

Mieux comprendre le stress au travail : limites des méthodes quantitatives et proposition d'une méthode alternative par rétroaction vidéo

Emmanuel Poirel, Carl Denecker and Frédéric Yvon

Volume 32, Number 1, Spring 2013

La reconnaissance de la recherche qualitative dans les champs scientifiques

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1084613ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1084613ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association pour la recherche qualitative (ARQ), Université du Québec à Trois-Rivières

ISSN

1715-8702 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Poirel, E., Denecker, C. & Yvon, F. (2013). Mieux comprendre le stress au travail : limites des méthodes quantitatives et proposition d'une méthode alternative par rétroaction vidéo. *Recherches qualitatives*, 32(1), 81–106. <https://doi.org/10.7202/1084613ar>

Article abstract

L'état des connaissances disponibles sur le stress au travail est immense et repose principalement sur des approches de nature quantitative. Malgré leur force indéniable, les méthodes traditionnelles utilisées se sont toutefois révélées souvent insuffisantes pour rendre pleinement compte de la complexité du stress dans le cadre du travail. Ce constat a progressivement pavé la voie à des approches alternatives en prise directe avec la réalité vécue par les travailleurs, laissant ainsi une place de plus en plus importante et reconnue pour la recherche qualitative. Après un survol de l'évolution de la recherche sur le stress seront présentés des résultats d'une étude menée auprès de directions d'établissement scolaire au Québec et réalisée à l'aide d'observations vidéo et d'un dispositif de rétroaction vidéo.

Mieux comprendre le stress au travail : limites des méthodes quantitatives et proposition d'une méthode alternative par rétroaction vidéo

Emmanuel Poirel, Ph.D.

Université de Montréal

Carl Denecker, Doctorant

Université de Genève

Frédéric Yvon, Ph.D.

Université de Genève

Résumé

L'état des connaissances disponibles sur le stress au travail est immense et repose principalement sur des approches de nature quantitative. Malgré leur force indéniable, les méthodes traditionnelles utilisées se sont toutefois révélées souvent insuffisantes pour rendre pleinement compte de la complexité du stress dans le cadre du travail. Ce constat a progressivement pavé la voie à des approches alternatives en prise directe avec la réalité vécue par les travailleurs, laissant ainsi une place de plus en plus importante et reconnue pour la recherche qualitative. Après un survol de l'évolution de la recherche sur le stress seront présentés des résultats d'une étude menée auprès de directions d'établissement scolaire au Québec et réalisée à l'aide d'observations vidéo et d'un dispositif de rétroaction vidéo.

Mots clés

STRESS, MÉTHODES QUALITATIVES, THÉORIE TRANSACTIONNELLE, DIRECTION D'ÉCOLE

Introduction

Le stress s'est imposé comme la notion de référence pour désigner une grande partie des tensions physiques, maladies psychiques et phénomènes de mal-être au travail, devenant ainsi synonyme de l'ensemble des risques psychosociaux et de leurs conséquences sur la santé du travailleur. On ne peut que constater l'importance d'un tel concept et son succès sur la place publique et dans le

RECHERCHES QUALITATIVES – Vol. 32(1), pp. 81-106.

LA RECONNAISSANCE DE LA RECHERCHE QUALITATIVE DANS LES CHAMPS SCIENTIFIQUES

ISSN 1715-8702 - <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>

© 2013 Association pour la recherche qualitative

champ scientifique. La profusion des modèles et l'augmentation exponentielle des publications ne semblent pourtant pas avoir contribué à mieux l'expliquer afin d'y trouver un remède. Un tel écart entre le volume des recherches et nos capacités de prévention et de lutte contre ce phénomène a inévitablement conduit certains chercheurs de ce domaine à se questionner sur la solidité des fondements théoriques et des méthodes d'investigations qui soutiennent ce champ d'études. Devant les limites rencontrées par les méthodes traditionnelles de nature positiviste et quantitative, une alternative scientifique tend à se dessiner, laissant progressivement la place à des approches compréhensives et plus sensibles à la réalité vécue par les travailleurs (Dewe, O'Driscoll, & Cooper, 2010; Lazarus, 1999, 2000; Poirel, 2010). Ce mouvement a comme souci de dépeindre la nature qualitative du phénomène en réponse aux méthodes quantitatives qui n'ont pas été capables de rendre compte du processus itératif du stress vécu au travail comme le propose le modèle de référence qui fait autorité (Lazarus, 1966; Lazarus & Folkman, 1984). Les impasses rencontrées par les recherches quantitatives sont d'ailleurs souvent dues à une sous-estimation des potentialités des autres méthodes disponibles (Dewe et al., 2010). L'objectif de cet article est de rendre compte des limites rencontrées jusqu'à présent par les méthodes quantitatives pour se saisir de l'expérience du stress comme vécu subjectif. Pour atteindre cet objectif, on s'intéressera d'abord aux instruments quantitatifs et on examinera en particulier un outil psychométrique qui bénéficie d'un certain engouement dans les recherches sur le stress vécu par les directions d'école. Appuyé d'une expérience touchant la procédure d'utilisation de ce questionnaire et l'analyse des résultats dans le cadre de nos recherches, on montrera que malgré ses qualités psychométriques, cet outil s'avère insuffisant à documenter le stress comme un processus allant d'une source de pénibilité à des ajustements plus ou moins coûteux sur le plan émotionnel. Cette lacune nous invite à puiser dans les méthodes qualitatives telles que la rétroaction vidéo (Tochon, 1996) et l'autoconfrontation (Leplat, 2000; Theureau, 2010) pour renouveler ce champ de recherche.

La recherche portant sur les sources de stress

L'impact du stress organisationnel sur la santé des travailleurs est indéniable (Vinet, 2004) et bon nombre de chercheurs ont étudié ce problème en se penchant sur les stimuli ou sur les causes responsables de ce phénomène. En s'intéressant à la problématique du stress à partir de ce point de vue, il devient possible de mesurer l'impact sur la santé des événements de la vie courante (Holmes & Rahe, 1967) ou l'influence des sources de stress dans l'environnement et l'organisation du travail (Quick & Tetrick, 2003).

Le modèle « Demande-Autonomie » (Karasek, 1979; Karasek & Theorell, 1990) est le principal modèle qui correspond à cette approche de type causaliste puisqu'il vise à identifier les sources de nuisances pouvant provoquer des conséquences sur la santé des travailleurs (Vézina, 2002). Ce modèle fait ressortir les perceptions de contrôle sur la tâche, sur la latitude décisionnelle du travailleur (autonomie) et sur le rôle modérateur du soutien social. C'est lorsque les tâches sont lourdes, le contrôle faible et l'appui social quasi inexistant que le stress est à son niveau le plus élevé et qu'il y a le plus grand risque pour la santé des travailleurs.

Pour faire reconnaître la pénibilité de certaines situations de travail, il faut donc commencer par rassembler suffisamment de données qui permettent d'attribuer le stress à des caractéristiques organisationnelles et non seulement à des caractéristiques individuelles. C'est justement là une des forces des méthodes quantitatives qui permettent de compiler rapidement des données sur une vaste population. À cette fin, de nombreuses méthodes d'identification des sources du stress ont été développées et utilisées tant dans le monde de l'entreprise que dans le monde scientifique. En ne prenant en compte que des méthodes « générales » et sans prétendre à l'exhaustivité, Delaunoy, Malchaire et Piette (2002) parviennent à répertorier plus de vingt questionnaires qui se différencient parfois fortement du point de vue des objectifs et des aspects mesurés ou encore du nombre d'items et de la simplicité d'utilisation.

Si le Job Content Questionnaire de Karasek (1979; Karasek, Brisson, Kawakami, Houtman, Bongers, & Amick, 1998) se trouve certainement parmi les questionnaires les plus (re)connus et utilisés sur le plan international pour mesurer les sources de stress au travail, il en existe bien d'autres, notamment le Occupational Stress Index (Belkić & Savić, 2008), le Occupational Stress Indicator (Cooper, Sloan, & Williams, 1988) et le Work Stress Inventory (Barone, 1994). Ces instruments ont l'avantage d'offrir la possibilité de comparer les résultats obtenus avec des données d'un large échantillon. Par exemple, le Job Stress Inventory de Lowman (2002) qui mesure neuf grandes catégories de stress (les demandes de la tâche, les difficultés relationnelles avec les patrons, les collègues, la pression du temps, l'ambiguïté, l'incompétence des gestionnaires, des collègues, les contraintes bureaucratiques, le manque de contrôle), permet de se référer à une banque de données constituée de plus de 7000 employés couvrant plusieurs professions. Il devient ainsi possible de vérifier l'intensité relative des sources de stress perçues comparativement à un échantillon représentatif de la population ciblée.

Un exemple de questionnaire : l'Administrative Stress Index

Outre ces questionnaires applicables à plusieurs types de travail, des instruments spécifiques ont été mis au point pour examiner le stress au travail de groupes professionnels particuliers. C'est dans cette perspective que l'Administrative Stress Index (Gmelch & Swent, 1981) a été développé dans les années 1980 afin d'étudier le stress des cadres scolaires.

Dans sa version originale, l'Administrative Stress Index (ASI) a été élaboré en s'inspirant du Job-Related Strain index (JRS) développé par Indik, Seashore et Slesinger (1964) et validé auprès de 8234 employés dans des milieux de travail variés. Aux 15 items initialement proposés par le JRS, d'autres ont été ajoutés à la suite d'une revue de littérature sur les directions scolaires et d'une étude-pilote dans laquelle 40 directions d'école ont indiqué durant une semaine, dans un journal de bord, les incidents les plus stressants de la journée. Gmelch et Torelli (1993) ont poursuivi le développement de ce questionnaire et les analyses statistiques ont finalement révélé cinq catégories distinctes de sources de stress organisationnel chez les directions d'école : 1) les contraintes administratives, 2) les responsabilités administratives, 3) les attentes de rôles, 4) les relations interpersonnelles et 5) les conflits intrapersonnels. Depuis son développement il y a plus de vingt ans, la qualité psychométrique de l'ASI pour mesurer le stress des directions d'école a fait en sorte que ce questionnaire a été abondamment utilisé (Abdul Muthalib, 2003; Gmelch & Chan, 1994; Gmelch & Swent, 1984; Halling, 2003; Shumate, 1999; Welmers, 2006).

Devant une telle validité scientifique, l'instrument pourrait être considéré comme suffisamment « objectif » pour mesurer les sources de stress, ce qui permettrait de mettre fin aux débats et aux hésitations quant à la définition et la nature du stress, en tout cas, pour les directions d'école. Alors, si le stress des cadres scolaires peut désormais être mesuré par l'ASI, c'est en considérant des scores élevés que l'on pourra soutenir que les directions souffrent d'un phénomène que l'on appellera stress.

Discussion critique sur l'ASI comme moyen de mesurer le stress

On voudrait malmener une telle manière d'appréhender les outils de la recherche en faisant part de deux commentaires, l'un sur l'outil lui-même et le second sur les résultats obtenus lors d'une recherche menée auprès de directions scolaires au Québec. Mentionnons d'abord que dans l'ASI, les possibilités de réponses à chacun des 35 items sont établies à l'avance selon une échelle de Likert allant de 1 (ne me dérange pas) à 5 (me dérange très souvent). Dans ce dernier cas, *très souvent* peut être pris pour synonyme de *trop souvent* allant dans le sens qu'il s'agit de la plus haute mesure. Or, par

cette échelle, et conséquemment par cet instrument, on ne mesure pas l'intensité du stress ressenti, mais la fréquence des dérangements (peu, beaucoup, énormément). Dans cette perspective, si un lien doit être fait avec la santé, il s'agit donc de le trouver dans la répétition des dérangements. Cette nuance n'est pas anodine. C'est bel et bien une certaine conception du stress qui est ici véhiculée et qui montre une limite quant à l'objectivité de l'instrument : le stress désigne dans l'ASI une répétition des phénomènes irritants, de petites agressions dont l'accumulation et la fréquence seraient une menace pour la santé du cadre scolaire. L'ASI est ainsi porteur d'une certaine définition du stress, d'une conception sous-jacente du stress qu'il opérationnalise, celle d'un stress défini comme un stress de la répétition, que l'on distinguera d'un stress de l'intensité auquel se rapprocherait davantage un modèle que l'on abordera dans la suite, celui de Lazarus (1966).

L'autre commentaire repose sur un exemple provenant des données de recherche auprès de directions scolaires au Québec (Poirel, 2010). Durant notre recherche, le questionnaire ASI a été diffusé par deux moyens : d'abord, à l'occasion d'une réunion rassemblant toutes les directions d'une seule commission scolaire convoquées par le directeur général, puis par envoi électronique aux directions d'autres commissions scolaires à partir d'une liste d'envoi avec procédure de réponse conservant l'anonymat. Les deux groupes de données ont été analysés une première fois séparément et une seconde fois ensemble. Si dans le premier cas, celui de la réunion formelle organisée par la commission scolaire (N = 56), pas moins de huit items ont été évalués au-dessus de 4 (me dérange fréquemment), dans le second cas (N = 182) seulement cinq items ont été évalués au-dessus de 3 (me dérange occasionnellement). On pourrait conclure de cette différence de fréquence que les directions de la première commission scolaire sont plus fréquemment dérangées que leurs collègues des autres commissions scolaires du Québec. Nous avons ensuite proposé de les additionner avec les données obtenues par l'envoi électronique et de tester la covariance entre le stress mesuré et la région administrative où travaillent ces directions : aucun lien significatif ne s'est avéré entre les résultats de ce groupe de directions et leurs homologues des autres régions. Il s'agirait donc d'énoncés atypiques ayant eu un score particulier, menaçant la cohérence interne des catégories calculée par l'alpha de Cronbach. En effet, seule la première catégorie (les contraintes administratives) était jugée satisfaisante de ce point de vue.

Le deuxième traitement a consisté à analyser séparément les données obtenues et à comparer les statistiques descriptives. Non seulement les niveaux de perturbation étaient plus élevés pour les premiers items, mais il ne s'agissait pas des mêmes : le classement des facteurs spécifiques de stress était

passablement modifié. Dans le cadre de la réunion formelle organisée par l'autorité administrative, les sources principales de stress ont tous en commun (sauf une) de désigner quelque chose de la structure organisationnelle : trop de réunions, trop de travail, le manque d'information, des conventions collectives difficiles à appliquer et les rapports interpersonnels avec son supérieur hiérarchique. En particulier, ceux arrivés en 3^e, 4^e et 6^e position dans ce classement n'arrivent respectivement qu'en 8^e, 9^e et 24^e position avec des scores bien inférieurs dans le deuxième échantillon.

Proposons une hypothèse : les directions qui ont rempli le questionnaire dans le cadre de la réunion imposée par le directeur général ont « surévalué » leurs dérangements en choisissant dans certains cas un, voire deux niveaux au-dessus des perturbations ressenties. Cette exagération, si tel est le cas, n'est pas gratuite. Si on poursuit notre hypothèse, ces directions ont cherché à travers ce questionnaire à envoyer un message au sommet hiérarchique et aux autorités de la commission scolaire. Leurs réponses étaient « adressées », répondant à un contexte bien précis. Il y aurait dans cette perspective une prédisposition avant même de répondre au questionnaire : en profiter pour se faire entendre dans des structures qui disposent de comités consultatifs où les directions sont en fait très peu consultées. De tels résultats invitent également à proposer d'autres interprétations. Par exemple, il est également possible qu'en répondant seul au questionnaire on soit porté à se rassurer en relativisant les niveaux de dérangement. Ainsi, le questionnaire permettrait de prendre conscience que l'on n'est pas aussi stressé qu'on le pense ou servirait à envoyer un message de détresse à la communauté éducative.

Sur la base de ces résultats et hypothèses, on gagnerait donc à faire une lecture « qualitative » des réponses en se posant la question de l'interprétation du questionnaire par les sujets rassemblés dans une même situation. Dans le cas d'un questionnaire qui porte sur un sujet sensible comme le stress, les réponses individuelles sont forcément marquées par des préoccupations singulières et circonstancielles. On connaît la réponse du statisticien : ce phénomène s'annule avec la taille de l'échantillon. Il reste que les moyennes, relativisées avec l'écart type et le calcul de la dispersion, sont le résultat de petits accommodements, débouchant sur un résultat abstrait qui ne rejoint personne en particulier, sinon dans la comparaison entre ce que l'on « devrait » dire et ce que l'on vit vraiment.

La recherche centrée sur le stress comme perception individuelle

Parallèlement au modèle centré sur les sources, une autre approche s'est développée pour se rapprocher de l'expérience singulière et individuelle du stress vécu. Le modèle de référence est celui proposé par la théorie dite

transactionnelle, développée dans le cadre de la psychologie cognitive (Lazarus & Folkman, 1984). Ce modèle intercale, entre l'agression et la réaction, une activité cognitive conceptualisée sous deux aspects, interprétatif et délibératif. Le stress peut donc être décrit comme un processus où le sujet fait face à ce qu'il interprète comme un défi devant lequel il dispose de certaines ressources, internes et externes; le stress peut aussi correspondre à une menace pour le sujet dont les ressources sont perçues comme insuffisantes et déboucher sur une adaptation partielle sous le mode de la souffrance.

Ce modèle cognitif permet ainsi de décrire de façon précise le vécu du stress sous le mode d'une rationalisation subjective d'une expérience pathologique selon un processus itératif dans lequel l'individu fait une double évaluation de la situation stressante : 1) l'appréciation des enjeux (menace ou défi) et 2) l'appréciation des ressources disponibles. Après avoir évalué la situation, l'individu déploie des stratégies d'ajustement (coping) lui permettant de gérer l'agression ressentie. Deux grands types de coping apparaissent comme des invariants dans la littérature : les stratégies d'ajustement orientées vers la résolution du problème et les stratégies d'ajustement orientées vers la gestion des émotions (Lazarus & Folkman, 1984) (voir la Figure 1).

Les instruments centrés sur l'ajustement aux sources de stress

Plusieurs instruments de mesure de stress ont été développés en s'inspirant du modèle théorique transactionnel. Par exemple, le Occupational Stress Inventory Revised (Osipow, 1998; Osipow & Spokane, 1987) mesure à la fois les sources de stress, la tension psychologique et les ressources pour y faire face. C'est aussi le cas du Derogatis Stress Profile (Derogatis & Fleming, 1997) qui mesure l'impact de l'environnement, les médiateurs de la personnalité et les réactions émotionnelle et psychologique. Notons toutefois que si le propre du modèle transactionnel est de proposer une intégration dynamique des différentes variables qui définissent le stress (Coyne & Lazarus, 1980), une des limites de ce type de questionnaires vient de l'étude déconnectée des sources de stress, de l'évaluation cognitive et des stratégies d'ajustement. Le processus du stress est ainsi soumis à une analyse segmentée des éléments qui le composent : un événement, source potentielle de stress, une activité cognitive d'interprétation et de recherche de solution et un ajustement comportemental ou cognitif (Lazarus, 1999). Il semble donc difficile de rendre compte du processus de stress vécu selon le modèle proposé puisque la mesure du stress par questionnaire se limite à un seul aspect à la fois.

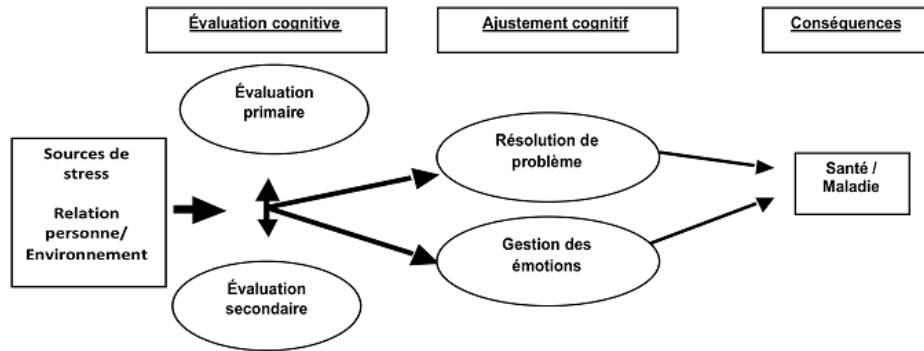


Figure 1. Modèle transactionnel de Lazarus et Folkman (1984).

Si la même critique peut être apportée à la multitude de questionnaires sur le coping destinés à mesurer spécifiquement l'orientation des ajustements – par exemple, le Jalowiec Coping Scale (Jalowiec, Murphy, & Powers, 1984), le Ways of Coping Checklist (Lazarus & Folkman, 1984), ou encore le Coping Inventory for Stressful Situations (Endler & Parker, 1990) –, un autre problème vient aussi du fait qu'on fait appel à la mémoire du répondant sans pouvoir s'assurer que son discours reflète la réalité et que son comportement souhaité corresponde au comportement effectif. Ainsi, contrairement à ce qui est demandé dans les questionnaires destinés à mesurer les sources de stress ou les conséquences sur la santé, dans ce type de questionnaire centré sur les ajustements les répondants doivent typiquement décrire une situation qui les a particulièrement interpellés ou troublés dans une période donnée en précisant l'intensité de malaise ou de stress suscitée par cette situation. Ils doivent par la suite répondre aux questions en fonction des stratégies qu'ils croient avoir utilisées lors de leur réaction à cet événement.

Ajoutons aussi que lorsqu'on se tourne du côté des recherches qui ont été produites sur cette base, on ne peut faire autrement que de constater la diversité des stratégies d'ajustement retenues. Par exemple, dans l'étude de Shumate (1999), qui a utilisé le Roesch Preference Coping Scale (Roesch, 1979) développé spécifiquement pour mesurer le coping des directions scolaires, les stratégies les plus utilisées étaient de penser au futur, de discuter avec les collègues, d'apporter du travail à la maison, le soir et les fins de semaine, de faire de l'exercice, de changer momentanément de tâche et de déléguer.

Une telle diversité de stratégies d'ajustement relevées par la recherche montre aussi la nécessité d'apporter une précision sur la notion de « coping ».

Il existe une distinction importante entre les stratégies d'hygiène de vie qui permettent de hausser le niveau de tolérance au stress (par exemple l'alimentation, le sommeil) ou pouvant servir à évacuer les tensions (par exemple l'exercice physique, la méditation), et ce qu'on appelle communément la « gestion du stress » qui fait référence aux stratégies d'ajustement en situation mobilisées dans l'instant de la pression d'un stresser. On ne parle clairement pas de la même chose. Le concept de « coping » proposés par Lazarus et Folkman fait indéniablement référence à la gestion du stress et c'est trahir le modèle que de chercher à identifier les stratégies d'adaptation (tolérance ou évacuation) en faisant abstraction du processus qui les précède et du contexte dans lequel elles prennent place. Sur ce point, si de nombreux questionnaires ne considèrent pas ces subtilités, comme c'est entre autres le cas pour le Roesch Preference Coping Scale (Roesch, 1979), qui est pourtant le questionnaire le plus utilisé pour mesurer le coping chez les directions scolaires, Dewe, O'Driscoll, et Cooper (2010) déplorent aussi le peu de questionnaires développés pour mesurer le processus d'évaluation qui précède l'ajustement, comparativement à la quantité de questionnaires développés sur le coping.

Du coup, tant les instruments de mesure disponibles que leur utilisation ont fait l'objet de vives critiques. Si la validité interne de certains questionnaires est remise en question (Edwards & Baglioni, 1993) et s'il y a un risque d'illusion rétrospective comme nous l'avons déjà mentionné, la plus grande faiblesse de ce type d'instrument est clairement exprimée par Coyne et Gottlieb (1996) : « l'application et l'interprétation de listes d'items à cocher dans les études plus typiques ne sont pas représentatives d'un modèle transactionnel du stress et des ajustements » [traduction libre]¹ (p. 959). Ce n'est pas le moindre des paradoxes : le modèle théorique de référence (transactionnel, cognitif) postule un processus dynamique alors que les questionnaires étudient des « états », des styles de comportement, tournant pour ainsi dire le dos au modèle et donnant naissance à ce qu'il est convenu d'appeler une « théorie du coping » (Hartmann, 2008). Un tel constat semble indiquer que même les instruments quantitatifs les mieux conçus rencontreraient les mêmes limites.

L'importance de cette dernière critique est capitale : ces questionnaires permettent d'élaborer une typologie des stratégies d'ajustement sans prendre en compte l'évaluation qui a précédé leur adoption. Oakland et Ostell (1996) mettent d'ailleurs en évidence que les instruments de mesure des ajustements « figent » le style au lieu d'en conserver la nature processuelle : un style d'ajustement évolue avec le temps, se modifie, dépend du contexte et il est donc absurde d'associer de manière décontextualisée tel ou tel style à une

baisse de l'intensité du stress par exemple. Parmi d'autres critiques, on note en particulier que la multitude de recherches qui indiqueraient une suprématie des stratégies d'ajustement orientées vers la résolution du problème comparativement aux stratégies de gestion de soi est contestée (Coyne & Gottlieb, 1996; Coyne & Racioppo, 2000). L'utilisation de *checklists* risque d'ailleurs de renforcer l'étude des stratégies d'évacuation ou de tolérance du stress, au détriment de la gestion immédiate du stress. En isolant l'étude du comportement vis-à-vis des sources de stress, on néglige le processus d'évaluation de la situation et on risque de privilégier un traitement individuel du stress au détriment de la dynamique constitutive des sources psycho-organisationnelles du stress. Notons que si de tels reproches ont aussi été faits à la théorie même de Lazarus et Folkman (1984), il est possible que cela soit le fruit de la confusion créée par l'utilisation abondante de méthodologies quantitatives pour tenter de rendre compte de la théorie.

Prenons l'exemple d'une étude réalisée par Hawk et Martin (2011). Ces auteurs ont élaboré un questionnaire de 31 items représentant les plus importants stresseurs des gestionnaires scolaires qu'ils ont pu lier à cinq catégories de stratégies identifiées pour y faire face : 1) Faire de l'exercice et bien s'alimenter, 2) Prendre du temps pour soi en dehors du travail, 3) Utiliser des stimulants, 4) Employer des techniques de relaxation et 5) Faire appel au mentorat et au coaching. Or, le raccourci emprunté, les liens établis entre les sources de stress identifiées et les moyens utilisés pour s'y ajuster ne font qu'appauvrir les éléments nécessaires à la compréhension du stress vécu. Si les résultats de leur étude montrent qu'« être fréquemment interrompu par le téléphone et les parents » est une source principale de stress et que de bonnes habitudes de vie (exercice et alimentation) s'avèrent être la meilleure stratégie identifiée par les répondants pour faire face à ce stress, le lien établi entre la source (interruption) et la gestion du stress (habitudes de vie), pose toutefois problème dans une étude se réclamant du modèle dit transactionnel : « comprendre la nature d'une transaction stressante nécessite que les chercheurs explorent les processus cognitifs qui lient l'individu à l'environnement » [traduction libre]² (Dewe et al., 2010, p. 27).

L'utilisation de questionnaires psychométriquement validés permet certes d'identifier les sources de stress et d'élaborer des typologies sur les ajustements aux stresseurs (Hawk & Marin, 2011), mais cette approche ne permet pas d'avoir accès au processus transactionnel dans son ensemble, soit l'évaluation cognitive et le vécu émotionnel qui précèdent la prise de décision, puis le comportement qui en découle (Lazarus, 1999). En liant à une source de stress un type d'ajustement particulier, on en détache la réalité complexe vécue en temps réel et on se prive de l'appréciation du sujet dans un contexte

particulier. En réduisant la gestion du stress à une stratégie d'ajustement universelle, on ne fait qu'appauvrir la complexité du phénomène tout en limitant sa compréhension. En somme, l'interprétation des stratégies d'ajustement ne peut être dissociée des enjeux de la méthode et les recherches utilisant exclusivement des instruments de collecte de données quantitatives peuvent difficilement décrire et comprendre les processus sous-jacents aux comportements adoptés (Dewe & Cooper, 2007).

C'est donc devant les critiques et le constat d'un découpage en différents éléments qui font craindre l'impossibilité de la recombinaison et d'une compréhension d'ensemble (Coyne & Gottlieb, 1996; Coyne & Racioppo, 2000; Oakland & Ostell, 1996) que des chercheurs ont commencé à proposer de recourir à des méthodes plus « écologiques » en prise directe avec la réalité pour sortir de l'ornière des typologies de coping (Cooper, 1988; Dewe et al., 2010; Lazarus, 1999, 2000; Somerfield, 1997; Weber & Laux, 1990) : « afin de capturer la richesse et la complexité du processus cognitif, il est désormais nécessaire de porter plus d'attention au potentiel explicatif de méthodes alternatives » [traduction libre]³ (Dewe et al., 2010, p. 33). Devant cette inadéquation des méthodes au modèle théorique de référence, l'exploration de pistes méthodologiques qualitatives commence à être davantage reconnue dans ce champ de recherche scientifique.

Exemple d'une méthodologie qualitative pour étudier le stress

Nous l'avons dit, la reconnaissance de méthodes « écologiques » et descriptives est de plus en plus importante et a même trouvé un porte-parole de choix en la personne de Richard Lazarus (2000), le fondateur même du modèle transactionnel. Malheureusement, ses invitations sont souvent restées au niveau du discours et les propositions méthodologiques les plus sérieuses ont été l'approche narrative qui court chaque fois le risque d'être une reconstruction *a posteriori* de ce qui a été vécu. Il nous a donc semblé important d'identifier des méthodes qualitatives se basant sur l'observation directe des expériences de stress en situation professionnelle.

Sur cette voie, les méthodologies développées en analyse du travail sont apparues comme un incontournable (Leplat, 2000). Il n'est pas possible de reprendre ici l'histoire de l'analyse du travail développée dans les études de l'ergonomie francophone. Notons cependant que pour identifier les facteurs de pénibilités, l'analyste du travail privilégie la visite des lieux de travail et la captation des comportements réels. L'évolution de la technologie aidant, l'enregistrement vidéo a été privilégié pour conserver une trace des événements révélateurs d'une tension nerveuse et favoriser l'analyse minutieuse reposant sur la décomposition des gestes en épisodes successifs. Pourtant, très vite, une

limite s'est imposée : pour comprendre l'expérience concrète d'un sujet au travail, il ne suffit pas de l'observer, il est également nécessaire de l'interroger pour corroborer les analyses du chercheur. Afin de s'assurer de l'ancrage du commentaire sur la situation réelle, certains ergonomes ont commencé à privilégier le dispositif d'autoconfrontation (Leplat, 2000; Mollo & Falzon, 2004; Theureau, 2010) soutenu par un questionnement centré sur le « comment » (descriptif) et non sur le « pourquoi » (explicatif). Notons que l'autoconfrontation peut être utilisée comme un outil de formation et de développement professionnel, c'est-à-dire de façon réflexive, dans le but de permettre au sujet d'explorer les possibles, de se défaire de l'action passée pour en envisager de nouvelles (Clot, 2001). Dans le cadre de notre recherche, ce dispositif a cependant été utilisé à des fins de description et d'explicitation des états de conscience (Theureau, 2010) dans le but de tenter de rendre compte des éléments dynamiques et processuels constitutifs de la théorie transactionnelle (Lazarus & Folkman, 1984). Ainsi, en demandant très exactement de commenter les images défilant sur l'écran, le chercheur peut s'assurer que le sujet ne raconte pas une autre histoire que ce qui s'est réellement passé. On prélève donc dans la vidéo des éléments visibles qui permettent de ramener le sujet aux éléments objectifs tout en lui demandant d'explicitier ce qu'il avait en tête à ce moment-là. Cette méthode permet d'explorer avec une certaine exhaustivité des moments précis de l'activité professionnelle, en nombre forcément limité. Une véritable exploration du vécu émotionnel du sujet en situation peut prendre la forme d'un rapport de 1 à 15, une minute de vidéo nécessitant en moyenne un quart d'heure d'entretien. Il est donc important de bien choisir les séquences qui seront ensuite commentées en autoconfrontation.

Dans le cadre d'une recherche de type qualitatif, de manière à limiter le matériel tout en ayant une diversité de situations, nous avons fait appel à six directions volontaires, dont deux adjoints, au primaire et au secondaire. Notre choix s'est porté sur des directions d'établissement scolaire dont le stress est largement mis de l'avant dans la littérature et qui font face à un contexte de réformes qui touchent aussi bien les structures que les programmes d'études. Le cas des directeurs et directrices d'école au Québec est particulièrement représentatif d'une profession soumise à des changements multiformes depuis la loi 180 qui a modifié la loi sur l'instruction publique jusqu'à la loi 88, en passant par la refonte du curriculum en 2000. Ainsi, sans équivoque, les sujets de notre échantillon sont quotidiennement confrontés à d'importantes sources de stress.

Conformément à nos principes méthodologiques, les six participants de l'étude ont été observés et filmés durant une journée de travail. Le chercheur installait alors une caméra fixe dans le bureau de la direction afin de pouvoir la

filmer assise à son poste de travail en plan américain. Lors des déplacements de la direction, le chercheur arrêta la caméra et accompagnait la direction avec une grille d'observation. De retour au bureau de la direction, le chercheur reprenait place à côté de la caméra et la remettait en marche. Lorsque des personnes se présentaient au bureau de la direction, cette dernière les avisait qu'elle faisait l'objet d'un enregistrement vidéo pour une recherche sur les directions d'école. Le consentement oral de l'interlocuteur de maintenir l'enregistrement vidéo était alors demandé par la direction. Dans le cas où la personne refusait, la caméra était arrêtée et le chercheur sortait du bureau si c'était la volonté de la personne présente. Dans certains cas, lors d'une réunion de direction ou avec des enseignants, si l'autorisation était octroyée, la caméra était déplacée dans la salle de réunion afin de capter la direction assise en réunion en plan américain. Un formulaire de consentement comprenant le respect de la confidentialité des échanges véhiculés dans le bureau de la direction ainsi que les conditions de l'expérimentation avait été rempli au préalable par l'ensemble des directions.

Il est certain qu'on se prive, en réduisant l'enregistrement vidéo à l'espace du bureau ou des salles de réunion, d'événements qui pourraient se dérouler lors des déplacements ou des rencontres dans l'établissement. C'est néanmoins le prix à payer pour ne pas être obligé de faire signer un consentement à l'ensemble des personnes susceptibles de se trouver en interaction avec la direction (personnel, élèves, parents). L'avantage d'enregistrer l'événement est de garder la trace de l'ajustement de la direction pour les besoins de l'analyse. Il est à noter, comme indiqué dans le formulaire de consentement, que les vidéos restent la propriété de la direction à laquelle elles sont restituées à l'issue du codage.

On pourrait aussi s'interroger sur l'objectivité d'une telle méthodologie : la présence de la caméra ne modifie-t-elle pas les comportements? Il faudrait à la fois répondre affirmativement et négativement. On ne travaille pas de la même manière sous l'œil d'un observateur que seul dans son bureau. Néanmoins, nous avons pu constater que devant l'urgence des problèmes ou l'intensité des situations, le directeur ou la directrice oubliait la caméra, ne la regardant pas une seule fois durant une réunion par exemple. Les autres acteurs ne s'adressaient pas non plus à la caméra au moment de faire des reproches à la direction. Présente, la caméra semble donc bien se faire oublier au-delà d'un certain laps de temps que l'on pourrait estimer entre 5 et 10 minutes. Sous le feu roulant des événements, la direction n'a d'autre possibilité que de rester concentrée sur les événements, en oubliant la caméra qui l'observe, sauf peut-être au moment où la question de la confidentialité pourrait se poser.

À la suite de l'observation et la captation vidéo, après avoir identifié des situations au travail sources de tensions et réalisé un montage vidéo, chacune des directions était rencontrée pour une rétroaction vidéo par autoconfrontation à l'intérieur d'une semaine suivant les événements. L'entretien d'environ une heure dans lequel six à huit situations étaient présentées aux directions était également filmé aux fins d'analyse. L'ensemble du matériel a par la suite été codé à deux reprises par deux chercheurs qui ont pris en compte tant le matériel vidéo que le verbatim des situations et de l'autoconfrontation. Après avoir comparé les codages, l'analyse a ensuite été effectuée en considérant la situation en temps réel ainsi que les commentaires provenant de l'autoconfrontation.

Sur l'ensemble du matériel récolté, 47 situations correspondant à des perturbations observables ont été retenues et liées à des sources de stress identifiées préalablement par questionnaire auprès de 238 directions (Poirel, 2010). Il pouvait s'agir de la gestion d'un conflit entre les membres du personnel, de la gestion d'un cas d'élève perturbant la réalisation d'un projet, du non-respect de la convention collective concernant l'emploi et l'évaluation d'un enseignant, de l'annonce d'une réunion improvisée, d'une agression verbale d'un enseignant vis-à-vis de la direction, d'un problème de quorum pour organiser la tenue d'une réunion d'un conseil d'établissement ou encore d'une dépense considérable menaçant de faire sombrer le budget de l'école en déficit. Nous présenterons ici une seule situation prélevée parmi les 47 retenues pour les rétroactions vidéo réalisées.

Une illustration

Lors d'une réunion impromptue, la direction, une enseignante (venue se plaindre d'un autre enseignant) et un psychoéducateur se trouvent confrontés à un enseignant qui a des problèmes de discipline dans sa classe et qui s'est fait pousser par un élève.

- **Enseignante** : Je suis inquiète.
- **Direction** : Moi, je suis inquiet aussi, par rapport à... On en a parlé, F. (élève) et moi, hier.
- **Enseignante** : Oui, il (enseignant-1) m'a dit qu'il était allé voir F. (élève) par rapport à ce problème-là.
- **Direction** : La problématique, oui, F. (élève) n'est pas fin, mais à quelque part, il y a une dangerosité qui n'est pas nécessairement de F. La prise en charge qui est faite avec ces jeunes-là est tellement de travers que les jeunes ils vont éclater, c'est sûr, pis c'est en train d'éclater.
- **Enseignante** : Surtout avec le matériel qu'ils ont, moi, c'est ma peur.

- **Direction :** J'ai dit à F. qu'il ne peut pas entrer autre chose qu'un exacto, c'est le plus dangereux qu'ils peuvent avoir [...] Moi là, j'écris des choses dans le sens où il faut se soutenir et on a soutenu mais dès qu'on n'a plus de soutien.
- **Enseignante :** Quand C. (enseignante-2) est là, ça va très bien, il ne crie plus (enseignant-1), mais dès qu'elle n'est plus là, il recommence.
- **Direction :** Bon moi, j'ai un bout de chemin à faire [*prend des notes – soupire et se prend la tête*].
- **Enseignante :** Monsieur R. (directeur), il dit quoi?
- **Direction :** Ben, c'est là qu'il faut que j'aïlle, je pars avec ça tantôt en disant : « Regarde, là ça marche plus ».
- **Enseignante :** Ben moi, je ne ferais pas ta job!
- **Direction :** J'ai tu le choix? Tu les connais mieux que moi et tu me dis que tu as peur. Moi, j'ai peur que cet adulte-là, un moment donné, il arrive quelque chose, pis que si moi je fais rien qu'on soit pointé du doigt parce qu'on n'a rien fait alors qu'on savait que la situation était peut-être dangereuse. Oui [*lève la voix*], oui je ne peux pas accepter qu'il se soit fait pousser.

Dans cette situation spécifique, la direction se trouve devant un danger (violence entre élève et enseignant) et la menace de se faire reprocher de ne pas agir rapidement. Si l'analyse en temps réel donne une indication des inquiétudes de la direction et des enjeux auxquels elle doit faire face, la rétroaction vidéo par autoconfrontation permet de rendre compte de façon explicite du processus subjectif qui lie l'appréciation des ressources aux stratégies d'ajustement déployées. Notons d'abord que si la direction confirme la menace qui pèse sur elle :

C'est gros, à haut risque [...] Ça, c'est les facteurs où il y a le plus de stress dans notre travail. Quand t'es confronté... à un manque de professionnalisme ou à une intervention disciplinaire... par rapport à... un adulte.

La rétroaction vidéo montre aussi que la tension qui la préoccupe dépasse la situation de violence dans la classe :

elle (l'enseignante), elle est mal à l'aise de toute la situation... c'est un collègue. Elle se mouillera pas. Ce qu'elle dit c'est que elle, elle peut pas se mouiller. Elle peut juste venir me voir, me demander de l'aide, pis moi aller.

En plus de dévoiler la pression que subit la direction de la part de son enseignante qui lui demande d'agir rapidement, l'analyse de l'autoconfrontation donne également accès à la pesanteur du malaise qui est accentuée par la pression du temps : « il y a une action qui doit être posée [...] dans pas grand temps ».

Mais aussi, et ce n'est pas rien, si l'observation directe semble indiquer que la direction est en relatif contrôle de la situation, les verbalisations en autoconfrontation montrent tout le contraire et dévoile le manque de pouvoir de la direction qui se sent carrément impuissante devant la situation : « je suis pas le possesseur de l'autorité dans ce dossier-là », « c'est quoi les moyens pour trouver la solution? Parce que j'en ai pas ». Impuissance qui est même confirmée par son enseignante lorsqu'elle insiste sur la suite des choses avant d'ajouter : « ben moi je ne ferais pas ta job! ». À quoi la direction réplique « j'ai tu le choix? », confirmant ainsi à son tour son impuissance devant son enseignante.

La direction est donc confrontée à une situation urgente devant laquelle elle se sent dans l'obligation d'agir. Elle subit la pression de son enseignante, qui, plutôt que de l'appuyer, la laisse seule avec son problème. Isolée, ayant peu de ressources, la direction se sent impuissante devant ce qui apparaît comme un pouvoir limité.

Perspectives d'une méthodologie qualitative pour étudier le stress

Bien qu'il reste encore beaucoup à faire pour développer des méthodes à la hauteur du modèle transactionnel qui fait autorité dans le champ des études sur le stress, l'apport des méthodes qualitatives est mis en évidence dans la séquence analysée. Les données que nous avons obtenues sur l'ensemble de notre matériel ne sont pas seulement plus précises et riches, mais elles permettent d'enrichir le modèle transactionnel de compréhension du stress qui est si général qu'il est resté hors de portée de toute tentative de vérification.

Trois principaux constats émergent de nos données de recherche : 1) l'écart entre ce que l'on voit, ce qui est dit et le vécu, 2) le processus itératif versus des stratégies statiques et désincarnées et 3) les limites de l'action. Constats à considérer dans la perspective des trois problématiques soulevées par Ponnelle, Vaxevanoglou et Garcia (2012) relatives à l'orientation théorique dans les études sur le stress au travail, aux choix des outils de mesure du stress et à la question de l'interprétation et de l'utilité des résultats obtenus; d'où l'importance « de choisir avec pertinence les outils d'évaluation à utiliser pour répondre à une problématique déterminée » (p. 194).

L'écart entre ce que l'on voit, ce qui est dit et le vécu

Le modèle transactionnel requiert de considérer l'appréciation des enjeux dans une situation donnée avant d'avoir recours à des stratégies pour s'ajuster aux difficultés rencontrées. Toutefois, l'analyse minutieuse des observations filmées en temps réel donne seulement l'accès aux ajustements dans le feu de l'action et non au processus cognitif menant à de tels ajustements. Dans la situation présentée, l'analyse de l'observation confirme le modèle conceptuel sur le plan des ajustements orientés vers la situation en montrant que la direction s'ajuste en affrontant activement le problème (« j'ai un bout de chemin à faire [prend des notes] », « c'est là qu'il faut que j'aille, je pars avec ça tantôt en disant : "regarde, là ça marche plus" ») et en cherchant du soutien (« j'écris des choses dans le sens où il faut se soutenir »). La dimension de l'appréciation n'est cependant pas accessible par l'observation directe et c'est uniquement grâce au dispositif de rétroaction vidéo par autoconfrontation qu'il est possible d'y avoir accès.

La confrontation vidéo permet donc de mettre au jour un écart important entre ce qui est de l'ordre du perceptible extériorisé et ce qui est de l'ordre du vécu intériorisé. Dans la situation présentée, il n'aurait pas été possible de rendre compte de la pression de l'enseignante sur la direction (« ce qu'elle dit c'est que elle, elle peut pas se mouiller. Elle peut juste venir me voir, me demander de l'aide »), ni du sentiment d'impuissance de la direction qui indique clairement se sentir démunie devant la situation (« c'est quoi les moyens pour trouver la solution? Parce que j'en ai pas »). L'observation des faits est donc bien en deçà des réelles tensions subjectives sous-jacentes à la menace à laquelle la direction est confrontée. De tels résultats, montrant le vécu affectif des directions, qui est tissé au processus cognitif d'appréciation des enjeux, confirment ainsi « l'hypothèse des émotions intériorisées » (Holodynski & Friedlmeier, 2006, p. 171) qui permet de concevoir que l'expérience émotionnelle n'a pas besoin d'être visible pour être vécue. L'apport de l'autoconfrontation vidéo est donc considérable puisqu'elle permet de mieux comprendre le vécu et l'appréciation des enjeux menant aux ajustements, et parfois même de remettre en question les conclusions de l'analyse de l'observation des faits. Ce constat n'est pas sans lien avec les critiques apportées concernant l'impossibilité, dans nombre d'études dont les approches sont quantitatives, de rendre compte du processus transactionnel dans son intégralité (Dewe & Cooper, 2007). Ces difficultés sont évaluées sur le plan cognitif, mais également vécues sur le plan émotionnel. Ces résultats montrent que le stress est avant tout une expérience émotionnelle. Beaucoup de recherches dont les méthodes sont quantitatives ne parviennent pas à capturer la subjectivité des émotions et « il est maintenant plus utile d'explorer le rôle

d'émotions spécifiques dans le processus cognitif puisque les émotions offrent une source d'information riche sur la réalité vécue par une personne » [traduction libre]⁴ (Dewe et al., 2010, p. 63). L'avènement et la reconnaissance des méthodes qualitatives ont permis de faire un bond important dans cette direction.

Le processus itératif versus des stratégies statiques et désincarnées

Rappelons que le modèle transactionnel fait référence à un processus dans lequel le stress n'est ni dans l'environnement, ni dans la personne, mais dans la transaction entre les deux (Dewe et al., 2010; Lazarus, 1990). Dans cette perspective, les résultats de nos analyses, comme en témoigne le cas présenté, montrent clairement que les ajustements des directions devant leurs difficultés professionnelles sont indissociables de l'appréciation qu'elles font des enjeux auxquels elles sont confrontées et des ressources qu'elles ont à leur disposition. Contrairement à une approche quantitative plus traditionnelle, l'observation directe conjointement avec la rétroaction par confrontation vidéo permet justement de rendre accessible la dimension constitutive du processus transactionnel dans son intégralité. Les résultats présentés confirment que l'ajustement devant une source de tension relève avant tout de l'appréciation des enjeux par l'individu, qu'elle évolue avec le temps et se modifie en fonction du contexte, et qu'il serait donc faux de croire qu'il existe des stratégies universelles. Les méthodes de recherche sur le coping des directions d'école peuvent difficilement faire l'économie de l'histoire, de la culture, des pressions organisationnelles, de la marge de manœuvre, de l'accessibilité aux ressources et du maintien du climat et des bonnes relations dans l'école. Nos résultats montrent que les directions tentent de s'ajuster aux tensions qui émanent de leur travail lors d'un processus qui tient compte de ces différentes dimensions et que l'exercice physique, par exemple, ou le fait de prendre du temps pour soi n'ont rien à voir avec la gestion du stress.

Par ailleurs, nos travaux semblent confirmer les critiques faites par certains auteurs (Coyne & Gottlieb, 1996; Coyne & Racioppo, 2000) vis-à-vis des résultats basés sur l'utilisation d'approches strictement quantitatives, indiquant qu'il y aurait une suprématie des stratégies centrées sur la situation par rapport à celles centrées sur les émotions. Selon nos analyses, il serait en effet faux de croire que les directions d'école utilisent surtout des stratégies d'ajustement orientées vers la situation comparativement aux stratégies utilisées pour gérer leurs émotions.

Les limites de l'action

La conceptualisation du phénomène de stress prend une teneur différente selon la méthode qualitative utilisée. La rétroaction vidéo par autoconfrontation

produit des données qui associent vécu de stress avec certaines émotions négatives (par exemple de la frustration et de la colère devant des reproches injustifiés, des contraintes et des empêchements; des inquiétudes et de l'anxiété devant des situations anticipées qui risquent de dégénérer). La verbalisation et l'explicitation de l'expérience vécue permettent de reformuler le stress comme une expérience de l'impuissance, des limites de son contrôle sur la situation et du manque d'issue relativement à une situation considérée comme menaçante. Devant ce qui pourrait sembler être des situations maîtrisées, les résultats de l'autoconfrontation indiquent plutôt l'impuissance des directions par rapport à leur source de stress; le cas présenté en est emblématique. Une telle réinterprétation ouvre vers de nouvelles pistes de compréhension du stress.

Si les directions que nous avons observées ont su partager leurs impressions en se voyant sur l'écran et que cela leur a remémoré les limites de leurs actions, ces données semblent indiquer qu'elles « marchent sur des œufs ». En suivant le stress comme un processus itératif, on pourrait être amené à définir l'expérience vécue comme une expérience de ses limites, de son impuissance, des empêchements à agir, ce qu'Aubert et Pagès (1989) proposent d'appeler le « stress de l'inhibition ». À cet égard, si les directions sont proactives et qu'elles cherchent des solutions, elles ne sont qu'en apparence de contrôle. En réalisant qu'elles ont peu de ressources à leur disposition, elles font de multiples compromis pour maintenir l'harmonie du milieu d'où le fait de camoufler leurs émotions. Les émotions ont toutefois une fonction et « la première est de mobiliser l'organisme à gérer rapidement des situations interpersonnelles » [traduction libre]⁵ (Ekman, 1992, p. 171). Dans ce cadre, considérée comme un facilitateur de l'action, la fonction adaptative de la colère incite à la contre-attaque devant les obstacles alors que les inquiétudes ou l'anxiété incitent à s'enfuir (Mikolajczak, Quidbach, Kotsou, & Nelis, 2009). Or, les directions d'école, dans leur contexte particulier, ne peuvent trop montrer leur frustration ou leur colère au risque de voir la situation se dégrader et elles ne peuvent non plus montrer leurs inquiétudes ou leur anxiété car elles perdraient leur crédibilité. Une telle inhibition montre l'impuissance des directions à s'ajuster émotionnellement. En référence aux travaux d'Aubert et Pagès (1989), si les directions ne peuvent ni riposter, ni s'enfuir dans les situations présentées, la maîtrise émotionnelle semble plutôt indiquer les limites de leurs actions et les risques pour leur santé; « le stress résulte du fait que le corps se prépare à accomplir une activité donnée et que celle-ci n'a pas lieu : c'est donc cette réaction de défense mobilisée inutilement et excessivement qui rend malade » (p. 85).

Dans une telle perspective, l'analyse des rétroactions vidéo par autoconfrontation, méthode qualitative particulière, nous amène sur une piste

de compréhension différente, sinon en conflit avec celles découlant d'autres instruments, en l'occurrence des questionnaires psychométriques. Les directions que nous avons observées ne sont pas débordées par les événements, mais impuissantes à résoudre une contradiction qui se situe entre les limites de leurs actions et le besoin d'exprimer leurs émotions. Par rapport aux dimensions de la théorie transactionnelle, si les stratégies centrées sur le problème sont sans issue puisque les directions perçoivent qu'elles ont peu de prise sur la situation, nos résultats montrent aussi que dans plusieurs situations auxquelles les directions sont confrontées, elles ne peuvent, de par la nature et le contexte de ces situations, user de stratégies centrées sur les émotions (par exemple la réévaluation positive, l'évitement, la minimisation). Dans de tels cas, devant cette impuissance à réguler adéquatement leurs émotions, les directions n'ont d'autres choix que de les inhiber et rien n'indique qu'il y ait nécessairement possibilité d'ajustement comme le laisse supposer la théorie transactionnelle (Lazarus, 1999). Ces éléments d'analyse et cette remise en question du modèle ne s'avèrent possibles que grâce à la reconnaissance des approches de nature qualitative dans ce champ d'études.

Conclusion

Dans le contexte actuel où les problèmes de santé mentale au travail ne cessent de s'accroître, les recherches sur le stress et sur les solutions pour y faire face ne peuvent plus se limiter uniquement à identifier les sources ou les stratégies d'ajustement qui en découlent. Sur la base des données recueillies et des constats de l'analyse, il convient de considérer que de nouvelles avenues méthodologiques comme la rétroaction vidéo sont maintenant disponibles et de plus en plus reconnues dans ce champ de recherche. La reconnaissance progressive des approches qualitatives est en voie de permettre le dépassement de certaines limites tant méthodologique que théorique dans l'étude du stress.

Si, dans le langage courant, le terme de *stress* est généralement accepté pour désigner tout mal-être professionnel, les résultats obtenus dans cette recherche grâce au dispositif de rétroaction par confrontation vidéo montrent qu'il est nécessaire sur le plan de la recherche de dépasser le paradigme quantitatif pour rendre compte du phénomène de façon qualitative et plus en contact avec la réalité du travail. Malgré leurs qualités psychométriques indéniables, nous avons montré que l'utilisation de questionnaires s'avère insuffisante pour rendre compte du stress comme un processus dynamique allant d'une source de pénibilité à des ajustements plus ou moins coûteux sur le plan émotionnel.

Une approche qualitative du stress montre qu'une analyse plus fine et minutieuse des processus émotivo-cognitifs qui lie les ajustements aux sources

de pénibilité n'est pas uniquement plus riche, mais aussi qu'elle peut conduire à mieux comprendre le phénomène et à mettre à l'épreuve le modèle transactionnel qui fait autorité dans le champ des études sur le stress.

S'il reste nécessairement encore beaucoup à faire pour développer des méthodes de recherche à la hauteur du modèle transactionnel, nous croyons que, malgré leurs limites, ces méthodes sont clairement à chercher du côté qualitatif pour se saisir de manière clinique de l'expérience du stress, en respecter la complexité tout en intégrant les différents éléments qui la composent. La reconnaissance des potentialités des approches qualitatives favorise désormais de nouvelles avenues pour la recherche sur le stress et l'intervention en milieu professionnel afin de ne pas limiter ces interventions à une gestion individuelle du stress et de mieux en comprendre les sources.

Notes

¹ « [...] the application and interpretation of checklists in the typical study are not faithful to a transactional model of stress and coping » (Coyne & Gottlieb, 1996, p. 959).

² « To understand the nature of a stressful transaction requires researchers to explore cognitive processes that link the individual to the environment » (Dewe et al., 2010, p. 27).

³ « [...] if we are to capture the richness and complexity of the coping process there is now a need to give more attention to the explanatory potential of alternative methods » (Dewe et al., 2010, p. 33).

⁴ « [...] it is now more useful to explore the role of discrete emotions in the coping process, since emotions offer a rich source of information about what is actually happening to a person » (Dewe et al., 2010, p. 63).

⁵ « [...] the primary function is to mobilize the organism to deal quickly with important interpersonal encounters » (Ekman, 1992, p. 171).

Références

- Abdul Muthalib, N. A. (2003). *Occupational stress and coping strategies as perceived by secondary school principals in Kuala Lumpur, Malaysia* (Thèse de doctorat inédite). University of Illinois, Illinois.
- Aubert, N., & Pagès, M. (1989). *Le stress professionnel*. Paris : Éditions Klincksieck.
- Barone, D. F. (1994). *Developping a transactional psychology of work stress*. New York : Taylor & Francis.

- Belkić, K., & Savić, Č. (2008). The occupational stress index – an approach derived from cognitive ergonomics applicable to clinical practice. *Scandinavian Journal of Work, Environment and Health, Supplements*, 6, 169-176.
- Clot, Y. (2001). Psychopathologie du travail et clinique de l'activité. *Éducation Permanente*, 146, 35-51.
- Cooper, C. L., Sloan, S. J., & Williams, S. (1988). *Occupational stress indicator management guide*. Oxford, England : NFER-Nelson.
- Cooper, L. W. (1988). Stress coping preferences of principals. *NASSP*, 72(509), 85-87.
- Coyne, J. C., & Gottlieb, B. H. (1996). The mismeasure of coping by checklist. *Journal of personality*, 64(4), 959-991.
- Coyne, J. C., & Lazarus, R. S. (1980). Cognitive style, stress perception, and coping. Dans L. B. Kutash, & L. B. Schlesinger (Éds), *Handbook on stress and anxiety* (pp. 144-158). San Francisco : Jossey-Bass.
- Coyne, J. C., & Racioppo, M. W. (2000). Never the twain shall meet? Closing the gap between coping research and clinical intervention research. *American psychologist*, 55(6), 655-664.
- Delaunois, M., Malchaire, J., & Piette, A. (2002). Classification des méthodes d'évaluation du stress en entreprise. *Médecine du travail et ergonomie*, 39(1), 13-28.
- Derogatis, L. R., & Fleming, M. P. (1997). The derogatis stress profile. A theory-driven approach to stress measurement. Dans C. P. Zalaquett, & R. J. Wood (Éds), *Evaluating stress : a book of resources* (pp. 113-140). Lanham, MD : The Scarecrow Press.
- Dewe, P. J., & Cooper, C. L. (2007). Coping research and measurement in the context of work related stress. Dans G. Hodgkinson, & K. Ford (Éds), *International review of industrial and organizational psychology* (pp. 141-191). Chichester : John Wiley & Sons.
- Dewe, P. J., O'Driscoll, M. P., & Cooper, C. L. (2010). *Coping with work stress : a review and critique*. Chichester, UK : John Wiley & Sons.
- Edwards, J. R., & Baglioni, A. J. (1993). The measurement of coping with stress : construct validity of the ways of coping checklist and the cybernetic coping scale. *Work and Stress*, 7, 17-31.
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion*, 6, 169-200.

- Endler, N. S., & Parker, J. D. A. (1990). Multidimensional assessment of coping: a critical evaluation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(5), 844-854.
- Gmelch, W., & Chan, J. (1994). Administrative stress and coping. *Journal of personnel Evaluation in Education*, 9, 277-285.
- Gmelch, W., & Swent, B. (1981). Stress and the principalship : strategies for self improvement. *National Association of Secondary School Principals Journal*, 65(449), 16-20.
- Gmelch, W., & Swent, B. (1984). Management team stressors and their impact on administrators' health. *Journal of Educational Administration*, 22(2), 192-205.
- Gmelch, W., & Torelli, J. A. (1993, Avril). The association of role conflict and ambiguity with administrative stress and burnout. Communication présentée à la conférence annuelle de l'*American Education Research Association*. Atlanta, États-Unis.
- Halling, M. A. (2003). *Stress and stress management strategies among elementary school principals* (Thèse de doctorat inédite). University of South Dakota, South Dakota.
- Hartmann, A. (2008). Les orientations nouvelles dans le champ du coping. *Pratiques psychologiques*, 14, 285-299.
- Hawk, N., & Martin, B. (2011). Understanding and reducing stress in the superintendency. *Educational Management Administration and Leadership*, 39(3), 364-389.
- Holmes, T. H., & Rahe, R. H. (1967). The social readjustment rating scale. *Journal of Psychosomatic Research*, 11, 213-218.
- Holodynski, M., & Freidlmeier, W. (2006). *Development of emotions and emotion regulation*. New York : Springer.
- Indik, B., Seashore, S. E., & Slesinger, J. (1964). Demographic correlates of psychological strain. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 69, 26-28.
- Jalowiec, A., Murphy, S. P., & Powers, M. J. (1984). Psychometric assessment of the Jalowiec coping scale. *Nursing Research*. 33,157-161.
- Karasek, R. A. (1979). Job demands, job decision latitude and mental strain : implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24, 285-308.

- Karasek, R. A., Brisson, C., Kawakami, N., Houtman, I., Bongers, P., & Amick, B. (1998). The job content questionnaire (JCQ) : an instrument for internationally comparative assessments of psychosocial job characteristics. *Journal of Occupational Health Psychology, 3*(4), 322-355.
- Karasek, R. A., & Theorell, T. (1990). *Healthy work, stress, productivity and the reconstruction of working life*. New York : Basic Books.
- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. New York : McGraw-Hill.
- Lazarus, R. S. (1990). Theory-based stress measurement. *Psychological Inquiry, 1*, 3-13.
- Lazarus, R. S. (1999). *Stress and emotion : a new synthesis*. London : Free Association Books.
- Lazarus, R. S. (2000). Toward better research on stress and coping. *American Psychologist, 55*, 665- 673.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York : Springer.
- Leplat, J. (2000). *L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie*. Toulouse : Octarès.
- Lowman, R. L. (Éd.). (2002). *Handbook of organizational consulting psychology. A comprehensive guide to theory, skills, and techniques*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Mollo, V., & Falzon, P. (2004). Auto- and allo-confrontation as tools for reflexive activities. *Applied Ergonomics, 35*, 531-540
- Mikolajczak, M., Quidbach, J., Kotsou, I., & Nelis, D. (2009). *Les compétences émotionnelles*. Paris : Dunod.
- Oakland, S., & Ostell, A. (1996). Measuring coping : a review and critique. *Human Relations, 49*(2), 133-155.
- Osipow, S. H. (1998). *Occupational stress inventory manual (professional version)*. Odessa, FL : Psychological Assessment Resources.
- Osipow, S. H., & Spokane, A. R. (1987). *Occupational stress inventory manual (research version)*. Odessa, FL : Psychological Assessment Resources.
- Poirel, E. (2010). *Le stress professionnel, les émotions vécues et les ajustements chez les directions d'école au Québec*. Sarrebruck : Éditions universitaires européennes.

- Ponnelle, S., Vaxevanoglou, X., & Garcia, F. (2012). L'usage des outils d'évaluation du stress au travail : perspectives théoriques et méthodologiques. *Le travail humain*, 75, 179-213.
- Quick, J. C., & Tetrick, L. E. (2003). *Handbook of occupational health psychology*. Washington DC : American Psychological Association.
- Roesch, M. B. (1979). *A study of the relationship between degree of stress and coping preferences among elementary school principals* (Thèse de doctorat inédite). George Peabody College for Teachers, Tennessee.
- Shumate, J. I. (1999). *Stress, burnout, and coping strategies among Washington State high school principals* (Thèse de doctorat inédite). Seattle Pacific University, Washington.
- Somerfield, M. R. (1997). The utility of systems models of stress and coping for applied research : the case of cancer adaptation. *Journal of Health Psychology*, 2, 133-172.
- Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(2), 287-322.
- Tochon, F. V. (1996). Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée. Fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en recherche et en formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 22(3), 467-502.
- Vézina, M. (2002). Stress au travail et santé psychique : rappel des différentes approches. Dans M. Neboit, & M. Vézina (Éds), *Stress au travail et santé psychique* (pp. 47-58). Toulouse : Octarès.
- Vinet, A. (2004). *Travail, organisation et santé : le défi de la productivité dans le respect des personnes*. Québec : Les presses de l'Université Laval.
- Weber, H. & Laux, L. (1990). Bringing the person back into stress and coping measurement. *Psychological Inquiry*, 1(1), 37-40.
- Welmers, J. A. (2006). *Predicting principal's stress* (Thèse de doctorat inédite). East Carolina University, North Carolina.

***Emmanuel Poirel** détient un doctorat en psychopédagogie de l'Université de Montréal où il est professeur adjoint au Département d'administration et fondements de l'éducation. Ses intérêts de recherche et d'intervention portent sur la santé au travail, le leadership et la formation des directions d'école.*

***Carl Denecker** est doctorant à la Section des Sciences de l'éducation (SSED) de l'Université de Genève sous la codirection de Monica Gather Thurler et de Frédéric Yvon. Sa thèse porte sur La santé au travail des directeurs d'établissement scolaire de la Suisse romande.*

***Frédéric Yvon** détient un doctorat en psychologie du travail du Conservatoire national des arts et métiers de Paris. Il est professeur associé à l'Université de Montréal et à l'Université de Genève. Il dirige au sein de cette dernière une équipe de recherche intitulée Leadership en Éducation et Formation des Cadres Scolaires (LEForCaS).*