Valeurs et bien-être au travail

Le cas des enseignants d'EPS

Clément LLENA(1), Isabelle JOING(2), Jacques MIKULOVIC(3)

(1) MCF en STAPS- Université de Lille - Université Artois - Université Littoral Côte d'Opale – URePSSS,
(2) MCF en STAPS- Université de Lille - Université Artois - Université Littoral Côte d'Opale – URePSSS,
(3) Professeur des universités en STAPS - Université de Bordeaux - LACES - INSHEA, GRHAPES

Résumé : Les valeurs des individus sont un éclairage original pouvant expliquer des niveaux différents de bien-être au travail. L'objectif de la présente recherche est d'interroger le poids de la nature des valeurs prioritaires des enseignants d'EPS sur leur bien-être au travail et d'étudier s'il est aussi important que le poids de certaines variables explicatives développées dans la littérature telles que les relations avec les collègues ou l'ambiance dans la classe. Trois cent quatre-vingt-seize enseignants d'EPS ont participé à l'étude. Le cadre théorique de Schwartz (2006) a été convoqué pour déterminer les valeurs des enseignants d'EPS. Le bien-être professionnel a été mesuré au travers d'une double acception hédonique et eudémonique. Les résultats principaux issus de deux régressions multiples révèlent que la nature des valeurs prioritaires des enseignants d'EPS est très explicative de leur bien-être au travail. Les valeurs de dépassement de soi et d'ouverture au changement ou encore d'affirmation de soi dans le contexte de l'EPS expliquent fortement le niveau de bien-être (hédonique et eudémonique) et de satisfaction au travail de l'enseignant d'EPS. L'étude des valeurs constitue donc une piste prometteuse pour développer le bien-être au travail des enseignants d'EPS ainsi qu'une perspective intéressante pour enrichir les formations des enseignants.

Mots-clés : Système de valeurs, satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux au travail, satisfaction professionnelle, enseignant d'EPS.

1 Introduction

Les valeurs ont été considérées comme une grille de compréhension du mal-être de l'individu notamment en psychopathologie ou dans la thérapie d'acceptation et d'engagement (Schoendorff, Grand et Bolduc, 2014). Les travaux d'Yves Clot (*e.g.*, 2015) sur les risques psycho-sociaux viennent aussi appuyer ces résultats en France en affirmant que les valeurs personnelles et professionnelles peuvent, en soi, être source de souffrance pour l'individu. Les premiers travaux en psychologie ont montré que les valeurs sont un critère diagnostique du *burnout* (modèle du *burnout* de Cherniss,

1993 – voir aussi les travaux sur la thérapie d'acceptation et d'engagement). Si les valeurs semblent être un élément clé dans la prévention du mal-être, elles semblent aussi participer au bien-être (Sagiv et Schwartz, 2000 ; Sortheix et Schwartz, 2017). En effet, les auteurs ont montré des liens significatifs entre certaines valeurs et un niveau de bien-être plus élevé pour différentes populations. Il semblerait donc que les valeurs constituent une voie d'entrée pour préserver la santé mentale.

Des travaux récents (Sortheix et Schwartz, 2017 ; Schwartz et Sortheix, 2018) ont montré que la relation entre le système de valeurs de l'individu et son niveau de bien-être dépend du contexte et de l'approche mobilisée (hédonique, eudémonique ou combinée). Toutefois, les études sur ce lien dans le monde professionnel sont rares. Ces recherches semblent d'autant plus importantes dans l'enseignement que ces dernières années la prise en compte des problématiques de bien-être est grandissante (Oger *et al.*, 2020). Ainsi, dans une approche salutogène et préventive, il semblerait intéressant d'en dégager l'intérêt et les limites dans le contexte du travail des enseignants et notamment en EPS. Dès lors, et s'inscrivant respectivement dans les approches eudémonique et hédonique du bien-être, l'objectif de la présente recherche est d'interroger le poids de la nature des valeurs prioritaires (ou système de valeurs) des enseignants d'EPS sur leurs bien-être hédonique et eudémonique au travail comparativement à d'autres variables explicatives développées dans la littérature telles que les relations avec les collègues (Coutarel *et al.*, 2015) ou l'ambiance dans la classe (Rascle et Bergugnat, 2016).

2 Valeurs

2.1 Définition

Davidov et son équipe (2014) soulignent dans une revue de littérature spécifique l'utilité théorique et empirique des chercheurs en sciences humaines et sociales sur le concept de « valeur ». En recherche, Schwartz (2006) évoque une absence de consensus. En effet, le terme est au centre de nombreuses contradictions tant le contraste entre l'omniprésence du thème et la « *pauvreté de ses conceptualisations, voire son absence comme objet de recherche à part entière* » (Heinich, 2006, 288) est prégnant. Elles correspondent à des buts désirables en fonction de ce qui vaut la peine pour l'individu et elles se traduisent en comportements, en gestes, en verbatim et en attitudes. Elles peuvent par exemple amener un enseignant à se positionner et à s'engager dans la vie de l'établissement (Perez-Roux, 2004). Un enseignant orienté par la valeur d'ouverture au changement sera davantage dans l'expérimentation, et la création de projets comparativement à un enseignant ayant des valeurs de continuité. Elles transcendent les situations et elles s'ordonnent par nécessité. Elles permettent de faire des sélections ou des évaluations d'actions, de comportement, des personnes, des phénomènes ou des faits et sont classées par importance relative (Schwartz et Bilsky, 1990 ; Schwartz, 2006). Dans ce travail, nous nous appuierons sur la proposition de Schwartz qui définit les valeurs comme « *des convictions relatives à des modes de conduites désirables, selon un ordre d'importance pour guider les grands principes de vie d'une personne ou d'une entité sociale* » (Schwartz, 1994, 20). Cette définition souligne la

Published in : Laurence Bergugnat et Loïc Lerouge (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 7, No. 2 "La santé au travail : une question d'éducation et de formation ?"*, Editions des archives contemporaines,
ISSN : 2425-617X, ISBN : 9782813003836, doi : 10.17184/eac.9782813003836

place centrale des valeurs dans la façon d'être, de parler, de ressentir et implicitement dans la manière d'enseigner pour notre objet d'étude.

2.2 Modèles théoriques

Dans la littérature, les questions de la mesure des valeurs proviennent principalement des travaux de Rokeach (1973) en psychologie sociale et de Boudon (2002) en sociologie. Par ailleurs, le modèle théorique des « orientations de valeurs » a largement participé à la littérature pour interroger les valeurs en psychologie sociale. Il a été conceptualisé par Eisner et Vallance (1974) puis revisité en éducation physique par Jewett et son équipe (1985). En EPS, les orientations de valeurs se basent sur les préférences dans les contenus d'apprentissage, les finalités ou les situations d'apprentissage des enseignants pour comprendre « *l'ensemble des principes du vrai et du faux qui sont acceptés par un individu* » (Jewett *et al.*, 1985, p. 14).

Le modèle de Rokeach *a structuré* de manière expérimentale et empirique les valeurs pour mesurer les priorités des valeurs des individus. La théorie des valeurs de Schwartz (1992 ; 2006) s'est construite en *continuité* des travaux de Rokeach. Ce modèle permet de mesurer les priorités de valeurs des individus et leur importance relative dans le système de valeurs. Il a une validité théorique et empirique dans différents domaines (Bardi et Schwarz, 2013). Il s'agit du modèle le plus répandu dans la littérature internationale récente (Roccas et Sagiv, 2017 ; Simón *et al.*, 2017) et le plus stable pour mesurer les valeurs humaines en psychologie sociale (Hanel *et al.*, 2018). Il a une validité théorique et empirique dans différents domaines de la vie, y compris le travail (Bardi et Schwarz, 2013). Ainsi, dans cette étude, nous considérerons que les valeurs s'articulent à partir des motivations (Schwartz, 1992) et des comportements (Hanel *et al.*, 2018). En effet, dans le modèle de Schwartz, les valeurs sont une source de motivation et peuvent se traduire par plusieurs comportements (Schwartz, 2006).

La spécificité du modèle de Schwartz (Schwartz et Bilsky, 1990 ; Schwartz, 1992) a été de mettre en avant dix valeurs humaines fondamentales de base sous la forme d'une structure circulaire interculturelle (Davidov *et al.*, 2014). Toutefois, il reste méconnu dans la littérature francophone (Albouza *et al.*, 2016). En France, le modèle de Schwartz a principalement été utilisé en psychologie sociale (Wach et Hammer, 2003), pour l'orientation scolaire et professionnelle (Gros et Wach, 2013) et en psychologie sociale du sport (Albouza *et al.*, 2016).

Ros et ses collaborateurs (1999) ont défini les valeurs au travail comme « *des expressions spécifiques des valeurs générales dans le contexte du travail* ». Knafo et Sagiv (2004) ont souligné les spécificités des valeurs selon les différents groupes professionnels. En effet, chaque profession a des spécificités et plus le contexte est précis, plus l'opérationnalisation des outils de mesure est nécessaire pour capter la spécificité de l'expression de la valeur dans le domaine spécifique d'un travail. Cependant peu d'études ont essayé d'opérationnaliser ce modèle théorique dans le cadre du travail pour développer des échelles de mesure des valeurs spécifiques à un contexte précis (De Clercq *et al.*, 2008). Une opérationnalisation de ce modèle dans le contexte de l'enseignement de l'EPS a notamment été réalisée et mobilisée par Llena et ses collaborateurs (2020a).

Published in : Laurence Bergugnat et Loïc Lerouge (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 7, No. 2 "La santé au travail : une question d'éducation et de formation ?"*, Editions des archives contemporaines,
ISSN : 2425-617X, ISBN : 9782813003836, doi : 10.17184/eac.9782813003836

2.3 Le modèle de Schwartz

Le modèle théorique de Schwartz (1992) développe une structure universelle autour des « dix valeurs de base de la personne » identifiées dans toutes les cultures humaines. Il s'agit de l'*autonomie*, la *stimulation*, l'*hédonisme*, la *réussite*, le *pouvoir*, la *sécurité*, la *tradition*, la *conformité*, la *bienveillance* et l'*universalisme* [fig1]. Elles s'assemblent en quatre dimensions (Schwartz, 2006) : l'*ouverture au changement* (indépendance, vivre de nouvelles expériences excitantes), l'*affirmation de soi* (poursuite d'intérêts individuels), la *continuité* (respect des normes sociales et des habitudes) et le *dépassement de soi* (être tourné vers les autres) [fig1].

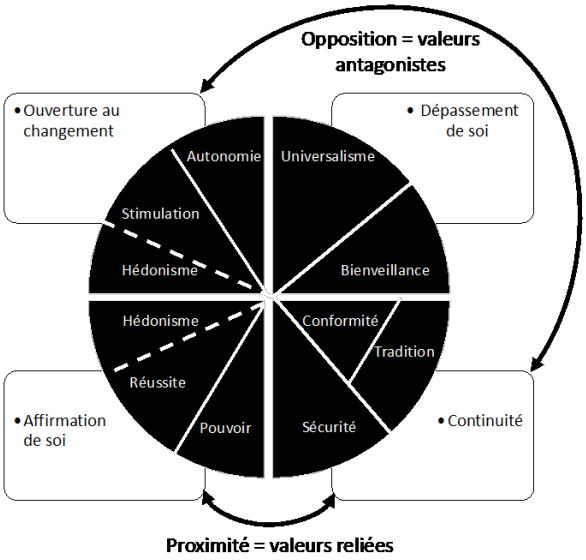


Fig. 1 : Le circumplex des dix valeurs humaines de base réparties en quatre dimensions de valeurs (inspiré de Schwartz et Bilsky, 1990 ; Schwartz, 2006)

Dans ce *circumplex,* la proximité ou l'éloignement visuel des valeurs traduisent les relations de compatibilité ou d'antagonisme entre-elles. Ainsi, les valeurs interagissent, elles sont interdépendantes et s'influencent entre elles. Leurs relations sont donc dynamiques. En effet, les valeurs s'opposent ou interagissent en fonction de leur position dans le cercle. Ainsi et pour exemple, le domaine de l'*affirmation de soi* (poursuite d'intérêts individuels) est opposé au domaine de valeurs du *dépassement de soi* (mise en avant des intérêts des autres). Ainsi, une personne qui accorde beaucoup d'importance au *pouvoir* ne se souciera pas vraiment des valeurs d'*universalisme* (de la préservation de la nature ou de tous les individus). Ces relations expliquent la représentation spatiale effectuée sous la forme d'un cercle.

2.4 Valeurs des enseignants

Selon Sahlberg (2010), enseigner est un métier généralement motivé par des valeurs, des motivations éthiques ou des motivations intrinsèques. En effet, de manière ex-

Published in : Laurence Bergugnat et Loïc Lerouge (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 7, No. 2 "La santé au travail : une question d'éducation et de formation ?"*, Editions des archives contemporaines,
ISSN : 2425-617X, ISBN : 9782813003836, doi : 10.17184/eac.9782813003836

plicite ou implicite, les enseignants fixent des objectifs et choisissent des méthodes pédagogiques pour leur enseignement (Chang, 2009). Les professeurs véhiculent certaines valeurs dans leur pratique professionnelle (Perez-Roux, 2009) au travers de leurs actes, verbatim, gestes, et comportements. Perez-Roux a démontré que les valeurs sont un des fondements du rapport à la profession des enseignants d'EPS (Perez-Roux, 2009). Dès lors, comprendre les valeurs, c'est accéder, en partie au fondement de l'organisation de la pratique d'intervention (Perez-Roux *et al.*, 2019).

Dans le cadre des valeurs de base, les enseignants ont des priorités de valeurs particulières (Winter *et al.*, 1998). S'agissant des enseignants, une étude (Schwartz *et al.*, 2001) dans 57 pays, dont la France, montre qu'ils sont davantage orientés vers l'*autonomie* et donc l'*ouverture au changement* que la population globale de 14 pays d'Europe (*ibid.*). En France, Llena et ses collaborateurs (2020b) montrent que les fonctionnaires stagiaires en EPS ont une hiérarchie de valeurs distinctes favorisant davantage le *dépassement de soi*. Ainsi, si les professeurs d'EPS sont conformes aux autres enseignants au niveau sociologique (Mierzejewski, 2016), ils ont la spécificité de s'impliquer davantage par rapport aux grandes valeurs éducatives (bien-être, vivre ensemble, entre autres) (Perez-Roux, 2009 ; Mierzejewski, 2016).

3 Bien-être au travail

3.1 Définition du bien-être

Les spécialistes soulignent que le niveau de bien-être correspond autant à ce que pensent, ressentent et font les individus (Ryan, Huta et Deci, 2008) qu'à la façon dont l'individu évalue son propre bien-être (Diener, 1984). Historiquement, deux approches principales se font face dans la littérature sur le bien-être (Ryan, Curren et Deci, 2013). Des études montrent l'intérêt d'interroger le bien-être de différentes manières (Dagenais-Desmarais et Savoie, 2012).

3.1.1 L'approche hédonique

L'approche hédonique du bien-être est le courant le plus usité au niveau empirique pour étudier le bien-être (Diener, Oishi et Lucas, 2003).

Pour les tenants de l'approche hédonique, deux grandes notions composent ce concept, la satisfaction dans la vie et la prévalence des émotions positives sur les émotions négatives. La prévalence des émotions positives sur les émotions négatives se mesure avec un ratio entre les moments agréables et les moments désagréables sur une période significative (*ibid.*). De manière générale, cette approche met en exergue les composantes cognitives et émotionnelles de l'individu (*ibid.*).

Dans cette approche, le niveau de bien-être se base sur la maximisation des états émotionnels agréables (le plaisir) et l'évitement des états émotionnels désagréables (la souffrance) (Massé *et al.*, 1998) dans « *l'ici et maintenant* » (Joing *et al.*, 2018, p. 20). De fait, l'individu est en bien-être hédonique lorsqu'il estime avoir vécu davantage d'expériences et d'émotions positives que négatives sur une période donnée (Diener *et al.*, 2003). Cette mesure correspond davantage au plaisir ou à la qualité de vie.

Published in : Laurence Bergugnat et Loïc Lerouge (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 7, No. 2 "La santé au travail : une question d'éducation et de formation ?"*, Editions des archives contemporaines,
ISSN : 2425-617X, ISBN : 9782813003836, doi : 10.17184/eac.9782813003836

3.1.2 L'approche eudémonique du bien-être

L'approche eudémonique du bien-être est un courant développé par Aristote. C'est un principe selon lequel tout individu tend à atteindre son plein potentiel (Waterman, 2008). Cette approche est basée sur le fait de relever des défis, d'être soi-même, d'avoir le sentiment de vivre pleinement (*ibid.*). Selon Watermann (1993), il faut faire corps avec son activité pour viser le bien-être eudémonique. Les tenants de cette approche décrivent l'éudémonie comme un mode de vie intrinsèquement intéressant (Ryan *et al.*, 2013) et « *vertueux* » (*ibid.*, p. 143).

Dans la littérature, ce courant est structuré autour de la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 2000). Ces auteurs soulignent que lorsque les besoins psychologiques fondamentaux (besoins d'autonomie, d'affiliation et de compétence) sont satisfaits, les personnes éprouvent un développement optimal et un bien-être eudémonique complet (Ryan *et al.*, 2013).

3.2 Définition du bien-être au travail

Au niveau scientifique, le bien-être a été étudié dans un premier temps comme un concept générique et stable, indépendamment des domaines de vie spécifique comme le travail par exemple (Kashdan, Biwas-Diener et King, 2008). Toutefois, la littérature défend dorénavant la spécificité du bien-être au travail avec la nécessité d'utiliser des construits spécifiques (Creusier, 2013 ; Dagenais-Desmarais et Savoie, 2012).

Le bien-être au travail est étudié comme « *une expérience subjective positive où l'on tend à exprimer le meilleur de soi et qui se construit à travers soi, à travers ses relations sociales au travail et dans les interactions avec son organisation* » (Dagenais-Desmarais et Privé, 2010, p. 70). Diener et son équipe (2003) soulignent notamment que les individus en bien-être au travail s'investissent plus dans leur profession, ont des revenus plus élevés et davantage de relations amicales. L'impact sur la performance est notamment très étayé dans la littérature (*e.g.*, Creusier, 2013).

3.3 Bien-être au travail des enseignants

De manière contemporaine, Bergugnat et Garnier (2017) soulignent que le bien-être est une préoccupation majeure dans les politiques éducatives à l'école. En ce sens, le bien-être de l'enseignant est perçu comme l'expression d'une approche globale et systémique avec l'environnement du professionnel de l'éducation. Yildirim (2014) souligne que le climat de l'établissement et les relations interpersonnelles sont les caractéristiques environnementales les plus explicatives du bien-être au travail des enseignants. En revanche, les études actuelles permettent de faire le constat d'une diminution du niveau de bien-être au travail des enseignants en France (Guillet-Descas et Lentillon-Kaestner, 2019) avec un risque important de burnout (*ibid.*). En effet, 30 % d'entre eux songent à changer de métier (Guibert, 2017). Selon l'auteur, tous les professionnels de l'enseignement s'accordent sur le fait que le métier est de plus en plus complexe, difficile et pénible (*ibid.*).

Published in : Laurence Bergugnat et Loïc Lerouge (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 7, No. 2 "La santé au travail : une question d'éducation et de formation ?"*, Editions des archives contemporaines,
ISSN : 2425-617X, ISBN : 9782813003836, doi : 10.17184/eac.9782813003836

3.4 Bien-être et climat scolaire

Dans les textes institutionnels, la notion de bien-être est souvent diluée avec celle de climat scolaire (Murat et Simonis-Sueur, 2015). Cependant, lorsqu'on s'intéresse au climat, l'optique globale et générale du bien-être est interrogée en lieu et place de l'approche individuelle et spécifique. Debarbieux (2012) précise que le climat scolaire n'est pas seulement une mesure du « bien-être collectif » et de l'addition des niveaux différents de « bien-être » de chaque individu composant un établissement. Il renvoie « *à la qualité et au style de vie à l'école* » (School Climate Center cité par Debarbieux, 2012, p. 3) et à une appréciation globale de l'ambiance au sein d'une classe ou d'un lieu. À ce titre, le sentiment de bien-être est un indicateur du climat scolaire (Canvel *et al.*, 2018). Par ailleurs, le climat scolaire favorise le bien-être de toute la communauté éducative dont les enseignants (*ibid.*). Ainsi, ces concepts ont une relation réciproque (Murat et Simonis-Sueur, 2015). Le climat scolaire semble être une variable explicative propice pour comparer l'importance relative des valeurs sur le bien-être au travail des enseignants d'EPS.

3.5 Bien-être au travail des enseignants d'EPS

Les professeurs d'EPS ne sont pas préservés des difficultés professionnelles (Coutarel *et al.*, 2015 ; Guillet-Descas et Lentillon-Kaestner, 2019). Selon ces auteurs, les conditions de travail sont significativement associées à des difficultés de santé (physique comme par exemple les troubles musculo-squelettiques ou psychiques avec les risques psychosociaux au travail). Malgré l'image valorisante du métier, des études ont ciblé des difficultés professionnelles spécifiques aux enseignants d'EPS (Bartholomew *et al.*, 2014 ; Coutarel *et al.*, 2015). Coutarel et son équipe (2015) soulignent spécifiquement la variabilité des contextes d'enseignement, la fatigue physique et émotionnelle spécifique. Malgré ces difficultés professionnelles, ils sont plus de 80 % à être satisfaits de leur métier (*ibid.*).

Les études actuelles pour mesurer le bien-être des professeurs d'EPS en France semblent être ciblées sur une approche globale du bien-être. Il semble pourtant central d'étudier séparément la satisfaction de vie au travail (approche hédonique du bien-être) et la satisfaction des besoins fondamentaux au travail (approche eudémonique). Les études sur le bien-être spécifique des enseignants d'EPS sont rares et notamment en France. Des études sont nécessaires pour compléter la littérature existante selon les approches hédonique et eudémonique du bien-être.

4 Valeurs et bien-être

4.1 Dispositions personnelles et bien-être

Diener (1996, p. 391) souligne que : « *dans le champ du bien-être subjectif, la personnalité contrôle la plus grande partie de la variance du bien-être et les situations semblent n'avoir virtuellement aucun impact à long terme* ». Ces résultats ne nient pas le rôle des variables contextuelles et situationnelles (Cano-Garcia *et al.*, 2005 entre autres dans l'éducation) mais montrent qu'il est secondaire. S'agissant des valeurs, la littérature plus récente montre aussi qu'il faut tenir compte du contexte pour étudier

Published in : Laurence Bergugnat et Loïc Lerouge (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 7, No. 2 "La santé au travail : une question d'éducation et de formation ?"*, Editions des archives contemporaines, ISSN : 2425-617X, ISBN : 9782813003836, doi : 10.17184/eac.9782813003836

les relations entre le bien-être et les valeurs des individus (Sortheix et Schwartz, 2017). En effet, pour les psychologues, les valeurs sont des éléments constitutifs de la personnalité de l'individu, étant à la fois des principes directeurs pour les attitudes et pour le comportement (Rokeach, 1973 ; Schwartz, 1992). De plus, Schwartz et son équipe ont notamment montré des liens significatifs entre certaines valeurs et un niveau de bien-être plus élevé pour différentes populations (Sagiv et Schwartz, 2000 ; Sortheix et Schwartz, 2017).

Dans le monde du travail, seules des études par entretiens stipulent que les valeurs professionnelles sont importantes pour la satisfaction au travail et qu'il est nécessaire d'approfondir la recherche car la littérature sur les relations entre les valeurs et le bien-être au travail est presque vierge (Hansen et Leuty, 2012). Par ailleurs, des études amènent à penser le bien-être des enseignants d'EPS en fonction de leurs caractéristiques individuelles. Behzadnia et ses collaborateurs (2018) ont montré des différences selon le style d'enseignement des professeurs d'éducation physique. Cronin et son équipe (2019) ont mis l'accent sur leurs pratiques pédagogiques ou encore Llena et ses collaborateurs (2020a, b) selon les valeurs mises en avant par des fonctionnaires stagiaires en EPS et des enseignants d'EPS.

Seule cette dernière étude a mesuré le lien entre certaines valeurs et le bien-être psychologique au travail des enseignants en EPS en mobilisant le cadre théorique des valeurs de base (Schwartz, 2006). Les résultats ont montré que les valeurs d'*ouverture au changement* mais aussi les valeurs de *dépassement de soi* et d'*affirmation de soi* en actes dans le contexte de l'EPS impactent positivement leur bien-être psychologique au travail. À l'inverse, les valeurs de *continuité* sont un critère de dépréciation de ce même bien-être. En revanche, cette étude n'a pas mis en perspective ce résultat par rapport à d'autres variables explicatives du bien-être au travail des enseignants d'EPS dans la littérature. Elle s'appuie uniquement sur une approche combinée du bien-être sans mobiliser d'autres approches complémentaires. Steel et ses collaborateurs (2018) soulignent le manque important de recherches sur les déterminants du bien-être eudémonique dans les travaux sur les valeurs et insistent sur le manque d'études globales entre la nature des valeurs et le bien-être hédonique et/ou eudémonique. Des études complémentaires sont donc nécessaires pour confirmer ces premiers résultats.

4.2 Valeurs de base et bien-être hédonique

Les études réalisées sur les données de l'European Social Survey[1] (dans le contexte européen) ont montré des relations positives significatives ($p<0,05$) entre la valorisation de l'*ouverture au changement* et du *dépassement de soi* et le bien-être hédonique. À l'inverse, la *continuité* est liée à un niveau plus bas de bien-être hédonique (corrélations négatives significatives) (Sortheix et Schwartz, 2017 ; Schwartz et Sortheix, 2018). La littérature montre que les relations entre les valeurs d'*affirmation de soi* et le bien-être hédonique sont contrastées car elles sont dépendantes du contexte (Steel *et al.*, 2018). Ainsi, elles sont reliées positivement au bien-être aux États-Unis (Oishi *et al.*, 1999), en Israël pour des étudiants en commerce (Sagiv et Schwartz, 2000).

[1] Bibliographie en accès libre : http://www.europeansocialsurvey.org/findings/bibliography.html consulté le 03 mars 2021

Published in : Laurence Bergugnat et Loïc Lerouge (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 7, No. 2 "La santé au travail : une question d'éducation et de formation ?"*, Editions des archives contemporaines,
ISSN : 2425-617X, ISBN : 9782813003836, doi : 10.17184/eac.9782813003836

Au contraire, elles sont reliées négativement au bien-être hédonique en Israël pour des étudiants en psychologie (Sagiv et Schwartz, 2000) ; pour des étudiants turcs en économie, psychologie et sociologie (Karabati et Cemalcilar, 2010) et des adultes en Europe (Bobowik *et al.*, 2011 ; Sortheix et Schwartz, 2017). Ces relations sont à approfondir dans d'autres contextes et notamment dans le cadre du bien-être au travail.

4.3 Valeurs de base et bien-être eudémonique

À notre connaissance, trois études ont montré des relations directes entre les valeurs de base et le bien-être eudémonique dans la dernière décennie (Sagiv *et al.*, 2015 ; Bojanowska et Piotrowski, 2019 ; Bojanowska et Piotrowski, 2018). Les approches théoriques du bien-être eudémonique et les contextes d'études sont différents selon les travaux. Les résultats montrent globalement que *l'ouverture au changement*, l'*affirmation de soi* et le *dépassement de soi* sont significativement liés à des scores plus élevés de bien-être eudémonique. À l'inverse, la *continuité* est significativement reliée à un score de bien-être faible. En revanche, aucune étude n'interroge précisément le contexte du bien-être au travail avec des outils de mesure spécifique.

Le tableau 1 [tab1] ci-dessous synthétise les relations entre les domaines de valeurs et les conceptions du bien-être. Ces mêmes relations peuvent être supposées pour le bien-être au travail et constituent à ce titre les hypothèses de cette recherche.

Tab. 1 : Relations entre les domaines de valeurs et les conceptions du bien-être (inspiré de Schwartz et Sortheix, 2018).

Domaine de valeurs	Bien-être hédonique	Bien-être eudémonique
Ouverture au changement	Valeurs corrélées positivement au bien-être	Valeurs corrélées positivement au bien-être
Affirmation de soi	Valeurs non corrélées au bien-être	Valeurs corrélées positivement au bien-être
Continuité	Valeurs corrélées négativement au bien-être	Valeurs corrélées négativement au bien-être
Dépassement de soi	Valeurs corrélées positivement au bien-être	Valeurs corrélées positivement au bien-être

L'objectif de la présente recherche est d'interroger le poids de la nature des valeurs prioritaires des enseignants d'EPS sur leurs bien-être hédonique et eudémonique au travail. Afin de s'assurer du poids relatif des valeurs, certaines variables explicatives développées dans la littérature (Coutarel *et al.*, 2015) telles que par exemple les relations avec les collègues ou l'ambiance dans la classe seront utilisées comme variables de comparaison. Deux hypothèses se dessinent à savoir que 1) la nature de valeurs impacte le bien-être hédonique et eudémonique au travail de façon significative par rapport à d'autres variables déjà référencées dans la littérature et 2) ce sont les valeurs de *dépassement de soi* et d'*ouverture au changement* qui sont les valeurs les plus explicatives des niveaux de bien-être pour les approches hédonique et eudémonique du bien-être au travail.

Published in : Laurence Bergugnat et Loïc Lerouge (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 7, No. 2 "La santé au travail : une question d'éducation et de formation ?"*, Editions des archives contemporaines,
ISSN : 2425-617X, ISBN : 9782813003836, doi : 10.17184/eac.9782813003836

5 Méthode

5.1 Participants

Trois cent quatre-vingt-seize enseignants d'EPS de l'académie de Lille, 196 femmes et 200 hommes, ont participé à l'étude. La procédure de recueil des données a consisté en la diffusion d'un courrier électronique par voie hiérarchique à destination de tous les enseignants d'EPS de l'académie de Lille le 20 mars 2018. Une relance a été mise en place deux semaines plus tard.

Le taux de réponse des enseignants d'EPS de l'académie de Lille est de 19,89 %. Le profil général des enseignants participants est présenté dans le tableau 2 [tab2]. L'homothétie de l'échantillon avec la population cible a été vérifiée (khi-deux ; p>0,05).

Tab. 2 : Répartition en pourcentages des variables de contrôle de la variabilité écologique de l'échantillon.

	Femme	Homme	Agrégé	Certifié	Contractuel	Autres	
Échantillon	49,74%	50,52%	7,42%	90,38%	2,20%	0,00%	
Académie	39,11%	60,89%	4,39%	87,24%	3,47%	4,90%	
	Stagiaire	Néo-tit	<de 11 ans	11 à 20 ans	+ de 21 ans	REP	Non REP
Échantillon	6,95%	5,61%	21,12%	34,49%	31,82%	19,13%	80,87%
Académie	2,26%	5,83%	23,34%	34,81%	33,76%	18,06%	81,94%
	Public	Privé sous contrat	Privé hors contrat	Collège	LEGT (dont LPO et CIT SC)	LP	Établissement Supérieur
Échantillon	81,32%	18,41%	0,00%	67,11%	19,25%	12,30%	1,34%
Académie	76,13%	23,87%	0,27%	67,81%	21,47%	10,36%	0,37%

5.2 Instruments d'enquête

Cette étude s'appuie sur un questionnaire unique qui comporte quatre parties. Une première partie interroge les variables socio-environnementales (Sexe, Statut, Ancienneté, Statut de l'établissement, Type d'établissement, REP). Une deuxième partie questionne le climat scolaire. Une troisième partie se centre sur le bien-être au travail. Dans un quatrième temps, le système général de valeurs de l'individu (SVgen) et le système de valeurs en EPS (SVeps) sont interrogés.

5.2.1 Mesures du climat scolaire

Les données sur le climat scolaire ont été mesurées au travers de cinq questions concernant le climat général perçu au sein de l'établissement (ambiance générale), le climat de classe (ambiance dans les classes en EPS), la qualité des relations avec les élèves en EPS, la qualité des relations avec les collègues en EPS et la qualité des relations avec la direction de l'établissement. Ces domaines sont explicatifs de la satisfaction professionnelle dans le métier d'enseignant d'EPS (Coutarel *et al.*, 2015). Par ailleurs, selon Dolan et son équipe (2008), ces items uniques constituent un indicateur robuste pour ces mesures subjectives. Étant donné le lien entre le climat scolaire et le bien-

Published in : Laurence Bergugnat et Loïc Lerouge (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 7, No. 2 "La santé au travail : une question d'éducation et de formation ?"*, Editions des archives contemporaines,
ISSN : 2425-617X, ISBN : 9782813003836, doi : 10.17184/eac.9782813003836

être (Canvel *et al.*, 2018 ; Murat et Simonis-Sueur, 2015), ces indicateurs du climat scolaire constituent des variables de contrôle. Ces variables ont été interrogées avec une échelle ordinale en cinq points (de « *Très mauvaise* » à « *Très bonne* »).

5.2.2 Mesures du bien-être au travail

Pour donner plus de stabilité aux résultats, des échelles de mesure aux qualités psychométriques attestées et spécifiques au domaine du travail ont été utilisées pour interroger le bien-être au travail. À ce titre, le bien-être eudémonique a été questionné avec l'outil de mesure de satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux au travail en 18 items validés par Van den Broeck et son équipe (2010) en langue française. Le bien-être hédonique a été interrogé avec le questionnaire de satisfaction de vie professionnelle en cinq items traduits et validés en français par Fouquereau et Rioux (2002). Les échelles de réponses de ces outils sont des échelles de Lickert respectivement en cinq et sept points (de « *Pas du tout d'accord* » à « *Tout à fait d'accord* »).

5.2.3 Systèmes de valeurs

Le « questionnaire de valeurs par portraits », en 21 items, validé par Schwartz en 2003 (PVQ-21, portrait values questionnaire) permet d'interroger le système général de valeurs de l'individu (SVgen). Enfin, le questionnaire de valeurs par portrait opérationnalisé dans l'enseignement de l'EPS (PVQ-eps, Llena 2020a) évalue le système de valeurs opérationnalisé dans le contexte de l'enseignement de l'EPS (SVeps). Les réponses se font à travers des échelles de type Lickert en six points (de 1 : « *Pas du tout comme moi* » à 6 : « *Tout à fait comme moi* »). Les questions sont formulées de manière à comparer une personne à soi-même afin de limiter les biais (Schwartz *et al.*, 2001).

Ainsi, les variables sélectionnées pour le modèle sont le système général de valeurs des individus, le système de valeurs opérationnalisé en EPS, les variables de climat scolaire (relation avec les élèves en classe, les collègues en EPS, la direction, le climat de classe, le climat d'établissement) et les variables socio-environnementales (statut de l'établissement, type d'établissement, établissement REP, ancienneté de l'enseignant dans les établissements REP, ancienneté de l'enseignant, statut de l'enseignant, adhésion à un syndicat et sexe).

Les informations renseignées ont fait l'objet d'un traitement informatisé déclaré à la commission Informatique et Libertés de l'Université de Bordeaux avec le numéro CNIL 2140484 mais aussi avec le Comité d'Éthique pour la Recherche en STAPS (CERSTAPS) sous le numéro : 2018-27-03-24.

5.3 Analyses statistiques

Pour utiliser les données du questionnaire, les « corrections d'échelle » préconisées par les auteurs ont été suivies (Fouquereau et Rioux, 2002 ; Van den Broeck *et al.*, 2010 ; Schwartz, 2011). Concernant les scores de bien-être, les auteurs préconisent d'utiliser le score global. Pour le questionnaire de valeurs par portrait, chaque score est centré par rapport à la moyenne de l'individu (Wach et Hammer, 2003). Cette

Published in : Laurence Bergugnat et Loïc Lerouge (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 7, No. 2 "La santé au travail : une question d'éducation et de formation ?"*, Editions des archives contemporaines,
ISSN : 2425-617X, ISBN : 9782813003836, doi : 10.17184/eac.9782813003836

démarche convertit les scores en valeur positive et négative selon l'importance accordée à la valeur par rapport aux autres valeurs. Un score positif indique une prévalence pour un domaine de valeurs. Au contraire, un score négatif pour ce domaine révèle une faible importance de ce dernier dans le système de valeurs de l'individu. Ainsi, le classement relatif des valeurs influence davantage le comportement et les attitudes, et non l'importance d'une valeur isolée (Schwartz 2006).

Les méthodes de parcimonie nécessitent de réaliser des analyses multifactorielles pour répondre aux hypothèses de ce travail. Une régression linéaire multiple (procédure descendante automatisée, Package random-Forest, logiciel R studio, Breiman, 2001) a permis de mesurer les variables indépendantes significatives et leur importance sur chaque conception du bien-être au travail (variables dépendantes). Pour ces études, les scores de chacune des variables seront centrés. Le seuil de significativité est fixé à $p = 0{,}05$.

L'ensemble des procédures statistiques a été réalisé avec le logiciel R studio version 1.1.463. Des méthodes statistiques standard ont permis de calculer les scores centrés, les moyennes et les écarts-types de chaque variable. Le seuil de significativité a été fixé à $p = 0{,}05$. La normalité, la multicolinéarité et l'homoscédascitié des résidus ont été vérifiées par une droite de Henry et un test de Durbin Watson.

6 Résultats

L'objectif de la présente recherche est d'interroger le poids de la nature des valeurs prioritaires des enseignants d'EPS sur leurs bien-être hédonique et eudémonique au travail et d'étudier s'il est aussi important que le poids de certaines variables explicatives développées dans la littérature telles que les relations avec les collègues et l'ambiance dans la classe.

6.1 Les enseignants d'EPS de l'académie de Lille : en bien-être au travail

Les résultats révèlent que les enseignants d'EPS de l'académie de Lille sont globalement en bien-être au travail. Les indicateurs du bien-être hédonique et eudémonique au travail des enseignants sont présentés dans le tableau 3 [tab3].

Tab. 3 : Scores de bien-être au travail des enseignants d'EPS de l'académie de Lille.

	Satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux	Satisfaction de vie professionnelle
Moyenne	3,85	4,79
Écart-type	1,03	1,62
Min	2,09	1
Max	4,73	7

Tous enseignants confondus, le score global moyen de la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux au travail est de 3,85 (ET = 1,03) avec des scores allant de 2,09 à 4,73 sur une échelle en cinq points. Le score global moyen de la satisfaction de vie professionnelle est de 4,79 (ET = 1,62) avec des scores allant de 1 à 7 sur une

Published in : Laurence Bergugnat et Loïc Lerouge (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 7, No. 2 "La santé au travail : une question d'éducation et de formation ?"*, Editions des archives contemporaines,
ISSN : 2425-617X, ISBN : 9782813003836, doi : 10.17184/eac.9782813003836

échelle en sept points. De manière générale, les enseignants d'EPS de l'académie Lille sont satisfaits au travail et ils satisfont leurs besoins psychologiques fondamentaux.

6.2 Une perception globalement positive du climat

Les résultats révèlent un climat scolaire plutôt positif et sont présentés dans le tableau 4 [tab4].

Tab. 4 : Scores de climat des enseignants d'EPS de l'académie de Lille.

	Climat d'établissement	Climat de classe en EPS	Qualité des relations avec les élèves	Qualité des relations avec les collègues	Qualité des relations avec la direction
Moyenne	3,57	3,94	4,26	4,33	3,82
Écart-type	0,90	0,69	0,60	0,85	0,98
Min	1	1	2	1	1
Max	5	5	5	5	5

Tous enseignants confondus, sur une échelle en cinq points et dans l'ordre croissant, le score global moyen du climat d'établissement est de 3,57 (ET = 0,90), de la qualité des relations avec la direction est de 3,82 (ET = 0,98), du climat de classe en EPS est de 3,94 (ET = 0,69), de la qualité des relations avec les élèves est de 4,26 (ET = 0,60) et de la qualité des relations avec les collègues est de 4,33 (ET = 0,85). Ainsi, et de manière générale, les enseignants d'EPS de l'académie Lille ont une perception positive du climat.

6.3 La satisfaction professionnelle au travail : une histoire de valeurs

Le tableau 5 [tab5] ci-dessous présente le classement des variables explicatives significatives de la satisfaction de vie professionnelle des enseignants d'EPS.

Tab. 5 : Classement des variables explicatives de la satisfaction de vie professionnelle.

Variables significatives	Importance de chaque variable explicative significative (p<0,05)
Affirmation de soi en EPS	26,59
Dépassement de soi	26,54
Dépassement de soi en EPS	25,56
Ouverture au changement	24,94
Climat d'établissement	24,90
Ouverture au changement en EPS	24,67

Les résultats issus d'une régression multiple montrent que la nature des valeurs prioritaires de l'enseignant d'EPS est la variable qui explique le mieux la satisfaction professionnelle des enseignants d'EPS. En effet, l'*affirmation de soi* en EPS (26,59), puis le *dépassement de soi* dans différents contextes (SVgen : 26,54 ; SVeps : 25,56) sont les critères les plus influents du modèle de régression statistique. Ensuite, on constate que l'*ouverture au changement* (24,94) est aussi un critère explicatif signifi-

Published in : Laurence Bergugnat et Loïc Lerouge (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 7, No. 2 "La santé au travail : une question d'éducation et de formation ?"*, Editions des archives contemporaines,
ISSN : 2425-617X, ISBN : 9782813003836, doi : 10.17184/eac.9782813003836

catif et important. Par ailleurs, seule la variable sur le climat d'établissement semble être une variable explicative puissante du bien-être hédonique au travail (24,67).

7 La satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux au travail : une histoire de valeurs

Le tableau 6 [tab6] présente le classement des variables explicatives significatives pour la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux au travail.

Tab. 6 : Classement des variables explicatives de la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux au travail.

Variables significatives	Importance de chaque variable explicative significative (p<0,05)
Relations aux collègues en EPS	5,53
Climat d'établissement	5,41
Dépassement de soi	4,86
Dépassement de soi en EPS	4,62
Affirmation de soi en EPS	4,60
Ouverture au changement	4,56
Ouverture au changement en EPS	4,45

Les résultats montrent que la qualité des relations aux collègues (5,53) et le climat de l'établissement (5,41) pèsent davantage sur le versant eudémonique du bien-être au travail que la nature des valeurs prioritaires. Ensuite, le domaine de valeurs du *dépassement de soi* est le premier domaine de valeurs significatif et explicatif du versant eudémonique du bien-être au travail (SVgen : 4,86 ; SVeps : 5,02). L'*affirmation de soi* en EPS ou l'*ouverture au changement* dans différents contextes sont aussi des facteurs significativement explicatifs.

8 Discussion

Les résultats de cette étude révèlent l'importance de la nature des valeurs prioritaires des enseignants d'EPS sur leurs bien-être hédonique et eudémonique. Ce dernier est d'ailleurs aussi important (dans l'explication du bien-être hédonique) voire plus important (dans l'explication du bien-être eudémonique) que celui des variables explicatives développées dans la littérature. Plus précisément, les valeurs de l'*affirmation de soi* en EPS ou du *dépassement de soi* et de l'*ouverture au changement* dans tous les contextes sont « vertueuses » pour expliquer le bien-être au travail hédonique et eudémonique des enseignants d'EPS.

8.1 Les valeurs : une approche déterminante pour le bien-être au travail des enseignants d'EPS

Les résultats valident la première hypothèse de ce travail à savoir que la nature des valeurs impacte significativement le bien-être hédonique et eudémonique au travail. En effet, les valeurs de dépassement de soi, de dépassement de soi en EPS, d'affirmation

Published in : Laurence Bergugnat et Loïc Lerouge (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 7, No. 2 "La santé au travail : une question d'éducation et de formation ?"*, Editions des archives contemporaines,
ISSN : 2425-617X, ISBN : 9782813003836, doi : 10.17184/eac.9782813003836

de soi en EPS, d'ouverture au changement et d'ouverture au changement en EPS sont des variables explicatives significatives dans chacun des modèles.

Par ailleurs, les relations avec les collègues ou la perception du climat d'établissement expliquent de manière plus importante la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux. En revanche, les variables de climat scolaire influencent moins le bien-être hédonique au travail que la nature des valeurs.

Même si le bien-être et le climat scolaire ont une relation réciproque (Murat et Simonis-Sueur, 2015), le climat scolaire renvoie davantage à une appréciation globale de l'ambiance au sein de *l'école* (Debarbieux, 2012). Dans l'optique où « *la valeur de l'école dépend de la qualité professionnelle de ceux qui y travaillent.* » (Dubet et Duru-Bellat, 2015, p. 39), le bien-être spécifique des enseignants semble cependant central (Guillet-Descas et Lentillon-Kaestner, 2019). Cette étude vient compléter les travaux qui établissent un lien direct entre les valeurs et le bien-être (Sortheix et Schwartz, 2017 ; Schwartz et Sortheix, 2018 ; Bojanowska et Piotrowski, 2018 ; Bojanowska et Piotrowski, 2019 ; Llena *et al.*, 2020a).

8.2 Des priorités de valeurs vertueuses des enseignants d'EPS différentes selon les approches du bien-être au travail

Les résultats montrent une disparité dans les priorités de valeurs significatives les plus explicatives du bien-être au travail hédonique ou eudémonique. En effet, si les enseignants sont tournés vers les autres (domaine de valeurs du *dépassement de soi*), *stimulés* et *autonomes* (domaine de valeurs de l'*ouverture au changement*) alors ils déclarent ressentir davantage de bien-être au travail hédonique et eudémonique. S'agissant du bien-être eudémonique exclusivement, le constat est identique pour ceux qui valorisent leur propre *réussite* dans leur métier (valeurs de l'*affirmation de soi*). Au contraire, les enseignants qui ont des pratiques centrées sur la *sécurité*, la *tradition* et la *conformité* (domaine de valeurs de *continuité*) ou qui sont centrés sur des valeurs d'*affirmation de soi* dans le contexte général ne permettent pas de viser, significativement, un plus haut niveau de bien-être dans son approche hédonique ou eudémonique. Ces résultats confortent la littérature étant donné que les enseignants motivés par la réussite des autres (valeur de *dépassement de soi*) et les valeurs collectives ont des niveaux de bien-être élevé (Dittmar *et al.*, 2014). Plus encore, la poursuite de valeurs prosociales conformément à des pratiques professionnelles bienveillantes est corrélée à un plus grand bien-être (Ferssizidis *et al.*, 2010). Ces résultats sont conformes à d'autres travaux réalisés dans d'autres contextes d'exercice (Sortheix et Schwartz, 2017 ; Schwartz et Sortheix, 2018), les valeurs de *dépassement de soi* et d'*ouverture au changement* sont des valeurs explicatives du bien-être hédonique et eudémonique au travail.

8.3 L'*affirmation de soi* dans ses pratiques professionnelles : une spécificité pour les enseignants d'EPS

Cette recherche montre que les valeurs d'*affirmation de soi sont le* domaine de valeur le plus explicatif de la satisfaction de vie professionnelle. Ce résultat rejoint des recherches qui montrent l'influence des variables macro-contextuelles sur les valeurs

Published in : Laurence Bergugnat et Loïc Lerouge (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 7, No. 2 "La santé au travail : une question d'éducation et de formation ?"*, Editions des archives contemporaines,
ISSN : 2425-617X, ISBN : 9782813003836, doi : 10.17184/eac.9782813003836

(Roccas *et al.*, 2017). En effet, la similitude entre les valeurs d'un individu et le système de valeurs culturelles environnant est associée à un bien-être hédonique plus élevé (*e.g.*, Sagiv et Schwartz, 2000). *Ce résultat complète* la littérature internationale et plus particulièrement celle sur le bien-être hédonique qui révèle une corrélation significative avec ce domaine de valeur (Sortheix et Schwarz, 2017 ; Schwarz et Sortheix, 2018).

À l'instar des travaux de Khaptsova et Schwartz (2016), l'environnement pourrait avoir une relation médiatrice dans les relations directes entre les valeurs et le bien-être. Une des perspectives serait de vérifier si la concordance de valeurs avec l'environnement professionnel serait dans ce cas un facteur déterminant du bien-être au travail.

8.4 Recentrer les formations autour des valeurs de *dépassement de soi* et d'*ouverture au changement*

Les résultats de la présente étude montrent que seuls les domaines de valeurs du *dépassement de soi* et de l'*ouverture au changement* en général et en EPS sont explicatifs du versant eudémonique du bien-être. Ces résultats rejoignent ceux de Llena et son équipe (2020a ; 2020b) et amènent à recentrer la formation des enseignants d'EPS sur les valeurs de *dépassement de soi* et d'*ouverture au changement.* Ainsi, un enseignant d'EPS est en bien-être au travail s'il développe sa *stimulation* et son *autonomie* ou des pratiques basées sur l'intérêt pour les autres. Au contraire, l'enseignant d'EPS a un score de bien-être au travail moins élevé s'il développe des pratiques d'intervention proches de celles qu'il connaît déjà. Si agir de façon très normative semble être la principale barrière au bien-être au travail et si le fait de coopérer dans un environnement créatif, *autonome* et *stimulant* le favorise, alors il semble primordial de modifier et recentrer ces valeurs (Lekes *et al.*, 2012 ; Mergler *et al.*, 2016). Mergler et ses collaborateurs (2016) montrent une évolution volontaire et consciente des valeurs des enseignants stagiaires à partir de cinq mois avec des enseignements et des stages pratiques au travers la *rationalisation comportementale* ou la *rationalisation cognitive.*

Dès lors, il paraît pertinent d'aborder la thématique des valeurs dans la formation initiale et la formation continue de tous les enseignants (dont les contractuels qui révèlent un niveau de mal-être plus important) (Llena, 2020b). Toutefois, la notion de « valeurs » est rarement abordée dans la formation des enseignants (Beitone et Hemdane, 2018). Ainsi et en termes d'implication, le fait de négliger les valeurs de *continuité* (la centration sur la sécurité, la note ou la gestion de classe, la correspondance intacte aux textes institutionnels, entre autres) au profit des valeurs de *dépassement de soi* (entraide, fonctionnement collaboratif, entre autres) irait dans ce sens. Dès lors, il s'agirait de dépasser la reproduction de pratiques pédagogiques pour former à la créativité et l'inventivité didactique. De plus, il semblerait notamment opportun de différencier davantage l'accompagnement en formation initiale et continue des enseignants pour participer à une logique de prévention en faveur de leur bien-être au travail.

Published in : Laurence Bergugnat et Loïc Lerouge (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 7, No. 2 "La santé au travail : une question d'éducation et de formation ?"*, Editions des archives contemporaines,
ISSN : 2425-617X, ISBN : 9782813003836, doi : 10.17184/eac.9782813003836

De plus, le processus collaboratif semble déterminant pour le bien-être collectif et individuel (Canvel *et al.*, 2018). Bergugnat et Rascle (2013) montrent que plus l'enseignant perçoit le métier d'enseignant avec des caractéristiques sociales, moins il le percevra comme difficile et ainsi sa satisfaction personnelle augmentera. La méta-analyse de Karsenti, Collin et Dumoucel (2013) souligne que l'environnement social (relation d'aide, climat scolaire et relations) est un facteur central dans le décrochage et l'épuisement professionnel des enseignants. À l'inverse, les projets construits dans le cadre d'un collectif (valeurs de *dépassement de soi*) semblent être particulièrement positifs pour la communauté éducative (Canvel *et al.*, 2018).

Ainsi, les valeurs de *dépassement de soi* sont particulièrement propices pour les enseignants d'EPS, elles sont donc à valoriser dans la formation.

8.5 Limites

Quelques limites peuvent être soulevées notamment la réalisation d'une passation électronique pour laquelle on ne maîtrise pas toutes les conditions (heure et lieu de passation, contexte de remplissage, préalables dans la journée avant de répondre, etc.). De plus, nous sommes conscients du biais d'échantillonnage d'une démarche non probabiliste de convenance et par grappe, notamment dans leur rapport à leur bien-être professionnel.

Toutefois, ces résultats ouvrent de nouvelles perspectives de recherche. Des investigations complémentaires en mobilisant par exemple des approches davantage qualitatives ou en élargissant à d'autres populations (notamment dans d'autres disciplines d'enseignement) permettraient désormais d'étendre la réflexion et d'affiner encore le rôle des valeurs sur le bien-être au travail. De plus, une focale sur les variables socio-environnementales et notamment les variables d'expérience puis de contexte d'activité constituent une piste d'analyse prometteuse dans une perspective de formation.

9 Conclusion

Le sujet du bien-être au travail des enseignants est, sans conteste, un objet de recherche primordial. L'étude des valeurs peut permettre de développer le bien-être au travail des professeurs d'EPS et constitue, à ce titre, une piste intéressante pour enrichir les formations des enseignants. À l'issue de ce travail, une éducation aux valeurs autour de l'*ouverture au changement* et du *dépassement de soi* dans la formation initiale et continue apparaît vertueuse. Nous pensons particulièrement au fait de centrer les pratiques professionnelles sur le travail collaboratif porteur des valeurs de *dépassement de soi*. Ce travail apparaît d'autant plus essentiel que le bien-être enseignant a une répercussion sur celui des élèves (Curby *et al.*, 2014 ; Rascle et Bergugnat, 2016). Plus encore, si nous souhaitons élargir ces conclusions à l'ensemble de la communauté scolaire en considérant l'institution comme un macro-système complexe (Joing, 2009), l'objet d'une prochaine recherche pourrait être d'explorer les concordances/discordances de valeurs à différentes échelles (macro, méso, micro) autour de l'hypothèse suivante : plus les valeurs sont clarifiées, cohérentes et partagées au sein d'un système professionnel, plus le bien-être au travail serait élevé.

Published in : Laurence Bergugnat et Loïc Lerouge (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 7, No. 2 "La santé au travail : une question d'éducation et de formation ?"*, Editions des archives contemporaines,
ISSN : 2425-617X, ISBN : 9782813003836, doi : 10.17184/eac.9782813003836

Références bibliographiques

Albouza, Y., Wach, M., Chazaud, P. et Crémieux, J. (2016). Les valeurs des jeunes boxeurs au crible du modèle de Schwartz. *Staps*, 111(1), 97-112.

Bardi, A. et Schwartz, S. H. (2013). How does the value structure underlie value conflict. Da,s J. Whitehead (Éd.), *Values in youth sport and physical education* (p. 137-151). London : Routledge.

Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Cuevas, R. et Lonsdale, C. (2014). Job pressure and ill-health in physical education teachers : The mediating role of psychological need thwarting. *Teaching and Teacher Education*, 37, 101-107.

Behzadnia, B., Adachi, P. J. C., Deci, E. L. et Mohammadzadeh, H. (2018). Associations between students' perceptions of physical education teachers' interpersonal styles and students' wellness, knowledge, performance, and intentions to persist at physical activity : A self-determination theory approach. *Psychology of Sport and Exercise*, 39, 10-19.

Beitone, A. et Hemdane, E. (2018). École, savoirs et valeurs : Une tentative d'éclaircissement. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, *48*. [En ligne] : https://journals.openedition.org/edso/3015 (15-09-2020).

Bergugnat, L. et Garnier, A. (2017). Le bien-être à l'école : Vers une production du bien-être ? *Recherches & éducations*, Édito Tome 1 et Édito Tome 2. [En ligne] : http://journals.openedition.org.ressources-electroniques.univ-lille.fr/rechercheseducations/3934

Bergugnat, L. et Rascle, N. (2013). Les risques professionnels pour les enseignants débutants : Quelles ressources pour leur entrée dans le métier ? *Revue d'Épidémiologie et de Santé Publique*, 61, 199-344.

Bobowik, M., Basabe, N., Páez, D., Jiménez, A. et Bilbao, M. Á. (2011). Personal Values and Well-Being among Europeans, Spanish Natives and Immigrants to Spain : Does the Culture Matter ? *Journal of Happiness Studies*, 12(3), 401-419.

Bojanowska, A. et Piotrowski, K. (2018). Two levels of personality : Temperament and values and their effects on hedonic and eudaimonic well-being. *Current Psychology* [En ligne] : https://rdcu.be/ckBPs

Bojanowska, A. et Piotrowski, K. (2019). Values and psychological well-being among adolescents–are some values 'healthier' than others ? *European Journal of Developmental Psychology*, 16(4), 402-416.

Breiman, L. (2001). Random forests. *Machine learning*, 45(1), 5-32.

Cano-García, F. J., Padilla-Muñoz, E. M. et Carrasco-Ortiz, M. Á. (2005). Personality and contextual variables in teacher burnout. *Personality and Individual differences*, 38(4), 929-940.

Canvel, A., Florin, A., Pilard, P. et Zanna, O. (2018). Santé, bien-être et climat scolaire. *Administration & éducation*, 157(1), 67-72.

Chang, M.-L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout : Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21(3), 193-218.

Cherniss, C. (1993). Role of professional self-efficacy in the etiology and amelioration of burnout. Dans W. B. Schaufeli, C. Maslach, T. Marek et C. Cherniss (Éds.), *Series in Applied Psychology : Social Issues and Questions. Professional burnout : Recent developments in theory and research.* (p. 135-149). London : Routledge.

Clot, Y. (2015). *Le travail à cœur : Pour en finir avec les risques psychosociaux*. Paris : La Découverte.

Corriveau, L. (2010). *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation processus, stratégies, paradoxes*. Bruxelles : De Boeck.

Coutarel, F., Mardon, C., Volkoff, S., Fiard, J., Récopé, M., Beaujouan, J. et Rix, G. (2015). Enquête sur les conditions de travail auprès de professeurs d'éducation physique et sportive et perspectives d'action. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 17(1), 1-29.

Creusier, J. (2013). *Le rôle du bien-être au travail dans la relation. Satisfaction au travail-Implication Affective*. Thèse de doctorat non publiée, Université de Caen Basse Normandie, Caen.

Cronin, L., Marchant, D., Allen, J., Mulvenna, C., Cullen, D., Williams, G. et Ellison, P. (2019). Students' perceptions of autonomy-supportive *versus* controlling teaching and basic need satisfaction *versus* frustration in relation to life skills development in PE. *Psychology of Sport and Exercise*, 44, 79-89.

Curby, T. W., Downer, J. T. et Booren, L. M. (2014). Behavioral exchanges between teachers and children over the course of a typical preschool day : Testing bidirectional associations. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(2), 193-204.

Published in : Laurence Bergugnat et Loïc Lerouge (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 7, No. 2 "La santé au travail : une question d'éducation et de formation ?"*, Editions des archives contemporaines,
ISSN : 2425-617X, ISBN : 9782813003836, doi : 10.17184/eac.9782813003836

Dagenais-Desmarais, V. et Privé, C. (2010). Comment améliorer le bien-être psychologique au travail ? *Gestion*, 35(3), 69-77.

Dagenais-Desmarais, V. et Savoie, A. (2012). What is psychological well-being, really ? A grassroots approach from the organizational sciences. *Journal of Happiness Studies*, 13(4), 659-684.

Davidov, Eldad, Meuleman, B., Cieciuch, J., Schmidt, P. et Billiet, J. (2014). Measurement Equivalence in Cross-National Research. *Annual Review of Sociology*, 40(1), 55-75.

De Clercq, S., Fontaine, J. R. J. etAnseel, F. (2008). In search of a Comprehensive value model for assessing supplementary person-Organization fit. *The Journal of Psychology*, 142(3), 277-302.

Debarbieux, É. (2015). Du « climat scolaire » : Définitions, effets et politiques publiques. *Éducation et formations*, 88-89, 11-27.

Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2000). The « What » and « Why » of Goal Pursuits : Human Needs and the Self-

Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.

Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575.

Diener, E., Oishi, S. et Lucas, R. E. (2003). Personality, Culture, and Subjective Well-Being : Emotional and Cognitive Evaluations of Life. *Annual Review of Psychology*, 54(1), 403-425.

Dittmar, H., Bond, R., Hurst, M. et Kasser, T. (2014). The relationship between materialism and personal well-being : A meta-analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 107(5), 879-924.

Dubet, F. et Duru-Bellat, M. (2015). *10 propositions pour changer d'école*. Paris : Éditions du Seuil.

Eisner, E. W. et Vallance, E. (1974). *Conflicting Conceptions of Curriculum. Series on Contemporary Educational Issues*. McCutchan Publishing Corporation.

Ferssizidis, P., Adams, L. M., Kashdan, T. B., Plummer, C., Mishra, A. et Ciarrochi, J. (2010). Motivation for and commitment to social values : The roles of age and gender. *Motivation and Emotion*, 34(4), 354-362.

Fouquereau, E. et Rioux, L. (2002). Élaboration de l'Échelle de satisfaction de vie professionnelle (ÉSVP) en langue française : Une démarche exploratoire. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 34(3), 210-215.

Gros, M.-H. et Wach, M. (2013). Intérêt des valeurs, valeurs et intérêts dans un bilan d'orientation. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 42/3. [En ligne] : http://journals.openedition.org/osp/4318

Guibert, P. (2017). L'accueil des nouveaux enseignants dans les collèges et les lycées français. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 74, 105-114.

Guillet-Descas, E. et Lentillon-Kaestner, V. (2019). Burn-out et engagement chez les enseignants du secondaire : Une comparaison femmes/hommes selon le contexte d'enseignement. *Éducation et Formations*, 4(99), 71-86.

Hanel, P. H. P., Litzellachner, L. F. et Maio, G. R. (2018). An Empirical Comparison of Human Value Models. *Frontiers in Psychology*, 9, 16-43.

Hansen, J.-I. C. et Leuty, M. E. (2012). Work Values Across Generations. *Journal of Career Assessment*, 20(1), 34-52.

Heinich, N. (2006). La sociologie à l'épreuve des valeurs. *Cahiers internationaux de sociologie*, 121(2), 287-315.

Jewett, A. E., Bain, L. L. et Ennis, C. D. (1985). *The curriculum process in physical education*. Duduque, IA : Brown & Benchmark.

Joing, I. (2009). *Comprendre l'institution scolaire pour comprendre la violence ? Approche conative des facteurs prédictifs de la violence à l'école*. Université du Littoral Côte d'Opale.

Joing, I., Vors, O., Llena, C. et Potdevin, F. (2018). Se sentir bien dans chacun des lieux de l'espace scolaire au collège. Le rôle de l'autonomie, de l'appartenance sociale, de la perception du lieu et du sentiment de sécurité. *Spiral-E*, *61*, 19-40.

Karabati, S. et Cemalcilar, Z. (2010). Values, materialism, and well-being : A study with Turkish university students. *Journal of Economic Psychology*, 31(4), 624-633.

Karsenti, T., Collin, S. et Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant : État des connaissances. *International Review of Education*, 59(5), 549-568.

Published in : Laurence Bergugnat et Loïc Lerouge (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 7, No. 2 "La santé au travail : une question d'éducation et de formation ?"*, Editions des archives contemporaines,
ISSN : 2425-617X, ISBN : 9782813003836, doi : 10.17184/eac.9782813003836

Kashdan, T. B., Biswas-Diener, R. et King, L. A. (2008). Reconsidering happiness : The costs of distinguishing between hedonics and eudaimonia. *The Journal of Positive Psychology*, 3(4), 219-233.

Khaptsova, A. et Schwartz, S. H. (2016). Life Satisfaction and Value Congruence : Moderators and Extension to Constructed Socio-Demographic Groups in a Russian National Sample. *Social Psychology*, 47(3), 163-173.

Knafo, A. et Sagiv, L. (2004). Values and work environment : Mapping 32 occupations. *European Journal of Psychology of Education*, 19(3), 255-273.

Kooij, D. T. A. M., Jansen, P. G. W., Dikkers, J. S. E. et De Lange, A. H. (2010). The influence of age on the associations between HR practices and both affective commitment and job satisfaction : A meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior*, 31(8), 1111-1136.

Lekes, N., Hope, N. H., Gouveia, L., Koestner, R. et Philippe, F. L. (2012). Influencing value priorities and increasing well-being : The effects of reflecting on intrinsic values. *The Journal of Positive Psychology*, 7(3), 249-261

Llena, C., Joing, I. et Mikulovic, J. (2020a). Systèmes de valeurs et bien-être psychologique au travail des enseignants d'Éducation Physique et Sportive. *e-Journal de la Recherche sur l'Intervention en Éducation Physique et Sport, numéro spécial*, 3, 64-92. [En ligne] : http://journals.openedition.org/ejrieps/4292

Llena, C., Joing, I. et Mikulovic, J. (2020b). Le bien-être psychologique au travail des enseignants stagiaires en Éducation Physique et Sportive : Une histoire de valeurs. *Recherches & Éducations*. [En ligne] : http://journals.openedition.org/rechercheseducations/8032

Mergler, A., Carrington, S., Kimber, M. et Bland, D. (2016). Inclusive Values : Exploring the Perspectives of Pre-Service Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(4), 20-38.

Mierzejewski, S. (2016). Vous avez dit « profs de gym » ? : Retour sur la question de la domination sociale et culturelle des enseignants en EPS. *Sociétés contemporaines*, 101(1), 63-89.

Murat, F. et Simonis-Sueur, C. (2015). Climat scolaire et bien-être à l'école. *Éducation & Formations*, 88-89, 3-7.

Oger, M., Burel, N., Métais, C. et Martin-Krumm, C. (2020). L'approche de l'épuisement et de la qualité de vie en milieu. Dans N. Goyette et S. Martineau (Éds.), *Le bien-être en enseignement : Tensions entre espoirs et déceptions* (p. 143-168). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Oishi, S., Diener, E., Suh, E. et Lucas, R. E. (1999). Value as a Moderator in Subjective Well-Being. *Journal of Personality*, 67(1), 157-184.

Perez-Roux, T. (2004). L'identité professionnelle des enseignants d'EPS : Entre valeurs partagées et interprétations singulières. *Staps*, 63(1), 75-88.

Perez-Roux, T. (2009). Évolution des textes, interprétations des enseignants et rapport à la discipline : Le cas de l'EPS. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 43(1), 201-213.

Perez-Roux, T., Perez, S., Gabriel, P., Papet, J. et Cassignol, F. (2019). Rapport au travail des enseignants de judo en France : Entre valeurs défendues et tensions inhérentes à l'activité. *Activites*, 16(1). [En ligne] : https://journals.openedition.org/activites/3741

Rascle, N. et Bergugnat, L. (2016). *Qualité de vie des enseignants en relation avec celle des élèves : Revue de question, recommandations*. CNESCO. [En ligne] : http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/10/170929_enseignants.pdf

Roccas, S. et Sagiv, L. (2017). *Values and behavior : Taking a cross cultural perspective*. Champaign, IL : Springer.

Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York : The Free Press.

Ros, M., Schwartz, S. H. et Surkiss, S. (1999). Basic individual values, work values, and the meaning of work. *Applied Psychology*, 48(1), 49-71.

Ryan, R. M., Curren, R. R. et Deci, E. L. (2013). What humans need : Flourishing in Aristotelian philosophy and self-determination theory.Dans A. S. Waterman (Éd.), *The best within us : Positive psychology perspectives on eudaimonia.* (p. 57-75). Washington, DC : American Psychological Association.

Ryan, R. M., Huta, V. et Deci, E. L. (2008). Living well : A self-determination theory perspective on eudaimonia. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 139-170.

Sagiv, L., Roccas, S. et Oppenheim-Weller, S. (2015). Values and Well-Being. In S. Joseph (Éd.), *Positive Psychology in Practice* (p. 103-120). Hoboken, NJ : John Wiley & Sons, Inc.

Published in : Laurence Bergugnat et Loïc Lerouge (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 7, No. 2 "La santé au travail : une question d'éducation et de formation ?"*, Editions des archives contemporaines,
ISSN : 2425-617X, ISBN : 9782813003836, doi : 10.17184/eac.9782813003836

Sagiv, L. et Schwartz, S. H. (2000). Value priorities and subjective well-being : Direct relations and congruity effects. *European Journal of Social Psychology*, *30*(2), 177-198.

Sahlberg, P. (2010). Rethinking accountability in a knowledge society. *Journal of Educational Change*, 11(1), 45-61.

Schoëndorff, B., Grand, J. et Bolduc, M. (2014). *La thérapie d'acceptation et d'engagement : Guide clinique*. Bruxelles : De Boeck (Édition originale, 2011).

Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values : theoretical advances and empirical tests in 20 Countries. Dans M. P. Zanna (Éd.), *Advances in Experimental Social Psychology* (p. 1-65). Amsterdam : Elsevier.

Schwartz, S. H. (1994). Are There Universal Aspects in the Structure and Contents of Human Values ? *Journal of Social Issues*, 50(4), 19-45.

Schwartz, S. H. (2003). European Social Survey Core Questionnaire Development : A Proposal for Measuring Value Orientations across Nations. *Questionnaire Development Package of the European Social Survey, 261,* 259-290 [En ligne] : https://www.europeansocialsurvey.org/docs/methodology/core_ess_questionnaire/ESS_core_questionnaire_human_values.pdf

Schwartz, S. H. (2006). Les valeurs de base de la personne : Théorie, mesures et applications. *Revue Française de Sociologie*, 4(47), 929-968.

Schwartz, S. H. et Bilsky, W. (1990). Toward a theory of the universal content and structure of values : Extensions and cross-cultural replications. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(5), 878-891.

Schwartz, S. H. et Sortheix, F. M. (2018). Values and subjective well-being. In E. Diener, S. Oishi, & L. Tay (Éds.), *Handbook of well-being.* (p. 1-25). Salt Lake City, UT : DEF Publishers.

Schwartz, S. H., Melech, G., Lehmann, A., Burgess, S., Harris, M. et Owens, V. (2001). Extending the cross-cultural validity of the theory of basic human values with a different method of measurement. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(5), 519-542.

Simón, J., Pérez-Testor, C., Kurz, E. A., Danioni, F., Iriarte, L., Cormenzana, S. et Martínez, A. (2017). The Portrait Values Questionnaire : A bibliographic and bibliometric review of the instrument. *Aloma : revista de psicologia, ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna*, 35(1), 39-50.

Sortheix, F. M. et Schwartz, S. H. (2017). Values that underlie and undermine well-being : Variability across countries : values that underlie and undermine well-being. *European Journal of Personality*, 31(2), 187-201.

Steel, P., Taras, V., Uggerslev, K. et Bosco, F. (2018). The Happy Culture : A Theoretical, Meta-Analytic, and Empirical Review of the Relationship Between Culture and Wealth and Subjective Well-Being. *Personality and Social Psychology Review*, 22(2), 128-169.

Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., Witte, H., Soenens, B. et Lens, W. (2010). Capturing autonomy, competence, and relatedness at work : Construction and initial validation of the Work-related Basic Need Satisfaction scale. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83(4), 981-1002.

Wach, M. et Hammer, B. (2003). La structure des valeurs en France d'après le modèle de Schwartz. *Revue internationale de psychologie sociale*, 16(4), 47-85.

Waterman, A. S. (1993). Two conceptions of happiness : Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(4), 678-691.

Waterman, A. S. (2008). Reconsidering happiness : A eudaimonist's perspective. *The Journal of Positive Psychology*, 3(4), 234-252.

Yıldırım, K. (2014). Main factors of teachers professional well-being. *Educational Research and Reviews*, 9(6), 153-163.

Published in : Laurence Bergugnat et Loïc Lerouge (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 7, No. 2 "La santé au travail : une question d'éducation et de formation ?"*, Editions des archives contemporaines,
ISSN : 2425-617X, ISBN : 9782813003836, doi : 10.17184/eac.9782813003836