

Lorraine Grandjean

# **Le soutien social des collègues face au burnout du corps enseignant : quelle efficacité?**

Une revue systématique de la littérature



**EDITION**  
SZH/CSPS



Lorraine Grandjean

**Le soutien social des collègues face au burnout du corps enseignant :  
quelle efficacité ?**

Une revue systématique de la littérature

Prix du mérite en pédagogie spécialisée 2019

Basé sur un mémoire de Master, dirigé par la Dr. Mireille Walther,  
Département de Pédagogie spécialisée de l'Université de Fribourg



Lorraine Grandjean

# **Le soutien social des collègues face au burnout du corps enseignant : quelle efficacité?**

Une revue systématique de la littérature



**EDITION**  
SZH/CSPS

© 2019

Edition SZH/CSPS

Stiftung Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik (SZH) Bern

Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS) Berne

Fondazione Centro svizzero di pedagogia specializzata (CSPS) Berna

Fundaziun Center svizzer da pedagogia speciala (CSPS) Berna

Image de couverture : Anne-Sophie Fraser, CSPS

Mise en page : Anne-Sophie Fraser, CSPS

Relecture : Melina Salamin, CSPS / Myriam Jost-Hurni, CSPS

Tous droits réservés

L'auteure a la seule responsabilité du contenu de son texte.

ISBN E-Book: 978-3-905890-47-1 (.pdf)

ISBN Print: 978-3-905890-46-4

# Table des matières

<b>Remerciements</b>	<b>7</b>
<b>Préface</b>	<b>9</b>
<b>Introduction</b>	<b>13</b>
<b>1 Le burnout</b>	<b>15</b>
1.1 Qu'est-ce que le burnout ?	16
1.2 Conséquences du burnout	25
<b>2 Le soutien social</b>	<b>29</b>
2.1 Qu'est-ce que le soutien social ?	29
2.2 Variables impliquées dans le concept de soutien social	37
<b>3 Soutien social et burnout</b>	<b>43</b>
3.1 Mécanismes des effets du soutien social sur le bien-être et la santé	44
3.2 Interventions liées au soutien social	48
3.3 Questions de recherche	50
<b>4 Méthodologie</b>	<b>53</b>
<b>5 Résultats</b>	<b>55</b>
5.1 Efficacité du soutien social émotionnel sur les trois dimensions du burnout	55
5.2 Efficacité du soutien social global sur les trois dimensions du burnout	57
5.3 Efficacité du soutien social mixte sur les trois dimensions du burnout	59
<b>6 Synthèse des résultats et discussion</b>	<b>65</b>
6.1 Soutien social émotionnel	65
6.2 Soutien social global	69
6.3 Soutien social mixte	72

<b>7</b>	<b>Forces et limites de la revue de littérature</b>	<b>77</b>
<b>8</b>	<b>Conclusion</b>	<b>81</b>
	<b>Liste des figures</b>	<b>85</b>
	<b>Bibliographie</b>	<b>87</b>
	<b>Annexes</b>	<b>101</b>



# Remerciements

Je tiens à remercier chaleureusement toutes les personnes qui m'ont soutenue et encouragée pendant l'élaboration de ce travail.

Je remercie tout d'abord ma directrice de mémoire, Dr. Phil. Mireille Walther pour ses précieux conseils et sa disponibilité.

Un grand merci également à Yves Grandjean, Bastien Jacquéroz, Thibault Brunshwig et Clélia Capellini pour la relecture et l'apport de commentaires pertinents.



# Préface

Cet ouvrage est publié dans le cadre du prix du mérite en pédagogie spécialisée 2019, décerné cette année à Madame Lorraine Grandjean par le Centre suisse de pédagogie spécialisée. Madame Grandjean a rédigé ce travail pour finaliser ses études de master en enseignement spécialisé auprès du département de Pédagogie spécialisée de l'Université de Fribourg. Il paraît donc naturel qu'elle ait souhaité s'intéresser à une problématique touchant sa future profession, à savoir la prévention du burnout chez les enseignants. Ce métier est en effet considéré comme étant particulièrement à risque en ce qui concerne l'épuisement professionnel, fait confirmé par une récente revue systématique de la littérature analysant 46 recherches sur le sujet (Squillaci, 2020).

Les conséquences du burnout sont nombreuses et affectent divers domaines de la vie de l'individu (Maslach & Zimbardo, 2003) : tout d'abord au niveau individuel, la santé physique et mentale de la personne se trouvant affectée par l'épuisement ; mais aussi au niveau social, puisque l'impact du burnout sur les relations interpersonnelles de l'individu épuisé ne se cantonne pas au domaine professionnel, mais touche également la sphère privée, notamment familiale ; enfin et surtout, le burnout affecte les capacités professionnelles, et cela est d'autant plus préoccupant pour les enseignants spécialisés, ces derniers étant confrontés à des enfants fragilisés par leurs difficultés et donc plus susceptibles encore que les autres enfants de voir leurs apprentissages entravés par la diminution de la qualité de l'enseignement qui leur est prodigué. Selon certains auteurs, les enseignants en situation de burnout adopteraient même des attitudes, empreintes notamment de cynisme et dénuées d'empathie, pouvant « mettre en danger le développement de l'enfant » (Doudin & Curchod-Ruedi, 2008, p. 24). Au regard de ces conséquences néfastes, tenter de prévenir le burnout relève d'une importance cruciale, et cela encore davantage dans le domaine de l'enseignement spécialisé afin d'assurer le meilleur développement possible aux élèves qui en bénéficient.

C'est là que réside tout l'intérêt du mémoire de Lorraine Grandjean, qui vise, au travers d'une revue de littérature, à évaluer l'efficacité du soutien social comme mesure de prévention du burnout chez les enseignants. En effet, les premiers auteurs s'étant intéressés à ce concept, tels que House par exem-

ple (1981), affirment que le soutien social diminuerait les facteurs de stress et leur impact négatif, améliorant ainsi la santé des individus. En suivant ce postulat, le soutien social semble donc être une méthode de prévention efficace contre le burnout. Cependant, les recherches scientifiques menées dans le domaine ne sont pas unanimes, certaines études ayant démontré un effet favorable du soutien social sur le bien-être psychologique, aussi bien chez les personnes bénéficiant du soutien (Caron & Guay, 2005) que chez celles le prodiguant (Feeney & Collins, 2015), tandis que d'autres ont démontré certaines limites, voire même des effets potentiellement néfastes du soutien social, là aussi chez les deux protagonistes, donneurs et receveurs de soutien (Curchod-Ruedi, Doudin & Peter 2009).

Une des qualités principales du mémoire de Lorraine Grandjean est sa rigueur méthodologique : grâce à une revue systématique de la littérature scientifique englobant 18 études, basée sur des critères d'inclusion précis et une méthodologie de recherche documentaire rigoureuse, elle est parvenue à dresser un état des lieux exhaustif de la question. Un autre point fort du travail réside dans l'analyse très pointue des données grâce à la mise en lien de deux modèles théoriques différents, à savoir le modèle tridimensionnel du Burnout de Maslach (1993) et la typologie du soutien social de House (1981). Cette analyse croisée a permis non seulement de définir quel type de soutien social (émotionnel, global ou mixte) est le plus efficace pour prévenir le burnout, mais aussi de déterminer sur quelle dimension du burnout (épuisement émotionnel, dépersonnalisation ou accomplissement personnel) ces différents types de soutien agissent en priorité. Globalement, les résultats de cette revue sont encourageants car ils démontrent que chacune des dimensions du burnout, ainsi que son niveau global, peuvent être positivement impactés par l'une ou l'autre forme de soutien social – le soutien émotionnel agissant plutôt sur le sentiment d'accomplissement personnel et l'épuisement émotionnel, le soutien global sur la dépersonnalisation et l'épuisement émotionnel, et le soutien mixte sur le sentiment d'accomplissement personnel et le niveau global de burnout. Ces résultats devraient donc encourager les institutions travaillant avec des enseignants spécialisés à mettre en place des mesures favorisant le soutien social entre collègues, de sorte à diminuer les risques d'épuisement professionnel et ainsi de favoriser un climat de travail permettant aux élèves de se développer le plus harmonieusement possible.

*Dr phil. Mireille Walther,*

*Lectrice au Département de Pédagogie spécialisée de l'Université de Fribourg*

## Références

- Caron, J. & Guay, S. (2005). Soutien social et santé mentale : concept, mesures, recherches récentes et implications pour les cliniciens. *Santé mentale au Québec*, 30(2), 15–41. doi: 10.7202/012137ar
- Curchod-Ruedi, D., Doudin, P. A. & Peter, V. (2009). Le soutien social comme facteur de protection du burnout des enseignants. *Prismes : revue pédagogique HEP*, 10, 55–58.
- Doudin, P. A. & Curchod-Ruedi, D. (2008). Violences institutionnelles : risques et prévention. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, (6), 21–26.
- Feeney, B. C. & Collins, N. L. (2015). A new look at social support: A theoretical perspective on thriving through relationships. *Personality and Social Psychology Review*, 19(2), 113–117. doi: 10.1177/1088868314544222
- House, J. S. (1981). *Work stress and social support*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company.
- Maslach, C. & Zimbardo, P.G. (2003). *Burnout the cost of caring* (2<sup>nd</sup> ed.). Cambridge, UK: Malor Books.
- Maslach, C. (1993). Burnout: a multidimensional perspective. In W. B. Schaufeli, C. Maslach & T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 19–33). Philadelphia, PA: Taylor & Francis.
- Squillaci, M. (2020). Are teachers more affected by burnout than physicians, nurses and other professionals? A Systematic review of the literature. In N. Lightner & J. Kalra (Eds.), *Advances in Human Factors and Ergonomics in Healthcare and Medical Devices* (pp. 147–155). Cham: Springer. doi: 10.1007/978-3-030-20451-8



# Introduction

Le travail d'enseignant a beaucoup évolué ces dernières décennies. Ce métier est passé de celui d'un précepteur à celui d'un médiateur et d'un éducateur habilité à gérer les conflits interpersonnels, les difficultés de partenariat avec les parents ainsi qu'avec la hiérarchie. De plus, les attentes de la société sont devenues de plus en plus exigeantes à l'égard du rôle des enseignants. Outre leur mission de transmission de savoirs académiques, ces professionnels doivent contribuer au développement personnel et social des apprenants (Alliata, Dionnet, Jaeggi & Osiek, 2001). Ainsi, les professionnels de l'enseignement préparent les adultes de demain à la vie dans une société complexe et de plus en plus technologique (Schwab, Jackson & Schuler, 1986). Toutes ces variables sont autant de facteurs de stress qui peuvent affecter l'enseignant dans son travail quotidien et conduire au burnout ou en influencer le niveau (Burke & Greenglass, 1995 ; Maslach & Zimbardo, 2003 ; Schwab et al., 1986). Dès lors, qu'en est-il de ce trouble au sein du corps enseignant ?

De nombreuses études ont été menées sur cette question et ont démontré que les enseignants (p. ex. Burke & Greenglass, 1995 ; Russell, Altmaier & Velzen, 1987) et au sein de ceux-ci les enseignants spécialisés (p. ex. Bataineh & Alsagheer, 2012 ; Cherniss, 1988), sont à risque d'épuisement professionnel. Les conséquences de ce syndrome (abandon de la profession, absentéisme, problèmes de santé ainsi qu'une attitude cynique et une absence d'empathie envers les élèves par exemple) sont néfastes autant pour les jeunes et l'institution que pour l'enseignant lui-même (Burke & Greenglass, 1995 ; Doudin & Curchod-Ruedi, 2008 ; Schwab et al., 1986).

Afin de trouver des solutions à ce problème, des chercheurs (Colomeischi, 2015 ; Ho, 2016 ; Richards, 2012) notent plusieurs facteurs de protection efficaces : il peut s'agir de facteurs individuels, comme la personnalité ou certaines variables démographiques ainsi que de facteurs sociaux comme par exemple le soutien social. En effet, ce dernier est une ressource permettant de préserver les individus du burnout (Curchod-Ruedi, Doudin & Peter, 2009). Comme l'affirment ces auteurs (*Ibid.*, pp. 57–58), « [Il] représente une prévention de type primaire destinée à tous les enseignants en vue de les protéger de l'épuisement professionnel ».

Cet ouvrage s'intéresse donc aux facteurs de protection du burnout des enseignants, plus exactement au soutien social, et il s'ancre autour de deux questions de recherche, à savoir : Quelle est l'efficacité du soutien social des collègues comme moyen de protection du burnout du corps enseignant ? Sur quelle dimension de ce trouble (épuisement émotionnel, dépersonnalisation, accomplissement personnel) le soutien social est-il le plus efficace ? Pour y répondre, une revue systématique de la littérature est entreprise, précédée de l'introduction des deux concepts clés, c'est-à-dire le burnout et le soutien social. Concernant le burnout, une définition en est donnée en faisant référence au modèle de Maslach (1981) et en distinguant le stress de l'épuisement professionnel. Les différents facteurs de risque de ce trouble sont également discutés et une typologie du soutien social et de ses différentes dimensions est détaillée. Finalement, le lien entre le soutien social et le burnout est explicité.

Après l'exposition du cadre théorique, la suite de l'ouvrage présente la méthodologie adoptée et les résultats issus de la revue de littérature. Ces derniers sont discutés sous l'angle des divers types de soutien social (émotionnel, global et mixte) et des trois dimensions du burnout, à savoir l'épuisement émotionnel, la dépersonnalisation et l'accomplissement personnel. Finalement, une conclusion reprenant tous les aspects étudiés préalablement est établie.



# 1 Le burnout

Le burnout est un concept entré dans le vocabulaire usuel lié au travail. De nombreuses personnes y ont déjà été confrontées, que ce soit personnellement ou par le biais d'un proche. En Suisse, la prévalence de ce phénomène reste imprécise (comme dans les autres pays) car ce trouble n'est pas référencé dans les manuels diagnostiques internationaux (CIM-10 ou DSM V). L'épuisement professionnel n'apparaît pas dans les tableaux statistiques de l'Office Fédéral de la Statistique (OFS) traitant des maladies professionnelles selon le groupe diagnostique et le sexe (Office fédéral de la Statistique [OFS], 2016b). Ainsi, afin de réaliser l'ampleur du phénomène dans notre pays, il est nécessaire de se fier à d'autres variables, comme par exemple les statistiques sur les risques psychosociaux liés au travail ou le stress ressenti au niveau professionnel, ces deux dimensions étant fortement corrélées avec le phénomène du burnout (cf. facteurs de risque exogènes).

L'enquête suisse sur la santé révèle, dans son chapitre consacré aux risques psychosociaux liés au travail dans la population active occupée de 15 à 64 ans, que 18 % des hommes et 17 % des femmes ressentent en permanence du stress dans leur profession (OFS, 2016a). « Or les personnes stressées ont plus fréquemment le sentiment d'être vidées émotionnellement dans leur travail (49 % contre 13 % pour celles pas stressées), ce qui est considéré comme indiquant un risque de burnout » (OFS, 2014, p. 2). De plus, l'étude sur le stress, effectuée par le Secrétariat d'État à l'économie (SECO) en 2010 révèle que 25 % des personnes actives occupées se sentent concernées par un sentiment d'épuisement émotionnel, dont 21 % affirment se sentir relativement touchées et 4 % être pleinement atteintes par ce trop-plein émotionnel (SECO, 2011). « Ces résultats indiquent que les personnes actives dans les branches économiques de l'éducation, de la santé et du social se sont plus souvent senties émotionnellement épuisées » (SECO, 2011, p. 7). Ainsi, à partir de ces résultats d'enquêtes statistiques, il est possible d'observer que l'épuisement émotionnel, qui constitue la première dimension du burnout, touche un quart de la population active occupée. Ceci représente donc un phénomène de société actuel de grande ampleur, bien qu'il ait été décrit il y a déjà plus de 40 ans.

## 1.1 Qu'est-ce que le burnout ?

Ce chapitre retrace l'histoire du burnout en mettant en lumière le contexte social et culturel de l'époque ayant favorisé l'apparition de ce concept. Bien que l'épuisement professionnel ait été modélisé par de nombreux auteurs, seul le modèle multidimensionnel de Maslach (1981) sera présenté ici, car celui-ci est validé scientifiquement et utilisé dans la majorité des études sur le sujet. Finalement, une distinction sera effectuée entre les termes burnout, stress et dépression. En effet, une confusion lexicale est fréquente et il semble nécessaire de différencier ces trois concepts afin de ne pas les utiliser à mauvais escient.

### *Apparition du concept de burnout et évolution*

Le terme « burnout » est apparu dans les années 1970 aux États-Unis. Les symptômes de ce trouble avaient pourtant déjà été décrits auparavant sous le terme de « réaction d'épuisement » (Maslach & Schaufeli, 1993). Les métiers dans le domaine du social étaient considérés jusqu'au milieu du XX<sup>e</sup> siècle comme des vocations et régis par des idéologies traditionnelles et un fonctionnement communautaire local. Dès les années 1950, ces emplois se professionnalisèrent aux États-Unis et en Europe. La déclaration de « guerre contre la pauvreté » du président américain Lyndon B. Johnson en 1964 eut pour effet de renforcer encore cette professionnalisation en encourageant de nombreux jeunes à se former dans le champ des professions sociales, dans l'espoir d'amener de l'aide aux plus démunis. Cependant, la pauvreté ne fut pas éradiquée pour autant et les espoirs et motivations de ces jeunes gens s'effondrèrent, entraînant avec eux une grande vague de désillusion. Cet idéalisme perdu dévasta leurs identités professionnelles et favorisa le développement du burnout (Schaufeli, Leiter & Maslach, 2009). En outre, la culture du narcissisme s'intensifia, créant des êtres égocentriques, combatifs et constamment insatisfaits (Lasch, 1979). Dès lors, le soutien communautaire diminua, l'individualisme se propagea et c'est dans cet environnement-ci que le concept de burnout prit de l'importance aux yeux du public.

À l'origine, le terme « burnout » était utilisé pour signaler les effets nocifs de l'abus chronique de drogues. Un psychanalyste américain, Herbert J. Freudenberger, reprit cette terminologie en 1975 pour décrire les états psychologiques (perte de motivation, épuisement émotionnel, manque d'engagement) et physiques (problèmes de sommeil, troubles gastro-intestinaux, etc.) chez des volontaires d'une clinique de réhabilitation dans la-

quelle il travaillait (Freudenberger, 1975). C'est donc à travers une étude de cas que le modèle du burnout de Freudenberger se développa. Ce modèle est basé sur des facteurs individuels, c'est-à-dire sur les ressources et les fragilités psychologiques des personnes en proie à des situations stressantes au travail (Farber, 1983).

En 1976, les psychologues américaines Christina Maslach et Ayala Pines exposèrent à leur tour leur concept du burnout, axé non pas sur les facteurs individuels des personnes atteintes, mais sur les liens entre les facteurs environnementaux et individuels de ce trouble. C'est à travers une récolte de données de plusieurs milliers d'employés de différentes professions qu'elles investiguèrent l'étiologie, la symptomatologie ainsi que le traitement du burnout (Farber, 1983 ; Maslach & Zimbardo, 2003 ; Schaufeli et al., 2009). De cette collecte d'informations est né le modèle multidimensionnel de Maslach ainsi que son outil d'évaluation, le *Maslach Burnout Inventory* [MBI]. Ils seront explicités au chapitre suivant. Les premières définitions du burnout se développèrent donc suite à des observations de cas pratiques dans le quotidien des thérapeutes. Ce n'est qu'ultérieurement que les milieux académiques s'intéressèrent à ce concept, le considérant en premier lieu comme un terme de psychologie populaire n'ayant pas de bases scientifiques (Maslach & Schaufeli, 1993).

Le burnout n'est pas uniquement un phénomène américain, bien que ce concept soit apparu aux États-Unis. Dès les années 1980, il se répandit en Europe de l'Ouest puis dans les années 1990 en Europe de l'Est, en Asie, en Australie et en Amérique Latine. Il a fallu attendre les années 2000 pour que ce trouble soit finalement répertorié dans les littératures scientifiques chinoises, indiennes et africaines. « Il est intéressant de noter que la propagation de ce concept dans les divers pays est liée au développement économique de ceux-ci » (Schaufeli et al., 2009, p.210, [trad. libre]). Comme l'avance Kulkarni (2006), la globalisation, la privatisation et la libéralisation ont causé de nombreux changements dans la vie professionnelle moderne (apprentissage de nouvelles habiletés, devoirs de rentabilité et de productivité, pression liée au temps), notamment en Inde, et ces demandes d'adaptations incessantes ont favorisé l'apparition du burnout.

### *Modèle de Maslach et instrument de mesure du burnout*

Selon le modèle multidimensionnel de Maslach (1981), le burnout contient trois dimensions (Maslach, 1993 ; Maslach & Zimbardo, 2003). La première dimension, **l'épuisement émotionnel**, se trouve au centre de cette affection et en constitue la première étape. L'individu ressent une surcharge émotion-

nelle, il est envahi par ses émotions et n'a plus l'énergie ni les ressources nécessaires pour les maîtriser. Afin de se protéger de ce trop-plein émotionnel, souvent issu de relations interpersonnelles liées aux professions d'aide, la personne se désimplique socialement. Elle rompt tout lien avec son entourage et un détachement psychologique se produit. Progressivement, une attitude d'indifférence face aux besoins d'autrui s'installe. Le développement de cette insensibilité annonce la deuxième dimension du burnout : **la dépersonnalisation**. L'individu peut développer une opinion négative de la personne dont il a la charge et aura tendance à agir de manière impersonnelle. Finalement, un sentiment de culpabilité s'installe. La victime de burnout a honte de ses agissements et se sent incapable de mener à bien son travail. Un sentiment d'échec professionnel se manifeste et l'estime de soi de la personne est atteinte. Ceci représente la troisième dimension du burnout, **la réduction du sentiment d'accomplissement personnel**.

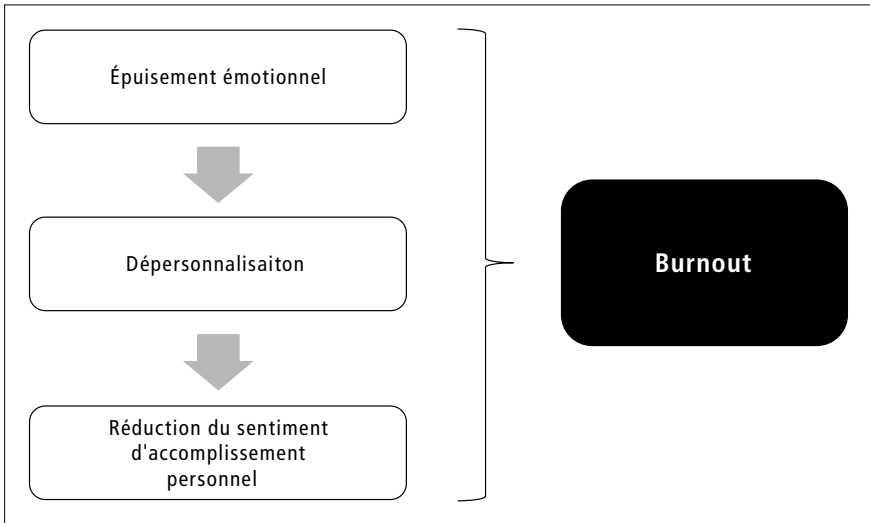


Figure 1 : Modèle de Maslach : Les trois dimensions du burnout (adapté de Maslach & Zimbardo, 2003)

Ainsi, le burnout est un syndrome d'épuisement émotionnel, de dépersonnalisation et de réduction du sentiment d'accomplissement personnel qui peut atteindre des professionnels dans leur santé mentale (cf. figure 1). Autrement dit, il s'agit d'une atteinte multiple se répercutant au niveau émotionnel, social et individuel. Les trois dimensions du burnout apparaissent selon un ordre précis (épuisement émotionnel, puis dépersonnalisation et

finaleme nt réduction de l'accomplissement personnel), bien que cet ordre soit contesté par certains auteurs. Par exemple, Golembiewski, Munzenrider et Stevenson (1986) argumentent que la dépersonnalisation apparaît en premier, suivi de la réduction d'accomplissement personnel puis de l'épuisement émotionnel.

Afin de mesurer ces trois dimensions, Maslach et Jackson (1981) ont développé un instrument de mesure valide, fidèle et facile à administrer : le *Maslach Burnout Inventory* [MBI]. Bien que d'autres outils soient apparus entre temps, le MBI est encore majoritairement utilisé pour l'évaluation du burnout (Schaufeli et al., 2009). Cet outil contient 22 items présentés sous la forme d'affirmations à propos de sentiments personnels et d'attitudes, séparés en trois sous-échelles, liées aux trois dimensions du burnout. Tout d'abord, la sous-échelle concernant l'épuisement émotionnel (neuf items) décrit les sentiments de surcharge émotionnelle et d'épuisement dans le contexte professionnel. Concernant la dépersonnalisation, la sous-échelle y relative (cinq items) relate les réponses impersonnelles et dénuées de toute sensibilité des professionnels envers leurs patients. Finalement, celle portant sur le sentiment d'accomplissement personnel (huit items) explicite les sentiments de compétence et de réussite au travail. Chaque item est évalué selon une échelle de fréquence en six points, allant de jamais (0) à quotidienne (6), ainsi qu'une échelle d'intensité s'étendant de peu perceptible (0) à intense (7). Bien que les recherches sur le burnout se soient initialement axées sur les professions d'aide à la personne, par la suite, ce concept s'est étendu à d'autres corps de métier hors du domaine social, notamment grâce à des outils de mesure spécifiques. En effet, comme le précisent Maslach, Jackson et Leiter (1996), il existe actuellement différentes versions du MBI dont, par exemple, une dédiée aux enseignants : le *Maslach Burnout Inventory – Educators Survey* [MBI-ES] (Maslach, Jackson & Schwab, 1996) et une autre destinée aux emplois hors du domaine social : le *General Survey* [MBI-GS] (Schaufeli, Leiter, Maslach & Jackson, 1996).

### *Distinction entre stress, dépression et burnout*

Le stress, la dépression et le burnout sont régulièrement évoqués pour désigner le même type de manifestations. Or, ces trois concepts, bien que corrélés entre eux, désignent des phénomènes distincts. En ce qui concerne le stress et le burnout, la différence selon Farber (1982) réside dans le fait que le burnout est le résultat d'un stress non médiatisé. Cela signifie que la personne n'a pas obtenu des soutiens suffisants pour faire face à la situation stressante à laquelle elle ne peut échapper. Ainsi, ce trouble peut être décrit

comme « l'ultime étape d'essais infructueux de gérer une multitude de conditions stressantes négatives » (Farber, 1983, p. 15, [trad. libre]). D'autres auteurs (Maslach & Schaufeli, 1993) ajoutent que ces deux concepts peuvent être distingués grâce au facteur « temps ». En effet, l'épuisement professionnel est un long processus qui fait suite à une exposition prolongée au stress. Ainsi, un individu stressé sur une longue période et qui n'obtient pas les ressources nécessaires pour gérer et maîtriser cette tension sera à risque de burnout. Finalement, selon Pines (1993), le stress peut être ressenti par l'ensemble de la population, tandis que le burnout atteindrait en majorité des personnes ayant débuté leur carrière avec des attentes, motivations et objectifs élevés.

Concernant la distinction entre le burnout et la dépression, leurs symptômes sont très semblables (sentiment d'impuissance, perte d'espoir, sentiment de vide, tristesse, plaintes psychosomatiques) (Farber, 1983). Cependant, le burnout se développe au sein d'un contexte spécifique (professionnel ; à noter que la littérature scientifique récente semble mettre en exergue l'émergence du phénomène au sein du milieu familial, en parlant de burnout maternel (Lebert-Charron, Wendland, Dorard & Boujut, 2018) et parental (Sánchez-Rodríguez, Perier, Callahan & Séjourné, 2019), tandis que la dépression se généralise à toutes les situations et contextes de vie de la personne (Farber, 1983 ; Pines, 1993). De plus, selon Maslach et Schaufeli (1993), les dimensions de dépersonnalisation et de réduction de l'accomplissement personnel montrent une corrélation faible avec la dépression. Ainsi, le burnout est compris comme étant un processus multidimensionnel tandis que la dépression est corrélée avec un seul aspect du burnout : l'épuisement émotionnel.

### *Facteurs de risque du burnout*

Les facteurs de risque et de protection du burnout ont été étudiés dans de nombreuses recherches. La plupart des auteurs (Cordes & Dougherty, 1993 ; Kokkinos, 2007 ; Maslach & Zimbardo, 2003 ; Mojsa-kaja, Golonka & Marek, 2015) les regroupent en trois catégories : 1) les caractéristiques liées à l'individu ; 2) les facteurs contextuels, c'est-à-dire relatifs à l'environnement professionnel ; et 3) les caractéristiques organisationnelles. Bien que la présence conjointe des différents types de facteurs de risque soit reconnue par ces auteurs pour expliquer le burnout, certains les différencient selon les diverses dimensions du syndrome. En effet, Kokkinos (2007) et Mojsa-kaja et al. (2015) affirment que les facteurs de risque contextuels et organisationnels sont des prédicteurs de l'épuisement émotionnel et de la dépersonnalisation

tandis que le sentiment d'accomplissement personnel est lié à des variables individuelles (certains traits de personnalité notamment). De par l'ampleur des diverses caractéristiques pouvant être corrélées au burnout, ce chapitre se centrera uniquement sur les facteurs de risque les plus étudiés dans la littérature. Ainsi, deux types de facteurs de risque seront discutés : les facteurs endogènes, comprenant certaines caractéristiques individuelles et démographiques, puis les facteurs exogènes incluant des variables contextuelles, sociales et organisationnelles. Finalement les conséquences de ce trouble seront présentées. Il est important de noter que les facteurs de protection ne seront pas abordés spécifiquement dans ce chapitre car ils sont identiques aux facteurs de risque. En effet, une même variable peut représenter un facteur de risque ou de protection mais la différence se trouve dans l'absence ou la présence de celle-ci. Par exemple, l'existence de soutien social est un facteur de protection du burnout mais son manque peut représenter un facteur de risque.

### *Facteurs de risque endogènes*

Les facteurs de risque endogènes traités dans cette section comprennent les caractéristiques individuelles, c'est-à-dire les variables démographiques (sexe, âge, statut marital), les traits de personnalité ainsi que les objectifs personnels et attentes de l'employé. Selon Maslach, Schaufeli et Leiter (2001), les variables personnelles ne sont pas corrélées au burnout de manière aussi forte et significative que les variables situationnelles (liées au travail). Ces auteurs suggèrent donc que le burnout est un phénomène majoritairement social et non pas individuel. Les facteurs de risque endogènes permettent cependant de comprendre pourquoi, dans un même contexte professionnel, certaines personnes peuvent potentiellement être affectées par le burnout et d'autres pas (Cordes & Dougherty, 1993 ; Maslach & Zimbardo, 2003).

Les caractéristiques démographiques telles que le sexe, l'âge et le statut marital sont significativement corrélées au burnout. Certaines études démontrent que ce trouble présente des caractéristiques différentes selon le genre, bien que cette variable ne soit pas fortement corrélée avec l'épuisement professionnel. En effet, les dimensions touchées ne sont pas les mêmes entre les deux sexes. Les hommes montrent des taux de dépersonnalisation plus élevés que les femmes tandis que ces dernières atteignent des scores supérieurs dans les dimensions de l'épuisement émotionnel et de la réduction de l'accomplissement personnel (Grayson & Alvarez, 2008; Maslach et al., 2001 ; Maslach & Zimbardo, 2003 ; Vercambre, Brosselin, Gilbert, Nerrière & Kovess-Masféty, 2009). Cette différence peut être expliquée par les stéréotypes genrés affirmant que les hommes démontrent moins de sensibilité que

les femmes (Maslach et al., 2001 ; Maslach & Zimbardo, 2003) ou par la prise en charge par les femmes des responsabilités domestiques en plus de leur profession ce qui peut résulter en une surcharge de travail et une perte d'énergie (Gjerdingen, McGovern, Bekker, Lundberg & Willemsen, 2000). En ce qui concerne la variable « âge », il semble qu'elle soit la caractéristique démographique qui prédise le mieux ce syndrome. En effet, de nombreuses études ont démontré que les jeunes employés présentent des taux de burnout significativement plus élevés que leurs collègues plus âgés (Lau, Yuen & Chan, 2005 ; Maslach et al., 2001 ; Maslach & Zimbardo, 2003). Ces auteurs expliquent cela par le manque d'expériences professionnelles, notamment en ce qui concerne la gestion de situations difficiles. En outre, les personnes célibataires sont plus à risque d'être affectées. Ceci démontre que le soutien d'un partenaire peut être un facteur de protection du burnout (Maslach et al., 2001 ; Vercambre et al., 2009).

Certains traits de personnalité sont également fortement et significativement corrélés avec l'épuisement professionnel. En effet, une personnalité névrotique est plus susceptible de présenter des scores élevés de burnout, contrairement à un caractère extraverti (Bakker, Van der Zee, Lewig & Dollard, 2006 ; Kokkinos, 2007 ; Maslach et al., 2001). Le névrotisme est caractérisé par de l'anxiété, de l'irritabilité et de l'insécurité (Saucier & Ostendorf, 1999) tandis qu'une personne extravertie est confiante, active et démontre un taux d'interactions interpersonnelles très élevé (Bakker et al., 2006).

Finalement, les objectifs professionnels que se fixent les employés sont aussi fortement corrélés avec le burnout. En effet, les individus qui visent des buts élevés ou idéalistes concernant leur profession sont à risque de développer ce trouble (Jackson & Maslach, 1984 ; Maslach et al., 2001). Maslach et al. (2001) affirment que si les aspirations des professionnels concernant la nature de leur travail (métier représentant un challenge, excitant, etc.) ou la possibilité de succès (guérir des patients et être promu par exemple) sont hautes et irréalistes, les employés vont consacrer beaucoup de temps et d'énergie à tenter de réaliser leurs objectifs. Ces efforts démesurés, s'ils ne permettent pas d'atteindre les résultats escomptés, peuvent mener à un épuisement émotionnel et à la dépersonnalisation ainsi qu'à une réduction du sentiment de l'accomplissement personnel. Cependant, selon Zhang, Gan et Cham (2007) les buts élevés qu'une personne se fixe ne sont pas forcément un facteur de risque du burnout car ils ne sont pas tous irréalistes et inaccessibles. De plus, les individus montrent souvent une grande flexibilité et réajustent leurs attentes afin d'obtenir les résultats espérés. Néanmoins, ces auteurs affirment que si l'individu est obnubilé par le fait de réussir, qu'il



n'adapte pas ses objectifs à la réalité et se trouve constamment imparfait, il aura alors beaucoup de risque d'être affecté.

Ces facteurs de risque endogènes laissent transparaître la variabilité interindividuelle du trouble. Ainsi, dans un même contexte professionnel, une jeune femme célibataire ayant un trait de personnalité névrotique et des objectifs professionnels élevés et irréalistes sera plus à risque de développer un burnout qu'un homme plus âgé et marié, extraverti et ayant des aspirations réalisables.

### *Facteurs de risque exogènes*

Les facteurs de risque exogènes sont les plus étudiés dans la littérature sur le burnout. En effet, ce trouble est fortement lié au contexte de travail d'un individu (variables situationnelles) et au stress induit par les relations interpersonnelles (Maslach & Zimbardo, 2003). Les facteurs de risque situationnels incluent les caractéristiques professionnelles, telles que la quantité et la nature du travail, les conflits et ambiguïtés de rôles, le manque de contrôle, de reconnaissance et de soutien social ou encore les variables organisationnelles comme les règlements et l'organisation de l'institution (Badawy, 2015 ; Farber, 1983 ; Grayson & Alvarez, 2008 ; Kokkinos, 2007 ; Mojsa-kaja et al., 2015).

Premièrement, une surcharge de travail représente un des risques majeurs de ce syndrome (Alarcon, 2011 ; Goddard, O'Brien & Goddard, 2006 ; Mojsa-kaja et al., 2015 ; Skaalvik & Skaalvik, 2009). En effet, quand un employé ressent que le nombre de demandes excède le temps dévolu au traitement de celles-ci, il va fournir des efforts supplémentaires pour maintenir le niveau de ses performances ce qui peut conduire à un épuisement émotionnel (Cordes & Dougherty, 1993). Cette quantité de travail trop élevée peut être la conséquence de ressources insuffisantes, par exemple au niveau des habiletés des professionnels (Maslach et al., 2001). Dans le cas de l'enseignement, cette surcharge de travail peut être ressentie si l'effectif des enseignants dans une classe reste inchangé malgré l'augmentation du nombre d'élèves ou si le maître doit consacrer beaucoup de temps au travail administratif, tel que les rapports à rédiger ou les demandes de subsides à envoyer (Maslach & Zimbardo, 2003).

Deuxièmement, l'ambiguïté et le conflit de rôles sont positivement corrélés aux trois dimensions du burnout (Alarcon, 2011 ; Gil-Monte & Peiró, 1998 ; Leiter & Maslach, 1988 ; Maslach et al., 2001). Le conflit de rôles résulte de l'incompatibilité ou de la contradiction des demandes communiquées à un employé par son supérieur (Kahn, Wolfe, Quinn & Snoek, 1981). Ce con-

flit peut également provenir de sources intra-individuelles dans le cas où les valeurs du professionnel vont à l'encontre des demandes de son travail (Leiter & Maslach, 1988 ; Maslach et al., 2001). Concernant l'ambiguïté des rôles, elle se produit lorsque l'individu n'a pas suffisamment d'informations adéquates pour accomplir les activités requises ou si ces indications ne sont pas clairement formulées. Ce facteur est donc associé aux besoins de certitude et de prévisibilité des travailleurs, spécialement par rapport aux objectifs et aux moyens de les réaliser (Jackson & Schuler, 1985). Ainsi, les personnes subissant l'ambiguïté et le conflit de rôles au travail montrent des taux élevés de burnout.

Un autre facteur de risque est le manque de capacité décisionnelle dans le travail effectué (Alarcon, 2011 ; Maslach et al., 2001). En effet, quand l'employé ne peut pas participer aux prises de décision, il a le sentiment de ne pas pouvoir obtenir les ressources nécessaires pour réaliser les tâches requises et se sent inefficace. Ce facteur est donc fortement lié à la dimension de réduction du sentiment d'accomplissement personnel (Maslach et al., 2001). Le sentiment de manque d'autonomie se produit également dans le domaine de l'enseignement lorsque les maîtres doivent utiliser certaines méthodes et poursuivre des objectifs auxquels ils n'adhèrent pas. Il a été montré que l'autonomie des enseignants favorise leur bien-être psychologique. En effet, si ces professionnels ont l'impression de pouvoir choisir quelles stratégies éducatives et méthodes d'enseignement adopter dans le cadre de leur travail, les scores d'épuisement émotionnel et de dépersonnalisation sont plus bas et le sentiment d'accomplissement personnel plus élevé (Skaalvik & Skaalvik, 2009).

En outre, la qualité des relations interpersonnelles avec les collègues et la hiérarchie est une variable importante dans l'apparition de l'épuisement professionnel. En effet, la qualité des contacts avec les collaborateurs et leur soutien, qu'il soit instrumental ou émotionnel (cf. chapitre 2.1) est un facteur de protection ou de risque majeur (Gil-Monte & Peiró, 1998 ; Leiter & Maslach, 1988 ; Maslach & Zimbardo, 2003). Concernant le soutien des supérieurs, il a été démontré qu'un manque de soutien de leur part ou des contacts déplaisants rajoute un stress supplémentaire à l'employé qui sera plus vite épuisé émotionnellement (Cordes & Dougherty, 1993 ; Leiter & Maslach, 1988). De plus, le manque de feedbacks positifs et la non-reconnaissance du travail par le superviseur (reconnaissance financière ou sociale) est également un facteur de risque (Maslach et al., 2001 ; Mojsa-kaja et al., 2015). Cependant, ces résultats sont controversés car les relations entre le soutien social et le burnout se sont montrées contradictoires (Haddad, 1998).

En ce qui concerne les relations avec les élèves dans la profession enseignante, certains auteurs ont démontré que les problèmes de comportement, l'irrespect et le manque d'attention sont des facteurs prédictifs du burnout des enseignants (Farber, 1983 ; Friedman, 1995). De plus, Maslach et al. (2001) affirment que dans le milieu médical, la sévérité des difficultés des patients est corrélée avec l'épuisement professionnel des infirmières. Cette corrélation n'est cependant pas confirmée par toutes les études. En effet, Sakharov et Farber (1983) ainsi que Ianni et Reuss-Ianni (1983) notent que dans un contexte éducatif, le comportement des élèves est un facteur de stress pour l'enseignant, bien qu'il ne soit pas une cause du trouble.

Finalement, les variables organisationnelles, comme les règlements et les procédures contraignantes peuvent favoriser l'apparition du burnout chez les employés. En effet, les lois institutionnelles déterminent la durée et la qualité des prestations de l'employé. Si ces limites sont trop restrictives, par exemple dans le cas d'un enseignant spécialisé qui a un nombre restreint d'unités avec ses élèves, le professionnel ne pourra pas fournir des prestations de qualité et aura un sentiment d'inefficacité. Ceci peut entraîner une réduction du sentiment d'accomplissement personnel, qui constitue une des trois dimensions du syndrome (Maslach & Zimbardo, 2003).

Pour prévenir l'épuisement professionnel, beaucoup d'études se sont focalisées sur les interventions individuelles, c'est-à-dire fortifier les ressources internes du salarié ou retirer celui-ci momentanément de son lieu de travail. Or, ces actions agissent sur les facteurs de risque endogènes en occultant un éventuel besoin de changement également au niveau contextuel et organisationnel. Afin de prévenir au mieux le burnout, il est donc nécessaire de se focaliser sur des interventions combinant des changements de pratiques managériales (augmentation du soutien social, des ressources, de la participation aux prises de décision, clarification des rôles) avec des stratégies individuelles (Maslach et al., 2001).

## **1.2 Conséquences du burnout**

Le burnout présente des conséquences néfastes à plusieurs niveaux. En effet, il impacte la santé physique et mentale de l'individu mais également ses relations interpersonnelles car son attitude au travail et dans la vie privée se modifie. Ainsi, ce syndrome produit des retentissements non seulement individuels, mais également professionnels et sociaux (Cordes & Dougherty, 1993). Ces impacts seront explicités dans ce chapitre.

Tout d'abord, des conséquences sont à déplorer sur la santé du professionnel. En effet, la dimension d'épuisement émotionnel est souvent accompagnée d'une très grande fatigue résultant de troubles du sommeil. Les victimes sont également souvent atteintes de différents maux physiques, tels que des douleurs au niveau du dos et de la nuque, des migraines ainsi que des problèmes abdominaux (Maslach & Zimbardo, 2003 ; Peterson et al., 2008 ; Sakharov & Farber, 1983). De plus, Maslach et Zimbardo (2003) démontrent une utilisation de drogues et d'alcool plus accrue chez les personnes atteintes. La créativité de l'individu est aussi affectée. Elle diminue en laissant progressivement place au conformisme, à la prudence et à la dépendance (Noworol, Zarczynski, Fafrowicz & Marek, 1993). En effet, la réduction du sentiment d'accomplissement personnel restreint l'audace et les idées innovantes deviennent rares. De plus, en proie à un état d'épuisement, le professionnel ne va pas oser contredire les propos de ses collaborateurs même si son avis est divergent. Ainsi, faute d'énergie et de volonté, l'individu va se montrer passif et conciliant et sa créativité va s'amoin-drir.

Par ailleurs, le burnout impacte négativement les capacités professionnelles de la personne. C'est ainsi qu'un des effets majeurs de ce trouble s'observe par le biais d'un changement de performance au travail. L'employé fournit le minimum d'efforts, les pauses effectuées deviennent plus longues, les heures de travail sont raccourcies et le taux d'absentéisme s'accroît (Maslach et al., 2001 ; Maslach & Zimbardo, 2003 ; Swider & Zimmerman, 2010). La dépersonnalisation induit également des conséquences préjudiciables pour les clients de l'employé. De par son attitude distante et un manque d'attention et d'empathie, les personnes prises en charge deviennent des objets de soin ou d'éducation et sont souvent nommées par leur trouble, par exemple « le trisomique » ou « l'autiste » (Maslach & Zimbardo, 2003). Dans le cas de l'enseignement, les maîtres épuisés tiennent moins compte des besoins des élèves et les interactions entre ces professionnels et les jeunes deviennent plus rares (Capel, 1991, cité par Grayson & Alvarez, 2008, p. 1351). Doudin et Curchod-Ruedi (2008, p. 23) affirment d'ailleurs que « le burnout comporte [...] un risque de déshumanisation de la relation avec une carence en terme d'empathie, phénomène qui va à l'encontre de la capacité à favoriser des compétences psychosociales chez les enfants et un climat de bienveillance ». Selon ces chercheurs, la démonstration d'émotions telles que le dégoût ou le mépris (fortement exprimées par le corps enseignant en burnout) « représente une transgression éthique : l'adulte adopte des violences d'attitude qui pourraient mettre en danger le développement de l'enfant » (*Ibid.*, p. 24). En outre, la qualité de l'enseignement diminue, comme le démontrent Arens

et Morin (2016). En effet, ces derniers notent un taux de réussite académique plus bas chez les élèves ayant un enseignant épuisé professionnellement.

Finalement, le trouble impacte également les relations personnelles de l'individu. Maslach & Zimbardo (2003) relèvent que le professionnel a tendance à se plaindre beaucoup de son travail et peut se montrer plus impatient et impulsif avec son entourage. La dépersonnalisation peut en effet également s'étendre à la sphère familiale en impactant négativement les relations au sein de celle-ci. Une étude de Jackson et Maslach (1982) démontre que les personnes en burnout ont peu d'interactions avec leur entourage. Ils socialisent peu et se distancient de leurs proches. Les épouses affirment que leurs maris policiers traitent leurs enfants de la même manière qu'ils aborderaient une situation professionnelle avec des victimes d'infractions.

Le dépistage précoce du burnout et la prise en charge adéquate de l'individu concerné sont fondamentales afin d'éviter qu'une souffrance personnelle ne s'installe et que la performance professionnelle de l'individu et le bien-être des clients, de même que l'harmonie familiale en soient impactés. La prévention de ce syndrome est par conséquent primordiale afin de limiter les conséquences fâcheuses pour la société et ses employés. Une piste intéressante réside dans l'apport d'un soutien social. Le prochain chapitre se focalise sur ce concept.



## 2 Le soutien social

La première définition du terme « soutien social » a été donnée par Cobb (1976). Il le définit comme étant des informations qui amènent le sujet à croire qu'on prend soin de lui, qu'il est estimé et aimé et qu'il appartient à un réseau d'obligations mutuelles. Ce concept est apparu dans les années 1970, bien qu'il ait été décrit antérieurement. En effet, en 1891 déjà, Darwin affirmait que l'homme est un être sociable prêt à défendre ses proches et à leur venir en aide. Selon lui, la socialisation est un instinct humain permettant de protéger les autres d'un danger et de favoriser la continuation de l'espèce. Plus tard, en 1897, les effets du soutien de la famille sont analysés. Ce type de soutien constitue un facteur de protection du suicide (Durkheim, 1990). Si le soutien social a été décrit depuis très longtemps, la nouveauté de ce concept, dès 1970, réside dans le fait que les auteurs affirment que ce type d'aide améliore la santé en diminuant les facteurs de stress et leurs impacts néfastes sur le bien-être (House, 1981). Selon Cohen et Syme (1985), une multitude de conceptualisations différentes ont vu le jour depuis cette première définition et de nombreux programmes d'interventions utilisant le soutien social sont apparus. L'intérêt grandissant pour ce concept serait donc lié au rôle potentiel du soutien social sur le bien-être ainsi que dans l'étiologie et le maintien de diverses maladies physiques et troubles mentaux.

Ce chapitre a pour but de définir le soutien social et ses conditions d'apparition et de maintien en mettant en lumière ses différentes dimensions et variables d'influence. De par la taille réduite de ce travail et la complexité de ce concept, les différents aspects impliqués dans la définition du soutien social ainsi que les variables influençant sa mobilisation ne seront pas présentés de manière exhaustive.

### 2.1 Qu'est-ce que le soutien social ?

Le concept de soutien social a été développé par de si nombreux auteurs dans divers domaines qu'aucun consensus pour sa définition et sa mesure n'a été trouvé, ce qui le rend imprécis (Hupcey, 1998 ; Williams, Barclay & Schmier, 2004). Beaucoup d'auteurs assument une compréhension intuitive du terme

mais cette croyance est néfaste car seule une définition opérationnelle peut être utilisée dans les études empiriques (Williams et al., 2004). La complexité de ce concept réside également dans le fait que cette construction est multidimensionnelle. En effet, les variables contextuelles, de personnalité du receveur et du donneur de soutien social, les types et sources de ce soutien, la durée de l'aide, la satisfaction du soutien reçu ainsi que la disponibilité de celui-ci sont autant de dimensions faisant partie intégrante de sa définition (Hupcey, 1998 ; Williams et al., 2004).

Dans ce chapitre une présentation des diverses approches du soutien social sera effectuée et les termes « réseau social », « intégration sociale » et « soutien social » seront différenciés. De plus, les nombreux types et sources de ce soutien seront analysés notamment à travers la typologie effectuée par House en 1981. Pour conclure, les différents moyens de mesure seront décrits.

### *Diverses approches et terminologies*

Afin de cerner au mieux le concept de soutien social, il est important de comprendre les notions apparentées et les diverses approches dans lesquelles il s'inscrit. Ainsi, dans cette section, il sera question dans un premier temps de définir certaines notions souvent utilisées dans la conceptualisation du soutien social puis une distinction sera effectuée entre les approches structurelles, fonctionnelles et globales.

Différents termes, tels que « réseau social » et « intégration sociale » ont été utilisés pour parler de certaines dimensions du soutien social. Cependant, ces notions sont plus globalisantes que le concept de soutien social et donc à différencier de ce dernier. En effet, « bien que le soutien social provienne des membres d'un réseau social où l'individu est intégré, la simple existence d'un réseau social ne garantit pas l'apport de soutien » (Nurullah, 2012, p. 173, [trad. libre]). Ainsi, le *réseau social* représente les relations stables que possède un individu et donc le nombre de personnes pouvant potentiellement fournir du soutien (Caron & Guay, 2005 ; Schwarzer, Knoll & Rieckmann, 2003). Dès lors, le terme « réseau social » est utilisé pour décrire la structure du soutien social : le nombre de relations, l'homogénéité du soutien, etc. (House & Kahn, 1985). *L'intégration sociale* se réfère quant à elle au niveau de participation des individus dans leur cercle social et donc au sentiment d'appartenance à ce réseau. Elle peut être mesurée notamment par le biais de la fréquence des interactions (Cohen, Gottlieb & Underwood, 2000 ; Schwarzer et al., 2003). Finalement, le *soutien social* « se réfère à la fonction et à la qualité des relations sociales » (Schwarzer et al., 2003, p. 2, [trad. libre]). Selon Caron et Guay (2005, p. 16), le soutien social est « la dispensa-



tion ou échange de ressources émotionnelles, instrumentales ou d'informations par des non professionnels, dans le contexte d'une réponse à la perception que les autres en ont besoin ». Malgré la multitude de définitions différentes, le soutien social est souvent décrit comme des échanges de ressources fournies dans le but d'augmenter l'efficacité de la gestion de situations problématiques dans la vie privée (Pierce, Sarason & Sarason, 1990) ou professionnelle (Curchod-Ruedi, Doudin & Peter, 2009).

Le soutien social a été étudié selon diverses approches, chacune se focalisant sur différentes dimensions de ce concept. La plupart des auteurs distinguent trois approches, celle structurelle, celle fonctionnelle et celle globale (Cohen et al., 2000 ; Cohen & Syme, 1985 ; Pierce et al., 1990). L'approche *structurelle* se réfère aux termes « réseau social » et « intégration sociale » décrits précédemment. Comme l'affirment Pierce et al. (1990, p. 175, [trad. libre]), « elle se focalise sur la matrice sociale dans laquelle les efforts de soutien se réalisent ». Elle relève donc la quantité de relations sociales qu'une personne possède (Gottlieb & Bergen, 2010). Cependant, des critiques ont été émises concernant cette approche. En effet, le nombre de liens sociaux que détient un individu ne prédit pas l'apport en soutien social dont il peut bénéficier de ces personnes car certaines relations peuvent être sources de stress (Cohen & Syme, 1985 ; Gottlieb, 1985). Ainsi, ce sont les caractéristiques qualitatives (absence de conflits, degré d'intimité, etc.) des relations sociales qui augmentent le bien-être en procurant du soutien et non pas leur quantité (Israel, Hogue & Gorton, 1984). L'approche *fonctionnelle* aborde le soutien social d'une autre manière. Elle cherche à déterminer les différentes fonctions de soutien des relations interpersonnelles et leurs liens avec la santé. Cette approche sert donc à déterminer quels types de soutien particuliers sont à même d'améliorer le bien-être des individus (Cohen & Syme, 1985). Finalement, l'approche *globale* se focalise sur « l'importance de l'influence des caractéristiques de la personnalité sur les perceptions du soutien social » (Pierce et al., 1990, p. 181, [trad. libre]). Ainsi, les instruments de mesure de cette dernière conceptualisation évaluent la perception globale, par le receveur, de la disponibilité du soutien et de sa satisfaction avec celui-ci (Henderson, Duncan-Jones, Byrne & Scott, 1980 ; Sarason, Levine, Basham & Sarason, 1983).

En se focalisant chacune sur des aspects spécifiques du soutien social (quantité pour l'approche structurelle ; fonctions pour l'approche fonctionnelle ; perception pour l'approche globale), seule la combinaison des ces trois approches permettrait d'en saisir sa complexité et sa multidimensionnalité. En effet, les variables liées au réseau social, aux types de soutien reçu et les dimen-

sions personnelles influençant la perception du soutien obtenu sont toutes primordiales pour comprendre le concept de soutien social et ses effets. Cependant, la plupart des études sur ce thème se focalisent sur l'approche fonctionnelle en abordant de manière brève les deux autres dimensions, afin de limiter le nombre de variables qui peut se révéler très élevé si l'auteur souhaite être exhaustif dans sa conceptualisation du soutien social.

### *Types et sources du soutien social*

Afin que le soutien soit utile, il doit pouvoir répondre aux besoins du bénéficiaire (Heaney & Israel, 2008). Il est donc nécessaire de repérer les différents types de soutien social afin de comprendre les bénéfices en découlant et d'adapter, en fonction, les interventions pour améliorer la santé (Cohen, 2004 ; Cohen & Syme, 1985). L'effet du soutien social peut différer selon sa fonction mais également selon la source qui fournit l'aide. En effet, le soutien d'un ami n'aura pas le même impact que celui d'un collègue. Il existe de nombreuses typologies du soutien social détaillant les différents types et différentes sources de soutiens existants. Dans ce chapitre, la typologie de House (1981) sera décrite. Bien que celle-ci ne soit pas la plus récente, elle est utilisée dans de nombreux ouvrages et permet la comparaison avec d'autres

auteurs. Comme cela peut être observé dans la figure 2, cette conceptualisation comprend quatre types d'actes soutenant (émotionnel, évaluatif, informationnel, instrumental) et neuf sources de soutien. L'auteur différencie également le soutien général de celui focalisé sur un problème et les mesures objectives ou subjectives de ce concept mais ces deux aspects ne seront pas abordés ici-bas. Cette section détaille les types et sources de soutien selon la typologie de House et se termine par une analyse des diverses utilisations de soutien dans le milieu professionnel, à savoir dans l'enseignement.

Tout d'abord, l'efficacité de l'aide reçue dépend de la provenance de celle-ci. Thoits (1986) affirme que le soutien a plus de chance d'être bénéfique s'il provient de personnes socialement similaires au récepteur et ayant expérimenté des situations problématiques ou facteurs de stress semblables. Selon House (1981), les sources de soutien peuvent être divisées en trois catégories : le soutien informel (famille, amis, voisins, époux), le soutien au travail (collègues et superviseurs) et le soutien des professionnels de la santé (services et groupes d'aide, psychologues et médecins). Ces catégories sont reprises par de nombreux auteurs (Beehr & McGrath, 1992 ; Heaney & Israel, 2008). Concernant le soutien social des collègues, Maslach et Zimbardo (2003) distinguent deux types de source : le soutien formel (groupes de soutien professionnels, séances de travail) ou informel (discussions lors des re-

pas par exemple). Ces auteurs expliquent également que les collègues peuvent agir directement sur la source du stress (par exemple prendre un élève difficile dans sa classe), aider la personne épuisée à gérer elle-même le problème (conseils pédagogiques, etc.) ou apporter une écoute attentive et du réconfort. Lorsque les possibilités d'interactions entre les collègues sont limitées de par la nature du travail par exemple, le soutien des superviseurs est une source d'aide utile. Selon House (1981), il est nécessaire que l'institution entière change son fonctionnement afin que le superviseur puisse se montrer concerné par le bien-être de ses employés et attentif à la masse de travail donnée. Finalement, le soutien du superviseur est également influencé par le nombre d'employés sous ses ordres et des relations qu'il entretient avec ces derniers.

Par ailleurs, House (1981) relève quatre types de soutien social différents : le soutien émotionnel, instrumental, informationnel et évaluatif. Le soutien émotionnel « [permet] de consolider l'enseignant et de renforcer ses capacités de régulation émotionnelle » (Curchod-Ruedi et al., 2009, p. 56). Les signes d'affection et de bienveillance envers la personne appartiennent à cette catégorie (Cutrona, Suhr & MacFarlane, 1990 ; Taylor, 2011) et favorisent l'estime de soi de l'individu (Wills, 1985). Selon House (1981), le soutien émotionnel est celui qui permet de réduire au mieux le stress et d'améliorer la santé. Le soutien instrumental (ou tangible) se réfère à des actions permettant d'aider directement la personne en résolvant les problèmes de celle-ci (Cutrona et al., 1990 ; House, 1981). Le don d'argent, le prêt d'une voiture ou la garde des enfants sont des exemples de soutien instrumental permettant d'augmenter le bien-être de l'individu (Wills, 1985). Concernant le soutien informationnel, il se résume à la dispense d'informations et de conseils pouvant être utilisés par un individu pour la gestion de ses difficultés personnelles ou professionnelles (House, 1981). Finalement, le soutien évaluatif consiste en une transmission d'informations utiles à l'auto-évaluation, c'est-à-dire des retours sur le travail effectué (feedbacks). Cette forme de soutien, contrairement aux trois précédentes, est peu documentée dans la littérature.

Les types de soutien reçus dans un milieu professionnel sont souvent d'ordre émotionnel (écoute attentive, discussion des problèmes) ou instrumental (offre de services ou de ressources pour résoudre les difficultés rencontrées). Selon Curchod-Ruedi et al. (2009), 60 % des enseignants disent recevoir du soutien instrumental contre seulement 22 % pour le soutien émotionnel, 8 % affirment bénéficier d'un soutien mixte (instrumental et émotionnel) et 10 % déplorent le manque de soutien. « Le recours majoritairement à un sou-

tien instrumental plutôt qu'émotionnel souligne une posture professionnelle des enseignants plus préoccupés de trouver des solutions adéquates pour leurs élèves que d'être entendus dans leur plainte » (Curchod-Ruedi et al., 2009, p.57). Ainsi, le soutien émotionnel n'est pas fréquemment sollicité chez les enseignants, étant uniquement requis dans le cas de problèmes rencontrés avec des collègues, au niveau notamment de la collaboration (Curchod-Ruedi & Doudin, 2012).

### *Outils de mesure du soutien social*

Il existe de nombreux outils de mesure différents pour analyser ce concept, raison pour laquelle les résultats des études analysant le lien entre le soutien social et la santé mentale sont contradictoires (Cohen & Syme, 1985 ; Kessler & McLeod, 1985). En effet, la plupart des outils de mesure ont été créés sur des bases théoriques différentes, ils ne prennent pas en compte la complexité du concept et possèdent de faibles qualités psychométriques (Cohen & Syme, 1985 ; House & Kahn, 1985). Cependant, il est impossible de mesurer toutes les variables des divers modèles théoriques du soutien social. Williams et al. (2004) conseillent donc de se baser uniquement sur un modèle du soutien social pour en évaluer ses dimensions. Pour House (1981, p. 39, [trad. libre]), une mesure du soutien social devrait indiquer « *qui reçoit combien de quelle sorte de soutien de qui pour quel problème* ». Or le plus souvent, les instruments de mesures évaluent uniquement les relations existantes, la source et le type de soutien. Ainsi, ce chapitre détaille les diverses dimensions (réseau social, types de soutien social reçu ou donné et soutien perçu) pouvant être mesurées et nomme certains instruments fréquemment utilisés pour ces mesures, sans pour autant les détailler, en raison de leur nombre trop élevé.

Comme explicité auparavant, les mesures du soutien social peuvent examiner divers aspects : les variables liées au réseau social et à l'intégration sociale (approche structurelle) ou les types de soutiens sociaux reçus (approche fonctionnelle) (Cohen & Syme, 1985 ; House & Kahn, 1985 ; Hupcey, 1998 ; Taylor, 2011). La perception de ce soutien, c'est-à-dire la satisfaction avec le soutien reçu ou avec la disponibilité de cette aide, est souvent également analysée (approche globale) (Hupcey, 1998).

La mesure structurelle décrit la diversité des liens sociaux d'un individu comme son statut marital, le nombre de relations, la connaissance des personnes du réseau entre elles, la fréquence des contacts, etc. (Cohen et al., 2000 ; Cohen & Syme, 1985 ; Taylor, 2011). Ce type de mesure est très populaire dans les recherches empiriques car les données sont objectives, fiables, relativement stables dans le temps et facilement collectées (House & Kahn,

1985). Cependant, comme mentionné précédemment, le soutien social ne se résume pas uniquement à la quantité de relations sociales, mais englobe également la qualité de celles-ci. Le *Social Network Index* (Cohen, 1991, cité par Cohen, Doyle, Skoner, Rabin & Gwaltney, 1997, p. 1941) constitue un exemple d'échelle de mesure utilisée pour les aspects structurels.

Les mesures fonctionnelles et globales, quant à elles, sont les plus fréquemment utilisées et se basent sur les types et la provenance du soutien perçu et reçu, de même que l'évaluation de leur adéquation, leur suffisance ainsi que la satisfaction du receveur (Cohen et al., 2000). Ainsi, selon ces auteurs (*Ibid.*), ces approches examinent des notions plus subjectives, c'est-à-dire les représentations des individus de leur système de soutien. Beaucoup d'études analysant ces aspects-là ont développé leurs propres outils (House & Kahn, 1985), d'où la difficulté de rassembler des ouvrages ayant les mêmes critères d'analyse et de décrire, dans ce chapitre, chaque échelle de manière détaillée. Feeney et Collins (2015) déplorent l'existence des instruments de mesure auto-évalués, outils les plus fréquemment utilisés. Ils affirment en effet que bien que le soutien social soit un processus interpersonnel (échange de ressources entre deux personnes au minimum) il est mesuré de manière intrapersonnelle (autoévaluation). Selon ces mêmes auteurs (p. 132, [trad. libre]) « les méthodologies auto-rapportées ne sont pas suffisantes pour comprendre le processus de soutien des interactions sociales » et son effet bénéfique sur la santé. Quoiqu'il en soit, les outils de mesure du soutien reçu les plus fidèles, valides et considérés comme les plus complets sont l'*Inventory of Socially Supportive Behaviors* (ISSB) de Barrera, Sandler et Ramsay (1981), le *Social Provisions Scale* de Cutrona & Russell (1987), l'*Interpersonal Support Evaluation List* (ISEL) de Cohen et Hoberman (1983) ainsi que le *Social Support Behaviors Scale* (SS-B) de Vaux, Riedel et Stewart (1987).

La multitude des échelles mesurant différentes dimensions du concept de soutien social (approche structurelle, fonctionnelle ou globale) et le manque de qualités psychométriques de ces outils, conduisent à des résultats inconsistants concernant le lien entre le soutien social et la santé mentale au travers des diverses recherches. Ainsi, selon House et Kahn (1985), un bon moyen de mesure devrait :

- être guidé par une conception théorique de la nature du soutien ;
- distinguer différentes sources et types de soutien ;
- évaluer l'apparition et la disponibilité de chaque forme ;
- différencier la qualité du soutien reçu de la quantité des liens qu'une personne possède dans son réseau social.

## 2.2 Variables impliquées dans le concept de soutien social

Comme décrit précédemment, les effets du soutien social sur le bien-être dépendent de nombreux facteurs. En effet, le type de soutien reçu, la provenance de celui-ci, la correspondance entre l'aide offerte et les besoins spécifiques de l'individu demandeur, sa perception et satisfaction du soutien obtenu ainsi que la disponibilité du réseau social sont autant de dimensions à prendre en compte pour mesurer l'efficacité de ce concept. Or, ces différents aspects sont également influencés par des variables personnelles (liées au donneur et au receveur) et contextuelles (environnementales, sociodémographiques et culturelles) (Cohen & Syme, 1985 ; Cutrona et al., 1990 ; Eckenrode & Wethington, 1990 ; House, 1981 ; Leatham & Duck, 1990 ; Pearlin, 1985). Ainsi, ce chapitre détaille les divers paramètres impliqués dans la mobilisation et la réception du soutien social, en commençant par les variables liées au receveur de soutien, puis celles relatives au donneur et finalement les aspects contextuels pouvant influencer l'apparition du soutien social.

### *Variables liées au receveur de soutien*

Le receveur de soutien est souvent considéré dans la littérature comme un individu passif (Feeney & Collins, 2015). De par ses traits de personnalité et ses compétences sociales, il peut cependant exercer une grande influence sur l'aide qu'il reçoit (Cohen, 2004). Cette section examine le processus de mobilisation du soutien social ainsi que les variables de personnalité et les types de problèmes liés au receveur et pouvant modifier l'apparition de l'aide.

D'après Eckenrode et Wethington (1990), la mobilisation du soutien se réfère au fait de regrouper un nombre de personnes potentiellement souteneuses afin d'avoir des ressources en anticipation (avant que le facteur de stress ne soit présent) ou pour réagir à un facteur de stress (lorsque les difficultés sont déjà existantes et que le sujet est en détresse). Selon ces auteurs (*Ibid.*), cette mobilisation peut être sollicitée (l'individu parle de ses problèmes et demande explicitement de l'aide) ou non sollicitée (l'entourage réagit directement face aux symptômes de stress visibles chez la personne). L'efficacité de la mobilisation sollicitée dépend fortement des capacités de communication de l'individu (besoins explicités de manière claire) (Feeney & Collins, 2015), de son estime de soi (sentiment d'échec lors d'une demande d'aide, peur de déranger ses proches, etc.) (Fisher, Goff, Nadler & Chinsky, 1988) ainsi que de son état de santé mentale. Or, Curchod-Ruedi et al. (2009) affirment qu'un individu atteint d'épuisement professionnel parviendra généralement difficilement à demander de l'aide et ne sera pas satisfait

du soutien obtenu. « En effet, recourir au soutien social suppose des habiletés relationnelles qui sont difficilement disponibles lorsqu'il y a déshumanisation de la relation » (Curchod-Ruedi et al., 2009, p. 57). En outre, le modèle de Kelley et al. (1983) démontre que les attitudes et les traits de personnalité influencent la qualité des relations entre les individus. Ainsi, certains traits de personnalité et habiletés sociales peuvent encourager le réseau à fournir du soutien par exemple si l'individu est reconnaissant (Feeney & Collins, 2015), agréable ou extraverti (Cohen, 2004) ou au contraire décourager les démonstrations de sympathie (Cutrona et al., 1990).

Finalement, la nature des difficultés du receveur influence grandement l'offre de soutien social. En effet, si la situation problématique est considérée comme étant le résultat de l'action de l'individu, le soutien sera plus difficilement fourni que si le receveur n'est pas impliqué, lors de situations incontrôlables comme les catastrophes naturelles ou les licenciements abusifs par exemple (Hupcey, 1998 ; Pearlin, 1985). De plus, Eckenrode et Wethington (1990) notent que plus le facteur de stress est visible, plus le soutien social est obtenu sans sollicitation. Ils affirment également que le soutien diffère si les difficultés du receveur sont chroniques ou ponctuelles. En effet, une sollicitation d'aide prolongée ou récurrente peut décourager le cercle social de l'individu qui va diminuer l'aide prodiguée. Ainsi, les personnes ayant le plus besoin de soutien social de par la complexité de leurs problèmes sont souvent ceux qui en reçoivent le moins (Gurung, Taylor & Seeman, 2003).

Que ce soit dans le cadre d'une analyse de la quantité et de la qualité du soutien social reçu ou dans le cadre d'une intervention visant son augmentation, chacune doit prendre en compte les variables personnelles liées au receveur (capacité à mobiliser de l'aide, traits de personnalité, habiletés sociales, bien-être psychologique) dans la mesure où ces dernières influencent sensiblement le soutien social obtenu. À noter que selon le type de problèmes de l'individu (visibles ou non, chroniques ou ponctuels) le soutien social ne sera pas fourni de manière identique.

### *Variables liées au donneur de soutien*

Le soutien social étant un échange de ressources entre deux ou plusieurs personnes (Caron & Guay, 2005), il est nécessaire de prendre en compte les particularités des individus effectuant ces transactions, c'est-à-dire celles du receveur mais aussi celles du donneur de soutien.

Premièrement, ce n'est pas l'existence de soutien qui influence le bien-être mais le fait que cette aide corresponde aux nécessités de l'individu et qu'elle soit prodiguée correctement (Feeney & Collins, 2015). Ainsi, il est



important d'analyser la manière dont les proches fournissent cette assistance pour comprendre comment la personne demandeuse la perçoit. En effet, le donneur doit répondre aux besoins de l'autre en tenant compte de sa sensibilité, c'est-à-dire à travers des actes bienveillants qui favorisent son estime de soi, valident ses sentiments et ses besoins et respectent ses points de vues (Collins, Guichard, Ford & Feeney, 2006).

Deuxièmement, il est important d'examiner les raisons pour lesquelles l'aide est fournie. En effet, la motivation du donneur à soutenir l'autre doit être suffisamment élevée, car cela demande souvent un certain nombre de ressources et d'efforts (Feeney & Collins, 2015). Deux types de motifs peuvent être différenciés: les motivations altruistes (vouloir aider l'autre et participer à son bien-être) et celles égoïstes (ayant pour seul but d'obtenir des bénéfices personnels) (Batson & Shaw, 1991). Selon Feeney et Collins (2015), le soutien fourni avec des raisons altruistes serait plus efficace que celui prodigué de manière égoïste. Les motivations à aider sont également influencées par les expériences passées du donneur. En effet, Liang, Krause et Bennet (2001, cités par Nurullah, 2012, p. 181) ainsi que Heaney et Israel (2008) affirment que les individus ayant eux-mêmes reçu dans le passé du soutien social considéré comme satisfaisant seront plus motivés à fournir cette aide à leur tour.

Ainsi, l'empathie envers le récepteur, les motivations des individus soutenant (motifs égoïstes ou altruistes), de même que leurs expériences personnelles de soutien reçu influencent l'efficacité du soutien prodigué. Dès lors, les caractéristiques du donneur doivent être prises en compte lors des études sur le soutien social et la mise en place de mesures d'aide à ce sujet.

### *Variables contextuelles*

Au-delà des variables personnelles du receveur et des caractéristiques du donneur, les variables contextuelles peuvent également modifier le type, la quantité et la qualité du soutien reçu. En effet, les conditions de vie des individus (environnement physique, culturel et social) influencent fortement leurs comportements sociaux (Fleming, Baum & Singer, 1985). Ainsi cette section détaille les divers aspects du contexte pouvant modifier l'existence de soutien, en commençant par les variables associées à l'environnement physique puis les variables culturelles et sociales.

Fleming et al. (1985) affirment que l'environnement physique peut promouvoir l'activité sociale ou au contraire l'entraver. Le soutien social dépend en effet fortement de la fréquence et de la qualité des contacts sociaux dans une communauté et ceux-ci sont influencés par plusieurs varia-

bles. Par exemple, ces auteurs démontrent que la proximité des habitants entre eux est un prédicteur élevé du soutien social. Ils affirment que les individus habitant loin des villes et de leurs proches possèdent un niveau plus bas de soutien social car les possibilités de contacts et de rencontres fortuites sont diminuées. Bien que « l'utilisation répandue de l'internet pour socialiser et se faire des amis (par exemple Facebook), ainsi que l'utilisation de nouvelles technologies comme les conférences vidéos à travers Skype ou les smartphones facilitent le soutien social, notamment émotionnel et informationnel » (Nurullah, 2012, p. 183, [trad. libre]), les rapports sociaux réels permettent un soutien, notamment instrumental, de qualité (Fleming et al., 1985). Ainsi, ces chercheurs notent que la possibilité de contacts sociaux passifs de par l'agencement des logements et l'existence d'espaces de rencontres dans le voisinage est un facteur pouvant favoriser les liens sociaux et donc le soutien social.

Le soutien social dépend également de variables culturelles. En effet, bien que cette aide soit bénéfique indépendamment des différences culturelles, le type de soutien social diffère d'une société à une autre (Taylor, 2011). Par exemple, les personnes d'Asie de l'Est accordent une grande importance au maintien de l'harmonie du groupe social. Dans leur culture, parler de problèmes personnels pour obtenir de l'aide est inapproprié car cela est considéré comme une rupture de cet équilibre. Ainsi, ces personnes évitent de mentionner leurs difficultés et de demander du soutien (*Ibid.*). Au contraire, les Européens et Américains considèrent que les relations sociales fournissent des ressources utiles pour parvenir à atteindre leurs objectifs personnels et sollicitent donc plus leur réseau social pour obtenir de l'aide (Kim, Heejung, Sherman & Taylor, 2008). Ainsi, les types de soutiens sociaux ne risquant pas de détruire l'harmonie relationnelle, comme le soutien social implicite (se sentir aimé et estimé, se sentir soutenu sans forcément que l'aide soit activement mise en place) seront activement recherchés et bénéfiques pour les personnes asiatiques tandis que les Américains et Européens seront plus à même de solliciter leur cercle social pour obtenir du soutien instrumental ou informationnel de manière explicite (Taylor, 2011).

Finalement, le soutien social reçu dépend également du contexte social. D'après Eckenrode et Wethington (1990), la classe sociale a une influence sur l'apport de soutien. En effet, les individus socialement désavantagés seront plus facilement mobilisés et épuisés par leurs problèmes personnels et donc moins en mesure de fournir de l'aide à leurs proches. De plus, ces personnes travaillent souvent beaucoup, ce qui ne permet pas d'effectuer d'autres activités favorisant les rencontres sociales et donc le soutien social.

Ainsi, une personne habitant à proximité de ses proches et ayant un statut social élevé aura plus d'opportunités de contacts sociaux et donc de relations potentiellement soutenantes qu'un individu ayant un bas revenu et vivant dans une région isolée. De plus, le soutien social dépendant également des valeurs culturelles, tout le monde n'aura pas recours aux mêmes types de soutien. Certaines personnes auront tendance à favoriser un soutien implicite tandis que d'autres solliciteront leur réseau social de manière active dans le but d'obtenir un soutien plus concret.



### 3 Soutien social et burnout

Les effets du soutien social sur le bien-être et la santé ont été décrits dans de nombreux ouvrages (Beehr & McGrath, 1992 ; Berg & Piner, 1990 ; Caron & Guay, 2005 ; Pines, 1983 ; Taylor, 2011 ; Wills, 1985). Cependant, les résultats des études analysant le lien entre ces deux variables ne sont pas unanimes de par les difficultés de conceptualisation et de mesure du soutien social, comme mentionné précédemment (Kessler & McLeod, 1985).

Certains auteurs affirment que le soutien social permet de protéger l'individu des effets nocifs du stress (Beehr & McGrath, 1992 ; Berg & Piner, 1990 ; Fleming, Baum, Gisriel & Gatchel, 1982). De fait, celui-ci permet de favoriser le bien-être psychologique (Caron & Guay, 2005 ; Kessler & McLeod, 1985). Seeman, Lusignolo, Albert et Berkman (2001) démontrent également que le soutien social préserve les fonctions intellectuelles des personnes âgées en limitant le déclin cognitif. Il a également été prouvé que cette forme d'aide a des effets positifs sur la santé physique et la longévité (Berkman & Syme, 1979). Ainsi, Taylor (2011) affirme que le soutien social permet de réguler nos réactions émotionnelles et physiologiques face au stress afin que celles-ci ne nuisent pas à notre santé physique et mentale. Certains auteurs notent également des effets bénéfiques sur le donneur. En effet, les personnes qui fournissent de l'aide se sentent utiles et fières de leurs actions et leur estime de soi en est renforcée (Feeney & Collins, 2015).

D'autres études relèvent les limites du soutien social et ses effets potentiellement néfastes (Curchod-Ruedi & Doudin, 2012 ; La Gaipa, 1990 ; Pearlin, 1985). La Gaipa (1990) stipule que les individus ayant reçu du soutien de leurs proches peuvent se sentir dépendants, obligés de se conformer à leur volonté et de se soumettre à leur contrôle. Cette réduction de l'autonomie diminue l'estime de soi et peut mener à une perte d'identité. Curchod-Ruedi et Doudin (2012) notent également – dans le cas des enseignants – que le besoin de soutien au travail peut être vécu comme un échec professionnel. Finalement, le don de soutien social peut également avoir des effets nocifs, notamment si le donneur est très investi émotionnellement et que les problèmes persistent malgré l'aide prodiguée (La Gaipa, 1990).

Le soutien social aurait donc des effets multiples sur le bien-être psychologique des personnes et pourrait les impacter de manière positive ou

négative. Ce chapitre s'intéressera principalement aux effets positifs du soutien social sur la santé mentale et physique et détaillera dans un premier temps, les différents mécanismes au travers desquels ceux-ci agissent. Il se terminera ensuite par une revue des différentes interventions utilisant le soutien social comme outil pour favoriser le bien-être physique et psychique des individus.

### **3.1 Mécanismes des effets du soutien social sur le bien-être et la santé**

Comme énoncé précédemment, beaucoup de recherches ont démontré que le soutien social améliore le bien-être et diminue les effets pathologiques liés au stress, bien que les mécanismes sous-jacents de ce phénomène restent encore imprécis (Feeney & Collins, 2015). Les chercheurs notent que le soutien social permet de favoriser une bonne santé mentale et physique à travers différents processus. Ils distinguent les effets directs ou globaux (*main effect* en anglais) des effets indirects ou effets tampons (*buffering effect* en anglais) (Cohen et al., 2000 ; Cohen & Syme, 1985 ; Cordes & Dougherty, 1993 ; Heaney & Israel, 2008 ; House, 1981 ; Nurullah, 2012 ; Williams et al., 2004). Bien que ces mécanismes aient été analysés séparément, des auteurs affirment qu'ils coexistent et peuvent se réaliser conjointement (Kessler & McLeod, 1985). Ce chapitre détaille les deux mécanismes explicités dans la littérature ainsi que leurs différences.

#### *Effet direct*

L'hypothèse de l'effet direct, dit aussi effet global, affirme que le soutien social améliore la santé physique et mentale indépendamment du niveau de stress ressenti (Cohen & Syme, 1985 ; House, 1981). En effet, l'unique fait de se sentir intégré dans un réseau social, de bénéficier de relations saines, bienveillantes et de prendre conscience que notre entourage est disponible pour nous aider en cas de besoin renforce notre estime de soi ainsi que notre sentiment de sécurité et limite le stress enduré (House, 1981 ; Taylor, 2011). Ainsi, la perception de se sentir soutenu, même si cette aide n'est pas activée, favoriserait une bonne santé mentale et physique (Taylor, 2011). Certains auteurs affirment même que les croyances sur la disponibilité du soutien des proches peuvent avoir un plus grand impact sur la santé que la réception objective de ce soutien social (Wethington & Kessler, 1986).

Un environnement bienveillant permettrait également de limiter les conflits interpersonnels et donc de réduire les facteurs de stress pouvant influencer le bien-être de l'individu. Au travail par exemple, des collègues et des superviseurs encourageants, prodiguant des feedbacks valorisants et un environnement favorisant un sentiment d'appartenance augmenteront la motivation des collaborateurs et minimiseront les facteurs de stress professionnels, ce qui diminuera le risque de burnout (House, 1981 ; Nurullah, 2012). Le soutien social semble donc améliorer la santé de manière directe car il assouvit les besoins de l'être humain, tels que ceux de sécurité, d'affection, d'appartenance et de socialisation.

Le soutien social permettrait également de réduire les problèmes de santé en induisant des comportements favorables à une hygiène de vie saine (réduction de la quantité de cigarettes et d'alcool consommée, exercices physiques plus réguliers, etc.). Ainsi, le réseau social d'un individu peut exercer une influence positive sur celui-ci à travers les conseils et les informations prodiguées (Cohen, 2004 ; Cohen et al., 2000 ; Cohen & Syme, 1985 ; Heaney & Israel, 2008). Cependant, il est important de noter que cela dépend fortement de l'entourage car certains réseaux sociaux, notamment chez les adolescents, peuvent également promouvoir des comportements malsains (Wills & Vaughan, 1989).

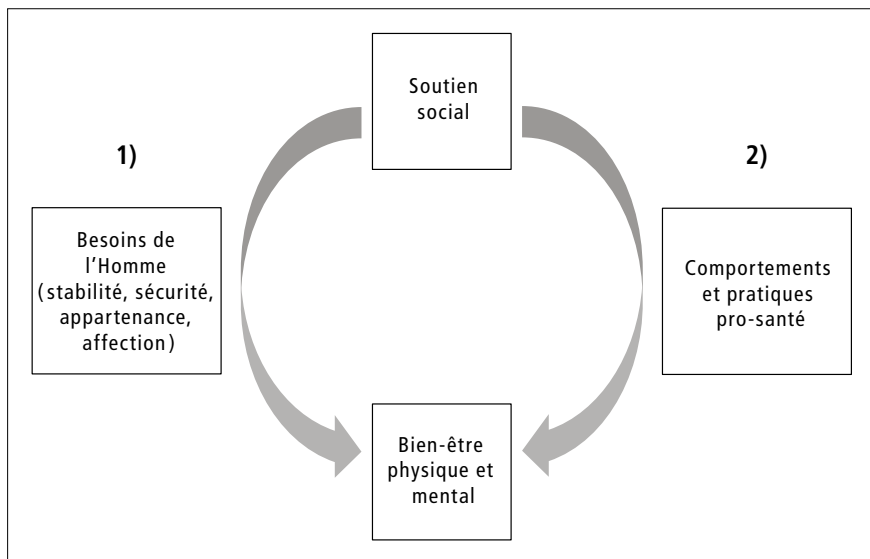


Figure 3 : Effet direct du soutien social sur la santé (inspiré de Berkman, Glass, Brissette & Seeman, 2000 ainsi que de Heaney & Israel, 2008)

Comme le résume la figure 3, l'hypothèse de l'effet direct suggère que le soutien social favorise un bien-être physique et mental de deux manières distinctes : 1) en permettant à l'individu d'assouvir ses besoins d'affection, de sécurité, de stabilité et d'appartenance ; et 2) en promouvant une hygiène de vie saine. Dès lors, même en absence d'adversité, le soutien social a un effet bénéfique sur la santé (Feeney & Collins, 2015).

### *Effet indirect*

L'hypothèse de l'effet indirect, dit aussi effet tampon ou « modèle d'atténuation du stress » (Caron & Guay, 2005, p. 19), a été décrit par de nombreux auteurs dans la littérature. « Les tenants de ce modèle suggèrent que les effets bénéfiques du soutien social sur la santé apparaissent surtout en situation de stress » (Caron & Guay, 2005, p. 19). Ainsi, selon cette hypothèse, le soutien social améliore la santé car il protège les individus des effets pathologiques du stress (Cohen, 2004; Cohen & Syme, 1985 ; House, 1981 ; Nurullah, 2012). De nombreuses études analysant le lien entre le soutien social et le burnout affirment que l'effet tampon est majoritaire (Cordes & Dougherty, 1993). En effet, un haut niveau de soutien social de la part des collègues et des superviseurs est associé à un taux de burnout réduit (Jackson, Schwab & Schuler, 1986), ce qui implique que cette forme d'aide est efficace pour réduire le stress professionnel et donc améliorer la santé. Cependant, il est important de noter que ce lien indirect n'est pas soutenu par tous les auteurs (Dignam & West, 1988).

Selon les partisans de cette deuxième hypothèse, le soutien social permet de réduire ou éliminer les conséquences néfastes du stress (professionnel ou personnel) sur la santé en permettant aux individus de redéfinir les situations perçues comme problématiques afin que celles-ci semblent moins menaçantes (House, 1981) (cf. figure 4). En effet, la manière dont les personnes perçoivent une situation dépend fortement de variables environnementales et sociales (*Ibid.*). Dès lors, le soutien social permet à l'individu de transformer ses perceptions « en réduisant l'importance perçue de l'événement stressant » (Caron & Guay, 2005, p. 20). De plus, le soutien social a un effet bénéfique sur la santé car il permet aux individus en difficulté d'obtenir des ressources matérielles ou psychologiques pour affronter les événements anxiogènes vécus (Cohen, 2004) (cf. figure 4). Ainsi, grâce aux conseils, informations et solutions apportés par l'entourage, l'individu prend conscience de ses capacités et acquiert les ressources nécessaires pour surmonter la situation adverse (Feeney & Collins, 2015 ; Heaney & Israel, 2008).



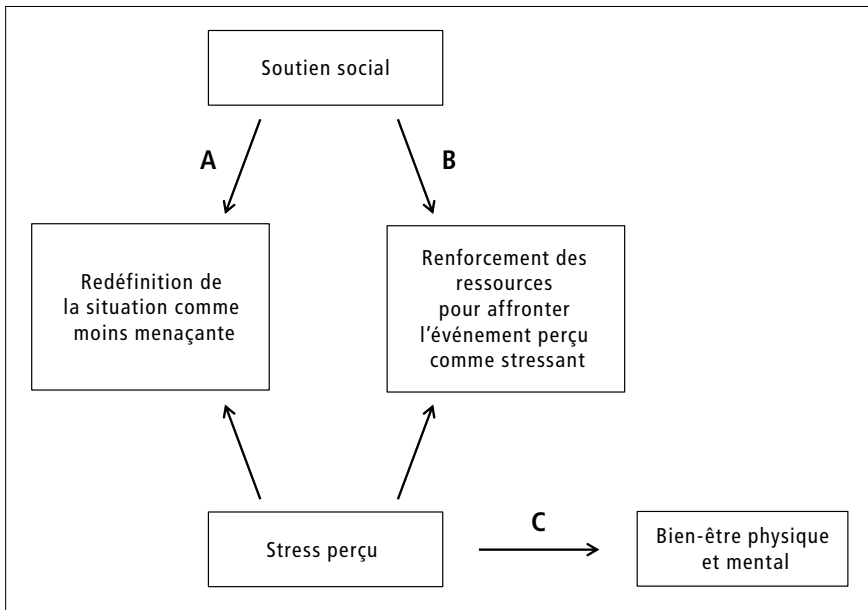


Figure 4 : Effet indirect du soutien social sur la santé (inspiré de Caron & Guay, 2005 ; Cohen, 2004 ; Feeney & Collins, 2015 ; Heaney & Israel, 2008 ; House, 1981)

Comme l'indique la figure 4, le modèle de l'effet indirect affirme que le soutien social atténue les effets néfastes du stress perçu sur le bien-être physique et mental (flèche C) en permettant à l'individu de redéfinir la situation adverse de manière moins menaçante (flèche A) mais également en fournissant des ressources instrumentales, informationnelles et évaluatives qui fortifient les capacités de la personne et facilitent la gestion des difficultés (flèche B).

Les différents mécanismes (directs ou indirects) sont liés à différentes conceptions et mesures du soutien social. L'effet bénéfique direct s'observe majoritairement lorsque le soutien social est mesuré de manière structurelle, c'est-à-dire lorsque le niveau d'intégration sociale est analysé (nombres de relations que possède un individu, structures de ces relations, etc.) (Cohen & Wills, 1985 ; Taylor, 2011). L'effet indirect, pour sa part, est observé principalement lorsque le soutien social est mesuré de manière spécifique (types et provenances détaillés ainsi que facteurs de stress explicites). Les mesures globales de ce concept ne sont pas suffisantes pour comprendre les effets bénéfiques du soutien social sur la perception et la gestion des situations problématiques. De plus, cet effet tampon apparaît également lorsque la disponibilité des ressources fournies est évaluée (Cohen & Syme, 1985).

Caron et Guay (2005) affirment que les deux modèles présentés ci-dessus (direct et indirect) sont complémentaires car l'être humain se développe et s'épanouit grâce aux relations sociales qui favorisent son bien-être global. De plus, lors de situations difficiles, ce soutien est également nécessaire afin de pouvoir assurer un équilibre personnel physique et psychique.

### 3.2 Interventions liées au soutien social

Certains auteurs comprirent rapidement l'importance de renforcer le soutien social afin de favoriser le bien-être des individus (Cassel, 1976 ; Cobb, 1976). House (1981) affirme qu'il est nécessaire d'améliorer le soutien social au travail car cela favorise la satisfaction, l'efficacité organisationnelle et la productivité, en plus d'améliorer la santé des employés. Ce type d'action n'est selon lui pas onéreux et ne requiert pas d'équipement spécifique. Les interventions pionnières avaient pour objectif de développer les habiletés sociales soutenant des enseignants, de la police, des médecins et du clergé afin de favoriser le soutien informel de la part de ces membres de la communauté. Cependant, ces premières interventions n'ont pas été optimales car les effets positifs du soutien social sont fortement dépendants de la manière dont le receveur perçoit l'aide obtenue. Par la suite, d'autres actions se sont développées comme par exemple la création de groupes de soutien et de programmes de coaching ou de mentorat (Cohen et al., 2000). Ainsi, ce point a pour but d'explicitier les différents paramètres nécessaires à l'implémentation d'une intervention efficace au travail ainsi que les différentes actions possibles. Il se conclura par un exemple d'intervention ayant pour but d'améliorer le soutien social dans l'enseignement.

House (1981) décrit les différentes variables à prendre en compte afin d'augmenter le soutien social entre les personnes d'une même entreprise. Tout d'abord, il démontre l'importance de *l'accessibilité* du soutien. En effet, les individus soutenant doivent être accessibles physiquement et psychologiquement afin que la communication et l'apport d'aide soient facilités. La création d'équipes de travail, de cabinets partagés et de bureaux ouverts permettrait donc selon cet auteur d'éviter l'isolement social. *La formation* est considérée comme un autre paramètre nécessaire. Dès lors, les habiletés sociales des employés doivent être renforcées car une aide inadéquate peut se révéler contreproductive. De plus, Curchod-Ruedi et Doudin (2012, p. 241) affirment qu'il est important de « développer la perception du soutien social par la formation ». Selon ces auteurs, la formation universitaire des futurs

enseignants devrait permettre aux jeunes professionnels de mieux identifier les diverses ressources de soutien disponibles au sein de leur lieu de travail. Il est également essentiel que les écoles et leurs administrateurs communiquent clairement les réseaux d'aide disponibles. En outre, House (1981) note que *les renforcements et les récompenses* sont des facteurs primordiaux. C'est pourquoi le don de soutien au sein d'une institution devrait selon lui être renforcé par celle-ci afin que cette aide perdure. Toutefois, les capacités d'empathie et les habiletés d'écoute ne sont pas suffisamment valorisées. Ainsi, des changements au sein des structures sont nécessaires – tels que limiter la compétitivité, cesser les évaluations basées sur la productivité – afin que les travailleurs se sentent encouragés à fournir du soutien social à autrui. Finalement, ce même auteur conclut que les interventions doivent être *focalisées sur des stratégies*. Il est par exemple important que le soutien social soit prodigué en premier lieu aux personnes travaillant dans un contexte très stressant ou aux individus ayant des problèmes de santé. Les employés commençant leur carrière ainsi que les personnes au chômage devraient dès lors être prioritaires, ces transitions professionnelles représentant des facteurs de stress supplémentaires.

En ce qui concerne les types d'interventions permettant de renforcer le soutien social, il en existe plusieurs. Heaney et Israel (2008) en listent cinq qui valent également pour le soutien social au travail :

1. le renforcement des liens existants dans le réseau social (notamment grâce à des activités de collaboration) ;
2. le développement de nouveaux liens au travers de systèmes de parrainage, groupes de soutien, etc. ; cette forme d'aide est efficace surtout lorsque le cercle social existant est de petite taille, incapable de fournir du soutien ou surchargé ; les groupes de soutien sont plus efficaces pour apporter un soutien informationnel qu'émotionnel car les relations dans ce type de rassemblement ne sont pas suffisamment intimes (Taylor, 2011) ;
3. l'utilisation de personnes ressources qui consiste à identifier les « assistants naturels » dans une communauté, c'est-à-dire les personnes vers lesquelles les membres se tournent facilement pour demander du soutien (Israel, 1985) et les former pour qu'elles puissent fournir une aide de qualité ;
4. le renforcement des habiletés soutenantes de la communauté entière ;
5. les interventions mixtes combinant une ou plusieurs des actions citées ci-dessus.

Voici en guise d'exemple une intervention ayant pour but d'augmenter le soutien social dans une école (Curchod-Ruedi & Doudin, 2012). La direction de l'établissement scolaire a, tout d'abord, informé l'ensemble des em-

ployés que ceux-ci pouvaient à tout moment joindre un membre de la direction pour recevoir de l'aide lors de situations difficiles avec les élèves ou avec les autres professionnels de la structure. Ensuite, les supérieurs ont proposé aux employés une formation de *team teaching*. Ces rencontres avaient pour but de regrouper les compétences de plusieurs enseignants pour trouver conjointement des solutions à des situations problématiques rencontrées en classe. Les auteurs affirment que « le grand bénéfice a été d'une part une diminution du sentiment d'impuissance et d'autre part, le renforcement du soutien mutuel et de la cohésion dans le groupe d'enseignants » (Curchod-Ruedi & Doudin, 2012, p. 237).

Les programmes d'interventions ayant pour but le renforcement du soutien social sont multiples mais doivent selon Cohen et al. (2000) respecter certaines conditions pour que leur implémentation puisse être efficace. Tout d'abord, il est nécessaire que ces programmes tiennent compte des caractéristiques contextuelles ainsi que des besoins particuliers de chaque individu. De plus, ces auteurs notent que ces interventions restent délicates car cela présuppose la création de conditions bénéfiques à la formation de relations qui, avec le temps, deviendront soutenantes.

### 3.3 Questions de recherche

Les chapitres précédents ont permis de mettre en évidence que le burnout est un phénomène de société actuel touchant de nombreuses personnes, bien qu'il soit connu depuis plus de quarante ans. Il est de ce fait pertinent de se pencher sur les ressources existantes pour favoriser une bonne santé mentale et faire face à ce syndrome d'épuisement professionnel. De telles ressources sont nombreuses et variées, relatives soit à l'individu concerné, soit à des éléments extérieurs. Concrètement, divers travaux de recherche ont fait apparaître le soutien social comme étant un facteur efficace de protection du burnout (Curchod-Ruedi & al., 2009 ; Doudin & Curchod-Ruedi, 2008 ; Fiorilli & al., 2015). Dès lors, en s'intéressant spécifiquement au contexte de l'enseignement une revue systématique de la littérature a été entreprise et tente de répondre à la question : « Quelle est l'efficacité du soutien social des collègues comme mesure de protection du burnout du corps enseignant ? ». En effet, ces derniers étant les partenaires directs du corps enseignant en raison de leur proximité physique ainsi que de leur vécu journalier professionnel similaire, ils constituent une ressource essentielle dans le quotidien d'un pédagogue. Et plus exactement : « Sur quelle dimension du burnout

(épuiement émotionnel, dépersonnalisation ou accomplissement personnel, détaillés dans le modèle de Maslach) le soutien social est-il le plus efficace ? ».



## 4 Méthodologie

Afin de répondre le plus précisément aux questions de recherche énoncées ci-avant, des articles ont été cherchés selon une démarche systématique et sélectionnés selon des critères précis. La recherche des articles s'est effectuée via diverses bases de données en combinant les mots-clés anglophones et leurs synonymes suivants :

- pour soutien social : *social support, peer support, support groups, social network* ;
- pour enseignant : *teacher, educator, instructor, teaching, professor* ;
- pour l'épuisement professionnel : *burnout, burn-out, burn out, depersonalization, emotional exhaustion, personal accomplishment*.

Cette démarche a permis d'identifier 102 articles, qui ont ensuite été sélectionnés selon des critères exhaustifs :

- ouvrages ou articles scientifiques publiés dans des revues à comité de lecture (*peer reviewed*) ;
- publications gratuites et accessibles sur internet ;
- langue de publication : français ou anglais ;
- études empiriques quantitatives ;
- échantillon d'enseignants ordinaires ou spécialisés diplômés ou d'éducateurs travaillant dans des écoles primaires ou secondaires ;
- traitement du concept de burnout de manière globale (score général) ou selon une ou plusieurs des dimensions du modèle de Maslach (épuisement émotionnel, dépersonnalisation, sentiment d'accomplissement personnel) ;
- soutien social provenant des collègues ou mesuré en tant que score global de soutien social au travail (incluant le soutien social des collègues) ;
- mesure de l'effet direct ou indirect (effets de modération et de médiation inclus) du soutien social sur le score général ou au minimum sur celui d'une des trois dimensions du burnout.

Grâce à ces critères de sélection, 15 articles ont été retenus. Afin de s'assurer que toute la matière avait été parcourue, les bibliographies de ces 15 publications ont été examinées, ce qui a permis de trouver trois ouvrages supplémentaires. Au final, ce sont donc 18 articles qui ont été inclus dans cette revue systématique de littérature (cf. annexe 1 pour le détail de la démarche).





## 5 Résultats

Afin d'analyser l'efficacité des divers types de soutien social (selon la typologie de House) sur les trois dimensions du burnout (telles que décrites dans le modèle multidimensionnel de Maslach), les 18 ouvrages sélectionnés sont traités, dans le présent chapitre, selon ces deux modèles théoriques. Le modèle multidimensionnel de Maslach sert de grille de lecture pour analyser l'effet du soutien social sur les trois dimensions du burnout, c'est-à-dire l'épuisement émotionnel, la dépersonnalisation et le sentiment d'accomplissement personnel. La typologie de House permet, quant à elle, de classer les différentes études en fonction du type de soutien social mesuré, à savoir : le soutien émotionnel, instrumental, informationnel, évaluatif ou global. Ainsi, ce chapitre est structuré en trois parties en fonction des diverses formes de soutien social abordées dans les études. La première section se focalise sur le soutien social émotionnel, la deuxième synthétise les résultats liés au soutien social global (sentiment général d'être soutenu) tandis que la dernière partie regroupe les études mesurant le soutien social mixte, c'est-à-dire deux, trois ou quatre types différents de soutien social (soutien social instrumental, émotionnel, évaluatif ou informatif).

### 5.1 Efficacité du soutien social émotionnel sur les trois dimensions du burnout

Quatre articles mesurent l'effet du soutien social émotionnel sur les trois dimensions du burnout (cf. annexe 2). Selon la typologie de House (1981), le soutien social émotionnel comprend les démonstrations d'affection, d'empathie, de confiance, de bienveillance, d'estime envers l'autre ainsi qu'une écoute attentive. La méthodologie de chaque recherche est détaillée sous chaque étude.

Tout d'abord, Schwab et al. (1986) ont effectué une recherche sur 339 enseignants primaires et secondaires du New Hampshire, dans le but de développer un modèle mettant en lumière les différents facteurs de risque et de protection (dont le soutien social) ainsi que les conséquences du burnout. Afin de vérifier l'effet du soutien social émotionnel des collègues et des su-

périeures sur le burnout, un instrument adapté de Moos et Insel (1974) a été utilisé. Pour la mesure du burnout, le MBI (Maslach & Jackson, 1981 ; Maslach & Jackson, 1986) a été employé. Suite à cela, une analyse de régression multiple pas à pas a été menée afin d'examiner la relation entre les facteurs de risque et de protection (dont le soutien social des collègues) et les dimensions du burnout. Trois analyses de régression ont été effectuées séparément pour chacune des sous-échelles du MBI. Un effet significatif et négatif du soutien social émotionnel des collègues sur les dimensions de l'épuisement émotionnel et de la dépersonnalisation a été trouvé tandis qu'un effet significatif et positif a été retenu pour la dimension de l'accomplissement personnel. Ainsi, selon cette étude, le soutien social émotionnel provenant des collègues permet de diminuer l'épuisement émotionnel et la dépersonnalisation et favorise un sentiment d'accomplissement personnel élevé.

Ray et Miller (1991) ont réalisé une étude sur l'influence de la structure de la communication et du soutien social sur le stress professionnel et le burnout. Dans ce but, ils ont interrogé 60 enseignants primaires américains (93 % de femmes), âgés de 35 ans en moyenne. Pour déterminer si le soutien social émotionnel, mesuré à travers l'échelle de Pettegrew et Wolf (1982), montre un effet significatif sur le niveau de burnout, mesuré grâce au *Tedium Scale* de Pines et Kafry (1978), les auteurs ont créé un modèle théorique supposant que le soutien social influence le burnout et la satisfaction au travail. Afin de tester celui-ci, les chercheurs ont utilisé la méthode des moindres carrés (*least squares structural equation techniques*). Dans le modèle final, le soutien social provenant des collègues n'a pas d'effet significatif direct ou indirect sur les dimensions de l'épuisement émotionnel et de la dépersonnalisation. La dimension de l'accomplissement personnel n'a pas été analysée.

Dix ans plus tard, Brouwers, Evers et Tomic (2001) ont analysé les relations entre la perception de l'efficacité personnelle à obtenir du soutien, la perception du manque de soutien social et les trois dimensions du burnout chez 277 enseignants d'écoles secondaires en Hollande âgés de 21 à 62 ans (moyenne : 45.87 ans). L'échantillon (73 % d'hommes) était composé d'enseignants ayant une expérience professionnelle de 0 à 39 ans (moyenne : 21.28 ans). La perception du manque de soutien social a été mesurée avec la sous-échelle « soutien émotionnel » du *Social Support List-Discrepancies* [SSL-D] (Van Sonderen, 1991). Les trois dimensions du burnout ont été examinées en utilisant la version hollandaise du MBI pour les enseignants [MBI-NL-ES] (Maslach & Jackson, 1981 ; Schaufeli, Daamen & Van Mierlo, 1994 ; Schaufeli & Van Horn, 1995). La technique des modèles d'équations structurelles (*Structural Equation Modelling* [SEM]) a été utilisée pour analyser les données. Le modèle modifié ne montre

aucun effet direct du manque de soutien émotionnel sur les trois dimensions du burnout. Cependant, la perception de l'enseignant concernant son efficacité à mobiliser du soutien médiatise l'effet du manque de soutien des collègues sur l'épuisement émotionnel. Dès lors, si le manque de soutien augmente (c'est-à-dire, si le soutien social diminue), la perception de l'efficacité à recevoir du soutien baisse également. Cependant, si l'enseignant a le sentiment qu'il arrive à mobiliser adéquatement du soutien social, il sera moins épuisé émotionnellement. De ce fait, l'effet entre le soutien social et l'épuisement émotionnel est indirect, car médiatisé par l'efficacité perçue à obtenir du soutien. Aucun effet direct ou indirect n'est significatif sur les autres dimensions du burnout.

Kahn, Schneider, Jenkins-Henkelman et Moyle (2006) ont, quant à eux, mené une recherche sur le rôle des émotions positives et négatives dans la relation entre le soutien social émotionnel et le burnout professionnel chez 339 enseignants américains (dont 229 femmes) d'écoles secondaires, avec une expérience professionnelle allant de 0 à 43 ans (moyenne : 13.70 ans). L'instrument de mesure du burnout était le MBI-ES. Le soutien social émotionnel des collègues a été mesuré grâce à une adaptation de l'*Emotional Social Support Questionnaire* [ESSQ] (Zellars & Perrewé, 2001). Afin que cette mesure du soutien social soit comparable aux autres études, uniquement la sous-échelle de l'empathie a été retenue pour l'analyse (les autres aspects n'étant pas détaillés dans les autres recherches examinées). Dans cette étude, trois analyses de régression hiérarchique ont été effectuées, une par dimension du burnout. Ces tests statistiques ont démontré que le soutien social émotionnel de type empathique n'est ni un prédicteur significatif de l'épuisement émotionnel ni de la dépersonnalisation. Cependant, le soutien social émotionnel de type empathique augmente le sentiment d'accomplissement personnel des enseignants.

## **5.2 Efficacité du soutien social global sur les trois dimensions du burnout**

Cette section détaille quatre études analysant l'effet du soutien social global, c'est-à-dire le sentiment général d'être soutenu, sur les trois dimensions ou le score global du burnout (cf. annexe 3). Bien que cette forme de soutien ne soit pas incluse dans la typologie de House, il semble nécessaire néanmoins de différencier ce score global des autres types de soutiens spécifiques.

Cheuk, Wong et Rosen (1994) ont effectué une recherche analysant les effets du rejet et du soutien social sur le burnout des enseignants. Les cher-

cheurs ont interrogé 79 enseignants primaires chinois dont la majorité de sexe féminin (97 %). Leur moyenne d'âge était de 40 ans et leur expérience professionnelle d'environ neuf ans et demi. La mesure du burnout contenait 16 items inspirés de Mickler et Rosen (1994). Une mesure dichotomique (« je me sens soutenu » VS « je ne me sens pas soutenu ») a été employée pour mesurer la perception du soutien social venant des collègues et des supérieurs. Afin d'analyser l'effet du soutien social global, une analyse de covariance (avec les années d'expérience comme co-variable) a été effectuée. Cette dernière n'a montré aucun effet significatif du soutien social global des collègues sur le burnout des enseignants.

Gali Cinamon et Rich (2009) ont réalisé une étude en Israël sur les relations entre le soutien social (des époux, des superviseurs et des collègues), le burnout et la motivation au travail. L'échantillon était composé de 322 enseignantes primaires (45 %) et secondaires (54 %) âgées de 23 à 63 ans (moyenne : 42.8) avec une moyenne d'expérience professionnelle de 16 ans. Le soutien social global a été évalué grâce à une adaptation (Cinamon et al., 2007) du *Manager Support Scale* (Loerch, Russell & Rush, 1989). Concernant le burnout, une seule dimension a été évaluée, celle de l'épuisement émotionnel mesurée avec le MBI – GS. Une analyse de régression hiérarchique a été effectuée afin d'examiner l'effet du soutien social global sur l'épuisement émotionnel. Cette dernière n'a pas montré d'effet significatif.

Cinq ans plus tard, Van Droogenbroeck, Spruyt et Vanroelen (2014) ont analysé les liens potentiels entre la masse de travail, les relations interpersonnelles et le burnout des enseignants seniors belges. Les 1878 participants étaient âgés entre 45 et 65 ans. La version hollandaise du MBI pour les enseignants a été utilisée pour la mesure du burnout. Concernant les relations professionnelles, le soutien social des collègues (cinq items) a été évalué grâce à un questionnaire créé pour cette étude par ses auteurs. Finalement, la technique des modèles d'équations structurelles (*Structural Equation Modelling* [SEM]) a été utilisée pour examiner les données. Le modèle final obtenu montre un effet négatif et significatif du soutien social global des collègues sur l'épuisement émotionnel. De même, un effet négatif et significatif existe entre le soutien social global des collègues et la dimension de la dépersonnalisation. Ainsi cette étude montre que le soutien global des collègues permet de diminuer le niveau d'épuisement émotionnel et de dépersonnalisation. Cependant, aucun lien significatif n'a été trouvé entre le soutien social et la dimension de l'accomplissement personnel.

Une autre recherche a été réalisée pour examiner les effets de l'humour, l'estime de soi et le soutien social sur le burnout des enseignants (Ho, 2016).

Pour ce faire, 539 enseignants primaires (30 %) et secondaires (70 %) chinois (43.6 % de femmes et 56.4 % d'hommes) âgés entre 21 et plus de 50 ans ont été interrogés. Leur moyenne d'expérience professionnelle était de 11.77 ans. Afin de mesurer le burnout, le chercheur a utilisé la version chinoise du MBI-ES (Yuen et al., 2002). Pour le soutien social, l'échelle de 16 items *Modified Multidimensional Scale of Perceived Social Support* [MSPSS] a été employée. Pour tester les relations entre ces variables, une analyse de corrélation a été effectuée. Celle-ci démontre qu'il y a un lien négatif et significatif entre le soutien social global et l'épuisement émotionnel. Un lien négatif et significatif a également été trouvé entre le soutien social et la dépersonnalisation. De plus, un lien significatif et positif existe entre le soutien social global des collègues et le sentiment d'accomplissement personnel. Ainsi, cette étude montre que le soutien social permet de diminuer l'épuisement émotionnel et la dépersonnalisation et améliore le sentiment d'accomplissement personnel. Cependant, ces relations doivent être interprétées avec précaution car bien que significatifs, les liens de corrélation restent faibles.

### **5.3 Efficacité du soutien social mixte sur les trois dimensions du burnout**

Les 10 études présentées dans cette partie analysent l'effet du soutien social mixte sur les trois dimensions ou le score global du burnout (cf. annexe 4). Le terme « soutien social mixte » regroupe les mesures comprenant plusieurs (deux, trois ou les quatre) formes de soutien social spécifiques existantes dans la typologie de House : le soutien émotionnel et/ou instrumental et/ou informationnel et/ou évaluatif.

En 1987, des chercheurs ont examiné les effets du stress professionnel et du soutien social sur le burnout des enseignants (Russell, Altmaier & Van Velzen, 1987). L'échantillon était composé de 316 enseignants américains d'écoles primaires et secondaires, âgés en moyenne de 39.98 ans à ajouter dans la bibliographie et ayant une expérience professionnelle moyenne de 14.75 ans. La majorité de ces personnes était de sexe féminin (70.3 %). Le MBI a été utilisé pour mesurer le taux de burnout. Concernant le soutien social, deux instruments de mesure ont été employés afin de mesurer le soutien émotionnel, informationnel et évaluatif des collègues, des superviseurs, des amis et de la famille. Il s'agit du *Social provisions scale* (Cutrona & Russell, 1987) et d'un questionnaire créé par House et Wells (1978). Finalement, une analyse de régression multiple hiérarchique a été effectuée afin de dé-

terminer l'effet du soutien social des collègues (de type émotionnel, informationnel et évaluatif) sur l'épuisement professionnel des enseignants. Ce test n'a montré aucun effet significatif entre ces deux variables.

Un an plus tard, Brissie, Hoover-Dempsey et Bassler (1988) ont étudié les facteurs individuels et environnementaux influençant le burnout des enseignants chez 1213 enseignants primaires américains. Le *Teacher Opinion Questionnaire* de Hoover-Dempsey, Bassler et Brissie (1987) a été utilisé pour mesurer le score global du burnout et le soutien social (informationnel et instrumental) des collègues. Suite à cela, une analyse de régression multiple pas à pas a été effectuée. La première étape de cette régression analyse les variables individuelles, organisationnelles et le soutien environnemental. La deuxième étape inclut les variables individuelles et situationnelles. La troisième étape est un modèle combiné qui analyse l'interaction entre toutes les variables précédentes (variables individuelles, organisationnelles, environnementale et situationnelles). Cette dernière étape démontre un effet significatif et négatif du soutien social des collègues sur le burnout. Ainsi, ces résultats montrent que le soutien des collègues permet de diminuer le niveau global de burnout des enseignants.

Greenglass, Burke et Konarski (1997) ont étudié l'impact du soutien social sur le développement du burnout des enseignants chez 833 employés d'écoles canadiennes (51 % d'hommes et 49 % de femmes). La plupart de ces personnes travaillaient en tant qu'enseignants (61.6 %) mais l'échantillon contient également des membres de l'administration. Ces individus avaient une expérience professionnelle allant de 1 à 20 ans. Le MBI a été utilisé pour mesurer les différentes composantes de l'épuisement professionnel. Il est important de noter que dans cette étude, les scores de l'accomplissement personnel ont été inversés. Ainsi un haut niveau de la dimension « accomplissement personnel » indique un manque élevé d'accomplissement personnel. Le soutien social (émotionnel, informationnel et instrumental) des collègues a été examiné à travers une version modifiée de l'échelle de Caplan et al. (1975). Dans le but de tester un modèle de recherche réalisé par les auteurs alliant, notamment, le soutien social des collègues aux trois dimensions du burnout, une analyse de relations structurelles linéaires [LISREL] a été effectuée. Les tests-T démontrent que le soutien social des collègues a un effet négatif et significatif sur la dépersonnalisation et le manque d'accomplissement personnel. Cependant, aucun effet significatif n'a été trouvé entre le soutien social et l'épuisement émotionnel. Ainsi, les résultats de cette recherche montrent que le soutien social des collègues (soutien émotionnel, informationnel et instrumental) permet de diminuer la dépersonnalisation et

d'améliorer le sentiment d'accomplissement personnel mais n'a pas d'effet significatif sur l'épuisement émotionnel.

Une autre recherche a été menée par Song (2008). Cet auteur a analysé la situation du burnout des enseignants dans un échantillon de 400 professeurs d'écoles secondaires (139 hommes et 261 femmes) en Chine. Ces derniers avaient une expérience professionnelle allant de 1 à 20 ans. Le chercheur a également examiné la relation entre les dimensions du burnout des enseignants et les sources et types de soutien social reçus. Pour ce faire, des instruments pour mesurer les trois dimensions du burnout et le soutien social (émotionnel, informationnel, évaluatif et instrumental) ont été développés spécialement pour cette étude par l'auteur. Suite à cela, une analyse de régression multiple pas à pas a été effectuée afin de rechercher les effets des différentes sources de soutien social sur le burnout. Le soutien social des collègues a montré un effet significatif et positif sur l'épuisement émotionnel. Aucun effet significatif n'a été trouvé pour la dimension de la dépersonnalisation. Concernant le sentiment d'accomplissement personnel, les scores ont été inversés (l'auteur parle d'un sentiment d'accomplissement personnel réduit) et le soutien social des collègues montre un effet négatif sur cette dimension inversée. Ainsi, les résultats de cette recherche démontrent que le soutien social des collègues (de type émotionnel, informationnel, évaluatif et instrumental) augmente l'épuisement émotionnel et favorise un sentiment d'accomplissement personnel élevé. Pour finir, le soutien social des collègues n'a pas d'effet significatif sur la dépersonnalisation.

Trois ans plus tard, des chercheurs ont examiné le rôle du soutien social au travail dans la relation entre l'affectivité au travail, la satisfaction professionnelle et le burnout (Kinman, Wray & Strange, 2011). Dans ce but, ils ont questionné 238 enseignants secondaires au Royaume-Uni (dont 74 % de femmes), âgés en moyenne de 36 ans et ayant une expérience professionnelle entre 1 et 39 ans (moyenne de 12.97). Les dimensions du burnout ont été mesurées grâce au MBI tandis que le soutien social au travail (émotionnel et instrumental) a été examiné à travers une mesure de 8 items développée par Ybema et Smulders (2002). Afin de déterminer le rôle du soutien social dans la relation entre l'affectivité au travail et les trois composantes du burnout, une analyse de régression hiérarchique a été utilisée. Les résultats obtenus à l'étape deux de la régression (incluant les variables « genre », « expérience », « pénibilité émotionnelle » et « soutien social ») démontrent que le soutien social au travail a un effet significatif et négatif sur l'épuisement émotionnel et un effet significatif et positif sur l'accomplissement personnel. Ceci signifie donc que le soutien social au travail permet de diminuer le taux

d'épuisement émotionnel et d'augmenter le sentiment d'accomplissement personnel. Aucun effet significatif n'a été trouvé avec la dimension de la dépersonnalisation.

Bataineh et Alsagheer (2012) ont mené une recherche afin de définir quelle source de soutien social (superviseurs, collègues, amis, époux ou famille) est la plus efficace pour réduire le burnout des enseignants spécialisés. Dans ce cadre, 300 enseignants spécialisés (50 hommes et 250 femmes) des Emirats Arabes Unis âgés entre 22 et 45 ans et ayant une expérience professionnelle allant de 4 à 17 ans ont complété des questionnaires. Pour le soutien social (émotionnel, informationnel et évaluatif), l'outil de mesure a été créé pour l'étude par les auteurs. Le MBI traduit en arabe a été employé comme instrument de mesure du burnout. Afin d'analyser les potentiels liens entre les sources de soutien et le burnout des enseignants spécialisés, les auteurs ont effectué un test de corrélation de Pearson. Les résultats de cette analyse démontrent qu'il y a un lien significatif entre le soutien social des collègues et le sentiment d'accomplissement personnel. Les autres dimensions du burnout ne sont pas liées significativement avec le soutien social des collègues. Ainsi, cela signifie que les enseignants spécialisés qui reçoivent du soutien social de leurs collègues ont des taux d'accomplissement personnel plus élevés que ceux qui n'en reçoivent pas. Cependant, ces résultats sont à interpréter avec précaution car le coefficient de corrélation est faible.

Un an plus tard, Fernet, Austin, Trépanier et Dussault (2013) ont exploré les relations entre les demandes au travail (ambiguïté et conflits des rôles), les ressources professionnelles et psychologiques (compétences et autonomie perçues, soutien social, relations perçues,) et le burnout en vérifiant leur modèle théorique qui présuppose que le soutien social est lié indirectement aux trois dimensions du syndrome d'épuisement professionnel. Leur étude comporte un échantillon de 356 employés d'une école canadienne (58 % d'enseignants, 27 % d'enseignants de soutien, 8 % de professionnels de l'éducation et 7 % d'employés administratifs). Ces personnes (76 % de sexe féminin) étaient âgées de 41.8 ans en moyenne. Concernant les outils de mesure, le soutien social au travail (informationnel et instrumental) a été évalué grâce à trois items tirés du questionnaire de Cohen et Hoberman (1983) tandis que la version québécoise du MBI (Dion & Tessier, 1994) a servi d'instrument pour la mesure du burnout. L'adéquation du modèle hypothétique avec les données recueillies a été testée grâce à la technique des modèles d'équations structurelles (*Structural Equation Modelling* [SEM]). De plus, les effets de médiation ont été analysés grâce au test de Sobel. Le modèle final démontre que le soutien social impacte les trois dimensions du burnout



de manière indirecte. En effet, les résultats indiquent que le soutien social est associé avec l'autonomie perçue qui elle prédit l'épuisement émotionnel et la dépersonnalisation. Le soutien social est également lié aux relations perçues qui prédisent la dépersonnalisation et l'accomplissement personnel. Ainsi, l'autonomie perçue est un médiateur significatif de la relation entre le soutien social et l'épuisement émotionnel. C'est également un médiateur significatif du lien entre le soutien social et la dépersonnalisation. De plus, les relations perçues médiatisent de manière significative la relation entre le soutien social et la dépersonnalisation et entre le soutien social et l'accomplissement personnel. Ainsi, selon cette étude, le soutien social permet de diminuer l'épuisement émotionnel à travers la perception de l'autonomie. Il permet également de diminuer la dépersonnalisation à travers l'autonomie et les relations perçues. Finalement, le lien entre le soutien social et l'accomplissement personnel est également médiatisé par les relations perçues.

D'autres auteurs ont effectué une recherche sur les facteurs de risque et de protection du burnout avec l'hypothèse que l'insatisfaction du soutien social et l'intensité des émotions ressenties impactent le burnout des enseignants (Fiorilli et al., 2015). Pour ce faire, ils ont recruté 135 enseignants primaires suisses (87 % de femmes) et 140 italiens (82 % de femmes) âgés entre 25 et 60 ans et ayant une expérience professionnelle moyenne de 12 ans. Le burnout a été évalué à travers le MBI-ES et le soutien social au travail (émotionnel et instrumental) avec le *Social Support Questionnaire* créé par Doudin et al. (2011). Il est important de noter que dans cette étude, le score de soutien social est noté comme « l'insatisfaction du soutien social ». Suite à cela, une analyse de régression hiérarchique a été effectuée pour chacune des dimensions du burnout. Les résultats de l'étape quatre de la régression (combinant les variables de contrôle « âge, genre et nationalité » avec l'intensité émotionnelle et l'insatisfaction du soutien reçu) montrent que l'insatisfaction du soutien reçu impacte positivement l'épuisement émotionnel. Un effet semblable a été trouvé entre l'insatisfaction du soutien social et la dépersonnalisation. Finalement, l'insatisfaction du soutien a un effet négatif sur l'accomplissement personnel. Ainsi, lorsque les enseignants ne sont pas comblés par le soutien social reçu, leur épuisement émotionnel et les signes de dépersonnalisation augmentent et l'accomplissement personnel diminue.

La même année, Ju, Lan, Li, Feng et You (2015) ont investigué l'effet modérateur du soutien social au travail (de type émotionnel, informationnel et instrumental) sur la relation entre l'intelligence émotionnelle et le burnout des enseignants. Ils ont interrogé 307 enseignants secondaires chinois (dont

79.6 % de femme), d'une moyenne d'âge de 42.01 ans avec une expérience professionnelle de plus de 10 ans. Afin de mesurer la perception du soutien social au travail (soutien des supérieurs et des collègues), un instrument de 10 items adapté de l'échelle de Hobman, Restubog, Bordia et Tang (2009) et Brouwers et al. (2001) a été utilisé. Le burnout a été évalué à travers le MBI-ES. Les auteurs ont employé la technique des SEM dans le but de tester un modèle théorique démontrant des liens entre l'intelligence émotionnelle, le soutien social au travail et le burnout. Le modèle final démontre que le soutien social au travail, fortement lié positivement avec le soutien social des collègues, a un effet significatif sur le burnout, dans le sens d'une réduction de ce trouble. Le burnout est lui fortement lié à une augmentation du sentiment d'épuisement émotionnel et de la dépersonnalisation et augmente également le manque d'accomplissement personnel. Ainsi, les auteurs concluent que le soutien social au travail, et notamment le soutien social des collègues, est un facteur de protection du burnout car il réduit le niveau de celui-ci.

En outre, Bermejo-Toro et al. (2016) ont analysé le rôle des ressources professionnelles et personnelles sur l'engagement et le burnout des enseignants. Pour ce faire, les auteurs ont questionné 413 enseignants primaires (51.4 %) et secondaires (48.6 %) espagnols, âgés en moyenne de 40.5 ans. Cet échantillon était composé en majorité de femmes (71.6 %). Le soutien social a été analysé grâce à l'échelle multidimensionnelle de Winefield (Winefield, Winefield & Tiggemann, 1992) tandis que la version espagnole du MBI-GS a été employée pour la mesure du burnout. Afin de tester leurs hypothèses, les auteurs ont utilisé la technique des modèles d'équations structurelles. Le modèle modifié montre que les ressources professionnelles, qui sont fortement liées positivement avec le soutien des collègues, ont un effet négatif et significatif sur le burnout. Le burnout est lui-même fortement en lien avec la dépersonnalisation, mais ne montre pas de lien significatif avec l'épuisement émotionnel. La dimension de l'accomplissement personnel n'a pas été étudiée. Ainsi, cette étude démontre que les ressources professionnelles, dont le soutien social des collègues, ont un impact sur le score global du burnout, dans le sens d'une réduction de celui-ci. Cependant, il est intéressant de noter que dans la mesure du burnout effectuée, uniquement la dimension de la dépersonnalisation démontre un lien significatif avec le score global du burnout, contrairement à l'épuisement émotionnel qui n'est pas significatif.

## 6 Synthèse des résultats et discussion

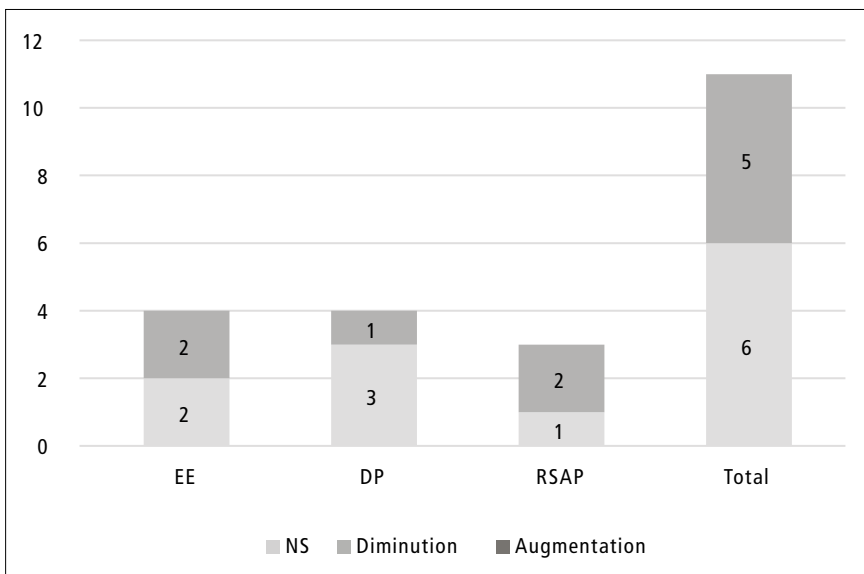
Les résultats obtenus dans les différentes études seront synthétisés dans des histogrammes et discutés dans cette section afin de répondre à la question de recherche au cœur de cet ouvrage, à savoir : « Quelle est l'efficacité du soutien social des collègues comme mesure de protection du burnout du corps enseignant ? » et plus précisément : « Sur quelle dimension de ce trouble le soutien social est-il le plus efficace ? ». L'impact de chaque forme de soutien social sur les différentes dimensions du syndrome d'épuisement professionnel et sur le score global de celui-ci sera examiné.

### 6.1 Soutien social émotionnel

En se basant sur le graphique synthétisant le nombre d'effets du soutien social émotionnel sur les dimensions du burnout (figure 5), les résultats des quatre études sont discutés. Ce graphique représente le nombre d'entre elles montrant des liens positifs (augmentation), négatifs (diminution) et/ou des résultats non significatifs entre le soutien social émotionnel et chaque dimension du burnout (trois premières colonnes). La quatrième colonne « Total » représente un score global du burnout, obtenu en additionnant le nombre d'effets des trois premières colonnes. Pour assurer la lisibilité du tableau, les scores du sentiment d'accomplissement personnel ont été inversés. Le sentiment de l'accomplissement personnel [SAP] est donc noté « *réduction* du sentiment d'accomplissement personnel » [RSAP] afin que la comparaison avec les deux autres dimensions du burnout soit facilitée et que les trois dimensions puissent être cumulées dans le but d'extraire une tendance de l'effet du soutien social émotionnel sur le burnout. Ainsi, une diminution de la *réduction* du sentiment d'accomplissement personnel (RSAP, troisième colonne) équivaut à une augmentation du sentiment d'accomplissement personnel (SAP).

#### *Effets sur l'épuisement émotionnel*

Sur les quatre études traitant de l'effet du soutien social émotionnel sur l'épuisement émotionnel, deux d'entre elles (Ray & Miller, 1991 ; Kahn et al., 2006) n'ont pas montré de résultats significatifs. Ceci peut s'expliquer



**Note :** Augmentation = Hausse du burnout pour les dimensions en question / Diminution = Baisse du burnout pour les dimensions en question / NS = Résultat non significatif / EE = Dimension de l'épuisement émotionnel / DP = Dimension de la dépersonnalisation / RSAP = Réduction du sentiment d'accomplissement personnel / Total = EE + DP + RAP (Cumul du nombre d'effets de chaque dimension)

Figure 5 : Synthèse du nombre d'effets du soutien social émotionnel sur les dimensions du burnout mis en évidence dans quatre études

d'une part à travers l'échantillon réduit de l'étude de Ray et Miller (1991), composé uniquement de 60 individus. D'autre part, l'étude de Kahn et al. (2006) analyse plusieurs composantes du soutien social émotionnel : les conversations à contenus positifs ou négatifs ainsi que le soutien empathique. Afin que les items de cette variable soient similaires à ceux analysés dans les autres recherches, uniquement le soutien empathique, évalué à travers cinq items, a été retenu. De la sorte, le soutien social émotionnel est examiné de manière très spécifique dans cet article c'est-à-dire à travers un nombre restreint d'items et ceci explique peut-être le manque de significativité.

Les deux autres études analysant ce lien (Brouwers et al., 2001 ; Schwab et al., 1986) montrent un effet significatif du soutien social émotionnel sur l'épuisement émotionnel, dans le sens d'une diminution de cette dimension. En effet, les résultats de la recherche de Schwab et al. (1986) démontrent que le soutien social des collègues serait une stratégie efficace pour réduire les taux

d'épuisement émotionnel. Brouwers et al. (2001) affirment quant à eux que cette relation serait médiatisée par le sentiment d'efficacité personnelle à obtenir du soutien. Cela signifie que les enseignants qui ont peu confiance en leur capacité à mobiliser du soutien de leurs collègues sont plus à même de développer des symptômes d'épuisement émotionnel que leurs pairs confiants. Ces auteurs concluent donc qu'il est important de recevoir du soutien social de la part des collègues mais qu'il est également nécessaire de développer des programmes permettant de favoriser la confiance en soi des enseignants concernant leur capacité à mobiliser de l'aide.

Ainsi, la moitié des études analysées affirme que le soutien social émotionnel permet de diminuer les risques d'épuisement émotionnel tandis que l'autre moitié n'a pas montré de résultats significatifs à ce propos.

### *Effets sur la dépersonnalisation*

Quatre articles examinent le lien entre le soutien social émotionnel et la dimension de la dépersonnalisation. La plupart des études (trois sur quatre) n'ont pas trouvé de résultats significatifs (Ray & Miller, 1991 ; Brouwers et al., 2001 ; Kahn et al., 2006). Concernant l'étude de Brouwers et al. (2001), bien que le test de corrélation montre un lien négatif et significatif, le soutien social n'est pas un prédicteur significatif de la dépersonnalisation selon les résultats du SEM. Les autres explications potentielles de ces résultats, étant en partie les mêmes que celles évoquées précédemment (échantillon réduit, nombre restreint d'items analysant le soutien social émotionnel), elles ne seront donc pas réitérées ici. Contrairement à cela, Schwab et al. (1896) ont relevé un effet significatif. Selon leur recherche, le soutien social émotionnel provenant des collègues permet de diminuer les signes de dépersonnalisation des enseignants.

Ainsi, une seule étude sur quatre montre un effet significatif du soutien émotionnel sur la dépersonnalisation. Il n'est donc pas possible de conclure que cette aide soit efficace pour lutter contre cette forme de distanciation.

### *Effets sur le sentiment d'accomplissement personnel*

Sur les trois articles analysant l'effet du soutien social émotionnel sur le sentiment d'accomplissement personnel, les deux tiers démontrent des résultats significatifs dans le sens d'une augmentation de cette dimension (Kahn et al., 2006 ; Schwab et al., 1986). Cela signifie que le soutien social des collègues permet d'augmenter le sentiment d'accomplissement personnel et favorise de fait la motivation et l'épanouissement personnel et professionnel. En effet, les démonstrations d'empathie aident les enseignants à faire face

plus facilement aux difficultés rencontrées et donc à être plus efficaces et confiants dans leur travail, ce qui augmente leur sentiment d'accomplissement personnel (Kahn et al., 2006). Pour finir, une seule étude, celle de Brouwers et al. (2001), ne montre pas d'effet significatif du soutien social émotionnel sur le sentiment d'accomplissement personnel. Le coefficient de corrélation entre ces deux variables est significatif mais faible, ce qui pourrait expliquer que lors de l'analyse SEM, l'effet n'ait pas été significatif.

En conclusion, les deux tiers des études analysant l'effet du soutien social émotionnel sur le sentiment d'accomplissement personnel démontrent qu'il y a un effet significatif et négatif (diminution de la réduction du sentiment d'accomplissement personnel). De ce fait, il semble que ce type d'aide soit efficace pour augmenter le sentiment d'accomplissement personnel.

### *Effets sur le score global du burnout*

Dans cette revue de littérature, aucun article parlant du soutien social émotionnel ne mesure le burnout selon un score global. Ainsi, dans le but d'extraire une tendance générale de l'effet du soutien émotionnel sur le burnout, un score global a été effectué en additionnant le nombre d'effets mis en évidence dans les quatre études (cf. figure 5, colonne « Total »). Dès lors, sur un total de 11 effets, cinq notent une diminution du burnout grâce au soutien émotionnel tandis que six ne démontrent pas de résultats significatifs.

### *Synthèse pour le soutien social émotionnel*

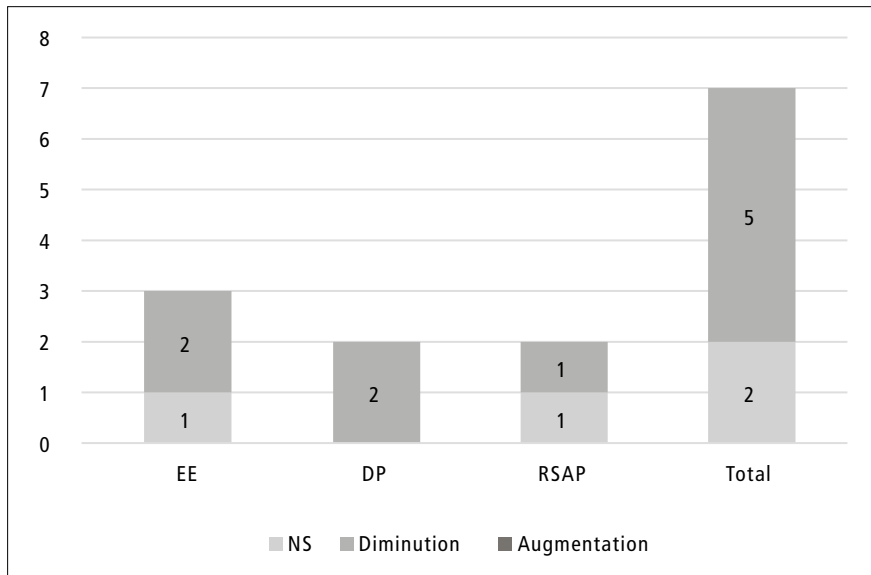
En conclusion, comme cela a déjà été explicité par certains auteurs, les résultats des études ne sont pas univoques concernant l'efficacité du soutien social émotionnel provenant des collègues comme mesure de protection du burnout des enseignants (Kessler & McLeod, 1985). En effet, plus de la moitié des articles ne démontre pas d'effets significatifs. Ainsi, il n'est pas possible de conclure avec certitude que le soutien social émotionnel permette de réduire les taux d'épuisement professionnel, même si cinq articles vont dans ce sens. Les limites de ces études pouvant expliquer ces résultats seront détaillées ultérieurement.

Concernant la deuxième question de recherche, à savoir « Sur quelle dimension de ce trouble le soutien social est-il le plus efficace ? », le soutien social émotionnel semble avoir un effet bénéfique en premier lieu sur le sentiment d'accomplissement personnel. En effet, deux tiers des articles démontrent que cette forme d'aide est efficace pour cette dimension. Deuxièmement, l'épuisement émotionnel est également impacté par ce type de soutien car la moitié des articles note une diminution de l'épuisement émotionnel grâce

au soutien émotionnel de la part des collègues. Pour la dimension de la dépersonnalisation, il n'est pas possible de montrer un effet bénéfique du soutien social émotionnel sur cette variable car une seule étude relève un effet significatif. Néanmoins, ces résultats sont à interpréter précautionneusement vu le nombre restreint d'articles traitant du soutien social émotionnel.

## 6.2 Soutien social global

Dans cette section, les résultats des quatre études analysant l'effet du soutien social global sur le burnout sont examinés. Contrairement aux autres formes spécifiques de soutien social, le soutien global se résume à la perception générale d'être ou non soutenu par ses collègues. La discussion ci-dessous se base sur le graphique suivant (figure 6) :



**Note :** Augmentation = Hausse du burnout pour les dimensions en question / Diminution = Baisse du burnout pour les dimensions en question / NS = Résultat non significatif / EE = Dimension de l'épuisement émotionnel / DP = Dimension de la dépersonnalisation / RSAP = Réduction du sentiment d'accomplissement personnel / Total = EE + DP + RAP (Cumul du nombre d'effets de chaque dimension)

Figure 6 : Synthèse du nombre d'effets du soutien social global sur les dimensions du burnout mis en évidence dans quatre études

### *Effets sur l'épuisement émotionnel*

Trois recherches de cette revue de littérature traitent de l'effet du soutien global sur l'épuisement émotionnel. Une d'entre elles (Gali Cinamon & Rich, 2009) démontre des résultats non significatifs. En effet, selon ces auteurs (*Ibid.*), contrairement aux supérieurs et aux membres de la direction, les collègues ne sont pas en mesure de changer la structure et l'organisation d'un établissement ni de réduire les responsabilités et la masse de travail de leurs pairs enseignants. Ainsi, le soutien d'un supérieur ou d'un membre du comité de direction aurait plus d'impact sur l'épuisement émotionnel des enseignants que le soutien social des collègues. Les résultats des deux autres études (Ho, 2016 ; Van Droogenbroeck et al., 2014) sont significatifs et démontrent que le soutien global a une influence positive sur la dimension de l'épuisement émotionnel. Ainsi, le soutien social des collègues est une mesure de protection de l'épuisement émotionnel car une collaboration de qualité, un partage d'expériences et une écoute attentive permettent aux enseignants d'être accompagnés et aidés dans leurs difficultés professionnelles (Ho, 2016 ; Van Droogenbroeck et al., 2014).

En conclusion, deux tiers des articles relatent un effet significatif du soutien social global des collègues sur la dimension de l'épuisement émotionnel, dans le sens d'une diminution de celui-ci. Ces résultats soutiennent l'hypothèse selon laquelle le soutien social est une mesure de protection efficace contre l'épuisement émotionnel.

### *Effets sur la dépersonnalisation*

Seules deux études examinent l'effet du soutien global sur la dépersonnalisation (Ho, 2016 ; Van Droogenbroeck et al., 2014). Celles-ci présentent des résultats encourageants : le soutien social global a un effet significatif sur la dépersonnalisation dans le sens d'une diminution de cette dimension. Van Droogenbroeck et al. (2014, p. 107, [trad. libre]) affirment que « la collaboration et les discussions avec les collègues concernant les difficultés vécues au travail peuvent induire des sentiments de solidarité et d'empathie qui empêchent l'émergence d'attitudes indifférentes et négatives envers autrui ». Ainsi, bien que le nombre d'études à ce sujet soit restreint, le soutien social global des collègues semble être un moyen efficace de protection contre l'apparition de symptômes de dépersonnalisation.

### *Effets sur le sentiment d'accomplissement personnel*

Concernant les deux articles traitant de l'effet du soutien global sur le sentiment d'accomplissement personnel, un seul démontre un lien significatif



entre ces deux variables dans le sens d'une augmentation du sentiment d'accomplissement personnel (Ho, 2016). Cependant, ce résultat est à considérer avec prudence car cet auteur a effectué un test de corrélation qui présente des coefficients faibles et aucune autre analyse complémentaire n'a été réalisée. L'autre recherche (Van Droogenbroeck et al., 2014) n'a pas montré d'effets significatifs.

Au vu du test statistique peu fiable de l'étude de Ho (2016) et des résultats non significatifs de Van Droogenbroeck et de son équipe (2014), il n'est pas possible d'affirmer avec certitude que le soutien social global des collègues permette d'augmenter le sentiment d'accomplissement personnel des enseignants.

### *Effets sur le score global du burnout*

Dans les articles sélectionnés pour cette revue de littérature, une seule étude traitant du soutien social global mesure le burnout selon un score général (Cheuk et al., 1994). Cette dernière ne montre pas d'effet significatif du soutien social global sur le burnout. Ce résultat peut être expliqué par le petit échantillon de cette étude qui est composé uniquement de 79 enseignants.

Selon le score total de l'épuisement professionnel, effectué pour cette revue de littérature en additionnant le nombre d'effets mis en évidence dans les études du soutien social global sur chacune des dimensions du burnout, cinq effets sur sept montrent une diminution de ce trouble grâce au soutien social global tandis que les deux autres sont non significatifs. Ainsi, selon le score global effectué, le soutien social global semble avoir un impact sur la diminution du burnout.

### *Synthèse pour le soutien social global*

Comme cela a été démontré ci-dessus, l'étude analysant l'effet du soutien global sur le score général du burnout n'a pas révélé de résultats significatifs. Cela n'est pas confirmé par le score total effectué en cumulant les trois dimensions du burnout car cinq effets sur sept sont significatifs.

Cependant, concernant les effets distincts du soutien global sur les différentes dimensions du burnout, le sentiment général d'être soutenu semble avoir un effet bénéfique en premier lieu sur la dépersonnalisation. La totalité des articles démontre effectivement que cette forme de distanciation se réduit quand l'enseignant se sent aidé. De plus, la dimension de l'épuisement émotionnel est également influencée par cette perception générale car deux tiers des articles notent une diminution de cette fatigue grâce au soutien social global. Pour le sentiment d'accomplissement personnel, il n'est pas

possible de démontrer des effets bénéfiques du soutien social global sur cette variable car une seule étude note un lien significatif, découlant d'un coefficient de corrélation faible.

### 6.3 Soutien social mixte

Dans cette section, il sera question de la discussion des résultats des 10 articles analysant l'effet du soutien social mixte sur les différentes dimensions du burnout et son score global, synthétisés dans le graphique ci-après (figure 7). Le terme « soutien social mixte » se réfère à deux ou plusieurs formes de soutien social spécifique, telles que le soutien informationnel, évaluatif, instrumental et/ou émotionnel.

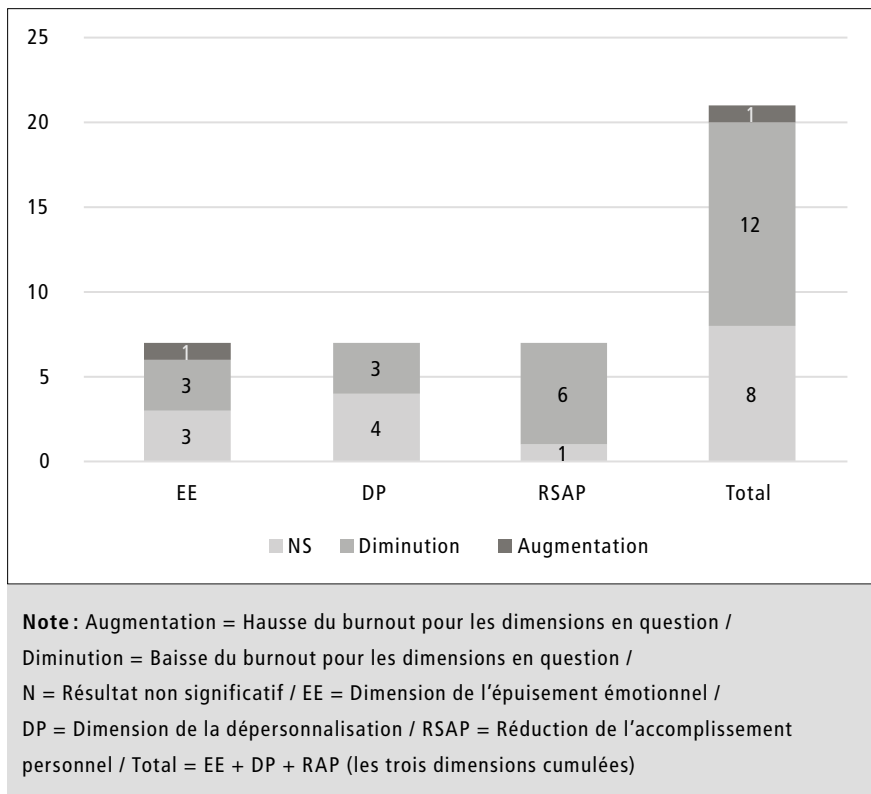


Figure 7 : Synthèse du nombre d'effets du soutien social mixte sur les dimensions du burnout mis en évidence dans 10 études

Ce graphique étant similaire à ceux exposés précédemment (cf. 6.1 figure 5 et 6.2 figure 6), l'explication des éléments le composant ne sera pas réitérée dans cette section.

### *Effets sur l'épuisement émotionnel*

Sur les sept études traitant de l'effet du soutien social mixte sur l'épuisement émotionnel, trois d'entre elles (Bataneh & Alsagheer, 2012 ; Greenglass et al., 1997 ; Russell et al., 1987) n'ont pas obtenu de résultats significatifs. Comme cela a déjà été mentionné au préalable, selon certains auteurs, le soutien des supérieurs est plus efficace pour réduire l'épuisement émotionnel que le soutien des collègues. Russell et al. (1987) affirment notamment que le soutien social évaluatif, qui se caractérise par des feedbacks sur le travail effectué et une évaluation des habiletés du professionnel concerné, a plus d'impact sur le bien-être de l'enseignant si celui-ci est prodigué par un superviseur que par un autre collaborateur. Ces résultats non significatifs sont aussi expliqués par Greenglass et al. (1997) qui soutiennent que l'enseignant épuisé n'a pas la disponibilité cognitive pour profiter du soutien reçu car il est trop investi émotionnellement et donc cette forme d'aide n'a pas d'effet sur l'individu fatigué.

La recherche de Song (2008) démontre des résultats significatifs concernant l'effet du soutien social mixte sur l'épuisement émotionnel, mais dans le sens d'une augmentation de cette dimension. En effet, cet auteur note que si le soutien social, notamment émotionnel, se résume à l'écoute et la prise en compte des plaintes quotidiennes concernant le travail et les difficultés rencontrées, l'épuisement émotionnel risque d'augmenter (Sarros & Sarros, 1992, cités par Song, 2008, p. 303).

Finalement, trois autres études (Fernet et al., 2013 ; Fiorilli et al., 2015 ; Kinman et al., 2011) signalent des résultats significatifs dans le sens d'une diminution de l'épuisement émotionnel. Fiorilli et al. (2015) affirment que le soutien social permet de renforcer les compétences psychologiques des enseignants (notamment la capacité à réguler leurs émotions) ce qui entraîne une diminution de l'épuisement émotionnel. Fernet et al. (2013) ont trouvé un lien indirect entre le soutien social mixte et l'épuisement émotionnel. Ils notent que cette relation est médiatisée par l'autonomie perçue. Cela signifie que si les enseignants ne reçoivent pas de soutien social, ils se sentent entravés dans leur autonomie car ils ne détiennent pas les ressources nécessaires pour affronter et gérer leurs difficultés professionnelles.

En conclusion, trois recherches n'ont pas trouvé de résultats significatifs et trois autres démontrent des effets significatifs dans le sens d'une diminution de l'épuisement émotionnel. Une seule étude note une augmentation de cette dimension.

### *Effets sur la dépersonnalisation*

Sept études examinent l'effet du soutien social mixte sur la dépersonnalisation. La majorité d'entre elles n'a pas révélé d'effets significatifs (Bataneh & Alsagheer, 2012 ; Kinman et al., 2011 ; Russell et al., 1987 ; Song, 2008). Il est nécessaire de signaler que Kinman et al. (2011) ont trouvé un lien significatif entre ces deux variables grâce à leur test de corrélation. Cependant, lors de l'analyse de régression multiple hiérarchique, cette relation s'est montrée non significative.

Trois autres recherches ont démontré une diminution directe ou indirecte de la dépersonnalisation grâce au soutien social mixte (Fernet et al., 2013 ; Fiorilli et al., 2015 ; Greenglass et al., 1997). En effet, les enseignants qui reçoivent du soutien social de leurs collègues développent par la suite des relations plus personnelles avec leurs élèves. Ceci peut être expliqué par le fait qu'en recevant de l'aide, les enseignants sont sensibilisés à l'importance des relations sociales et ont tendance à vouloir également soutenir leurs élèves en maintenant des relations sociales riches (Greenglass et al., 1997).

Ainsi, il est difficile d'affirmer avec certitude que le soutien social mixte est un moyen de protection efficace contre la dépersonnalisation au vu du nombre de résultats non significatifs (quatre articles sur sept). Cependant, trois recherches démontrent une diminution de la dépersonnalisation.

### *Effets sur le sentiment d'accomplissement personnel*

Sur les sept articles traitant de l'effet du soutien social mixte sur le sentiment d'accomplissement personnel, six d'entre eux montrent un effet significatif : le soutien social mixte augmente le sentiment d'accomplissement personnel (Bataneh & Alsagheer, 2012 ; Fernet et al., 2013 ; Fiorilli et al., 2015 ; Greenglass et al., 1997 ; Kinman et al., 2011 ; Song, 2008). Fernet et al. (2013) affirment que cet effet est médiatisé par les relations perçues. En effet, selon ces auteurs, le soutien social favorise les liens entre les enseignants et cela augmente le sentiment d'accomplissement personnel car le professionnel est motivé à accomplir son travail en sachant qu'il est soutenu par ses collègues. Ainsi, c'est à travers un processus motivationnel que le soutien social augmente l'accomplissement personnel. Le résultat de la dernière étude analysant le lien entre le soutien social mixte et l'accomplissement personnel (Russell et al., 1987) n'est pas significatif.

Ainsi, la grande majorité des recherches (6/7) démontre que le soutien social mixte permet d'augmenter le sentiment d'accomplissement personnel. Il semble donc que cette forme d'aide ait un effet bénéfique sur cette dimension.

### *Effets sur le score global du burnout*

Dans les articles sélectionnés pour cette revue de littérature, trois recherches traitant du soutien social mixte mesurent le burnout selon un score global (Bermejo-Toro et al., 2016 ; Brissie et al., 1988 ; Ju et al., 2015). Elles démontrent toutes un effet significatif du soutien social mixte sur le burnout, dans le sens d'une diminution de ce trouble. Ainsi, selon ces résultats, le soutien social mixte apparaît comme un moyen de protection efficace du burnout des enseignants.

Selon le score total du burnout, effectué dans ce travail en cumulant les résultats des trois dimensions du burnout, 12 effets indiquent une diminution de ce trouble grâce au soutien social mixte. Un seul effet montre une augmentation du burnout. Il est néanmoins important de prendre en compte le nombre de résultats non significatifs (8/21), mettant en lumière la difficulté d'analyser précisément le lien entre le soutien social et le burnout.

### *Synthèse pour le soutien social mixte*

En conclusion, comme cela a été explicité ci-dessus, la majorité des recherches note un effet significatif du soutien social mixte dans le sens d'une diminution du burnout. Ainsi, le soutien social mixte provenant des collègues semble être une mesure de protection adéquate contre le burnout des enseignants car cette forme d'aide permet de limiter l'apparition de ce trouble.

Concernant les effets distincts du soutien social mixte sur les différentes dimensions du burnout, le sentiment d'accomplissement personnel semble être la dimension la plus impactée par le soutien social mixte. En effet, six études sur sept affirment que cette forme d'aide permet d'augmenter le sentiment d'accomplissement personnel. Concernant les deux autres dimensions, les résultats ne sont pas aussi homogènes. En effet, concernant la dépersonnalisation, la majorité des études démontre des résultats non significatifs (4/7). De ce fait, il n'est pas possible d'affirmer clairement que le soutien social mixte ait un effet sur cette dimension. Finalement, en ce qui concerne la dimension de l'épuisement émotionnel, les résultats sont divers : une recherche affirme que le soutien social mixte augmente l'épuisement émotionnel tandis que trois notent le contraire. Les résultats non significatifs sont également nombreux (3/7). Ainsi, il est difficile d'extraire une tendance concernant l'effet du soutien social mixte sur l'épuisement émotionnel.



## 7 Forces et limites de la revue de littérature

Les résultats des 18 études sélectionnées pour cette revue de littérature ont été présentés et discutés aux chapitres précédents. Suite à cela, certaines tendances concernant l'effet du soutien social (émotionnel, global ou mixte) sur les trois dimensions et le score global du burnout ont pu être relevées. Cependant, ces interprétations restent délicates au vu de la variabilité des recherches analysées. Les résultats obtenus sont de ce fait difficilement généralisables à l'ensemble de la population enseignante et cela ne permet pas de se positionner clairement par rapport à la question de recherche de cet ouvrage. En effet, diverses critiques sont à émettre concernant les méthodologies des articles retenus.

Les *échantillons* des diverses études sont très *hétérogènes* (provenance, nombre et niveau d'enseignement considéré) ce qui rend la comparaison des résultats compliquée. En effet, les 18 recherches de cette revue de littérature ont été réalisées dans 11 pays différents. Comme cela a été explicité au chapitre sur le soutien social, celui-ci dépend grandement de variables culturelles. Par exemple, face aux difficultés rencontrées, les personnes asiatiques mobilisent moins de soutien que les Européens (Taylor, 2011). Ainsi, il est difficile de comparer les études réalisées en Europe, en Amérique ou au Canada à celles effectuées en Asie et au Moyen-Orient. De plus, le nombre de participants varie fortement passant de 60 (Ray & Miller, 1991) à 1878 enseignants (Van Droogenbroeck et al., 2014). Finalement, le niveau enseigné est également très hétérogène, allant de l'école infantine (1<sup>re</sup> Harnos [1H]) au secondaire deux.

Le *design des recherches* est sujet à question. En effet, les auteurs des 18 articles ont conçu des designs de recherche transversaux (à temporalité unique) or cette méthode ne permet pas de déduire des liens de causes à effets (Nizielski, Hallum, Schütz & Lopes, 2013). En effet, le burnout étant un processus évolutif suite à une exposition prolongée au stress (Maslach & Schaufeli, 1993), ce concept ne peut pas être mesuré uniquement à un seul moment, à travers une étude transversale (Rudow, 1999). De ce fait, des designs longitudinaux qui étudient ce concept sur la durée seraient plus adéquats pour démontrer l'efficacité du soutien social sur le burnout des enseignants.

*La diversité des instruments de mesure utilisés* dans les 18 articles sélectionnés représente une critique majeure des études compilées. Bien que le burnout soit évalué essentiellement grâce au MBI et à ses variations (MBI-GS, MBI-ES), les instruments de mesure du soutien social sont multiples. En effet, toutes les recherches retenues utilisent des outils de mesure différents pour ce concept, preuve que celui-ci est encore difficilement définissable et mesurable. De plus, peu d'informations sont données concernant le type de soutien social évalué et les différents items inclus dans les questionnaires. Ainsi, dans cet ouvrage, la catégorisation du soutien social inspirée de la typologie de House (1981) est subjective au vu du manque d'information concernant l'évaluation de ce concept dans les diverses études. En outre, dans toutes les recherches analysées, le burnout et le soutien social sont mesurés grâce à des *autoévaluations*. Dès lors, les résultats dépendent uniquement du ressenti de la personne et sont ainsi très subjectifs. Il est important de noter que le soutien social perçu par les enseignants n'est pas forcément le soutien social prodigué par les collègues. En effet, un individu épuisé émotionnellement peut avoir tendance à affirmer qu'il ne reçoit pas de soutien social car il n'arrive pas à percevoir l'aide provenant de son entourage (Ray & Miller, 1991). En conclusion, cet ouvrage se centre davantage sur l'effet du soutien social perçu que sur le soutien social objectivement reçu.

Les *analyses statistiques* utilisées dans les études présentent également des limites. Tout d'abord, sur les 18 articles de cette revue de littérature, sept analyses statistiques différentes sont utilisées, ce qui complexifie la comparaison des divers résultats. De plus, certains tests ne sont pas adaptés aux concepts étudiés. En effet, la technique des modèles d'équations structurelles (SEM) est pertinente pour analyser des données longitudinales (Endler, Parker & Summerfeldt, 1993) mais comme cela a été mentionné précédemment, aucune des études traitées dans cet ouvrage ne présente un tel design de recherche. De plus, la méthode SEM est une technique déductive qui est appropriée uniquement lorsque les concepts analysés sont très clairement définis dans la littérature (Kline, 1990, cité par Endler, Parker & Summerfeldt, 1993, p. 387), ce qui n'est pas le cas pour le soutien social. En outre, deux études (Bataineh & Alsagheer, 2012 ; Ho, 2016) ont réalisé des tests de corrélation qui se sont révélés significatifs mais faibles. Une interprétation se basant uniquement sur des coefficients de corrélations faibles ne permet pas d'analyser un potentiel effet, mais, au mieux, de démontrer un lien entre deux variables. Ainsi, comme cela a déjà été mentionné, les résultats de ces études sont à interpréter avec précaution.



Finalement, il est important de noter que la majorité des recherches (Bermejo-Toro et al., 2016 ; Fernet et al., 2013 ; Ju et al., 2015 ; Van Droogenbroeck et al., 2014) n'examine pas uniquement la relation entre le soutien social et le burnout mais prend en compte *des variables multiples*, comme par exemple l'étude de Bermejo-Toro et al. (2016) qui analyse le lien entre 19 variables différentes. Dès lors, en retenant uniquement deux variables parmi toutes celles examinées, il est possible que l'interprétation ne soit pas exacte et que de nombreuses informations se perdent.

En conclusion, les limitations que représentent le manque d'uniformité des échantillons et des instruments de mesures des 18 articles examinés, les designs de recherche transversaux, la subjectivité des autoévaluations, la variété et en partie l'inadaptation des tests statistiques utilisés ainsi que la multiplicité des variables considérées ne permettent pas de se positionner clairement par rapport à la question de recherche de cet ouvrage. Ainsi, il est nécessaire de nuancer la portée des résultats discutés aux chapitres précédents.



## 8 Conclusion

Cette revue systématique de littérature avait pour but d'analyser l'efficacité du soutien social comme facteur de protection du burnout des enseignants. Pour ce faire, le concept tridimensionnel du burnout et son outil de mesure, la *Maslach Burnout Inventory*, tous deux définis selon le modèle de Maslach et Jackson (1981), ont été présentés. Les facteurs de risque endogènes et exogènes et les conséquences de ce trouble ont également été détaillés. Ensuite, les difficultés de conceptualisation et de mesure du soutien social ont été exposées mais celui-ci a néanmoins été défini en utilisant la typologie de House (1981) qui comprend différentes formes et provenances du soutien social. Les nombreuses variables impliquées dans ce concept ont également été décrites, de même que les deux mécanismes expliquant l'effet du soutien social sur le bien-être et la santé en distinguant les effets directs et indirects. Finalement, les divers paramètres nécessaires à l'implémentation d'une intervention utilisant le soutien social ont été explicités.

La présentation de ces éléments théoriques a abouti à la formulation de la question de recherche suivante : « Quelle est l'efficacité du soutien social des collègues comme mesure de protection du burnout du corps enseignant ? » et plus exactement : « Sur quelle dimension de ce trouble (épuisement émotionnel, dépersonnalisation, accomplissement personnel) le soutien-social est-il le plus efficace ? ». Pour y répondre, une revue systématique de littérature a été effectuée. La méthodologie sur laquelle elle a reposé a d'abord été présentée en détaillant la méthode de sélection des articles puis les critères d'inclusion et d'exclusion qui ont permis d'obtenir 18 recherches empiriques. Ensuite, ces études ont été présentées, analysées et discutées de manière critique. À l'issue de cette synthèse, certains éléments de réponse peuvent être apportés à la question de recherche formulée dans cet ouvrage. Au vu des limitations soulevées précédemment, ils sont néanmoins à considérer avec précaution.

Tout d'abord, il convient d'analyser l'effet de chaque forme de soutien social séparément :

- *Effet du soutien social émotionnel sur le burnout* : il n'est pas possible d'affirmer avec certitude qu'il permette de réduire le score global du burnout car plus de la moitié des études présente des résultats non significa-

tifs. Cependant, cette forme d'aide favorise un sentiment d'accomplissement personnel élevé. C'est également une mesure de protection de l'épuisement émotionnel car la moitié des articles analysés note une diminution de cette fatigue grâce au soutien social émotionnel. Cependant, ce type de soutien social n'a pas d'impact significatif sur la dimension de la dépersonnalisation.

- *Effet du soutien social global sur le burnout* : il permet de diminuer le score global du burnout car cinq liens sur sept sont significatifs dans le sens d'une réduction de ce trouble. De plus, cette forme d'aide est efficace pour réduire la dépersonnalisation et l'épuisement émotionnel et donc apparaît comme un facteur de protection de ces deux dimensions. Concernant le sentiment d'accomplissement personnel, aucun effet ne peut être démontré car la majorité des études présente des résultats non significatifs.
- *Effet du soutien social mixte sur le burnout* : Cette forme de soutien social permet de diminuer le score global du burnout. Ce type de soutien social favorise également un sentiment d'accomplissement personnel élevé. Néanmoins, aucun effet n'a pu être démontré sur les dimensions de la dépersonnalisation et de l'épuisement émotionnel, en raison du grand nombre de résultats non significatifs.

Au vu de ces résultats, le soutien social mixte et le soutien social global semblent être les formes d'aide les plus efficaces comme moyen de protection du burnout des enseignants, mesuré à travers un score global. La forme mixte comprend différents types de soutien social (émotionnel, instrumental, évaluatif et informationnel) qui peuvent être utilisés conjointement ou séparément en fonction de la situation. Ainsi, cette diversité d'aide permet d'adapter le soutien social aux besoins spécifiques des enseignants et aux difficultés rencontrées. En effet, le soutien social est plus efficace quand il correspond aux nécessités de l'individu (Feeney & Collins, 2015). De plus, la perception d'être soutenu est très importante car le sentiment général de se sentir soutenu diminue les taux de burnout. Concernant l'efficacité du soutien social sur les différentes dimensions du burnout, la synthèse ci-dessus démontre que cela dépend fortement de la forme de soutien social. En effet, le soutien social émotionnel et le soutien social global sont des facteurs de protection de l'épuisement émotionnel car ils diminuent cette dimension. Le soutien social global est l'unique forme d'aide qui permet de limiter les symptômes de dépersonnalisation. Finalement, le soutien social émotionnel et le soutien mixte sont des aides efficaces pour améliorer le sentiment d'accomplissement personnel.

Cependant, ces tendances sont à considérer avec prudence à cause de l'hétérogénéité des études analysées et des nombreux biais méthodologiques que celles-ci contiennent. Le concept de soutien social est une construction théorique peu précise et très complexe car une multitude de variables sont impliquées dans la définition de celui-ci. De plus, les mesures utilisées dans les 18 études sélectionnées ne permettent pas de saisir l'ampleur de ce concept.

Il serait intéressant dans le futur d'effectuer une étude empirique longitudinale concernant l'efficacité du soutien social sur le burnout des enseignants en utilisant un outil de mesure du soutien social validé afin de limiter les problèmes méthodologiques. Cet ouvrage ayant analysé différentes formes de soutien social, il serait également pertinent de comparer différentes provenances du soutien social au travail (par exemple le soutien social des collègues et celui des supérieurs) afin de déterminer laquelle est la plus efficace.



# Liste des figures

Figure 1 : Modèle de Maslach : Les trois dimensions du burnout (adapté de Maslach & Zimbardo, 2003) .....	18
Figure 2 : Formes potentielles de soutien social (House, 1981, p. 23, [trad. libre]) .....	32
Figure 3 : Effet direct du soutien social sur la santé (inspiré de Berkman, Glass, Brissette & Seeman, 2000 ainsi que de Heaney & Israel, 2008).....	45
Figure 4 : Effet indirect du soutien social sur la santé (inspiré de Caron & Guay, 2005 ; Cohen, 2004 ; Feeney & Collins, 2015 ; Heaney & Israel, 2008 ; House, 1981) .....	47
Figure 5 : Synthèse du nombre d'effets du soutien social émotionnel sur les dimensions du burnout mis en évidence dans quatre études .....	66
Figure 6 : Synthèse du nombre d'effets du soutien social global sur les dimensions du burnout mis en évidence dans quatre études .....	69
Figure 7 : Synthèse du nombre d'effets du soutien social mixte sur les dimensions du burnout mis en évidence dans 10 études.....	72





# Bibliographie

- Alarcon, G. M. (2011). A meta-analysis of burnout with job demands, resources, and attitudes. *Journal of Vocational Behavior*, 79, 549–562. doi: 10.1016/j.jvb.2011.03.007
- Alliata, R., Dionnet, S., Jaeggi, J. & Osiek, F. (2001). Regards de parents sur l'école primaire genevoise. *Notes d'information du SRED*, 9, 1–8. Récupéré de : <https://www.ge.ch/recherche-education/doc/publications/notesinfo/notes-sred-09.pdf>
- Arens, A. K. & Morin, A. J. S. (2016). Relations between teachers' emotional exhaustion and students' educational outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 108(6), 800–813. doi: 10.1037/edu0000105
- Badawy, S. M. (2015). Egyptian Teachers' Burnout: The Role of Work Environment Characteristics and Job Stress. *Journal of Business and Management Sciences*, 3(4), 101–110. doi: 10.12691/jbms-3-4-1
- Bakker, A. B., Van der Zee, K. L., Lewig, K. A. & Dollard, M. F. (2006). The relationship between the Big Five personality factors and burnout: a study among volunteer counselors. *The Journal of social psychology*, 146(1), 31–50. doi: 10.3200/SOCP.146.1.31-50
- Barrera, M., Sandler, I. N. & Ramsay, T. B. (1981). Preliminary Development of a Scale of Social Support: Studies on College Students. *American Journal of Community Psychology*, 9(4), 435–337. doi: 10.1007/BF00918174
- Bataineh, O. & Alsagheer, A. (2012). An investigation of social support and burnout among special education teachers in the United Arab Emirates. *International journal of special education*, 27(2), 5–13. doi: 10.1007/BF00757062
- Batson, D. C. & Shaw, L. L. (1991). Evidence for Altruism: Toward a Pluralism of Prosocial Motives. *Psychological Inquiry*, 2(2), 107–122. doi: 10.1207/s15327965plio202\_1
- Beehr, T. A. & McGrath, J. E. (1992). Social Support, Occupational Stress and Anxiety. *Anxiety, Stress & Coping*, 5(1), 7–19. doi: 10.1080/10615809208250484
- Berg, J. H. & Piner, K. E. (1990). Social Relationships and the Lack of Social Relationships. In S. Duck & R. C. Silver (Eds.), *Personal Relationships and Social Support* (pp. 140–158). London, UK: SAGE Publications Ltd.
- Berkman, L., Glass, T., Brissette, I. & Seeman, T. E. (2000). From social inte-

- gration to health: Durkheim in the new millennium. *Social Science & Medicine*, 51(6), 843–857.
- Berkman, L. & Syme, L. S. (1979). Social networks, host resistance, and mortality: A nine-year follow-up study of Alameda County residents. *American Journal of Epidemiology*, 109(2), 186–204. doi: 10.1093/oxfordjournals.aje.a112674
- Bermejo-Toro, L., Prieto-Ursúa, M. & Hernández, V. (2016). Towards a model of teacher well-being: personal and job resources involved in teacher burnout and engagement. *Educational Psychology*, 36(3), 481–501 doi: 10.1080/01443410.2015.1005006
- Brissie, J. S., Hoover-Dempsey, K. V. & Bassler, O. C. (1988). Individual Situational Contributors to Teacher Burnout. *Journal of Educational Research*, 82(2), 106–112. doi: 10.1080/00220671.1988.10885876
- Brouwers, A., Evers, W. J. G. & Tomic, W. (2001). Self-Efficacy in Eliciting Social Support and Burnout Among Secondary-School Teachers. *Journal of Applied Social Psychology*, 31(7), 1474–1491. doi: 10.1111/j.1559-1816.2001.tb02683.x
- Burke, R. J. & Greenglass, E. (1995). A Longitudinal Study of Psychological Burnout in Teachers. *Human Relations*, 48(2), 187–202. doi: 10.1177/001872679504800205
- Caplan, R. D., Cobb, S., French, J., Harrison, R. V. & Pinneau S. R. (1975). *Job demands and worker health*. Cincinnati, OH: NIOSH Research Report.
- Caron, J. & Guay, S. (2005). Soutien social et santé mentale : concept, mesures, recherches récentes et implications pour les cliniciens. *Santé mentale au Québec*, 30(2), 15–41. doi: 10.7202/012137ar
- Cassel, J. (1976). The contribution of the social environment to host resistance. *American Journal of Epidemiology*, 104(2), 107–123. doi: 10.1093/oxfordjournals.aje.a112281
- Cherniss, C. (1988). Observed Supervisory Behavior and Teacher Burnout in Special Education. *Exceptional Children*, 54(5), 449–454. doi: 10.1177/001440298805400508
- Cheuk, W. H., Wong, K. S. & Rosen, S. (1994). The Effects of Spurning and Social Support on Teacher Burnout. *Journal of Social Behavior and Personality*, 9(4), 657–664.
- Cinamon, R. C., Rich, Y. & Westman, M. (2007). Teachers'occupation-specific work-family conflict. *Career Development Quarterly*, 55(3), 249–261. doi: 10.1002/j.2161-0045.2007.tb00081.x
- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38(5), 300–314. doi: 10.1097/00006842-197609000-00003

- Cohen, S. (2004). Social Relationships and Health. *American Psychologist*, 59(8), 676–684. doi: 10.1037/0003-066X.59.8.676
- Cohen, S., Doyle, W. J., Skoner, D. P., Rabin, B. S. & Gwaltney, J. M. (1997). Social Ties and Susceptibility to the Common Cold. *Journal of the American Medical Association*, 277, 1940–1944. doi: 10.1001/jama.1997.03540480040036
- Cohen, S., Gottlieb, B. H. & Underwood, L. G. (2000). Social Relationships and Health. In S. Cohen, L. G. Underwood & B. H. Gottlieb (Eds.), *Social Support Measurement and Intervention: A Guide for Health and Social Scientists* (pp. 3–25). New York, NY: Oxford University Press.
- Cohen, S. & Hoberman, H. M. (1983). Positive Events and Social Supports as Buffers of Life Change Stress. *Journal of Applied Social Psychology*, 13(2), 99–125. doi: 10.1111/j.1559-1816.1983.tb02325.x
- Cohen, S. & Syme, L. S. (1985). Issues in the Study and Application of Social Support. In S. Cohen & L. S. Syme (Eds.), *Social Support and Health* (pp. 3–22). London, UK: Academic Press, INC.
- Cohen, S. & Wills, T. A. (1985). Stress, Social Support, and the Buffering Hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2), 310–357. doi: 10.1037/0033-2909.98.2.310
- Collins, N. L., Guichard, A. C., Ford, M. B. & Feeney, B. C. (2006). Responding to Need in Intimate Relationships. In M. Mikulincer & G. S. Goodman (Eds.), *Dynamics of romantic love* (pp. 149–189). New York, NY: The Guilford Press.
- Colomeischi, A. A. (2015). Teachers' Burnout in Relation with Their Emotional Intelligence and Personality Traits. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 180, 1067–1073. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.02.207
- Cordes, C. L. & Dougherty, T. W. (1993). A Review and an Integration of Research on Job Burnout. *The Academy of Management Review*, 18(4), 621–656.
- Curchod-Ruedi, D. & Doudin, P.-A. (2012). Le soutien social aux enseignants : un facteur de réussite de la démarche inclusive. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 60, 229–244.
- Curchod-Ruedi, D., Doudin, P.-A. & Peter, V. (2009). Le soutien social comme facteur de protection du burnout des enseignants. *Prismes : revue pédagogique HEP*, 10, 55–58.
- Cutrona, C. E. & Russell, D. W. (1987). The provisions of social relationships and adaptation to stress. In W. H. Jones & D. Perlman (Eds.), *Advances in personal relationships* (Vol. 1, pp. 37–67). Greenwich, CT: JAI Press Inc.
- Cutrona, C. E., Suhr, J. A. & MacFarlane, R. (1990). Interpersonal Transac-

- tions and the Psychological Sense of Support. In S. Duck & R. C. Silver (Eds.), *Personal Relationships and Social Support* (pp. 30–45). London, UK: SAGE Publications Ltd.
- Darwin, C. (1891). *La descendance de l'homme et la sélection sexuelle* (3<sup>e</sup> éd.) (trad. par E. Barbier). Paris, France: C. Reinwald.
- Dignam, J. T. & West, S. G. (1988). Social Support in the Workplace: Tests of Six Theoretical Models. *American Journal of Community Psychology*, 16(5), 701–724. doi: 10.1007/BF00930022
- Dion, G. & Tessier, R. (1994). Validation and translation of the burnout inventory of Maslach and Jackson. *Canadian Journal of Behavioural Sciences*, 26(2), 210–227. doi: 10.1037/0008-400X.26.2.210
- Doudin, P.-A. & Curchod-Ruedi, D. (2008). Violences institutionnelles : risques et prévention. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, (6) 21–26.
- Durkheim, E. (1990). *Le suicide : étude de sociologie* (5<sup>e</sup> éd.). Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Eckenrode, J. & Wethington, E. (1990). The Process and Outcome of Mobilizing Social Support. In S. Duck & R. C. Silver (Eds.), *Personal Relationships and Social Support* (pp. 83–103). London, UK: SAGE Publications Ltd.
- Endler, N. S., Parker, J. D. A. & Summerfeldt, L. J. (1993). Coping with Health Problems: Conceptual and Methodological Issues. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 25(3), 384–399. doi: 10.1037/h0078843
- Farber, B. A. (1982, mars). *Stress and Burnout: Implications for Teacher Motivation*. Communication présentée à la Conférence annuelle de l'American Educational Research Association, New York.
- Farber, B. A. (1983). Introduction: A Critical Perspective on Burnout. In B. A. Farber (Ed.), *Stress and Burnout in the human service professions* (pp. 1–20). New York, NY: Pergamon General Psychology Series.
- Feeney, B. C. & Collins, N. L. (2015). A New Look at Social Support: A Theoretical Perspective on Thriving Through Relationships. *Personality and Social Psychology Review*, 19(2), 113–117. doi: 10.1177/1088868314544222
- Fernet, C., Austin, S., Trépanier, S.-G. & Dussault, M. (2013). How do job characteristics contribute to burnout? Exploring the distinct mediating roles of perceived autonomy, competence, and relatedness. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 22(2), 123–137. doi: 10.1080/1359432X.2011.632161
- Fiorilli, C., Gabola, P., Pepe, A., Meylan, N., Curchod-Ruedi, D., Albanese, O. & Doudin, P.-A. (2015). The effect of teachers' emotional intensity and social support on burnout syndrome. A comparison between Italy and Switzerland. *Revue Europeene de Psychologie Appliquée*, 65(6), 275–283. doi: 10.1016/j.erap.2015.10.003

- Fisher, J. D., Goff, B. A., Nadler, A. & Chinsky, J. M. (1988). Social Psychological Influences on Help Seeking and Support from Peers. In B. H. Gottlieb (Ed.), *Marshaling Social Support* (pp. 267–304). Newbury Park, Beverly Hills, CA: SAGE Publications Inc.
- Fleming, R., Baum, A., Gisriel, M. M. & Gatchel, R. J. (1982). Mediating Influences of Social Support on Stress at Three Mile Island. *Journal of Human Stress*, 8(3), 14–22. doi: 10.1080/0097840X.1982.9936110
- Fleming, R., Baum, A. & Singer, J. E. (1985). Social Support and the Physical Environment. In S. Cohen & L. S. Syme (Eds.), *Social Support and Health* (pp. 327–345). London, UK: Academic Press, INC.
- Freudenberger, H. J. (1975). The staff burn-out syndrome in alternative institutions. *Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 12(1), 73–82. doi: 10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x
- Friedman, I. A. (1995). Student Behavior Patterns Contributing to Teacher Burnout. *Journal of Educational Research*, 88(5), 281–289. doi: 10.1080/00220671.1995.9941312
- Gali Cinamon, R. & Rich, Y. (2009). Work Family Relations: Antecedents and Outcomes. *Journal of Career Assessment*, 0(0), 1–13. doi: 10.1177/1069072709340661
- Gil-Monte, P. R. & Peiró, J. M. (1998). A study on significant sources of the « burnout syndrome » in workers at occupational centres. *Psychology in Spain*, 2(1), 116–123.
- Gjerdingen, D., McGovern, P., Bekker, M., Lundberg, U. & Willemssen, T. (2000). Women 's Work Roles and Their Impact on Health, Well-Being, and Career: Comparisons Between the United States, Sweden, and The Netherlands. *Women & Health*, 31(4), 1–20. doi: 10.1300/J013v31n04
- Goddard, R., O'Brien, P. & Goddard, M. (2006). Work Environment Predictors of Beginning Teacher Burnout. *British Educational Research Journal*, 32(6), 857–874. doi: 10.1080/01411920600989511
- Golembiewski, R. T., Munzenrider, R. F. & Stevenson, J. G. (1986). *Stress in organizations: Toward a Phase Model of Burnout*. New York, NY: Praeger Publishers.
- Gottlieb, B. H. (1985). Social Networks and Social Support: An Overview of Research, Practice, and Policy Implications. *Health Education Quarterly*, 12(1), 5–22. doi: 10.1177/109019818501200102
- Gottlieb, B. H. & Bergen, A. E. (2010). Social support concepts and measures. *Journal of Psychosomatic Research*, 69, 511–520. doi: 10.1016/j.jpsychores.2009.10.001
- Grayson, J. L. & Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to

- teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1349–1363. doi: 10.1016/j.tate.2007.06.005
- Greenglass, E. R., Burke, R. J. & Konarski, R. (1997). The impact of social support on the development of burnout in teachers: Examination of a model. *Work & Stress*, 11(3), 267–278. doi: 10.1080/02678379708256840
- Gurung, R. A. R., Taylor, S. E. & Seeman, T. E. (2003). Accounting for Changes in Social Support Among Married Older Adults: Insights From the MacArthur Studies of Successful Aging. *Psychology and Aging*, 18(3), 487–496. doi: 10.1037/0882-7974.18.3.487
- Haddad, A. (1998). Sources of social support among school counsellors in Jordan and its relationship to burnout. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 20, 113–121.
- Heaney, C. A. & Israel, B. A. (2008). Social Networks and Social Support. In K. Glanz, B. K. Rimer & K. Viswanath (Eds.), *Health behavior and health education: theory, research, and practice* (4<sup>th</sup> ed.) (pp. 189–210). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Heejung, K. S., Sherman, D. K. & Taylor, S. E. (2008). Culture and Social Support. *American Psychologist*, 63, 518–526. doi: 10.1037/0003-066X
- Henderson, S., Duncan-Jones, P., Byrne, D. G. & Scott, R. (1980). Measuring social relationships The Interview Schedule for Social Interaction. *Psychological Medicine*, 10, 723–734. doi: 10.1017/S003329170005501X
- Ho, S. K. (2016). Relationships among humour, self-esteem, and social support to burnout in school teachers. *Social Psychology of Education*, 19, 41–59. doi: 10.1007/s11218-015-9309-7
- Hobman, E. V., Restubog, S. L. D., Bordia, P. & Tang, R. L. (2009). Abusive supervision in advising relationships: investigating the role of social support. *Applied Psychology*, 58(2), 233–256. doi: 10.1111/j.1464-0597.2008.00330.x
- Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C. & Brissie, J. S. (1987). Parent Involvement: Contributions of Teacher Efficacy, School Socioeconomic Status, and Other School Characteristics. *American Educational Research Journal*, 24, 417–435. doi: 10.3102/00028312024003417
- House, J. S. (1981). *Work stress and social support*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company.
- House, J. S. & Kahn, R. L. (1985). Measures and Concepts of Social Support. In S. Cohen & L. S. Syme (Eds.), *Social Support and Health* (pp. 83–108). London, UK: Academic Press, INC.
- House, J. S. & Wells, J. A. (1978). Occupational stress, social support, and health. In A. McLean, G. Black & M. Colligan (Eds.), *Reducing occupatio-*

- nal stress: Proceedings of a conference* (pp. 8–29). Washington, DC: National Institute of Occupational Safety and Health.
- Hupcey, J. E. (1998). Clarifying the social support theory-research linkage. *Journal of Advanced Nursing*, 27, 1231–1241. doi: 10.1046/j.1365-2648.1998.01231.x
- Ianni, F. A. J. & Reuss-Ianni, E. (1983). « Take This Job and Shove It! » A Comparison of Organizational Stress and Burnout among Teachers and Police. In B. A. Farber (Ed.), *Stress and Burnout in the human service professions* (pp. 82–96). New York, NY: Pergamon General Psychology Series.
- Israel, B. A. (1985). Social Networks and Social Support: Implications for Natural Helper and Community Level Interventions. *Health Education Quarterly*, 12(1), 65–80. doi: 10.1177/109019818501200106
- Israel, B. A., Hogue, C. C. & Gorton, A. (1984). Social Networks among Elderly Women: Implications for Health Education Practice. *Health Education Quarterly*, 10(3/4), 173–203. doi: 10.1177/109019818501200106
- Jackson, S. E. & Maslach, C. (1982). After-effects of job-related stress: families as victims. *Journal of Occupational Behaviour*, 3, 63–77. doi: 10.1002/job.4030030106
- Jackson, S. E. & Maslach, C. (1984). Burnout in organizational settings. *Applied Social Psychology annual*, 5, 133–153.
- Jackson, S. E. & Schuler, R. S. (1985). A Meta-analysis and Conceptual Critique of Research on Role Ambiguity and Role Conflict in Work Settings. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 36(1), 16–78.
- Jackson, S. E., Schwab, R. L. & Schuler, R. S. (1986). Toward an Understanding of the Burnout Phenomenon. *Journal of Applied Psychology*, 71(4), 630–640. doi: 10.1037/0021-9010.71.4.630
- Ju, C., Lan, J., Li, Y., Feng, W. & You, X. (2015). The mediating role of workplace social support on the relationship between trait emotional intelligence and teacher burnout. *Teaching and Teacher Education*, 51, 58–67. doi: 10.1016/j.tate.2015.06.001
- Kahn, J. H., Schneider, K. T., Jenkins-Henkelman, T. M. & Moyle, L. L. (2006). Emotional social support and job burnout among high-school teachers: Is it all due to dispositional affectivity? *Journal of Organizational Behavior*, 27, 793–807. doi: 10.1002/job.397
- Kahn, R. L., Wolfe, D. M., Quinn, R. P. & Snoek, J. D. (1981). *Organizational Stress: Studies in role conflict and ambiguity* (2<sup>nd</sup> ed.). Malabar, FL: Robert E. Krieger Publishing Company, INC.
- Kelley, H. H., Berscheid, E., Christensen, A., Harvey, J. H., Huston, T. L., Levinger, G., (...) Peterson, D. R. (1983). Analyzing Close Relationships. In H.

- H. Kelley, E. Berscheid, A. Christensen, J. H. Harvey, T. L. Huston, G. Levinger, (...) D.R. Peterson (Eds.), *Close Relationships* (pp. 21–67). New York, NY: W.H. Freeman and Company.
- Kessler, R. C. & McLeod, J. D. (1985). Social Support and Mental Health in Community Samples. In S. Cohen & L. S. Syme (Eds.), *Social Support and Health* (pp. 219–240). London, UK: Academic Press, INC.
- Kinman, G., Wray, S. & Strange, C. (2011). Emotional labour, burnout and job satisfaction in UK teachers: the role of workplace social support. *Educational Psychology*, 31(7), 843–856. doi: 10.1080/01443410.2011.608650
- Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 229–243. doi: 10.1348/000709905X90344
- Kulkarni, G. K. (2006). Burnout. *Indian Journal of Occupational & Environmental Medicine*, 10(1), 3–4. doi: 10.4103/0019-5278.22887
- La Gaipa, J. J. (1990). The Negative Effects of Informal Support Systems. In S. Duck & R. C. Silver (Eds.), *Personal Relationships and Social Support* (pp. 122–139). London, UK: SAGE Publications Ltd.
- Lasch, C. (1979). *Culture of Narcissism: American Life in An Age of Diminishing Expectations*. New York, USA: WW Norton & Co.
- Lau, P. S. Y., Yuen, M. T. & Chan, R. M. C. (2005). Do Demographic Characteristics Make a Difference to Burnout among Hong Kong Secondary School Teachers? *Social Indicators Research*, 71(1), 491–516. doi: 10.1007/S11205-004-8033-Z
- Leatham, G. & Duck, S. (1990). Conversations with Friends and the Dynamics of Social Support. In S. Duck & R. C. Silver (Eds.), *Personal Relationships and Social Support* (pp. 1–29). London, UK: SAGE Publications Ltd.
- Lebert-Charron, A., Wendland, J., Dorard, G. & Boujut, É. (2018). Le syndrome de burnout ou d'épuisement maternel : une revue critique de la question. *La psychiatrie de l'enfant*, 61(2), 421–441. doi:10.3917/psy.612.0421
- Leiter, M. P. & Maslach, C. (1988). The impact of interpersonal environment on burnout and organizational commitment. *Journal of Organizational Behavior*, 9, 297–308. doi: 0894-3796/88/040297-12\$06.00
- Loerch, K. J., Russell, E. A. & Rush, C. M. (1989). The relationships among family domain variables and work-family conflict for men and women. *Journal of Vocational Behavior*, 35, 288–309.
- Maslach, C. (1993). Burnout: a multidimensional perspective. In W. B. Schaufeli, C. Maslach & T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent Developments in Theory and Research* (pp. 19–33). Philadelphia, PA: Taylor & Francis.
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burn-



- out. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99–113. doi: 10.142-2774/81/020099
- Maslach, C., Jackson, S. E. & Leiter, M. P. (1996). *Maslach Burnout Inventory Manual* (3<sup>rd</sup> ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C. & Schaufeli, W. B. (1993). Historical and conceptual development of burnout. In W. B. Schaufeli, C. Maslach & T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent Developments in Theory and Research* (pp. 1–16). Philadelphia, PA: Taylor & Francis.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. & Leiter, M. P. (2001). Job Burnout. *Annual Reviews of Psychology*, 52, 397–422. doi: 10.1146/annurev.psych.52.1.397
- Maslach, C. & Zimbardo, P. G. (2003). *Burnout the cost of caring* (2<sup>nd</sup> ed.). Cambridge, UK: Malor Books.
- Mickler, S. & Rosen, S. (1994). Burnout in stressed medical caregivers and the impact of job expectancy training. *Journal of Applied Social Psychology*, 24(23), 2110–2131. doi: 10.1111/j.1559-1816.1994.tb00577.x
- Mojsa-kaja, J., Golonka, K. & Marek, T. (2015). Job burnout and engagement among teachers – Worklife areas and personality traits as predictors of relationships with work. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*, 28(1), 102–119. doi: 10.13075/ijomeh.1896.00238
- Moos, R. H. & Insel, P. M. (1974). *Work Environment Scale, Form R*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Nizielski, S., Hallum, S., Schütz, A. & Lopes, P. N. (2013). A Note on Emotion Appraisal and Burnout: The Mediating Role of Antecedent-Focused Coping Strategies. *Journal of Occupational Health Psychology*, 18(3), 363–369. doi: 10.1037/a0033043
- Noworol, C., Zarczynski, Z., Fafrowicz, M. & Marek, T. (1993). Impact of professional burnout on creativity and innovation. In W. B. Schaufeli, C. Maslach & T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent Developments in Theory and Research* (pp. 163–175). Philadelphia, PA: Taylor & Francis.
- Nurullah, A. S. (2012). Received and Provided Social Support: A Review of Current Evidence and Future Directions. *American Journal of Health Studies*, 27(3), 173–188.
- OFS. (2014). *Communiqué de presse*. Récupéré de <https://www.bfs.admin.ch/bfsstatic/dam/assets/38867/master>
- OFS. (2016a). *Risques psychosociaux au travail*. Récupéré de <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/sante/determinants/conditions-travail.assetdetail.502099.html>
- OFS. (2016b). *Santé : Statistique de poche 2016*. Récupéré de <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiken/kataloge-datenbanken/publikationen.assetdetail.1541-1600.html>

- Pearlin, L. I. (1985). Social Structure and Processes of Social Support. In S. Cohen & L. S. Syme (Eds.), *Social Support and Health* (pp. 43–60). London, UK: Academic Press, INC.
- Peterson, U., Demerouti, E., Bergström, G., Samuelsson, M., Åsberg, M. & Nygren, Å. (2008). Burnout and physical and mental health among Swedish healthcare workers. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 84–95. doi: 10.1111/j.1365-2648.2007.04580.x
- Pettegrew, L. S. & Wolf, G. E. (1982). Validating Measures of Teacher Stress. *American Educational Research Journal*, 19(3), 373–396. doi: 10.3102/00028312019003373.
- Pierce, G. R., Sarason, B. R. & Sarason, I. G. (1990). Integrating Social Support Perspectives: Working Models, Personal Relationships, and Situational Factors. In S. Duck & R. C. Silver (Eds.), *Personal Relationships and Social Support* (pp. 173–189). London, UK: SAGE Publications Ltd.
- Pines, A. M. (1983). On Burnout and the Buffering Effects of Social Support. In B. A. Farber (Ed.), *Stress and Burnout in the human service professions* (p. 155–174). New York: Pergamon General Psychology Series.
- Pines, A. M. (1993). Burnout: an existential perspective. In W. B. Schaufeli, C. Maslach & T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent Developments in Theory and Research* (pp. 33–53). Philadelphia, PA: Taylor & Francis.
- Pines, A. M. & Kafry, D. (1978). Occupational tedium in the social services. *Social Work*, 23(6), 499–507. doi: 10.1093/sw/23.6.499.
- Ray, E. B. & Miller, K. I. (1991). The influence of communication structure and social support on job stress and burnout. *Management Communication Quarterly*, 4(4), 506–527. doi: 10.1177/0893318991004004005
- Richards, J. (2012). Teacher Stress and Coping Strategies: A National Snapshot. *The Educational Forum*, 76(3), 299–316. doi: 10.1080/00131725.2012.682837
- Rudow, B. (1999). Stress and Burnout in Teaching Profession: European Studies, Issues and Research Perspectives. In R. Vanderberghe & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and Preventing teacher burnout* (pp. 38–58). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Russell, D. W., Altmaier, E. & Velzen, D. Van. (1987). Job-related stress, social support, and burnout among classroom teachers. *Journal of Applied Psychology*, 72(2), 269–274. doi: 10.1037/0021-9010.72.2.269
- Sakharov, M. & Farber, B. A. (1983). A Critical Study of Burnout in Teachers. In B. A. Farber (Ed.), *Stress and Burnout in the human service professions* (pp. 65–81). New York, NY: Pergamon General Psychology Series.
- Sánchez-Rodríguez, R., Perier, S., Callahan, S. & Séjourné, N. (2019). Revue

- de la littérature relative au burnout parental. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 60(2), 77–89. doi: 10.1037/cap0000168
- Sarason, I. G., Levine, H. M., Basham, R. B. & Sarason, B. R. (1983). Assessing Social Support: The Social Support Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 127–139. doi: 10.1037/0022-3514.44.1.127
- Saucier, G. & Ostendorf, F. (1999). Hierarchical Subcomponents of the Big Five Personality Factors: A Cross-Language Replication. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(4), 613–627. doi: 10.1037//0022-3514.76.4.613
- Schaufeli, W. B., Daamen, J. & Van Mierlo, H. (1994). Burnout among Dutch teachers: An MBI-validity study. *Educational and Psychological Measurement*, 54, 803–812. doi: 10.1177/0013164494054003027
- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P. & Maslach, C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International*, 14(3), 204–220. doi: 10.1108/13620430910966406
- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., Maslach, C. & Jackson, S. E. (1996). Maslach Burnout Inventory-General Survey (MBI-GS). In C. Maslach, S.E. Jackson & M. P. Leiter (Eds.), *MBI Manual (3<sup>rd</sup> ed.)* (pp. 191–218). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Schaufeli, W. B. & Van Horn, J. E. (1995). *Maslach Burnout Inventory voor leraren (MBI-NL-Le)*. Voorlopige handleiding. Utrecht, The Netherlands: PA-GO.
- Schwab, R. L., Jackson, S. E. & Schuler, R. S. (1986). Educator burnout: Sources and consequences. *Educational Research Quarterly*, 10(3), 14–30.
- Schwarzer, R., Knoll, N. & Rieckmann, N. (2003). Social Support. In A. Kaptein & J. Weinman (Eds.), *Introduction to health psychology* (pp. 1–23). Oxford, UK: Blackwell.
- SECO. (2011). *Le stress chez les personnes actives occupées en Suisse – Liens entre conditions de travail, caractéristiques personnelles, bien-être et santé*. Récupéré de [https://www.seco.admin.ch/seco/fr/home/Publikationen\\_Dienstleistungen/Publikationen\\_und\\_Formulare/Arbeit/Arbeitsbedingungen/Studien\\_und\\_Berichte/stressstudie-2010--stress-bei-schweizer-erwerbstaetigen---zusamm.html](https://www.seco.admin.ch/seco/fr/home/Publikationen_Dienstleistungen/Publikationen_und_Formulare/Arbeit/Arbeitsbedingungen/Studien_und_Berichte/stressstudie-2010--stress-bei-schweizer-erwerbstaetigen---zusamm.html)
- Seeman, T. E., Lusignolo, T. M., Albert, M. & Berkman, L. (2001). Social Relationships, Social Support, and Patterns of Cognitive Aging in Healthy, High-Functioning Older Adults: MacArthur Studies of Successful Aging. *Health Psychology*, 20(4), 243–255. doi: 10.1037//0278-6133.20.4.243
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*,

- 25, 518–524. doi: 10.1016/j.tate.2008.12.006
- Song, Z. (2008). Current situation of job burnout of junior high school teachers in Shangqiu urban areas and its relationship with social support. *Frontiers of Education in China*, 3(2), 295–309. doi: 10.1007/s11516-008-0019-1
- Swider, B. W. & Zimmerman, R. D. (2010). Born to burnout: A meta-analytic path model of personality, job burnout, and work outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 76, 487–506. doi: 10.1016/j.jvb.2010.01.003
- Taylor, S. E. (2011). Social support: A review. *The Oxford Handbook of health psychology*, 189, 192–217. doi: 10.1093/oxfordhb/9780195342819.013.0009
- Thoits, P. A. (1986). Social Support as Coping Assistance. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 54(4), 416–423. doi: 10.1037/0022-006X.54.4.416
- Van Droogenbroeck, F., Spruyt, B. & Vanroelen, C. (2014). Burnout among senior teachers: Investigating the role of workload and interpersonal relationships at work. *Teaching and Teacher Education*, 43, 99–109. doi: 10.1016/j.tate.2014.07.005
- Vaux, A., Riedel, S. & Stewart, D. (1987). Modes of Social Support: The Social Support Behaviors (SS-B) Scale. *American Journal of Community Psychology*, 15(2), 209–232. doi: 10.1007/BF00919279
- Vercambre, M., Brosselin, P., Gilbert, F., Nerrière, E. & Kovess-Masféty, V. (2009). Individual and contextual covariates of burnout: a cross-sectional nationwide study of French teachers. *BMC Public Health*, 9(333), 1–12. doi: 10.1186/1471-2458-9-333
- Wethington, E. & Kessler, R. C. (1986). Perceived Support, Received Support, and Adjustment to Stressful Life. *Journal of Health and Social Behavior*, 27(1), 78–89. doi: 10.2307/2136504
- Williams, P., Barclay, L. & Schmied, V. (2004). Defining Social Support in Context: A Necessary Step in Improving Research, Intervention, and Practice. *Qualitative Health Research*, 14(7), 942–960. doi: 10.1177/1049732304266997
- Wills, T. A. (1985). Supportive functions of Interpersonal Relationships. In S. Cohen & L. S. Syme (Eds.), *Social Support and Health* (pp. 61–82). London, UK: Academic Press, INC.
- Wills, T. A. & Vaughan, R. (1989). Social support and substance use in early adolescence. *Journal of Behavioral Medicine*, 12(4), 321–339. doi: 10.1007/BF00844927
- Winefield, H. R., Winefield, A. H. & Tiggemann, M. (1992). Social support and psychological well-being in young adults: The multidimensional sup-

- port scale. *Journal of Personality Assessment*, 58, 198–210. doi:10.1207/s15327752jpa5801\_17
- Ybema, J. & Smulders, P. (2002). Emotionele belasting en de noodzaak tot het verbergen van emoties op het werk. *Gedrag en Organisatie*, 15(3), 129–146.
- Yuen, M. T., Lau, P., Shek, D. & Lam, M. P. (2002). Confirmatory factor analysis and reliability of the Chinese version of the maslach burnout inventory among guidance teachers in Hong Kong. *Psychological Reports*, 91(3), 1081–1096. doi: 10.2466/pro.2002.91.3f.1081
- Zellars, K. L. & Perrewé, P. L. (2001). Affective personality and the content of emotional social support: Coping in organizations. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 459–467. doi: 10.1037/0021-9010.86.3.459
- Zhang, Y., Gan, Y. & Cham, H. (2007). Perfectionism, academic burnout and engagement among Chinese college students: A structural equation modeling analysis. *Personality and Individual Differences*, 43, 1529–1540. doi: 10.1016/j.paid.2007.04.010



# Annexes

## Annexe 1 : Méthodologie de recherche de littérature scientifique

Recherche 1 (9.12.16)	Recherche 2 (12.12.16)	Recherche 3 (12.12.16)
<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Mots-clés :</b> social support OR peer support OR support groups OR social network AND Teacher OR educator OR instructor OR teaching OR professor AND Burnout OR burn-out OR burn out OR depersonalization OR emotional exhaustion OR personal accomplishment</li> <li><b>Bases de données :</b> ERIC + MEDLINE + FRANCIS @ Ebsco</li> </ul> <p>(N=48)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Mots-clés :</b> social support OR social network AND Teacher Burnout (pas d'autres mots-clés car inondation)</li> <li><b>Bases de données :</b> Ovid Full Text Journals + Psycarticles Full text + Ovid Medliner(R) + psycCRITIQUES + psycINFO + psycBOOKS @ Ovid</li> </ul> <p>(N=39)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Mots-clés :</b> social support OR peer support OR support groups OR social network AND Teacher burnout OR teacher burn-out OR teacher burn out</li> <li><b>Bases de données :</b> socINDEX + Humanities and social sciences + Human Resources Abstracts @Ebsco</li> </ul> <p>(N=15)</p>

### Critères d'inclusion et d'exclusion d'articles

Sources et types de publication	Articles scientifiques ou ouvrages publiés dans revues « Peer reviewed »
Accès à la publication	Gratuit et accessible sur internet ou en version imprimée dans le réseau des bibliothèques fribourgeoises (RERO)
Langue de l'article	Français ou Anglais



Type de recherche	Empirique quantitative
Échantillon	Enseignants réguliers (primaire ou secondaire) ou spécialisés diplômés ou éducateurs travaillant dans des écoles primaires ou secondaires
Présence des variables	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Burnout (Concept tridimensionnel ou global)</li> <li>• Soutien social provenant des collègues ou soutien social au travail (incluant le soutien social des collègues dans un score global)</li> </ul>
Présence d'un lien statistique	Mesurant statistiquement l'effet direct ou indirect (médiateur ou modérateur) du soutien social sur au moins une des trois dimensions ou le score global du burnout



Recherche 1 (9.12.16) INCLUS = 8	Recherche 2 (12.12.16) INCLUS = 6	Recherche 3 (12.12.16) INCLUS = 1
-------------------------------------	--------------------------------------	--------------------------------------

+

Articles issus des bibliographies  
des articles inclus ci-dessus  
INCLUS = 3



**Total articles inclus = 18**

## Annexe 2 : Présentation des quatre articles scientifiques mesurant le soutien social émotionnel

Effet du soutien social émotionnel							
Auteurs	Échantillon	Méthode		Effet du soutien social sur les 3 dimensions et le score total du burnout			Résultats
		Instruments de mesure	Type d'analyse statistique	EE	DP	SAP	
(Schwab et al., 1986)	339 Ens. New Hampshire	SS : (Moos & Insel, 1974)  Burnout : MBI	Corrélation	( $r = -.37$ ) sig.	( $r = -.23$ ) sig.	( $r = .22$ ) sig.	Corrélations EE/ DP sig. faibles et nég. Corrélation SAP faible et pos.
(Ray & Miller, 1991)	60 Ens. Prim. USA F = 93 % M. âge = 35 ans 67 % marié	SS : (Pettegrew & Wolf, 1982)  Burnout : Tedium Scale (Pines & Kafry, 1978)	RMPP  Corrélation	( $\beta = -.16$ ) p > .01	( $\beta = -.12$ ) p < .01	( $\beta = .12$ ) p < .01	Régression EE/ DP sig. et nég. SAP sig. et pos.
			Corrélation  LSSET	(-.07) p pas donné  NS	(-.10) p pas donné  NS		Corrélations EE/ DP faibles (pas de p) et nég.  Modèle final EE/ DP NS

(Brouwers, Evers & Tomic, 2001)	277 Ens. Sec. Hollande H = 73 % F = 27 % M. âge = 45.87 M. XP = 21.28	Burnout : MBI-ES Hollandais Manque SS Social Support List- Discrepancies (SSL-D; Van Sonderen, 1991)	Corrélation	(r = .37) P < .01	(r = .33) P < .01	(r = -.32) P < .01	Corrélations Manque SS – EE/ DP faibles et sig. (inversion des scores : lien nég SS), Manque SS – SAP sig. faible (inver- sion des scores : lien pos. SS) SEM : lien sig. mais indirect (médiateur = ef- ficacité perçue) avec EE.
(Kahn et al., 2006)	339 Ens. Sec. II USA F : 229 H : 110 M. XP = 13.70	SS émotionnel : (Zellars & Perrevé, 2001) Burnout : MBI-ES	Corrélation  RH	NS  NS	NS  NS	(r = 0.27) p < .05  (β = 0.11) p < .05	Corrélations EE/DP NS SAP sig., pos. et faibles Régression EE/DP NS SAP sig. et pos.

**Note :** SS = Soutien Social / MBI = Maslach Burnout Inventory (Maslach & Jackson, 1981, 1986) / EE = Epuisement Emotionnel /

DP = Dépersonnalisation / SAP = Sentiment d'accomplissement personnel / NS = Non Significatif / Sig = Significatif / Pos = Positif /

M. = Moyenne / Xp = Expérience / Ens. = Enseignants / H = Homme / F = Femme / Prim = Primaire / Sec. = Secondaire / Sec II = secondaire II

(collège) / Nég = Négatif / MBI-ES = Maslach Burnout Inventory Educator Survey (Maslach, Jackson & Leiter, 1996) / RMPP = Régression multiple pas à pas / RH : Régression hiérarchique / LSSET = Least Squares Structural Equation Techniques / SEM = Structural Equation Modelling

### Annexe 3 : Présentation des quatre articles scientifiques mesurant le soutien social global

Effet du soutien social global (sentiment d'être soutenu)								
Auteurs	Échantillon	Méthode		Effet du soutien social sur les 3 dimensions et le score total du burnout			Résultats	
		Instruments de mesure	Type d'analyse statistique	EE	DP	SAP		Score global
(Cheuk, et al., 1994)	79 Ens. Prim. Chine 97 % F M. âge = 39,87 M. Xp = 9,58	Burnout : 16 items (adapté de Mickler & Rosen, 1994) SS : oui/non	ANCOVA				NS	NS
(Gali Cinamon & Rich, 2009)	322 Ens. Prim. (46%) Sec. (54%) Israël M. âge = 42,8 M. XP = 16 ans	SS : Adaptation de Manager Support Scale (Loerch, Russell & Rush, 1989) par Cinamon et al., 2007 EE: MBI-GS	Corrélation  RH	(r = -.16) p < .01  NS				Corrélation EE sig., faible et nég.  Régression NS
(Van Droogenbroeck, Spruyt & Vanroelen, 2014)	1878 Ens. Belgique Age: 45 – 65 ans	Burnout : MBI-ES Hollandais SS : Créé pour l'étude : 5 items liés au soutien	Corrélation  SEM	(r = -.24) p < .001  (β = -.12) sig.	(r = -.33) p < .001  (β = -.11) sig.	(r = -.18) p < .001  NS		Corrélations EE/DP/SAP sig., faibles et nég.  SEM : EE/DP sig. SAP NS

(Ho, 2016)	539 Ens. Prim. (30 %) Sec. Hong Kong H = 43.6 % F = 56.4 % 30 % 21 – 30 ans 30 % 31 – 40 ans 21.4 % 41 – 50 ans 7.8 % > 51 ans M. XP = 11.77 ans	SS : Modified Multidimensional Scale of Perceived Social Support (MMSPSS, Ho, 2013)  Burnout : MBI-ES Chinois	Corrélation	(r = -.15) p < .001	(r = -.18) p < .001	(r = .19) p < .001	Corrélations EE/DP sig., faibles et nég. SAP sig., faible et pos.
------------	---	---	-------------	------------------------	------------------------	-----------------------	--

**Note :** SS = Soutien Social / EE = Epuisement Emotionnel / DP = Dépersonnalisation / SAP = Sentiment d'accomplissement personnel / NS = Non Significatif / Sig = Significatif / Pos = Positif / M. = Moyenne / Xp = Expérience Ens. = Enseignants / H = Homme / F = Femme / Prim = Primaire / Sec. = Secondaire / Nég = Négatif / MBI-ES = Maslach Burnout Inventory-Educator Survey (Maslach, Jackson & Leiter, 1996) / MBI-GS = Maslach Burnout Inventory-General Survey (Schaufeli, Leiter, Maslach & Jackson, 1996) / SEM = Structural Equation Modelling / ANCOVA = Analyse de covariance / RH = Régression hiérarchique

## Annexe 4 : Présentation des articles scientifiques mesurant le soutien social mixte

Effet du soutien social mixte (2, 3 ou 4 types différents)								
Auteurs	Échantillon	Méthode			Effet du soutien social sur les 3 dimensions et le score total du burnout			
		Instruments de mesure	Type d'analyse statistique	EE	DP	SAP	Score global	Résultats
(Russell, Altmajer & Van Velzen, 1987)	316 Ens. Iowa M. âge = 39.98 M. XP. = 14.75 H = 27,9 %	SS : Social provisions scale (House & Well, 1978) + (Russell & Cutrona, 1986)  Burnout : MBI	RMH	NS	NS	NS		Régression NS
(Brissie et al., 1988)	1213 Ens. Prim.	Burnout et SS Teacher Opinion Questionnaire (Hoo-ver-Dempsey, Bassler & Brissie, 1987)	Corrélation				( $r = -.44$ ) $p < .001$	Corrélation Score global sig. et nég.
			RMPP				( $\beta = -.098$ ) $P < .01$	Régression Score global sig. et nég.
(Greenglass, Burke & Konarski, 1997)	833 Ens. Canada H = 51% F = 49 % XP : 1-20 ans Marié = 73.6 % Célib = 13.5 %	Burnout : MBI  SS : Version modifiée Caplan et al., 1975	Corrélation	( $r = -.25$ ) $p < .001$	( $r = -.25$ ) ( $p < .001$ )	RSAP ( $r = -.23$ ) $p < .001$		Corrélations EE/DP/RSAP sig. et nég.
			LISREL	NS	(Tvalues = -2.02) sig.	RSAP (Tvalues = -2.50) sig.		Lien DP/RSAP sig. et nég.

(Song, 2008)	400 Ens. Sec. Chine 139 H 261 F XP : 1–20 ans	Burnout : développé pour cette étude (17 items) SS : développé pour cette étude (22 items)	RMPP	( $\beta = -.176$ ) $p < .01$	NS	RSAP ( $\beta = -.236$ ) $p < .001$	Lien EE Sig. et pos. Lien RAP nég. et sig.
(Kinman, Wray & Strange, 2011)	628 Ens. Sec. Angleterre 74 % = F M. âge = 36 ans M. XP = 12.97	Burnout : MBI SS : 8 items (Ybema & Smulders, 2002)	Corrélation  RMH	( $r = -.45$ ) $p < .001$  ( $\beta = .12$ ) $p < .01$	( $r = -.15$ ) $p < .001$  NS	( $r = .10$ ) $p < .05$  ( $\beta = .11$ ) $p < .01$	Corrélations EE/ DP sig., nég. SAP sig. et pos.  Lien EE sig. et nég. SAP sig. et pos.
(Bataineh & Alsagheer, 2012)	300 Ens. spe. Prim./sec. Emirats H = 16.6 % F = 83.3 % Age : 22 – 45 ans / XP : 4 – 17 ans Marié = 66.6 % / Divorcé = 3.3 % / Célib. = 30 %	SS : Développé pour cette étude (adapté de Haddad, 1998 ; Tracy & Whittaker, 1990 ; Zimet et al., 1988) Burnout : MBI Arabe	Corrélation	NS	NS	( $r = .159$ ) $p < .05$	Corrélation SAP sig. et pos.

Fernet, Austin, Trépanier & Dussault, 2013)	356 Enseignants (7% pas enseignants mais administration) F = 76 % H = 24 % M. âge : 41.8	SS : Version adaptée de Cohen et Hoberman, (1983) Autonomie perçue Autonomy perceptions in life contexts scale (Blais & Vallerand, 1992) Burnout : MBI Quebec	SEM	SS et autonomie perçue prédisent EE SS-autonomie : ( $\beta = .22$ ) $p < .01$ - EE : ( $\beta = .29$ ) $p < .01$	SS et autonomie perçue prédisent DP. SS associé aux relations perçues prédit DP. Lien SS - autonomie : ( $\beta = .22$ ) $p < .01$ - DP ( $\beta = .24$ ) $p < .01$ Lien SS-relations perçues : ( $\beta = .38$ ) $p < .01$ - DP : ( $\beta = -.51$ ) $p < .01$	SS associé aux relations perçues prédisent SAP SS-relations perçues : ( $\beta = .38$ ) $p < .01$ - SAP : ( $\beta = .41$ ) $p < .01$	Lien sig., indirect, nég avec EE (médiateur : autonomie)  Lien sig., indirect, nég. avec DP (médiateurs : autonomie et relations perçues)  Lien sig., indirect, pos. avec SAP (médiateur : relations perçues)
Test de Sobel				Médiateur autonomie ( $z = -2.56$ , $p = .01$ )	Médiateur autonomie ( $z = -2.54$ , $p = .01$ ) Médiateur relations perçues ( $z = -4.63$ , $p < .01$ )	Médiateur relations perçues ( $z = 4.52$ $p < .01$ )	



(Fiorilli et al., 2015)	275 Ens. Prim-Italie et Suisse F = 82 % Age : 25 – 60 ans M. XP = 12 ans	Burnout MBI-ES SS : Social Support Questionnaire (Doudin et al., 2011)	RMH	L'insatisfaction SS ( $\beta = .327$ ) $p < .001$	L'insatisfaction SS ( $\beta = .187$ ) $p < .001$	L'insatisfaction SS ( $\beta = -.274$ ) $p < .001$	( $r = -.29$ ) $p < .01$	Corrélations EE/DP sig. et nég SAP sig et pos.
(Ju, Lan, Li, Feng & You, 2015)	307 Ens. Sec. Chine F = 79.6 % M. âge = 42.01 XP = >10 ans Marié = 85.03 % Célib. = 14.26 %	SS : Outil de 10 items (adapté de Hobman, Restubog, Bordia & Tang, 2009 et Brouwer et al., 2001) Burnout : MBI-ES	Corrélation  SEM	L'insatisfaction SS ( $\beta = -.43$ ) $p < .001$	( $r = -.38$ ) $p < .001$	RSAP ( $r = -.45$ ) $p < .001$	Corrélations EE/DP/RAP sig., nég.  Lien score global sig., nég.	
(Bermejo-Toro et al., 2016)	413 Ens, prim. (51.4 %), et sec. (48.6 %) Madrid M. âge : 40.5 F = 71.6 % H = 28.4 %	SS : Winefield's multidimensional support scale Sections B et C (Winefield, Winefield & Tiggemann, 1992) Burnout : MBI-GS espagnol dimension de EE et DP seulement	Corrélation	( $r = -.237$ ) $p < .01$	( $r = -.272$ ) $p < .01$	Dans le modèle structuré : ( $\beta = -.50$ ) $p < .01$	Corrélations EE/DP sig., et nég.	

			SEM	Modèle final : Lien entre burnout et EE ( $\beta = .76$ , NS)	Modèle final : Lien entre burnout et DP ( $\beta = .80$ , $p < .05$ )	Modèle final : Lien entre burnout et EE et DP ( $\beta = -.19$ , $p < .05$ )	Lien EE/DP sig. et nég.
--	--	--	-----	---	---	--	-------------------------

**Note :** SS = Soutien Social / EE = Epuisement Emotionnel / DP = Dépersonnalisation / SAP = Sentiment d'accomplissement personnel /

M = Moyenne / Xp = Expérience / Ens = Enseignants / H = Homme / F = Femme / Prim = Primaire / Sec = Secondaire /

Ens. Spe = Enseignants Spécialisés / Célib = Célibataire / NS = Non Significatif / Sig = Significatif / Nég= Négatif/ Pos= Positif /

MBI-ES = Maslach Burnout Inventory-Educator Survey (Maslach, Jackson & Leiter, 1996) / MBI = Maslach Burnout Inventory

(Maslach & Jackson, 1981, 1986) / RMPP = Régression multiple pas à pas / RMH = Régression multiple hiérarchique /

RSAP = Réduction du sentiment d'Accomplissement Personnel / LISREL = Linear structural relations / SEM = Structural Equation Modelling





## Informations sur l'auteure



Lorraine Grandjean a poursuivi ses études au sein du Département de pédagogie spécialisée de l'Université de Fribourg. Après l'obtention d'un Bachelor en pédagogie curative clinique et éducation spécialisée, elle poursuit sa formation et achève avec succès son Master en enseignement spécialisé. Depuis plus de deux ans, Lorraine Grandjean est titulaire de classe en tant qu'enseignante spécialisée dans le canton de Vaud.





## Résumé

Face à l'évolution et à la complexification de son métier, le corps enseignant régulier et spécialisé est particulièrement à risque d'épuisement professionnel. Or, les conséquences du burnout sont multiples et se répercutent sur l'ensemble des sphères de vie de la personne concernée. L'individu est certes le premier affecté mais très vite, les élèves et plus largement l'institution, sont susceptibles d'en pâtir.

La prévention du burnout revêt de fait une importance capitale. En analysant, au travers d'une revue systématique de la littérature, l'efficacité du soutien social comme facteur de protection du burnout pour le corps enseignant, cet ouvrage suggère quelques mesures possibles.

En vue de promouvoir le bien-être et la santé des professionnel-le-s de l'enseignement tout en favorisant un climat scolaire propice au développement des élèves, ces résultats devraient inciter la mise à disposition de soutien social entre collègues au sein des institutions.