

VERS UNE MEILLEURE COMPRÉHENSION DE L'ANCRAGE CONCEPTUEL DU « BIEN-ÊTRE AU TRAVAIL CHEZ LES ENSEIGNANT·E·S » : UNE REVUE CRITIQUE DE LA LITTÉRATURE

CATERINA MAMPRIN *Université de Montréal*

RÉSUMÉ. L'étude du bien-être chez les enseignant·e·s a connu une grande popularité au cours des dernières années. Or, la polysémie du terme « bien-être » peut constituer un obstacle, notamment dans la comparaison des résultats de recherche. L'objectif de cette revue de littérature critique est d'ancrer le concept de bien-être au travail chez les enseignant·e·s dans les discussions conceptuelles contemporaines. Après un tour d'horizon des tendances actuelles, nous analysons treize définitions du bien-être employées pour étudier ce phénomène auprès d'enseignant·e·s. Cette revue non exhaustive nous permet d'illustrer trois types de définitions. À l'issue de cet exercice, nous relevons les différences entre le « bien-être », le « bien-être au travail » et le « bien-être au travail chez les enseignant·e·s ».

TOWARD A BETTER UNDERSTANDING OF THE CONCEPTUAL FOUNDATION OF "TEACHER WELL-BEING AT WORK": A CRITICAL REVIEW OF THE LITERATURE

ABSTRACT. The study of teacher well-being has become very popular in recent years. However, the polysemy of the term "well-being" can be an obstacle, especially when comparing research results. The purpose of this critical literature review is to ground the concept of teacher well-being in contemporary conceptual discussions. After an overview of current trends, we analyze thirteen definitions of well-being used to study this phenomenon among teachers. This non-exhaustive review allows us to exemplify three types of definitions. At the end of this exercise, we note the differences between "well-being", "well-being at work" and "teachers' well-being".

Si les difficultés ou le « mal-être » vécus par certain·e·s enseignant·e·s sont documentés et persistent depuis plusieurs décennies (Fernet et al., 2017; García-Carmona et al., 2019; Herman et al., 2018; Maranda et al., 2014; Yin et al., 2019), la situation pandémique a exacerbé certaines problématiques et a agi comme un porte-voix pour les enseignant·e·s. À

l'automne 2020, en réponse à un sondage rapide mené par la Fédération canadienne de l'enseignement (FCE), ce sont 69 % des répondant·e·s qui disaient s'inquiéter à propos de leur santé mentale. En réponse à cette crise mondiale, plusieurs équipes de recherche ont étudié le bien-être des enseignant·e·s en vue de soutenir ces travailleur·euse·s dans cette période difficile (p. ex. Fédération canadienne des enseignants et des enseignantes [FCE], 2020; Kotowski et al., 2022).

Alors que les recherches abordant le concept de bien-être se sont multipliées depuis le début des années 2000, notamment en raison de l'avènement de la psychologie positive (Hascher et Waber, 2021; Mamprin, 2021), la pandémie a agi comme accélérateur. Dans ce contexte, un effort considérable a été réalisé durant les dernières années afin d'établir les frontières de ce vocable et faire valoir sa couleur scientifique. Néanmoins, la polysémie du terme et le nombre impressionnant de définitions qui peuvent lui être associées dans la littérature rendent la comparaison des résultats difficiles entre les travaux (Dreer et Gouasé, 2022; Granziera et al., 2021).

L'objectif cette revue de littérature critique, tirée de la thèse intitulée *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 personnes enseignantes* (Mamprin, 2021), est de cerner ce que représente le bien-être au travail et de situer les discussions conceptuelles contemporaines qui alimentent les travaux sur cette thématique. Afin d'atteindre cet objectif, nous aborderons trois principaux aspects de l'étude du bien-être au travail. D'abord, nous brosserons un bref portrait de ses concepts « cousins », pour reprendre l'expression de Voyer et Boyer (2001). Ensuite, nous décrirons sa représentation dans les travaux actuels. Pour ce faire, nous revisiterons le concept dans une perspective générale, c'est-à-dire qui n'est pas spécifique d'un contexte de vie particulier, ce qui nous permettra de nous positionner au vu des travaux publiés sur cette thématique en contexte enseignant. Finalement, nous ferons état des types de définitions qui sont habituellement retrouvées dans les travaux portant spécifiquement sur le bien-être au travail chez les enseignant·e·s. Cette revue de littérature critique est guidée par les principes identifiés dans le texte de Jesson et Lacey (2006). En suivant ces indications, le présent article permettra d'exposer les principales théories actuelles guidant le champ de recherche, en plus de juxtaposer les idées des principaux·ales chercheur·euse·s dans le domaine. Par ailleurs, cet article permettra aussi d'identifier les forces, les faiblesses et les défis qui caractérisent les principaux travaux sur le bien-être au travail chez les enseignant·e·s.

LE BIEN-ÊTRE DANS TOUTES SES EXPRESSIONS

Avant d’entrer dans la polysémie même du concept de bien-être, il est pertinent de relever que plusieurs termes peuvent être confondus avec celui-ci, tels que la qualité de vie, la santé mentale, le bonheur, la satisfaction de vie, le bien-être psychologique, la qualité de l’emploi, l’utilité expérimentée et l’engagement au travail (Bryson et al., 2014; Lafortune et al., 2011; Voyer et Boyer, 2001). Dans une analyse conceptuelle comparative, Voyer et Boyer (2001) délimitent les concepts suivants : le moral, la qualité de vie, la satisfaction dans la vie, le bien-être subjectif, le bonheur, la santé mentale et le bien-être psychologique. Ces auteurs émettent des hypothèses quant aux disparités conceptuelles retrouvées dans la littérature. Celles-ci pourraient être dues, entre autres, à une mauvaise connaissance conceptuelle, à l’inadéquation des outils existants ou à une mauvaise correspondance entre le concept à l’étude et le phénomène observé (Voyer et Boyer, 2001).

En plus de ces différents concepts, une déclinaison de « types » de bien-être peut être relevée dans les travaux abordant ce thème en contexte de travail, ajoutant ainsi à la diversité des conceptions. Dagenais-Desmarais (2010) en recense quelques-uns et évoque, entre autres, le bien-être affectif, le bien-être émotionnel, le bien-être psychologique et le bien-être subjectif. Plusieurs autres appellations dérivées sont également présentes dans les travaux de recherche (p. ex. le bien-être déclaratif et le bien-être expérientiel; Ilies et al., 2017). Si certaines de ces expressions sont associées à des courants de recherche particuliers (p. ex. bien-être psychologique, bien-être subjectif), ce n’est toutefois pas le cas de toutes les dénominations, comme le rappelle Dagenais-Desmarais (2010). Nous en discuterons plus amplement dans la section « Cadre de référence : bien-être, hédonisme et eudémonisme ».

Afin de mieux saisir les disparités conceptuelles inhérentes au bien-être au travail chez les enseignant·e·s, des pistes peuvent être identifiées dans les textes sur le « bien-être » lorsqu’il n’est pas adapté à un contexte particulier.

L’ÉTUDE DU BIEN-ÊTRE RELANCÉE PAR LA PSYCHOLOGIE POSITIVE

Dans les dernières années, un engouement pour l’étude du concept de bien-être était bien perceptible. L’avènement de la psychologie positive peut certainement constituer l’une des raisons de cet intérêt marqué. Ainsi, dans une tentative de comprendre de façon plus complète l’être humain, plusieurs auteurs ont contribué à l’amorce de ce courant de recherche (Fredrickson, 2001; Seligman et Csikszentmihalyi, 2000). Les études issues de la psychologie positive tendent vers l’épanouissement de l’individu, entre autres, par l’amélioration de sa qualité de vie. Celles-ci

sont complémentaires aux recherches ciblant seulement les aspects potentiellement pathologiques (Park et al., 2004; Seligman et Csikszentmihalyi, 2000). En ce sens, ce courant permettrait d'avoir une vision plus équilibrée de l'être humain en comprenant la souffrance, la joie, mais également les interactions entre ces deux sphères (Seligman et al., 2005).

Le courant de la psychologie positive est né en réaction aux orientations prises par la psychologie après la Deuxième Guerre mondiale, qui mettaient l'accent sur la guérison des troubles mentaux. Cette orientation s'appuie sur plusieurs travaux comme ceux de Maslow, Rogers, Erikson et Vailant, soulignant l'apport du courant humaniste (Bohart et Greening, 2001; Seligman et Csikszentmihalyi, 2000). La psychologie positive ne s'arrête pas seulement aux faiblesses, mais s'attarde à la consolidation des forces. Cette précision est effectuée afin d'aider les individus à s'épanouir (Seligman et Csikszentmihalyi, 2000). Dans le même ordre d'idées, ce courant préconise la prévention et la prise en considération de l'environnement pour y arriver. En outre, les expériences subjectives positives peuvent aider l'individu à s'épanouir (Seligman et Csikszentmihalyi, 2000).

Dès lors, le développement du bien-être peut être considéré comme l'une des visées de la psychologie positive (Wood et Johnson, 2016). Ainsi, l'identification de facteurs influents et le développement et l'évaluation d'interventions favorisant le développement du bien-être ont une importance particulière pour cette approche (Wood et Johnson, 2016). Seligman (2012), parfois considéré comme le père de la psychologie positive (Watts et al., 2017), a formulé une conception du bien-être, mesurable en cinq principaux éléments, soit les émotions positives, l'engagement, les relations sociales, le sens et l'utilité et l'accomplissement. Les différentes dimensions de cette conception, mieux connue sous l'acronyme PERMA,¹ sont parfois identifiés comme les cinq piliers de la psychologie positive (Seligman, 2012). Or, si plusieurs chercheur·euse·s se rallient à cette conception, les échanges entre Goodman et al. (2018) et Seligman (2018) mettent en évidence que la définition du bien-être et ses composantes demeurent sujettes à débats. Des bonifications à ce modèle sont également proposées (PERMA-H; PERMA-V, etc.; Green et al., 2021).

La psychologie positive évolue rapidement depuis son lancement et ses retombées sont vastes (Rusk et Waters, 2013). Sa portée suscite également des disparités, car il n'est pas simple d'en délimiter les « frontières ». Pour illustrer cet élément, nous pouvons faire référence aux travaux de Mollen et al. (2006), qui ont fait l'exercice de comparer huit définitions de la

psychologie positive en mettant en exergue les ressemblances et les dissemblances de ces conceptions. Ils ont constaté certains points communs aux définitions répertoriées, comme la prise en considération des forces de caractère et l'objectif de favoriser l'épanouissement de l'individu, mais les propositions demeuraient variées.

Certaines critiques ont été adressées à la psychologie positive, notamment en ce qui concerne le fait qu'elle soit centrée sur les aspects positifs et omette les aspects négatifs (Wong, 2011). Afin de répondre à ces critiques, Peterson (2006) tend davantage vers une visée double qui peut « guérir » le pire et « construire » le meilleur. C'est également l'avis de Huta (2017) et Wong (2011), qui mentionnent qu'il ne s'agit pas d'éviter le négatif, car les éléments qui représentent des défis dans la vie des individus peuvent constituer des leviers afin de développer le bien-être. Wong (2011) souligne un autre élément à prendre en considération dans l'étude du bien-être : l'historique de ce concept dénote une fondation solide préexistante à l'avènement de la psychologie positive. Toujours selon cet auteur, les fondements de ce concept en font sa force et les chercheur·euse·s continuent d'élargir la portée de ce vocable. Alors que l'étude du bien-être peut être associée à la psychologie positive, plusieurs chercheur·euse·s continuent d'explorer ce concept sans nécessairement revendiquer leur affiliation à cette dernière.

En effet, tandis que le bien-être a été revisité dans les dernières années par certain·e·s chercheur·euse·s s'inscrivant dans le courant de la psychologie positive (Lambert et al., 2015; Mitchell et al., 2010; Seligman, 2012), ses fondements plus anciens peuvent être associés aux travaux de plusieurs philosophes. Étant donné qu'ils sont toujours utilisés dans les travaux actuels, nous présentons ces points de vue à titre de leviers afin de comprendre les diverses propositions de définition du bien-être.

CADRE DE RÉFÉRENCE : BIEN-ÊTRE, EUDÉMONISME ET HÉDONISME

La littérature sur le bien-être est majoritairement sous-tendue par deux courants philosophiques : l'eudémonisme et l'hédonisme (Deci et Ryan, 2008; Diener, 2009; Huta et Waterman, 2014; Joshanloo, 2016, 2019; Laguardia et Ryan, 2000; Lam, 2019; Lambert et al., 2015; Mitchell et al., 2010). L'origine de ces deux conceptions diffère et peut entraîner des disparités épistémologiques, théoriques et méthodologiques (Creusier, 2013; Huta et Waterman, 2014; Laguardia et Ryan, 2000; Ryff, 1989). Alors que le terme *bien-être* est commun à ces deux approches, il importe de saisir l'origine, l'orientation, mais aussi les éléments qui singularisent ces deux perspectives.

Eudémonisme

La tradition de recherche eudémonique peut être associée aux travaux de plusieurs philosophes : Aristote, le plus fréquemment nommé, mais aussi Platon, Zénon de Citium, Marc Aurèle et Kant (Huta, 2015; Ryff et Singer, 2008). Cette perspective conçoit le bien-être comme étant l’agencement positif de plusieurs composantes de la vie de l’individu plutôt qu’une addition entre des facteurs positifs et négatifs (Creusier, 2013), ce qui peut, dans une certaine mesure, le distinguer des conceptions hédonistes que nous aborderons dans la section suivante. Il s’agit d’un courant où la pensée est basée sur les besoins de l’individu et où l’on considère que celui-ci fait des actions pour s’épanouir (Laguardia et Ryan, 2000). Les composantes des définitions peuvent, entre autres, faire référence à des éléments comportementaux, psychologiques et physiologiques (Cowen, 1994). Cela dit, les conceptions diffèrent d’un auteur à un autre et les définitions associées au concept sont équivoques (Proctor et Tweed, 2016). Huta et Waterman (2014, p. 1435) soutiennent également cette affirmation et identifient douze catégories pouvant regrouper les composantes des définitions principalement eudémoniques du bien-être. Ces dernières sont issues d’une analyse des travaux de chercheur·euse·s phares dans le domaine, soit : Waterman, Ryff, Keyes, Fowers, Ryan et Deci, Seligman, Vittersø, Bauer, Steger, Huta et Delle Fave². Les catégories identifiées sont les suivantes :

1. la croissance personnelle, la réalisation personnelle, l’actualisation personnelle, le développement du potentiel, le plein fonctionnement (*full functioning*), la maturation;
2. le sens, l’utilité, la perspective à long terme, le désir de contribuer à un contexte plus large;
3. l’authenticité, l’identité, l’expression personnelle, l’autonomie, les objectifs constitutifs, l’intégrité;
4. l’excellence, les vertus, la mobilisation du meilleur de soi-même, les attentes et les standards élevés, les forces personnelles (*signature strengths*);
5. les relations réciproques (*relatedness*), les relations positives, le bien-être social;
6. les compétences, le contrôle de l’environnement;
7. l’engagement, l’intérêt, l’expérience optimale (*flow*);
8. la sensibilité, la contemplation, la pleine conscience;
9. l’acceptation, l’acceptation de soi;

10. les efforts, l’engagement dans les défis;
11. la santé physique;
12. le bien-être subjectif³ (Huta et Waterman, 2014, p. 1435).

Ces exemples peuvent mettre en lumière la diversité des constituantes associées aux conceptions eudémoniques du bien-être. Henderson et Knight (2012) évoquent que, d’une certaine façon, cette perspective s’intéresse davantage à *pourquoi* les individus éprouvent du bien-être plutôt que *sont-ils* dans un état de bien-être. Par ailleurs, la perspective eudémonique peut être associée à l’appellation « bien-être psychologique » (Chen et al., 2013; Dagenais-Desmarais, 2010; Delle Fave et al., 2011; Joshanloo, 2019; Samman, 2007). D’autres chercheur·euse·s, comme Vittersø (2016), y font plutôt référence avec l’expression « bien-être eudémonique ».

Certaines limites sont associées à la perspective eudémonique et, parfois, celles-ci sont mises en lumière pour « privilégier » l’approche hédonique (Raibley, 2012). Il est important de souligner que les divergences entre ces deux courants d’étude du bien-être ont fait couler beaucoup d’encre. Plusieurs sont d’avis que les conceptions eudémoniques du bien-être manquent d’unité (Huta et Waterman, 2014; Kashdan et al., 2008). D’autres soulignent le manque d’universalité des composantes du bien-être qui peuvent, par exemple, varier selon la culture (Creusier, 2013; Delle Fave et al., 2011) ou qui ne correspondent pas aux caractéristiques individuelles (Raibley, 2012). De plus, le courant eudémonique utilise davantage des fondements théoriques afin de conceptualiser le bien-être, ce qui rend difficile l’application de cette approche en contexte empirique (Creusier, 2013; Ryff, 1989).

En somme, malgré les divergences dans la conception du bien-être, le courant eudémonique est toujours mobilisé dans les travaux actuels. De la même façon, le courant hédonique est également bien présent dans la littérature scientifique abordant la question du bien-être.

Hédonisme

La perspective hédonique peut être associée aux travaux des philosophes Aristippe de Cyrène, Épicure, Bentham, Locke et Hobbes (Huta, 2015; Waterman, 2008). Dans cette tradition de recherche sur le bien-être, le concept peut être perçu comme subjectif, c'est-à-dire relatif à la perception des individus sur leur état (Creusier, 2013). Par ailleurs, plusieurs auteurs associent le courant hédonique à l’expression « bien-être subjectif »⁴ (Deci et Ryan, 2008; Delle Fave et al., 2011; Joshanloo, 2019; Samman, 2007). En ce sens, le bien-être peut être perçu comme étant « orienté vers la

recherche de plaisirs et la satisfaction des désirs » (Creusier, 2013, p. 3). Huta (2015) souligne que l'accent est mis sur la personne, le moment présent, les éléments tangibles, les besoins et les désirs. Dans le même ordre d'idées, Diener et al. (1985) insistent sur la centralité de la subjectivité et de l'expérience de l'individu pour comprendre le bien-être. Toujours selon ces auteur·trice·s, si certaines conditions peuvent améliorer le bien-être subjectif, telles que la santé ou le confort, celui-ci n'est pas complètement tributaire de ces éléments (Diener et al., 1985).

Huta et Waterman (2014) reprennent également les principaux éléments qui composent les définitions hédoniques des douze auteur·trice·s à l'étude (Waterman, Ryff, Keyes, Fowers, Ryan et Deci, Seligman, Vittersø, Bauer, Steger, Huta et Delle Fave). Bien que ceux-ci s'inscrivent davantage dans une perspective eudémique, certain·e·s se sont prononcé·e·s au regard des deux postures. En ce sens, il est possible d'observer dans cette synthèse que le plaisir, la satisfaction de vie, le bonheur, le faible niveau de détresse, le confort et la relaxation sont des composantes relativement communes aux conceptions retenues pour cette comparaison.

En plus de ces trois composantes, le bien-être hédonique se développe d'une part en assouvisant ses désirs et, en contrepartie, en évitant les sanctions négatives. Comme mentionné, le bien-être hédonique est atteint lorsque les facteurs positifs sont plus nombreux que les négatifs (Diener et al., 1985). Pour opérationnaliser ce phénomène, les chercheur·euse·s peuvent créer des indicateurs et les associer à des affects positifs, négatifs ainsi qu'à la satisfaction générale des individus (Diener et al., 1985). Certains sont d'avis que le bien-être subjectif est stable dans le temps, mais que plusieurs variables peuvent le modifier sur une plus ou moins longue période, telles que les composantes cognitives, comportementales et sociales (Lent, 2004). Néanmoins, plusieurs le voient plutôt dans une perspective à court terme, si bien que la mesure développée par Diener et al., (1985), la *Satisfaction with life scale*, est parfois utilisée pour des mesures répétées sur une certaine période (p. ex. voir le *Temporal satisfaction with life scale*; Pavot et al., 1998). Une critique adressée au courant hédonique du bien-être concerne la difficulté à identifier clairement ses dimensions. En effet, cette conceptualisation, qui repose sur une addition de facteurs positifs et négatifs tout en intégrant la satisfaction globale de vie des individus, peut complexifier son évaluation (Lent, 2004).

Après avoir abordé ces deux courants de recherche sur le bien-être, il est possible de percevoir certains points de divergence sur les conceptualisations proposées. Celles-ci sont notamment soulignées par Huta et Waterman (2014), Joshanloo (2016, 2019) ainsi que Kashdan et al. (2008). En premier lieu, l'objet de recherche diffère dans ces deux

conceptions. D'un côté, la tradition eudémonique perçoit le bien-être comme étant liée, entre autres, à la réalisation personnelle (Ryff et Keyes, 1995). D'un autre côté, la tradition hédonique est davantage liée à la satisfaction des désirs et à la recherche de plaisirs (Creusier, 2013). En second lieu, l'eudémonisme conceptualise le bien-être de façon plus théorique, ce qui explique que les dimensions peuvent être perçues comme étant externes aux caractéristiques de l'individu ou au contexte culturel dans lequel celui-ci évolue (Delle Fave, 2011; Raibley, 2012). Du point de vue hédonique, la démarche est plus empirique et donne aux individus une latitude quant à leur perception personnelle (Creusier, 2013). Huta et Waterman (2014) évoquent ce dernier point en faisant état d'une asymétrie dans les mesures des composantes des deux approches, asymétrie qui peut complexifier l'étude empirique de ces conceptions et leur comparaison.

Ainsi, selon ces deux traditions de recherche, le bien-être est perçu de façon différente, et ce, à plus d'un titre. Cela dit, certain·e·s chercheur·euse·s sont d'avis qu'il y a une certaine convergence entre les deux approches, soit dans leurs principales conceptualisations, dans une perspective empirique, ou encore dans l'expérience du bien-être (Chen et al., 2013; Deci et Ryan, 2008; Huta et Waterman, 2014; Joshanloo, 2016). Certain·e·s auteur·rice·s comme Joshanloo (2019) ou Huta et Ryan (2010) soulignent que le développement du bien-être psychologique (perspective eudémonique) pourrait avoir une influence sur le développement du bien-être subjectif (perspective hédonique). Cela dit, Joshanloo (2019) conclut que le contraire est moins convaincant. Sous un autre angle, certain·e·s chercheur·euse·s tendent également à diminuer l'écart conceptuel entre ces deux approches. Par exemple, Mitchell et al. (2010) s'interrogent sur la pertinence d'avoir scindé la littérature majoritairement selon deux grandes approches et, en s'appuyant sur les travaux de Kashdan et al. (2008), de Keyes et al., 2002 et ceux de Ryan et Deci (2001), ils soulignent que plusieurs théoricien·ne·s ne perçoivent pas ces deux approches comme « mutuellement exclusives » (Mitchell et al., 2010, p. 31). Afin d'illustrer leurs propos, les auteur·trice·s abordent le continuum de santé mentale proposé par Keyes (2005), qui comprend trois facteurs : le bien-être émotionnel (perspective hédonique), le bien-être psychologique (perspective eudémonique) et le bien-être social.

En ce sens, plusieurs chercheur·euse·s reconnaissent l'apport de chacune de ces deux traditions de recherche pour comprendre le bien-être et en concluent qu'elles devraient être simultanément considérées dans les travaux (Henderson et Knight, 2012; Huta, 2015; Kashdan et al., 2008). Pour certains, l'alliance entre le bien-être hédonique et le bien-être

eudémonique pourrait résulter d'un bien-être plus général (Huta et Ryan, 2010). Pour Kashdan et al. (2008), mettre l'accent sur l'une ou l'autre de ces approches peut priver le·la chercheur·euse d'un point de vue complet sur l'état de bien-être. S'il existe d'autres perspectives philosophiques qui ont façonné l'étude du bien-être (p. ex. perfectionnisme, la théorie de la satisfaction des désirs, la théorie de la liste objective, etc.; Fletcher, 2016), peu ont été transposées dans des disciplines comme la psychologie ou l'éducation au même titre que l'eudémonisme et l'hédonisme. Néanmoins, en fonction du contexte dans lequel le bien-être est étudié, d'autres perspectives peuvent compléter son étude, notamment en ajoutant une perspective spirituelle (*chaironic well-being*; Lomas et al., 2021; Wong, 2021).

À la lumière de ces précisions, le bien-être ne peut donc être défini de façon consensuelle : des différences de perspectives philosophiques ressortent de la littérature et il est possible de saisir comment celles-ci structurent en profondeur les débats sur ce concept. Bien que les perspectives hédoniques et eudémoniques soient particulièrement employées dans l'étude du bien-être, d'autres façons de le conceptualiser sont également présentes, ce qui ajoute à la diversité des conceptions retrouvées dans la littérature (Lambert et al., 2015). Si ces différents angles d'approche teintent les définitions « générales » du bien-être, c'est-à-dire lorsque ce concept n'est pas contextualisé à un environnement de vie particulier, elles influencent également les conceptions du bien-être adapté aux milieux de travail et en particulier à l'enseignement.

QU'EN EST-IL DU BIEN-ÊTRE CHEZ LES ENSEIGNANT·E·S?

L'intérêt concernant le bien-être, l'épanouissement et le fonctionnement optimal est également bien présent dans la littérature associée à la psychologie organisationnelle (Dagenais-Desmarais, 2010). Pour certain·e·s auteur·trice·s, cela se traduit par l'accent mis sur la qualité de vie au travail plutôt que sur les gains matériels (Diener et al., 2002). Après l'amorce de la psychologie positive, des groupes de recherche ont ciblé précisément le développement du bien-être au travail (Robertson et Cooper, 2010). Si nous avons fait état des disparités dans la conception « générale » du bien-être dans les sections précédentes, d'autres éléments peuvent également alimenter les différences associées aux définitions de ce vocable lorsqu'il est adapté au contexte de travail.

Certains chercheur·euse·s sont d'avis que le bien-être au travail doit être abordé sous un angle particulier, compte tenu des spécificités du contexte (p. ex. Dagenais-Desmarais, 2010; Warr, 2003). Cette affirmation est en cohérence avec l'idée soutenue par Ryff et al. (2021) qui soutiennent que

le bien-être est hautement contextuel. C'est donc dans cette perspective qu'Harter et ses collaborateurs (2003) concluent que les conceptions du bien-être, lorsqu'elles ne sont pas adaptées à un contexte de travail, sont trop génériques pour représenter le vécu d'employé·e·s ou de travailleur·euse·s. Ces constats sont également soutenus par Dagenais-Desmarais et Savoie (2012) et repris par Biétry et Creusier (2013). Ces derniers soulignent les observations de Gilbert et al. (2011) qui, dans la validation d'un instrument de mesure de la santé psychologique générale auprès de travailleur·euse·s (Massé et al., 1998), ont obtenu des résultats qui mettaient en exergue des différences attribuables au contexte. Cela dit, plusieurs chercheur·euse·s mobilisent toujours des définitions qui ne prennent pas en considération les caractéristiques de l'emploi (Biétry et Creusier, 2013).

En ce qui concerne les définitions du bien-être au travail, les courants hédoniques et eudémoniques sont toujours bien sentis dans les recherches, comme l'évoquent Biétry et Creusier (2013) ou Dagenais-Desmarais (2010). Certain·e·s auteur·trice·s élaborent ou empruntent des conceptions du bien-être au travail qui s'inscrivent tant dans le courant eudémonique (p. ex. Oades et Dulagil, 2017) qu'hédonique (p. ex. Bakker et Oerlemans, 2011; Bryson et al., 2014). Des résultats de recherche laissent également présager des retombées différentes selon l'orientation hédonique ou eudémonique des mesures, notamment sur la satisfaction au travail, sur l'engagement ou encore sur la rétention des travailleur·euse·s (Turban et Yan, 2016).

Quelques modèles prenant en considération les deux approches sont aussi proposés, à l'instar de celui de Biétry et Creusier (2013), qui allie ces deux traditions pour la complémentarité des conceptions ou de celui de Dagenais-Desmarais (2010; Dagenais-Desmarais et Savoie, 2012) qui, malgré une forte connotation eudémonique, a tout de même mobilisé des fondements hédoniques⁵ (p. ex. par la prise en considération de la satisfaction au travail et des affects positifs) dans les items de l'outil de mesure proposé. Bien que cette intégration des traditions de recherche hédonique et eudémonique puisse être attrayante, cette alliance doit être effectuée avec minutie afin d'intégrer tous les éléments relatifs au bien-être et d'éviter les décalages dus au manque d'appuis empiriques ou théoriques solides (Lent, 2004).

Caractéristiques inhérentes à l'enseignement

En plus des précisions relatives au cadre du travail, certain·e·s chercheur·euse·s emploient des définitions propres au milieu enseignant. Donnons, en guise d'exemple, le *bien-être pédagogique* de Soini et al. (2010),

le bien-être occupationnel des enseignant·e·s de Klusmann et al. (2008), l'ajout de dimensions propres au contexte enseignant de Goyette (2014) ou encore la définition composée de Lafortune et al. (2011), ciblant autant des caractéristiques du bien-être en contexte de travail que des spécificités relatives à l'enseignement. Néanmoins, comme le suggèrent Spilt et al. (2011), les recherches menées sur le bien-être des enseignant·e·s ciblent essentiellement le stress et l'épuisement professionnel. À la suite de l'étude de 30 articles sur le sujet, Hall-Kenyon et al. (2014) notent que la littérature sur le bien-être chez les enseignant·e·s du préscolaire est grandement fragmentée. L'équipe de recherche mentionne une grande variété dans les outils de collecte de données; seulement trois études recensées ont utilisé le même instrument de mesure. Les constats sont semblables pour les définitions du bien-être. Bien qu'hétérogènes, les conceptions de ce vocable pouvaient majoritairement être associées à l'une des deux grandes catégories que constituent l'hédonisme et l'eudémonisme. Hall-Kenyon et al. (2014) évoquent tout de même une plus forte fréquence des définitions à connotation hédoniques.

MÉTHODOLOGIE : IDENTIFICATION DE DÉFINITIONS POUR ILLUSTRER LA DIVERSITÉ DANS LES CONCEPTIONS

Au vu de l'objectif de cet article, il serait vain de dresser un portrait exhaustif de l'ensemble des définitions du bien-être dans la littérature scientifique chez les enseignant·e·s. Étudier le bien-être chez les enseignant·e·s impliquera de faire un choix conceptuel qui, s'il peut être discutable, contribuera nécessairement à en éprouver la solidité empirique. Après avoir réfléchi à la robustesse du cadre conceptuel proposé par les différent·e·s auteur·trice·s, l'enjeu est principalement d'être cohérent·e (p. ex. arrimage entre la définition proposée et les outils de mesure) et transparent dans la posture adoptée. Au demeurant, en cohérence avec la revue de littérature critique que nous proposons, nous avons colligé quelques définitions se retrouvant dans la littérature afin d'illustrer notre réflexion.

En vue de constituer le corpus, nous avons révisé 30 publications (15 en anglais et 15 en français) ayant le plus haut rang (pertinence) selon le logiciel de recherche *Publish or Perish* (Harzing, 2016; version macOS GUI). Ce programme est conçu pour récupérer et analyser les citations académiques en fonction de différentes métriques (p. ex. le nombre de citations, l'indice h; Harzing, 2016). Alors que la recherche avec ce logiciel peut être effectuée dans plusieurs bases de données, nous avons sélectionné *Google Scholar*, car cette dernière nous permettait d'effectuer une recherche équivalente en français et en anglais. La recherche documentaire a été effectuée avec les mots-clés suivants : « ("wellbeing" OR

"well-being") AND teacher » en anglais et « ("bien-être" OR "bien-être") AND enseignant » en français. Cette démarche a été réalisée en janvier 2021.

Nous avons retenu les articles révisés par les pairs qui abordaient le bien-être chez la population enseignante. Pour cet exercice, nous avons exclu les articles professionnels et les articles qui étudiaient le bien-être par des concepts associés comme le stress au travail ou encore l'épuisement professionnel. Si plus de la moitié des articles ne proposaient pas de définition du bien-être (en dépit de l'importance de ce concept dans l'étude), nous avons retenu douze définitions pour mettre en évidence les divergences dans les conceptions du bien-être.

RÉSULTATS ET DISCUSSION

À la lumière des douze textes à l'étude, il est possible de percevoir l'hétérogénéité des conceptions du bien-être chez les enseignant·e·s. Nous en tirons principalement trois constats. Le premier concerne la diversité des expressions qui peuvent qualifier le bien-être. Le Tableau 1 reprend les expressions utilisées dans les textes consultés pour cette revue non exhaustive.

TABLEAU 1. *Expressions référant au concept de bien-être chez une population enseignante*

| Appellation en français | Terme original en anglais (s'il y a lieu) | Référence(s) |
|--|--|--|
| Bien-être | Well-being | Colomeischi (2015) Pretsch et al. (2012) |
| Bien-être au travail | - | Lafortune et al. (2011) |
| Bien-être psychologique | Psychological well-being | McInerney et al. (2018) |
| Bien-être occupationnel | Occupational well-being | Van Horn et al. (2004) |
| Bien-être occupationnel des enseignant·e·s | Teachers' occupational well-being | Aldrup et al. (2018); Soini et al. (2010) |
| Bien-être pédagogique des enseignant·e·s | Pedagogical well-being | Soini et al. (2010) |
| Bien-être des enseignant·e·s | Teacher wellbeing / Teacher's well-being | Acton et Glasgow (2015); Collie et al. (2015) |
| Bien-être professionnel des enseignant·e·s | Teachers' professional well-being | Yildirim (2014) |
| PERMA | PERMA | Seligman (2012); Goyette (2014, 2016); Goyette et Martineau (2018) |

Notre deuxième constat concerne la présence d'éléments tantôt associés à l'eudémonisme (p. ex. le sens, les aspirations professionnelles), tantôt à l'hédonisme (p. ex. la satisfaction au travail ou encore les émotions positives). Par ailleurs, d'autres propositions, qui découlent de démarches empiriques ou théoriques, ne correspondent pas à ces perspectives (p. ex. Soini et al., 2010).

Notre troisième constat est relatif à l'adaptation du concept de bien-être au regard du contexte enseignant. Alors que certaines études utilisent des modèles « généraux » du bien-être qui ne précisent pas le contexte de travail de l'enseignant·e (p. ex. Colomeischi, 2015), d'autres tirent plutôt parti des conceptions associées au travail (p. ex. Van Horn et al., 2004). Dans le même ordre d'idées, certain·e·s ajoutent des éléments propres à des définitions du bien-être au travail afin de mieux convenir au contexte enseignant (p. ex. McInerney et al., 2018; Soini et al., 2010) ou encore formulent des définitions adaptées à ce contexte (p. ex. Yildirim, 2014). Afin de résumer les différentes façons de conceptualiser le bien-être que nous avons relevées dans la littérature, nous proposons la Figure 1.

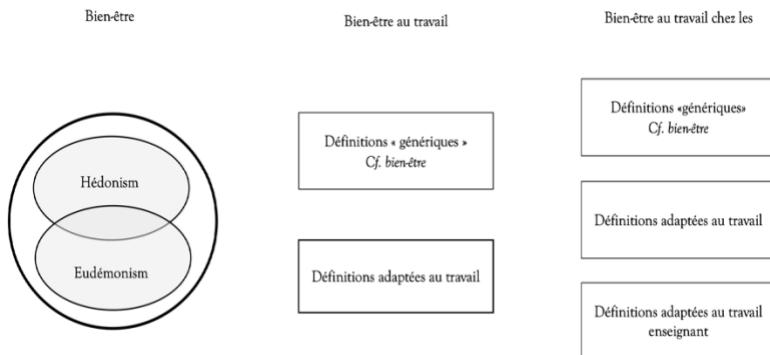


FIGURE I. *Représentation des conceptualisations du bien-être chez les enseignant.e.s*

Comme mentionné, au regard des définitions employées pour aborder le « bien-être au travail chez les enseignant·e·s », nous dégageons trois principaux cas de figure. Ces derniers s'arriment aux tendances relatives avec l'étude du « bien-être » et du « bien-être au travail » dégagées précédemment :

1. **Les définitions « génériques » du bien-être** : nous incluons dans la section *bien-être* les définitions qui ne sont pas, de prime abord, adaptées au contexte enseignant. Ainsi, cette catégorie comprend la perspective eudémonique, la perspective hédonique et les conceptions qui allient des éléments des deux courants. Les autres définitions du bien-être qui ne sont pas associées à ces deux courants spécifiques sont aussi incluses. Des exemples de définitions pouvant être associées à cette catégories sont reprises dans le Tableau 2.

TABLEAU 2. Exemples de définitions génériques

| Auteur·trice·s | Expression utilisée | Définition commentée |
|---|--------------------------|--|
| Colomeischi (2015, p. 48) | Bien-être | Cette autrice définit le bien-être en s'appuyant sur les travaux de Diener et al. (2005), qui s'ancrent dans une perspective hédonique, et ceux de Ryff (2005), qui sont plutôt associés au courant eudémonique. Bien que l'outil de mesure utilisé soit celui mis au point par Ryff et Keyes (1995), le bien-être est défini par l'évaluation cognitive et affective sur sa vie (Diener et al., 2005). La chercheuse ajoute que le bien-être est un concept dynamique qui inclut des aspects subjectifs, sociaux et psychologiques, en plus de prendre en considération les comportements associés à la santé (Ryff, 2005). |
| Goyette (2014) Goyette (2016) Goyette et Martineau (2018) | Bien-être (modèle PERMA) | En s'appuyant principalement sur les travaux de Seligman (2011), Goyette et ses collègues (Goyette, 2014, 2016; Goyette et Martineau, 2018) décrivent le bien-être selon cinq principales composantes (les émotions positives, l'engagement, les relations positives, le sens et l'accomplissement). Ces auteur·rice·s s'appuient également sur les vertus et les forces de caractère proposées par Peterson et Seligman (2004). Une attention particulière est apportée au sens du métier chez les enseignant·e·s. |

2. **Les définitions du bien-être adaptées au contexte de travail :** certaines conceptions du bien-être sont adaptées au travail, sans directement préciser le contexte enseignant. Deux exemples sont présentés dans le Tableau 3. En plus de cette spécification, il est possible d'inférer que certains fondements eudémoniques sont présents dans la définition de Van Horn et al. (2004), puisque ces chercheur·euse·s s'appuient notamment sur les travaux de Ryff (1989).

TABLEAU 3. Exemples de définitions adaptées au travail

| Auteur·trice·s | Expression utilisée | Définition commentée |
|--------------------------------|---|---|
| Janovská et al., (2016) | Bien-être subjectif (<i>subjective well-being</i>) | Les auteur·trice·s proposent une définition en s'appuyant sur une revue de littérature. Bien qu'ils·elles adoptent l'expression « bien-être subjectif », qui peut renvoyer à une perspective hédonique, ils·elles abordent également la perspective eudémonique, notamment en citant les travaux de Keyes (2006) et de Ryff et Keyes (1995). Quant à la perspective hédonique, les auteur·trice·s mobilisent plus particulièrement la notion de satisfaction de vie. Cette dernière est ensuite mise en lien avec la perspective de satisfaction de vie au travail, en s'appuyant sur les travaux de Warr (2003). Ces auteur·rice·s s'appuient sur les conceptions de Ryff (1989) et de Warr (1994) et testent la force de cet arrimage. D'un côté, la définition proposée par Ryff (1989; Ryff et Keyes, 1995) est générale, mais ces auteur·rice·s ont précisé certains aspects du contexte de travail à l'aide de la conceptualisation de Warr (1987, 1994). L'équipe de recherche définit le bien-être comme une évaluation positive de plusieurs aspects de l'emploi en incluant des dimensions : affective, professionnelle, sociale, cognitive et psychosomatique. |
| Van Horn et al. (2004, p. 366) | Bien-être occupationnel (<i>occupational well-being</i>) | |

3. **Les définitions du bien-être adaptées à l'enseignement :** certaines définitions sont formulées pour le contexte enseignant en intégrant des éléments propres à la réalité de ces travailleur·euse·s (p. ex. relations avec les élèves). Des exemples sont repris dans le Tableau 4.

TABLEAU 4. Exemples de définitions adaptées au contexte enseignant

| Auteur·trice·s | Expression utilisée | Définition commentée |
|---------------------------------|---|---|
| Soini et al. (2010, p. 737-738) | Bien-être pédagogique des enseignant·e·s/ Bien-être occupationnel des enseignant·e·s | Pour ces autrices, le bien-être pédagogique des enseignant·e·s se construit par des processus interactifs à l'école dans un environnement éducatif multiniveau, pas seulement avec les élèves, mais également avec les collègues, les familles et les autres membres de la communauté scolaire. Le bien-être pédagogique fait partie du bien-être occupationnel des enseignant·e·s. Ce dernier englobe plusieurs autres éléments notamment (p. ex. le leadership dans l'école, la charge de travail ou les ressources). |
| Yildirim (2014, p. 154-155) | Bien-être professionnel des enseignant·e·s (<i>teachers' professional well-being</i>) | À la suite d'une revue de littérature, Yildirim (2014) souligne que le bien-être professionnel des enseignant·e·s est composé de la satisfaction au travail, d'un sentiment d'autoefficacité au travail, d'aspirations professionnelles, de motivation et d'autorité. |

Si toutes ces définitions sont employées pour comprendre le bien-être chez une population enseignante, il est possible d'observer une grande variabilité entre les propositions, mais aussi dans les phénomènes à l'étude. Alors que des définitions spécifiques du contexte enseignant peuvent être intéressantes pour s'approcher du vécu singulier de ces travailleur·euses (p. ex. Soini et al., 2010; Yildirim, 2014), il peut être difficile de rattacher certaines conceptions aux grandes tendances générales de l'étude du bien-être.

De plus, rappelons que le bien-être est considéré comme hautement contextuel (Ryff et al., 2021), donc le choix de la définition doit être réalisé en cohérence avec le phénomène à l'étude tout en considérant, comme nous l'avons mentionné dans notre cadre de référence, la valeur du jumelage de certaines approches (p. ex. hédonique et eudémonique). Pour ce faire, il est alors pertinent de comprendre les fondements qui peuvent teinter les définitions du bien-être au travail chez les enseignant·e·s, notamment pour assurer une adéquation entre ces dernières et les moyens mis en œuvre pour collecter et analyser les données. Qui plus est, certaines représentations du « bien-être au travail chez les enseignant·e·s » se réfèrent à des fondements conceptuels ou empiriques plus ou moins importants. Ainsi, le choix d'une définition ancrée dans les courants actuels peut permettre l'identification de points de convergence ou de divergence entre

les avancées de l'étude du « bien-être » (général), du « bien-être au travail » et du « bien-être au travail chez les enseignant·e·s ». Nous rappelons que l'objectif de cet exercice n'est pas de proposer une définition, mais bien de faire un état des lieux des fondements conceptuels du bien-être afin de cerner ce que représente ce vocable pour situer les discussions actuelles qui alimentent les travaux sur cette thématique.

CONCLUSION

Au vu d'un engouement certain pour les recherches explorant le bien-être au travail chez les enseignant·e·s, il est opportun de revenir sur les leviers théoriques dont nous disposons afin de mieux comprendre ce phénomène, ayant potentiellement des significations multiples (Granziera et al., 2021). Cet article visait à examiner les fondements conceptuels du bien-être afin de clarifier la signification de ce terme et de situer les débats actuels qui nourrissent les recherches sur cette thématique. Ainsi, après avoir fait état de ses fondements découlant notamment de l'eudémonisme et de l'hédonisme et en ayant remis en perspective quelques exemples de définitions utilisées dans les recherches menées auprès des enseignant·e·s, nous avons formulé un constat en trois parties. En effet, nous avons constaté que certain·e·s chercheur·euse·s emploient des définitions génériques, alors que d'autres utilisent des définitions adaptées au travail, voire des définitions spécifiques pour les enseignant·e·s.

Si les tentatives de clarifications conceptuelles sont nombreuses (p. ex. Huta, 2015; Lambert et al., 2015), peu de chercheur·euse·s ont réalisé un véritable travail de transposition de ces courants de pensée dans le contexte enseignant. Cela dit, cet article comporte plusieurs limites, dont l'analyse d'un corpus de texte restreint. Sans prétendre à l'exhaustivité, cette réflexion constitue un premier pas afin de situer le concept du bien-être au travail chez les enseignant·e·s, mais montre également le besoin de se pencher sur la question des composantes de ce dernier. À de nombreux égards, la situation de travail des enseignant·e·s est particulière, notamment vis-à-vis du contexte social, qui peut avoir une incidence sur plusieurs composantes de ce concept (p. ex. Mamprin, 2021; Mamprin, 2019; Soini et al., 2010), mais aussi en matière de santé psychologique. Un exemple pourrait être le taux élevé d'épuisement professionnel au sein de cette communauté de travailleur·euse·s (García-Arroyo et al., 2019; Ghazizadeh et Jahedizadeh, 2015). Il apparaît alors qu'un travail de clarification conceptuelle de plus grande envergure doit être entrepris afin de mieux saisir les tenants et les aboutissants du concept de bien-être en enseignement tout en considérant les avancées réalisées dans un contexte plus général. À l'issue d'une telle réflexion, il serait alors possible d'orienter les recherches futures vers l'adoption d'une façon de concevoir

le bien-être intégrative ou encore ciblée qui permettrait de mieux rendre compte de l'expérience des enseignant·e·s et de préciser l'aide qui devrait leur être offerte. Pour l'heure, nous insistons sur l'importance d'une approche cohérente dans l'étude du bien-être, en veillant notamment à assurer une adéquation entre la conception théorique adoptée, les termes employés, les outils de mesure sélectionnés et l'interprétation des résultats dans les articles de recherche.

NOTES

1. L'acronyme perma provient des initiales anglaises des termes composant ces cinq dimensions : « *positive emotions* », « *engagement* », « *relationships* », « *meaning* » et « *accomplishment* ».
2. Nous invitons le·la lecteur·trice à consulter le texte de Huta et Waterman, 2014 afin de prendre connaissance des textes spécifiques inclus dans cette revue.
3. Bien que cette appellation puisse parfois faire référence à la conception hédonique du bien-être, nous conservons les termes employés par Huta et Waterman (2014). Cette composante se retrouve dans les travaux de Bauer (cité dans Huta et Waterman, 2014).
4. Deci et Ryan (2008) spécifient que l'appellation « bien-être subjectif » a principalement été associé au courant hédonique du bien-être après la parution du livre *Well-being: The Foundation of Hedonic Psychology*, collectif dirigé par Kahneman, Diener et Schwartz (1999).
5. Pour Dagenais-Desmarais (2010), des états hédoniques seraient indissociablement rattachés aux composantes eudémoniques proposées dans sa définition du bien-être.

RÉFÉRENCES

- Acton, R. et Glasgow, P. (2015). Teacher wellbeing in neoliberal contexts: A review of the literature. *Australian journal of teacher education*, 40(8), 99-114. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2015v40n8.6>
- Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R. et Trautwein, U. (2018). Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning and instruction*, 58, 126-136. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.006>
- Bakker, A. B. et Oerlemans, W. (2011). Subjective well-being in organizations. Dans G. M. Spreitzer et K. S. Cameron (dir.), *The Oxford Handbook of Positive Organizational Scholarship*, 178-189. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199734610.001.0001>
- Biétry, F. et Creusier, J. (2013). Proposition d'une échelle de mesure positive du bien-être au travail (EPBET). *Revue de gestion des ressources humaines*, 1 (1), 23-41. <https://doi.org/10.3917/grhu.087.0023>
- Bohart, A. C. et Greening, T. (2001). Humanistic psychology and positive psychology. *American Psychologist*, 56(1), 81-82.

- Bryson, A., Forth, J. et Stokes, L. (2014). Does worker wellbeing affect workplace performance. UK Government *Department of Business Innovation and Skills*.
- Chen, F. F., Jing, Y., Hayes, A. et Lee, J. M. (2013). Two concepts or two approaches? A bifactor analysis of psychological and subjective well-being. *Journal of Happiness Studies*, 14(3), 1033-1068. <http://dx.doi.org/10.1007%2Fs10902-012-9367-x>
- Collie, R. J., Shapka, J. D., Perry, N. E. et Martin, A. J. (2015). Teacher well-being: Exploring its components and a practice-oriented scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(8), 744-756. <https://doi.org/10.1177%2F0734282915587990>
- Colomeischi, A. A. (2015). Predictors for wellbeing: Emotional factors and expectancy for success. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, (190), 48-53.
- Cowen, E. L. (1994). The enhancement of psychological wellness: Challenges and opportunities. *American Journal of Community Psychology*, 22(2), 149-179.
- Creusier, J. (2013). Clarification conceptuelle du bien-être au travail. Actes des congrès de l'Association francophone de gestion des ressources humaines. <http://www.e-rh.org/dz-agrh-reference-rh/2013-creusier.pdf>
- Dagenais-Desmarais, V. (2010). *Du bien-être psychologique au travail : fondements théoriques, conceptualisation et instrumentation du construit* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/3916/Dagenais-Desmarais_Veronique_2010_these.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Dagenais-Desmarais, V. et Savoie, A. (2012). What is psychological well-being, really? A grassroots approach from the organizational sciences. *Journal of Happiness Studies*, 13(4), 659-684. <https://doi.org/10.1007/s10902-011-9285-3>
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2008). Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vie. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(1), 24.
- Delle Fave, A., Brdar, I., Freire, T., Vella-Brodrick, D. et Wissing, M. P. (2011). The eudaimonic and hedonic components of happiness: Qualitative and quantitative findings. *Social Indicators Research*, 100(2), 185-207. <https://doi.org/10.1007/s11205-010-9632-5>
- Diener, E. (2009). Conclusion: Future directions in measuring well-being. Dans E. Diener (dir.), *assessing well-being. Social indicators research series* (vol. 39, p. 267-274). Springer. https://doi.org/10.1007/978-90-481-2354-1_13
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. et Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of personality assessment*, 49 (1), 71-75. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13
- Diener, E., Lucas, R. E. et Oishi, S. (2002). Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. *Handbook of Positive Psychology*, 2, 63-73.
- Dreer, B. et Gouasé, N. (2022). Interventions fostering well-being of schoolteachers: A review of research. *Oxford Review of Education*, 48(5), 587-605. <https://doi.org/10.1080/03054985.2021.2002290>
- Engels, N., Aelterman, A., Petegem, K. V. et Schepens, A. (2004). Factors which influence the well-being of pupils in Flemish secondary schools. *Educational Studies*, 30(2), 127-143. <https://doi.org/10.1080/030569032000159787>
- Fédération canadienne des enseignants et des enseignantes (2020). Étude sur la pandémie : Sondage éclair sur la santé mentale du personnel enseignant. <https://www.educationsolidarite.org/wp-content/uploads/2021/02/etude-sur-la-pandemie-sondage-eclair-sur-la-sante-mentale-du-personnel.pdf>

Fernet, C., Chanal, J. et Guay, F. (2017). What fuels the fire: Job- or task-specific motivation (or both)? On the hierarchical and multidimensional nature of teacher motivation in relation to job burnout. *Work & Stress*, 31(2), 145-163. <https://doi.org/10.1080/02678373.2017.1303758>

Fletcher, G. (2016). *Routledge Handbook of Philosophy of Well-Being*. Routledge.

Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218-226. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>

García-Arroyo, J. A., Osca Segovia, A. et Peiró, J. M. (2019). Meta-analytical review of teacher burnout across 36 societies: The role of national learning assessments and gender egalitarianism. *Psychology & Health*, 34(6), 733-753. <https://doi.org/10.1080/08870446.2019.1568013>

García-Carmona, M., Marín, M. D. et Aguayo, R. (2019). Burnout syndrome in secondary school teachers: A systematic review and meta-analysis. *Social Psychology of Education*, 22(1), 189-208. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9471-9>

Ghanizadeh, A. et Jahedizadeh, S. (2015). Teacher burnout: A review of sources and ramifications. *Journal of Education, Society and Behavioural Science*, 6(1), 24-39. <https://doi.org/10.9734/BJESBS/2015/15162>

Gilbert, M. H., Dagenais-Desmarais, V. et Savoie, A. (2011). Validation d'une mesure de santé psychologique au travail. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée/European Review of Applied Psychology*, 61(4), 195-203. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.erap.2011.09.001>

Goodman, F. R., Disabato, D. J., Kashdan, T. B. et Kauffman, S. B. (2018). Measuring well-being: A comparison of subjective well-being and PERMA. *The Journal of Positive Psychology*, 13(4), 321-332. <https://doi.org/10.1080/17439760.2017.1388434>

Goyette, N. (2014). Cultiver le bien-être lors de la formation initiale pour prévenir la détresse psychologique des enseignants en insertion professionnelle : de nouvelles perspectives à l'horizon. *Formation et profession. Revue scientifique et internationale en éducation*, 22(1), 72-74.

Goyette, N. (2016). Développer le sens du métier pour favoriser le bien-être en formation initiale à l'enseignement. *Canadian Journal of Education*, 39(4).

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.

Granziera, H., Collie, R. et Martin, A. (2021). Understanding teacher wellbeing through job demands-resources theory. Dans C. F. Mansfield (dir.), *Cultivating Teacher Resilience: International Approaches, Applications and Impact* (pp. 229-244). Springer.

Green, S., Jarden, A., Leach, C. (2021). Coaching for Workplace Wellbeing. Dans W. A.

Hall-Kenyon, K. M., Bullough, R. V., MacKay, K. L. et Marshall, E. E. (2014). Preschool teacher well-being: A review of the literature. *Early Childhood Education Journal*, 42(3), 153-162. <https://doi.org/10.1007/s10643-013-0595-4>

Harter, J. K., Schmidt, F. L. et Keyes, C. L. (2003). Well-being in the workplace and its relationship to business outcomes: A review of the Gallup studies. Dans C. L. M. Keyes et J. Haidt (dir.), *Flourishing: Positive Psychology and The Life Well-Lived* (p. 205-224). American Psychological Association

Harzing (2016). *Publish or Perish* [Computer software]. <https://harzing.com/resources/publish-or-perish>

- Hascher, T. et Waber, J. (2021). Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000-2019. *Educational research review*, 34, 100411. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411>
- Henderson, L. W. et Knight, T. (2012). Integrating the hedonic and eudaimonic perspectives to more comprehensively understand wellbeing and pathways to wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 2(3), 196-221. <http://hdl.handle.net/10536/DRO/DU:30052305>
- Herman, K. C., Hickmon-Rosa, J. E. et Reinke, W. M. (2018). Empirically derived profiles of teacher stress, burnout, self-efficacy, and coping and associated student outcomes. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20(2), 90-100. <https://doi.org/10.1177%2F1098300717732066>
- Huta, V. (2015). An overview of hedonic and eudaimonic well-being concepts. Dans L. Reinecke et M. B. Oliver (éd.), *Handbook of media use and well-being* (p. 14-33). Routledge.
- Huta, V. (2017). Meta-Positive-Psychology. Dans M. White, G. Slemp et A. Murray (dir.), *Future Directions in Well-Being* (p. 175-180). Springer.
- Huta, V. et Ryan, R. M. (2010). Pursuing pleasure or virtue: The differential and overlapping well-being benefits of hedonic and eudaimonic motives. *Journal of Happiness Studies*, 11, 735-762. <https://doi.org/10.1007/s10902-009-9171-4>
- Huta, V. et Waterman, A. S. (2014). Eudaimonia and its distinction from hedonia: Developing a classification and terminology for understanding conceptual and operational definitions. *Journal of Happiness Studies*, 15(6), 1425-1456. <https://doi.org/10.1007/s10902-013-9485-0>
- Ilies, R., Wagner, D., Wilson, K., Ceja, L., Johnson, M., DeRue, S. et Ilgen, D. (2017). Flow at work and basic psychological needs: Effects on well-being. *Applied Psychology*, 66(1), 3-24. <https://doi.org/10.1111/apps.12075>
- Janovská, A., Orosová, O., & Janovský, J. (2017). Head teacher's social support, personality variables and subjective well-being of Slovak primary teachers. *Orbis scholae*, 10(3), 71-87. <https://doi.org/10.14712/23363177.2017.11>
- Jesson, J. K. et Lacey, F. M. (2006). How to do (or not to do) a critical literature review. *Pharmacy Education*, 6(2), 139-148.
- Joshanloo, M. (2016). Revisiting the empirical distinction between hedonic and eudaimonic aspects of well-being using exploratory structural equation modeling. *Journal of Happiness Studies*, 17(5), 2023-2036. <https://doi.org/10.1007/s10902-015-9683-z>
- Joshanloo, M. (2019). Investigating the relationships between subjective well-being and psychological well-being over two decades. *Emotion*, 19(1), 183-187. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/emo0000414>
- Kahneman, D., Diener, E. et Schwarz, N. (Eds.). (1999). *Well-being: Foundations of hedonic psychology*. Russell Sage Foundation.
- Kashdan, T. B., Biswas-Diener, R. et King, L. A. (2008). Reconsidering happiness: The costs of distinguishing between hedonics and eudaimonia. *The Journal of Positive Psychology*, 3(4), 219-233. <https://doi.org/10.1080/17439760802303044>
- Keyes, C. L. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Behavior*, 207-222. <https://doi.org/10.2307/3090197>
- Keyes, C. L. (2005). Mental illness and/or mental health? Investigating axioms of the complete state model of health. *Journal of consulting Consulting and Clinical Psychology*, 73(3), 539.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O. et Baumert, J. (2008). Teachers' occupational well-being and quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 702-715.

- Kotowski, Susan S. E., Davis, Kermit K. G. et, and Barratt, C.lare L. (2022). Teachers feeling the burden of covid-19: Impact on well-being, stress, and burnout. *Work*, 71(2), 407-415.
- Lafortune, L., Lafortune, D. et Marion, C. (2011). Le bien-être dans la profession enseignante, une analyse de pratiques en équipe de collègues. Dans P.-A. Doudin, D. Curchod-Ruedi, L. Lafortune et N. Lafranchise (dir.), *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes* (pp. 227-250). Les Presses de l'Université du Québec.
- Laguardia, J. G. et Ryan, R. M. (2000). Buts personnels, besoins psychologiques fondamentaux et bien-être : Théorie de l'autodétermination et applications. *Revue québécoise de psychologie*, 21(2), 281-304.
- Lam, B.-H. (2019). *Social Support, Well-Being, and Teacher Development*. Springer.
- Lambert, L., Passmore, H. A. et Holder, M. D. (2015). Foundational frameworks of positive psychology: Mapping well-being orientations. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 56(3), 311-321. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/cap0000033>
- Lent, R. W. (2004). Toward a unifying theoretical and practical perspective on well-being and psychosocial adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 51(4), 482-509. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.51.4.482>
- Lomas, T., Case, B., Cratty, F. J. et VanderWheele, T. (2021). A global history of happiness. *International Journal of Wellbeing*, 11(4). <https://doi.org/10.5502/ijw.v11i4.1457>
- Mamprin, C. (2019). Entre partage de vécus, soutien social et bien-être au travail: L'expérience d'un groupe de parole mené auprès d'enseignants. *Revue québécoise de psychologie*, 40(3), 145-167. <https://doi.org/10.7202/1067553ar>
- 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]. Papyrus, <http://hdl.handle.net/1866/25995>
- Maranda, M.-F., Viviers, S. et Deslauriers, J.-S. (2014). *Prévenir les problèmes de santé mentale au travail : contribution d'une recherche-action en milieu scolaire*. Presses de l'Université Laval.
- Massé, R., Poulin, C., Dassa, C., Lambert, J., Béclair, S. et Battaglini, M. A. (1998). Élaboration et validation d'un outil de mesure du bien-être psychologique : L'ÉMMBEP. *Canadian Journal of Public Health*, 89(5), 352-357.
- 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.
- Mitchell, J., Vella-Brodrick, D. et Klein, B. (2010). Positive psychology and the internet: A mental health opportunity. *Electronic Journal of Applied Psychology*, 6(2), 30-41. <https://psycnet.apa.org/doi/10.7790/ejap.v6i2.230>
- Mollen, D., Ethington, L. L. et Ridley, C. R. (2006). Positive psychology: Considerations and implications for counseling psychology. *The Counseling Psychologist*, 34(2), 304-312. <https://doi.org/10.1177/0011000005283522>
- Oades, L. G. et Dulagil, A. (2017). Workplace and organizational well-being. Dans L. G. Oades, M. F. Steger, A. Delle Fave et J. Passmore (dir.), *The Wiley Blackwell Handbook of the Psychology of Positivity and Strengths-Based Approaches at Work* (p. 248-271). Wiley Blackwell.
- Park, N., Peterson, C. et Seligman, M. (2004). Strengths of character and well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23(5), 603-619.
- Pavot, W., Diener, E. et Suh, E. (1998). The temporal satisfaction with life scale. *Journal of personality Assessment*, 70(2), 340-354. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa7002_11
- Peterson, C. (2006). *A primer in positive psychology*. Oxford University Press.

- Pretsch, J., Flunger, B. et Schmitt, M. (2012). Resilience predicts well-being in teachers, but not in non-teaching employees. *Social Psychology of Education*, 15, 321-336. <https://doi.org/10.1007/s11218-012-9180-8>
- Proctor, C. et Tweed, R. (2016). *Measuring eudaimonic well-being*. Dans J. Vittersø (dir.), *Handbook Of Of Eudaimonic Well-Being* (p. 277-294). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-42445-3_18
- Raibley, J. R. (2012). Happiness is not well-being. *Journal of Happiness Studies*, 13(6), 1105-1129. <https://doi.org/10.1007/s10902-011-9309-z>
- Robertson, I. T. et Cooper, C. L. (2010). Full engagement: The integration of employee engagement and psychological well-being. *Leadership & Organization Development Journal*, 31(4), 324-336.
- Rusk, R. D. et Waters, L. E. (2013). Tracing the size, reach, impact, and breadth of positive psychology. *The Journal of Positive Psychology*, 8(3), 207-221. <https://doi.org/10.1080/17439760.2013.777766>
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 141-166. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>
- 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>
- Ryff, C. D. et Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719>
- Ryff, C. D. et Singer, B. H. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 13-39.
- Ryff, C. D., Boylan, J. M. et Kirsch, J. A. (2021). Eudaimonic and hedonic well-being. Dans M. T. Lee, L. D. Kubzanski et T. J. VanderWeele (dir.), *Measuring well-being: Interdisciplinary Perspectives from the Social Sciences and the Humanities* (p. 92-135). Oxford University Press.
- Samman, E. (2007). Psychological and subjective well-being: A proposal for internationally comparable indicators. *Oxford Development Studies*, 35(4), 459-486.
- Seligman, M. E. P. (2012). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Simon and Schuster.
- Seligman, M. E. P. (2018). PERMA and the building blocks of well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 13(4), 333-335. <https://doi.org/10.1080/17439760.2018.1437466>
- Seligman, M. E. P. et Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5.
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N. et Peterson, C. (2005). Positive Psychology Progress: Empirical Validation of Interventions. *American Psychologist*, 60(5), 410-421. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.5.410>
- Smith, I., Boniwell et S. Green (dir.). *Positive psychology coaching in the workplace*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-79952-6_11
- Soini, T., Pyhältö, K. et Pietarinen, J. (2010). Pedagogical well-being: Reflecting learning and well-being in teachers' work. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 16(6), 735-751. <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2010.517690>
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y. et Thijs, J. T. (2011, 2011//). Teacher wellbeing: The importance of teacher-student relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457-477. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y>

- Turban, D. B. et Yan, W. (2016). Relationship of eudaimonia and hedonia with work outcomes. *Journal of Managerial Psychology*, 31(6), 1006-1020. <https://doi.org/10.1108/JMP-07-2015-0271>
- Van Horn, J. E., Taris, W. T., Schaufeli, W. B. et Schreurs, P. J. G. (2004). The structure of occupational well-being: A study among Dutch teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77(3), 365-375
- Vittersø, J. (dir.). (2016). *Handbook of Eudaimonic Well-Being*. Springer
- Voyer, P. et Boyer, R. (2001). Le bien-être psychologique et ses concepts cousins, une analyse conceptuelle comparative. *Santé mentale au Québec*, 26(1), 274-296.
- Warr, P. (2003). Well-being and the workplace. Dans D. Kahneman, E. Diener et N. Schwarz (dir.), *Well-being: Foundations of hedonic psychology* (p. 392-412). Russell Sage Foundation.
- Waterman, A. S. (2008). Reconsidering happiness: A eudaimonist's perspective. *The Journal of Positive Psychology*, 3(4), 234-252. <https://doi.org/10.1080/17439760802303002>
- Watts, R. E. et Ergünér-Tekinalp, B. (2017). Positive psychology: A neo-Adlerian perspective. *The Journal of individual psychology*, 73(4), 328-337. <https://doi.org/10.1353/jip.2017.0027>
- Wong, P. T. (2011). Positive psychology 2.0: Towards a balanced interactive model of the good life. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 52(2), 69-81. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0022511>
- Wong, P. T. (2021). Meaning in life. Dans A. C. Michalos (dir.), *Encyclopedia of quality of life and well-being research* (p. 1-6). Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-0753-5>
- Wood, A. M. et Johnson, J. (2016). *The Wiley Handbook of Positive Clinical Psychology*. John Wiley & Sons.
- Yıldırım, K. (2014). Main factors of teachers' professional well-being. *Educational Research and Reviews*, 9(6), 153-163. <https://doi.org/10.5897/ERR2013.1691>
- Yin, H., Huang, S. et Chen, G. (2019). The relationships between teachers' emotional labor and their burnout and satisfaction: A meta-analytic review. *Educational Research Review*, 28. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100283>

CATERINA MAMPRIN est professeure adjointe à l'Université de Montréal. Ses intérêts de recherche, ancrés en psychopédagogie, portent principalement sur le bien-être et l'étude des relations interpersonnelles en milieu scolaire. En adoptant une approche systémique, elle s'intéresse également à l'expérience des enseignant.e.s en lien avec l'inclusion d'élèves ayant des parcours diversifiés. caterina.mamprin@umontreal.ca

CATERINA MAMPRIN is Assistant Professor at Université de Montréal. Her research interests, rooted in educational psychology, focus primarily on well-being and the study of interpersonal relationships in educational settings. Adopting a systemic approach, she also explores teachers' experience with the inclusion of students with diverse learning trajectories. caterina.mamprin@umontreal.ca