

La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes

COLLECTION ÉDUCATION-INTERVENTION

Sous la direction de
PIERRE-ANDRÉ DOUDIN
DENISE CURCHOD-RUEDI
LOUISE LAFORTUNE
NATHALIE LAFRANCHISE

 Presses
de l'Université
du Québec





Les développements récents de la recherche en éducation ont permis de susciter diverses réflexions pédagogiques et didactiques et de proposer plusieurs approches novatrices reconnues. Les nouveaux courants de recherche donnent lieu à un dynamisme et à une créativité dans le monde de l'éducation qui font en sorte que les préoccupations ne sont pas seulement orientées vers la recherche appliquée et fondamentale, mais aussi vers l'élaboration de moyens d'intervention pour le milieu scolaire.

Les Presses de l'Université du Québec, dans leur désir de tenir compte de ces intérêts diversifiés autant du milieu universitaire que du milieu scolaire, proposent deux collections qui visent à rejoindre autant les personnes qui s'intéressent à la recherche (ÉDUCATION-RECHERCHE) que celles qui développent des moyens d'intervention (ÉDUCATION-INTERVENTION).

Ces collections sont dirigées par madame Louise Lafortune, professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières, qui, forte d'une grande expérience de publication et très active au sein des groupes de recherche et dans les milieux scolaires, leur apporte dynamisme et rigueur scientifique.

ÉDUCATION-RECHERCHE et ÉDUCATION-INTERVENTION s'adressent aux personnes désireuses de mieux connaître les innovations en éducation qui leur permettront de faire des choix éclairés associés à la recherche et à la pédagogie.

**La santé
psychosociale
des enseignants
et des enseignantes**

Membre de
L'ASSOCIATION
NATIONALE
DES ÉDITEURS
DE LIVRES

Presses de l'Université du Québec

Le Delta I, 2875, boulevard Laurier, bureau 450, Québec (Québec) G1V 2M2

Téléphone : 418 657-4399 – Télécopieur : 418 657-2096

Courriel : puq@puq.ca – Internet : www.puq.ca

Diffusion/Distribution :

Canada et autres pays : Prologue inc., 1650, boulevard Lionel-Bertrand, Boisbriand (Québec)
J7H 1N7 – Tél. : 450 434-0306/1 800 363-2864

France : Sodis, 128, av. du Maréchal de Lattre de Tassigny, 77403 Lagny, France – Tél. : 01 60 07 82 99

Afrique : Action pédagogique pour l'éducation et la formation, Angle des rues Jilali Taj Eddine
et El Ghadfa, Maârif 20100, Casablanca, Maroc – Tél. : 212 (0) 22-23-12-22

Belgique : Patrimoine SPRL, 168, rue du Noyer, 1030 Bruxelles, Belgique – Tél. : 02 7366847

Suisse : Servidis SA, Chemin des Chalets, 1279 Chavannes-de-Bogis, Suisse – Tél. : 022 960.95.32



La *Loi sur le droit d'auteur* interdit la reproduction des œuvres sans autorisation des titulaires de droits. Or, la photocopie non autorisée – le « photocopillage » – s'est généralisée, provoquant une baisse des ventes de livres et compromettant la rédaction et la production de nouveaux ouvrages par des professionnels. L'objet du logo apparaissant ci-contre est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit le développement massif du « photocopillage ».

La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes

Sous la direction de
PIERRE-ANDRÉ DOUDIN, DENISE CURCHOD-RUEDI
LOUISE LAFORTUNE, NATHALIE LAFRANCHISE

2011



Presses de l'Université du Québec

Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bur. 450
Québec (Québec) Canada G1V 2M2

Vedette principale au titre :

La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes

(Collection Éducation intervention; 31)

Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 978-2-7605-3004-1

1. Enseignants - Santé mentale. 2. Promotion de la santé en milieu de travail. 3. Émotions.
4. Enseignants - Satisfaction au travail. I. Doudin, Pierre-André. II. Collection: Collection
Éducation intervention; 31.

LB2840.S26 2011

371.1001'9

C2011-940063-4

Nous reconnaissons l'aide financière du gouvernement du Canada par l'entremise
du Fonds du livre du Canada pour nos activités d'édition.

La publication de cet ouvrage a été rendue possible grâce à l'aide financière de la Société
de développement des entreprises culturelles (SODEC).

Mise en pages: INFO 1000 MOTS

Couverture: RICHARD HODGSON

1 2 3 4 5 6 7 8 9 PUQ 2011 9 8 7 6 5 4 3 2 1

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

© 2011 Presses de l'Université du Québec

Dépôt légal – 2^e trimestre 2011

Bibliothèque et Archives nationales du Québec / Bibliothèque et Archives Canada
Imprimé au Canada



Table des matières

Introduction	La santé psychosociale à l'école : le point sur la situation	1
	<i>Pierre-André Doudin, Denise Curchod-Ruedi, Louise Lafortune et Nathalie Lafranchise</i>	
Partie 1		
	Santé psychosociale dans le travail enseignant, facteurs de risque et facteurs de protection	9
Chapitre 1	Le soutien social comme facteur de protection de l'épuisement des enseignants	11
	<i>Pierre-André Doudin, Denise Curchod-Ruedi et Jean Moreau</i>	
	1. Santé et <i>burnout</i> des enseignants et enseignantes	13
	2. Les facteurs de risque	16
	2.1. Les facteurs endogènes	16

2.2. Les facteurs exogènes	18
2.3. Une combinaison de facteurs	20
3. Le <i>burnout</i> de l'enseignant : un facteur de risque pour l'élève	20
4. Des facteurs de protection	22
5. Préserver la santé psychosociale dans la profession enseignante : une problématique	24
6. Méthode : un questionnaire avec situations de réflexion	25
7. La satisfaction, le type de soutien et son efficacité : des résultats	26
7.1. Satisfaction relativement au soutien reçu	26
7.2. Types de soutien reçu	27
7.3. Soutien sollicité et risque de <i>burnout</i>	28
8. Des soutiens envisagés : discussion	29
Pour conclure	32
Bibliographie	32
 Chapitre 2	
S'investir dans son travail : entre plaisir et souffrance.	39
<i>Bernard André</i>	
1. Subjectivation de l'activité	41
2. Investissement subjectif	42
3. Investissement et travail enseignant	43
3.1. Des pratiques normalisées au paradigme réflexif	44
3.2. Adaptation continue et complexification	44
3.3. Massification et individualisation	45
4. Une recherche d'orientation clinique	45
4.1. La recherche de sens	46
4.2. L'agentivité	47
4.3. La reconnaissance	49
4.4. Le rôle	51
5. Des mobilisations	52
5.1. Au risque du plaisir	53
5.2. Faire face au désengagement des élèves	53
5.3. Faire face à la souffrance des élèves	54

6.	Entre plaisir et souffrance	55
	Conclusion	56
	Bibliographie	57
Chapitre 3	Ressources psychosociales pour favoriser la santé des enseignants et enseignantes	61
	<i>Ottavia Albanese, Caterina Fiorilli, Piera Gabola, Federico Zorzi et Pierre-André Doudin</i>	
1.	Facteurs de risque et de protection.	63
2.	Les conceptions des enseignants et enseignantes	66
3.	Une recherche sur le bien-être psychosocial et les conceptions de l'intelligence en Italie	68
3.1.	Conceptions du développement de l'intelligence et risque de <i>burnout</i> : problématique.	68
3.2.	Des questionnaires : conceptions de l'intelligence, soutien social et <i>burnout</i> ...	69
3.3.	Conceptions de l'intelligence, soutien social et <i>burnout</i> : des résultats	70
4.	Discussion	71
	Pour conclure.	75
	Bibliographie	75
Chapitre 4	Du dégoût de travailler à la reconquête du métier et... de la santé : exemple d'enseignants de lycées professionnels en France	81
	<i>Françoise Lantheaume</i>	
1.	La santé au travail : une préoccupation récente dans l'enseignement	84
2.	L'introduction d'une innovation, un processus de traduction	85
3.	Problématique de l'enquête : processus de traduction et approche située de l'action enseignante	86

4. Méthode d'enquête: enquête ethnographique et études de cas	87
5. L'enquête et ses résultats	88
5.1. Les «PPCP», une innovation pour faire évoluer le travail des enseignants	88
5.2. Une double énigme dans un climat de travail dégradé	89
5.3. Un fonctionnement en « autogestion » qui satisfaisait les enseignants	91
5.4. Une nouvelle organisation du travail révèle un conflit de logiques d'action	93
5.5. Une coordination empêchée, une nouvelle division du travail	95
5.6. La transgression comme solution... inconfortable	97
5.7. La transgression rendue publique ouvre un débat sur les critères de qualité du travail	99
6. Analyse et discussion des résultats	100
6.1. Un processus de traduction tronqué et une norme locale du bon PPCP	100
6.2. Des conflits de logiques.	101
6.3. Un problème d'organisation du travail vécu comme un conflit interpersonnel	102
6.4. Des stratégies défensives à la défense du métier	103
Conclusion: Réforme et processus de traduction	104
Bibliographie	104

Partie 2

Santé psychosociale et émotions à l'école. 107

Chapitre 5	Équilibre émotionnel en insertion professionnelle pour un bien-être au travail: développer et prendre en compte la compétence émotionnelle	109
	<i>Nathalie Lafranchise, Louise Lafortune et Nadia Rousseau</i>	

1. La compétence émotionnelle.	111
--	-----

1.1. La conscience de ses émotions	114
1.2. L’habileté à percevoir et comprendre les émotions des autres	114
1.3. L’habileté à verbaliser ses émotions	115
1.4. La capacité d’empathie	115
1.5. L’habileté à différencier l’état émotionnel interne de l’expression observable	116
1.6. La capacité à gérer des émotions désagréables ou des situations stressantes . .	116
1.7. La conscience de la communication émotionnelle dans les interactions	117
1.8. La capacité d’autoefficacité émotionnelle . . .	118
2. Favoriser le développement de la compétence émotionnelle par sa prise en compte en contexte d’accompagnement.	119
2.1. Compétence émotionnelle et accompagnement socioconstructiviste	120
2.2. Équilibre émotionnel : des résultats issus d’une expérience d’accompagnement	121
3. L’équilibre émotionnel et le bien-être du personnel enseignant : discussion.	126
Conclusion	131
Bibliographie	132

Chapitre 6 **Travail émotionnel et *burnout* :
état de la question et actions de prévention,
l’exemple des enseignants** 137

Nicole Rascle, Laurence Berguignat-Janot et Sofia Hue

1. Régulation émotionnelle au travail : un cadre conceptuel	139
1.1. Travail émotionnel et <i>burnout</i>	141
1.2. Travail émotionnel et <i>burnout</i> chez les enseignants	143
2. Du travail émotionnel à l’analyse de la pratique : l’exemple d’un atelier mené en formation d’enseignants	145
2.1. Le travail émotionnel : point de départ de l’analyse de la pratique	147
2.2. Travail émotionnel et métier en mutation . . .	150

Pour conclure	152
Bibliographie	152

Chapitre 7 **Santé et capital émotionnel du personnel enseignant** 157
Bénédicte Gendron

1. Le travail enseignant, un travail émotionnel qui nécessite des compétences émotionnelles	160
1.1. L'activité enseignante : un travail émotionnel?	160
1.2. Intelligence ou compétences propres à l'enseignant?	161
1.3. L'activité enseignante requiert du capital émotionnel.	163
2. Modèle de stress et environnements du travail enseignant	165
2.1. Modèles de stress et ressources personnelles.	165
2.2. Modèles de stress et situations de travail	168
2.3. L'environnement de l'activité et le capital émotionnel comme atout pour agir sur soi et sur l'organisation	169
Conclusion	174
Bibliographie	175

Partie 3
Santé psychosociale et contextes spécifiques dans l'enseignement 177

Chapitre 8 **Promotion de la santé, prévention en milieu scolaire et santé psychosociale des professionnels de l'école** 179

Denise Curchod-Ruedi, Pierre-André Doudin et Bernard Baumberger

1. Prévention et promotion de la santé en milieu scolaire : de l'éducation à la santé à la santé communautaire	181
--	-----

2. Évolution des compétences requises chez les enseignants et enseignantes : éléments historiques et théoriques	184
2.1. Évolution de la conception de la prévention de la santé à l'école et rôle des enseignants et enseignantes	185
2.2. La prévention axée sur l'environnement scolaire et le travail en équipe	186
2.3. La prévention axée sur le développement des compétences psychosociales des élèves	187
3. Investissement émotionnel des enseignants et enseignantes et risque de <i>burnout</i>	189
4. Une recherche sur la médiation scolaire et le <i>burnout</i>	190
5. Émotions et <i>burnout</i> : des résultats	193
5.1. Émotions ressenties, émotions manifestées et régulation des émotions	193
5.2. Attribution des émotions à l'élève	193
5.3. Attribution des émotions à un collègue	194
5.4. Risque d'épuisement professionnel	194
6. Discussion	195
Conclusion	197
Bibliographie	198
Chapitre 9 Intégration et inclusion scolaires : quelles conséquences pour le personnel enseignant ?	203
<i>Serge Ramel et Valérie Benoît</i>	
1. Intégration ou inclusion scolaire, de quoi parle-t-on ?	205
2. Les enseignants pris entre des demandes contradictoires	207
3. L'intégration scolaire, une question de santé pour les enseignants et enseignantes ?	208
4. L'intégration scolaire, facteur de protection ou facteur de risque ?	210
5. Intégration et sentiment de compétence, quel lien ?	215

6. Comment définir le sentiment de compétence?...	218
Conclusion	219
Bibliographie	220

Partie 4

Favoriser la santé psychosociale dans le travail enseignant, des pistes de réflexion 225

Chapitre 10 **Le bien-être dans la profession enseignante: une analyse de pratiques en équipe de collègues** 227

Louise Lafortune, David Lafortune et Caroline Marion

1. Le bien-être: sens et caractéristiques	229
2. Problématique et enjeux du bien-être et de la souffrance: effets, causes et solutions.	232
2.1. Pluralité des effets de la souffrance en enseignement	234
2.2. Causes du bien-être et de la souffrance au travail	234
2.3. Solutions vers le bien-être	237
3. Une approche socioconstructiviste par le groupe au service du bien-être dans la profession enseignante	240
3.1. Le soutien social dans une dynamique visant le bien-être en situation professionnelle	240
3.2. L'analyse de pratiques en équipe de collègues comme aide au bien-être.	242
Conclusion	247
Bibliographie	249

Chapitre 11 **Contribution de la résilience éducationnelle à l'élaboration d'un modèle d'intervention sur la santé des enseignants** 251

Manon Théorêt

1. Le paradigme alternatif de la santé des enseignants	254
--	-----

1.1. Les malaises du travail enseignant	255
1.2. La psychologie positive et les sens donnés au concept de résilience	257
1.3. L'apport de la théorie biopsychocéologique à la résilience	259
2. Vers la modélisation d'une intervention de résilience éducationnelle	261
2.1. Les variables systémiques contributrices à la santé psychologique et à la résilience éducationnelle	262
3. L'élaboration d'une intervention de résilience éducationnelle	266
Conclusion	269
Bibliographie	270
Chapitre 12 Favoriser le bien-être des acteurs: thérapeutique du lien, pédagogie du conflit	275
<i>Igor Rothenbühler</i>	
1. La promotion de la santé psychosociale à l'épreuve de la complexité	277
1.1 L'école face à l'évolution de ses missions . . .	280
1.2 Les crises de la société affectent aussi l'école	280
1.3 Comment passer de la complexité au sentiment d'impuissance	282
1.4 La violence comme conséquence de l'impuissance	285
2. La promotion de la santé et l'action thérapeutique	286
2.1. Une thérapie des établissements scolaires? . .	289
2.2. L'apport de la thérapie sociale à la promotion de la santé	291
3. Apprendre le conflit pour « soigner » l'école	295
Conclusion	297
Bibliographie	297
Notices biographiques	299

La santé psychosociale à l'école

Le point sur la situation¹

Pierre-André Doudin

Université de Lausanne et Haute école pédagogique (Lausanne)

Denise Curchod-Ruedi

Haute école pédagogique (Lausanne)

Louise Lafortune

Université du Québec à Trois-Rivières

Nathalie Lafranchise

Université du Québec à Montréal

1. Nous tenons à remercier Pauline Provencher, qui a réalisé un travail minutieux et efficace comme agente de recherche.

Le présent ouvrage traite de l'approche psychosociale de la santé dans la profession enseignante, qui porte sur les interactions multiples et répétées des individus avec leur milieu professionnel et vise l'état optimal de ces professionnels du point de vue émotionnel, cognitif et social. Ces dernières années, cette approche a pris une importance particulière dans la promotion de la santé à l'école, que ce soit la santé des personnels scolaires ou celle des élèves. Il nous a donc semblé important de mettre à la disposition des enseignants et enseignantes, des formateurs et formatrices d'enseignants, des directions d'école, des autorités scolaires, des spécialistes intervenant dans le champ scolaire un ouvrage qui tente de faire le point sur la question. Des spécialistes québécois, suisses, français et italiens apportent leur éclairage sur la santé psychosociale dans la profession enseignante. Vu l'ampleur de la thématique, un second ouvrage portera sur la santé des élèves et paraîtra également aux Presses de l'Université du Québec, dans un avenir proche.

Pour traiter dans toute sa complexité de la santé des professionnels de l'enseignement, il convient de considérer les facteurs de risque liés à la profession enseignante, mais aussi les facteurs de protection qui peuvent être pris en charge dans le cadre de la formation et de l'activité professionnelle, notamment dans le contexte de la classe et des établissements scolaires. Plusieurs axes de réflexion sont traités : des facteurs inhérents à la personne comme les conceptions, les valeurs, les croyances, les attitudes, les perceptions, les expériences, les compétences relationnelles et émotionnelles ; des facteurs environnementaux ou contextuels comme la complexité du travail, les conditions de travail, le contexte organisationnel, les structures de soutien, les comportements des élèves et les relations entre collègues.

Si les facteurs de risque doivent être mis en évidence dans la santé psychosociale des enseignants et des enseignantes, il est primordial de mettre aussi l'accent sur les facteurs de protection. C'est ce qu'explore le présent ouvrage collectif qui se veut un point de convergence d'auteurs qui privilégient une approche plutôt positive ou préventive en explorant les solutions à développer.

Les auteurs réunis dans ce collectif examinent la santé psychosociale des professionnels scolaires selon différents angles, tantôt sous la forme de réflexions théoriques, tantôt en exposant des résultats de recherche visant à comprendre ce qui, dans le contexte scolaire, favorise la santé des enseignants et enseignantes.

Cet ouvrage comporte quatre parties. La première partie porte sur la santé psychosociale dans le travail enseignant, facteurs de risque et facteurs de protection. Pierre-André Doudin, Denise Curchod-Ruedi et Jean Moreau définissent le concept de *burnout*, traduit en français par «épuisement professionnel». Les auteurs abordent ce concept à travers ses dimensions, ses indicateurs et sa mesure, et montrent comment le *burnout* s'articule entre facteurs de risque ou de protection, tantôt endogènes, tantôt exogènes. Une attention particulière est portée à la dimension de déshumanisation de la relation comme conséquence du *burnout* chez les personnes enseignantes et comme facteur de risque pour les élèves. Les auteurs engagent ensuite une discussion sur le soutien social et ses caractéristiques comme facteur de protection de l'épuisement professionnel. Bernard André propose une réflexion sur l'interaction entre la subjectivité de l'enseignant et son activité professionnelle, en abordant le concept d'«investissement subjectif», le liant à la fois au plaisir et à la souffrance du travailleur. L'auteur souligne le recours à la subjectivité en vue de faire du travail une occasion de développement personnel, mobilisant ainsi l'engagement du travailleur dans l'atteinte des objectifs de l'organisation. S'appuyant sur une étude d'orientation clinique dont la visée est de mettre en lumière l'investissement subjectif de seize enseignants, grâce à l'analyse d'entretiens d'autoconfrontation, l'auteur met en évidence des situations et particulièrement des éléments mobilisant la subjectivité du personnel enseignant et pouvant déboucher soit sur du plaisir, soit sur un malaise. Ottavia Albanese, Caterina Fiorilli, Piera Gabola, Federico Zorzi et Pierre-André Doudin exposent des ressources psychosociales pour favoriser la santé des enseignants et enseignantes. Les auteurs se centrent davantage sur certains facteurs de protection en contexte professionnel ainsi que sur des compétences acquises, grâce à une formation suivie et à l'expérience accumulée. Les auteurs soulignent l'importance d'acquérir des compétences relationnelles non seulement pour se soutenir entre collègues et contribuer ainsi à prévenir le *burnout*, mais également afin d'être en mesure d'offrir un contexte relationnel favorable au développement et aux apprentissages des élèves. De leur réflexion découlent deux questionnements: 1) y a-t-il un lien entre les conceptions du développement de l'intelligence qu'entretient le personnel enseignant et le fait d'être à risque plus ou moins élevé de *burnout*? 2) peut-on établir un lien avec le recours à des ressources internes ou externes au contexte scolaire dans des situations professionnelles complexes? Les résultats

permettent de proposer des pistes pour la formation continue dans le but de faciliter chez les personnes enseignantes une conception qui favorise leur investissement dans la relation avec leurs élèves. Françoise Lantheaume pose la question de la santé au travail abordée à partir de résultats d'une enquête ethnographique. Dans une perspective sociologique pragmatique, l'auteure dresse un portrait du contexte d'enseignement, des normes, des attentes et des actions, avant de poser la question de la santé au travail et de présenter une recherche ayant permis d'étudier le processus de traduction d'une innovation imposée, dans deux lycées professionnels du secteur public, en France. Outre les effets de ces processus d'interprétation, de construction de sens et d'innovation sur la santé et le travail du personnel enseignant, les résultats de cette recherche révèlent à la fois des difficultés rencontrées au cours de la mise en œuvre du dispositif innovant et des manières d'y faire face, entre autres, par le biais de débats ouverts (en vue de restaurer le sens et le plaisir du travail).

La deuxième partie de cet ouvrage porte sur la santé psychosociale en lien avec les émotions à l'école. Nathalie Lafranchise, Louise Lafortune et Nadia Rousseau abordent le développement et la prise en compte de la compétence émotionnelle comme facteurs contribuant à l'équilibre émotionnel en insertion professionnelle et pour un bien-être au travail. En effet, pour les auteures, l'insertion dans la profession enseignante peut générer des émotions désagréables, parfois intenses, qui, si elles persistent subjectivement, peuvent avoir un impact négatif sur le travail lui-même, sur la relation pédagogique et sur le bien-être des personnes enseignantes. Le développement et la prise en compte de la compétence émotionnelle sont définis et présentés comme étant des facteurs contribuant au maintien de l'équilibre émotionnel, favorisant ainsi le bien-être, et ce, malgré les défis qu'impose l'insertion professionnelle. Des résultats issus d'une recherche doctorale de nature qualitative menée auprès d'un groupe de onze personnes enseignantes viennent soutenir ces affirmations. Les résultats nous éclairent sur les conditions et les effets contribuant à l'équilibre émotionnel et au bien-être des personnes enseignantes, d'un accompagnement dans une démarche interactive et réflexive, centrée sur les récits d'expérience dans une formule s'apparentant à la stratégie de groupe de codéveloppement et axée sur la prise en compte de la compétence émotionnelle. Nicole Rasclé, Laurence Bergugnât-Janot et Sofia Hue abordent la question de la régulation émotionnelle en contexte professionnel en prenant appui sur le concept de « travail

émotionnel ». Les auteures font appel aux notions de consonance et de dissonance émotionnelle relatives à des stratégies d'action en surface ou en profondeur pour expliciter comment le travail émotionnel peut devenir tantôt une source d'épanouissement et de satisfaction, tantôt une source potentielle de stress professionnel et constituer ainsi un facteur susceptible de mener au *burnout*. Des facteurs inhérents à la personne ainsi que des facteurs externes sont présentés comme étant des éléments indissociables pour comprendre l'issue du travail émotionnel. Les auteures proposent un modèle d'atelier de groupe axé sur la réflexion sur soi et les prises de conscience du travail émotionnel. L'objectif est de prendre la distance nécessaire et d'affronter plus efficacement les difficultés rencontrées dans l'exercice de la profession, favorisant ainsi le maintien d'un certain équilibre émotionnel et la construction de réponses appropriées dans la relation pédagogique. Bénédicte Gendron invite à porter un regard pluridisciplinaire sur les problèmes de santé au travail en général, et chez les enseignants en particulier. S'appuyant sur un corpus théorique de travaux en économie et en management des ressources humaines, en psychologie et en sociologie, l'auteure explore la dimension émotionnelle du travail enseignant et établit des liens entre santé mentale, émotions et compétences émotionnelles. Ce chapitre permet de comprendre en quoi les compétences émotionnelles constituent un « capital émotionnel » fondamental et crucial dans le travail d'enseignant, et particulièrement pour faire face de manière appropriée à des situations inédites ou de changement. L'auteure explore également les thématiques du stress au travail, de la demande psychologique, de la latitude décisionnelle et du soutien social comme éléments complémentaires à l'actualisation du « capital émotionnel ». Enfin, elle propose l'analyse de situations en groupe d'enseignants afin que ceux-ci puissent devenir des acteurs du changement tout en contribuant au maintien professionnel et à un « mieux vivre et travailler ensemble ».

La troisième partie de l'ouvrage porte sur la santé psychosociale d'enseignement dans des contextes spécifiques déterminés. Denise Curchod-Ruedi, Pierre-André Doudin et Bernard Baumberger explorent, dans un premier temps, l'évolution des conceptions de la prévention en milieu scolaire, les limites des approches traditionnelles d'éducation à la santé, ainsi que les avantages et les particularités d'une approche globale. Puis, ils évaluent l'effet de cette évolution sur le rôle des professionnels de l'enseignement et les pratiques, notamment pour ce qui est du travail en équipe et de l'intervention auprès d'élèves

éprouvant des difficultés d'intégration scolaire et sociale. Ils traitent ensuite de l'investissement émotionnel des professionnels de l'école dans les actions de prévention et du risque de *burnout*. Enfin, les auteurs proposent une comparaison de deux populations enseignantes, l'une sans fonction particulière et l'autre fortement investie dans les actions de prévention au sein de leur établissement scolaire, afin de vérifier des différences entre ces deux groupes en ce qui a trait, d'une part à la régulation et à la compréhension des émotions dans une situation de violence à l'école et, d'autre part, au risque de *burnout*. Serge Ramel et Valérie Benoît portent un regard sur l'intégration et l'inclusion scolaire comme facteurs de risque et facteurs de protection pour la santé des enseignants et enseignantes. D'abord, les auteurs proposent une clarification des concepts d'intégration et d'inclusion et dressent un bref portrait de la situation relativement à ces pratiques en Suisse. Ils mettent également en lumière des paradoxes auxquels sont quotidiennement exposées les personnes enseignantes et relèvent des écueils possibles dans la mise en œuvre de ces deux mêmes pratiques. Selon eux, la pression exercée sur les personnes enseignantes pour favoriser l'intégration et l'inclusion scolaire pourrait fragiliser leur positionnement professionnel et avoir un impact sur leur santé au travail. De plus, comme ils le soulignent, les dérives possibles d'une approche intégrative focalisée essentiellement sur les élèves, met la charge de réussir l'intégration exclusivement sur les épaules des personnes enseignantes. Les auteurs proposent donc la mise en place d'un cadre offrant des moyens de réalisation de l'inclusion et de l'intégration et permettant l'émergence d'un sentiment d'efficacité collective.

Enfin, la quatrième partie de cet ouvrage ouvre des pistes de réflexion pour favoriser la santé psychosociale dans le travail enseignant. Louise Lafortune, David Lafortune et Caroline Marion définissent d'abord la notion de bien-être et ses dimensions puis d'autres expressions issues du champ professionnel. Des manifestations et des causes du bien-être sont exposées et des pistes de solutions sont proposées. En outre, les auteurs présentent le soutien social, associé au travail en équipe de collègues, médiatisé par un tiers, permettant un travail d'élaboration de sa pratique avec partages, réflexions et analyses collectives. Manon Théorêt établit le lien entre l'efficacité des personnes enseignantes et la santé au travail. Elle énonce, d'une part, les caractéristiques de l'enseignant efficace et celles de l'enseignant satisfait et en bonne santé et, d'autre part, leur incidence sur les apprentissages et le développement des élèves. Ce modèle

d'intervention s'appuie sur des principes de la psychologie positive et sur le développement théorique d'une écologie de la résilience. L'auteure relève également qu'en vertu du rôle important qu'ont à jouer les personnes enseignantes auprès des élèves, la perspective écosystémique et une approche éducationnelle globale sont de mise. Enfin, le chapitre d'Igor Rothenbühler met en évidence la fragilisation de la santé psychosociale des personnes enseignantes. L'auteur expose les liens entre cette fragilisation, l'impuissance des acteurs de l'école et la violence qui en résulte. Il présente une perspective de renforcement de la santé des communautés scolaires et des adultes qui y travaillent vers un engagement collectif et une volonté de mise en commun des informations et des ressources. Enfin, l'auteur propose l'apprentissage du conflit autour d'enjeux réels comme une solution prometteuse et favorable à la mise en œuvre d'une école bien traitante.

Soulignons l'approche multidisciplinaire de cet ouvrage qui vise à proposer des pistes diverses de prévention pour favoriser la santé psychosociale des enseignants et enseignantes. Ces pistes devraient permettre aux professionnels de l'enseignement, de la formation et de la gestion des établissements scolaires de jouer un rôle essentiel de garant de la santé psychosociale à l'école.

E

I

T

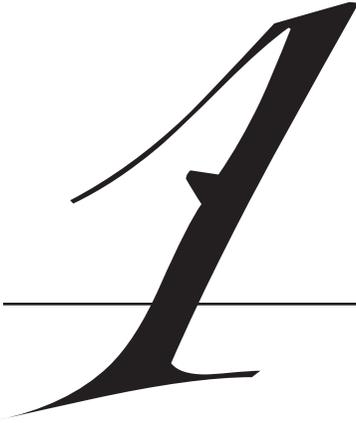
R

A

P



**SANTÉ PSYCHOSOCIALE
DANS LE TRAVAIL
ENSEIGNANT, FACTEURS
DE RISQUE ET FACTEURS
DE PROTECTION**



Le soutien social comme facteur de protection de l'épuisement des enseignants

Pierre-André Doudin

Université de Lausanne et Haute école pédagogique (Lausanne)

Denise Curchod-Ruedi

Haute école pédagogique (Lausanne)

Jean Moreau

*Unité de recherche pour le pilotage
des systèmes pédagogiques (Lausanne)*

Actuellement, le terme de *burnout* est abondamment cité notamment dans le monde enseignant. Il est parfois utilisé indifféremment dans le sens de stress, de dépression ou encore d'épuisement professionnel. Dans ce chapitre, nous préciserons tout d'abord ce que recouvre ce concept. Ensuite, si, dans une première phase, ce sont les facteurs de risque de *burnout* que les recherches ont d'abord étudiés, des travaux plus récents se sont attachés à définir les facteurs de protection. Ces deux types de facteurs sont indissociables pour comprendre une situation dans toute sa complexité et pour entreprendre une démarche de prévention. Par conséquent, nous nous attacherons à mettre en évidence les causes possibles de l'épuisement professionnel des enseignants et les mesures envisageables pour tenter d'y faire face. Enfin, nous référant aux résultats d'une recherche en cours, nous signalerons en quoi le soutien social, c'est-à-dire le réseau d'aide qu'une personne peut solliciter lorsqu'elle est confrontée à des situations professionnelles problématiques, peut constituer une protection efficace contre l'épuisement professionnel.

1. Santé et *burnout* des enseignants et enseignantes

Bradley (1969) a été le premier à reconnaître un stress propre au monde professionnel appelé *burnout* (littéralement « se consumer »), ce qui a été traduit en français par « épuisement professionnel ». Cependant, et encore actuellement, il n'y a pas de consensus sur la caractérisation du *burnout*. Truchot (2004) relève plus de 50 définitions différentes. Cependant, à la suite de Freudenberger (1974, 1981) et de Maslach (1976), la plupart des auteurs mettent l'accent sur trois dimensions du *burnout* :

1. le sentiment d'*épuisement émotionnel* avec l'impression d'avoir tari son énergie et de ne plus pouvoir donner sur le plan professionnel ;
2. une *diminution de l'accomplissement personnel* qui se vit comme un sentiment d'insatisfaction et d'échec pour ce qui est de la réussite personnelle dans son travail ;
3. une tendance à la *déshumanisation* (ou dépersonnalisation) de la relation avec une représentation impersonnelle et négative des élèves, des parents et des collègues. La relation est conduite de façon froide, distante, voire cynique. Cette dimension du *burnout* renvoie à la manifestation d'émoussement émotionnel

qui se traduit par une déficience de la capacité d'empathie, puisque la perception et la compréhension des émotions d'autrui deviennent difficiles.

Afin de déterminer l'état d'épuisement professionnel, différents instruments sont apparus, comme le Test de santé total (TST) proposé par Langner (1962). L'échelle de Maslach (1976) ou échelle MBI (*Maslach Burn Out Inventory*) permet elle aussi d'appréhender le syndrome d'épuisement professionnel. Ce test, composé de 22 items permettant d'explorer les trois dimensions énoncées ci-dessus, a d'abord été mis au point pour mesurer le *burnout* des professions médicales. Il a fait l'objet d'une adaptation pour la profession enseignante et a été utilisé dans de très nombreuses recherches depuis le début des années 1980 jusqu'à maintenant (voir, par exemple, Belcastro et Gold, 1983; Evers, Tomic et Brouwers, 2004; Mazur et Lynch, 1989; Yavuz, 2009).

Différentes recherches, à commencer par celles de Freudenberger (1974, trad. fr. 1981) et de Maslach (1976) puis de Vézina et Gingras (1995) et de Camana (2002), ont permis de reconnaître que la profession enseignante comme d'autres professions basées sur les relations d'aide (infirmiers, médecins, avocats, travailleurs sociaux, policiers, psychologues) serait particulièrement exposée au phénomène d'épuisement professionnel. Par exemple, en Suisse, Gonik, Kurt et Boillat (2000), Doudin, Curchod-Ruedi et Baumberger (2009), en Allemagne, Bauer, Unterbrink, Hack, Pfeifer, Buhl-Griesshaber, Müller, Wesche, Frommhold, Seibt, Scheuch et Wirsching (2007), en Italie, Albanese et Fiorilli (2009), estiment qu'une partie de la population enseignante présente un risque d'épuisement professionnel ou de *burnout*.

Les résultats d'une étude longitudinale (Taris, Le Blanc, Schaufeli et Schreurs, 2005) montrent que le *burnout* est un processus développemental qui débiterait par un sentiment d'épuisement émotionnel et qui serait suivi, après un certain délai, par une augmentation de la déshumanisation des relations et une baisse du niveau d'accomplissement personnel. Cependant, le délai est court et les effets de l'épuisement émotionnel sur les deux autres dimensions ne sont pas automatiques chez tous les individus. Les résultats de Shirom (2003) et plus récemment de Genoud, Brodard et Reicherts (2009) sont plus nets : parmi les trois dimensions qui composent l'échelle de *burnout* de Maslach (1976), l'épuisement émotionnel est bien la dimension centrale ; elle influence grandement les deux autres dimensions, soit l'accomplissement personnel et la déshumanisation des relations. Ainsi, un

haut niveau d'épuisement émotionnel entraînerait un haut niveau de déshumanisation et un faible niveau d'accomplissement. De tels résultats sont intéressants : afin de prévenir le *burnout*, c'est essentiellement sur la prévention de l'épuisement émotionnel qu'il conviendrait d'agir en déterminant les facteurs de risque et de protection.

D'autres indicateurs de l'épuisement professionnel ont été décelés et analysés. MacDonald (1999) montre que dans leur grande majorité, les enseignants et enseignantes prennent une retraite anticipée, ce qui pourrait être interprété comme un signe d'épuisement professionnel dû au stress engendré par cette profession. L'abandon de la profession est un autre indicateur qui a été amplement étudié par de nombreuses études (pour une revue, voir Pomaki, DeLongis, Frey, Short et Woehrle, 2010) : il serait très fréquent dans les premières années d'exercice de la profession. Par exemple, aux États-Unis, selon Smith et Ingersoll (2004), 50 % des jeunes enseignants et enseignantes quittent la profession dans les cinq premières années de leur exercice, signe d'épuisement, de difficulté et d'insatisfaction.

Cependant, et à partir de ces résultats, le risque serait de déduire que la profession enseignante présente un taux de morbidité, notamment psychique, plus important que les autres. Or, le *burnout* est plutôt un trouble particulier qui ne peut être confondu avec des maladies mentales, même s'il peut parfois y conduire (Brülmann, 2010). Ainsi, et comme le relèvent Jaoul, Kovess et FSP-MGEN (2004) dans une revue de la littérature, les recherches montrent que « la fréquence des maladies mentales des enseignants était égale sinon moindre à celle du reste de la population » (p. 27). En ce qui concerne la détresse psychologique et les troubles dépressifs, la plupart des recherches montre que la population enseignante n'est pas plus à risque que l'ensemble de la population, notamment en France (Kovess, Fournier, Lesage, Amiel-Lebigre et Caria, 2001) ou aux États-Unis (Eaton, Anthony, Mandel et Garrison, 1990). En Suisse, dans le canton de Genève, et dans une étude qui ne portait malheureusement que sur des hommes, les enseignants présentent un des taux les plus faibles d'incapacité de travail pour des troubles mentaux, mais aussi physiques et une espérance de vie parmi les plus élevées (Gubéran et Usel, 2000). Enfin, signalons la vaste étude menée sur l'ensemble de la France par Geoffroy-Perez, Imbernon et Goldberg (2005) portant sur la mortalité par profession. Les résultats montrent que la profession enseignante (ici hommes et femmes) présente le taux de mortalité le plus faible.

2. Les facteurs de risque

À l'origine du *burnout* dans la profession enseignante, les recherches ont permis de distinguer des facteurs endogènes (propres à l'individu) et des facteurs exogènes (relationnels ou organisationnels). L'objectif de ce chapitre n'est pas de procéder à une revue exhaustive de ces différents facteurs, mais de nous centrer sur les principaux, notamment ceux qui entretiennent un lien avec l'épuisement émotionnel.

2.1. Les facteurs endogènes

Dès le début des années 1980, des auteurs ont décrit le *burnout* comme une souffrance narcissique ou une « pathologie de l'idéal » (Blase, 1982; Lebigot et Lafont, 1985; Scarfone, 1985). Ainsi, Jaoul, Kovess et FSP-MGEN (2004) rappellent que le *burnout* est surtout le résultat d'une dissonance entre certains idéaux portés par la vie professionnelle et la réalité du travail au quotidien. Le décalage entre le but idéal que l'enseignant et l'enseignante poursuivent, leurs efforts pour l'atteindre, et des résultats parfois décevants face à la récurrence de difficultés d'apprentissage ou de problèmes de comportement, manifestés par certains élèves, peut conduire à une désillusion, source de mal-être, voire de souffrance (Camana, 2002; Truchot, 2004). La profession enseignante requiert une éthique professionnelle qui repose sur des valeurs humanistes, parfois idéalisées, puis mises à mal par la réalité du quotidien: les tâches deviennent plus lourdes à assumer et les échecs plus difficiles à tolérer. C'est sans doute la raison pour laquelle des professionnels qui ont de nombreuses années d'expérience seraient plus à risque de *burnout* que des enseignants et enseignantes moins expérimentés (Bryne, 1998).

Ce déséquilibre entre un idéal élevé et la difficulté à l'atteindre dans sa pratique quotidienne pourrait entraîner, dans certains cas, une désillusion et un cercle vicieux: l'enseignant ou l'enseignante devient de moins en moins efficace accentuant le manque de résultats positifs auprès de ses élèves. Ce déséquilibre entre l'idéal et sa réalisation, entre son niveau d'exigences professionnelles et son sentiment d'efficacité s'accroît, devenant alors une source importante de stress. Différents auteurs (par exemple Laugaa, Rasle et Bruchon-Schweitzer, 2008) ont montré que le stress serait une des causes majeures de l'épuisement émotionnel. Cependant, là non plus il n'y a pas de lien automatique. Des recherches sur le stress (Fimian, 1984; Folkman, Lazarus, Gruen et

DeLongis, 1986) ont montré qu'un élément devient source de stress par la manière dont il est perçu et géré. Autrement dit, ce n'est pas tant la cause ou la quantité de stress qui risque de mener à l'épuisement, mais la représentation qu'en a le professionnel et ses stratégies de gestion du stress (*coping*). Une représentation particulièrement alarmiste des conditions de stress est susceptible de limiter l'enseignant dans l'utilisation de stratégies efficaces pour le gérer.

Les représentations des professionnels de l'enseignement jouent également un rôle. Dans une recherche conduite en Italie par Albanese et Fiorilli (2009), des enseignants et enseignantes qui ont une conception plutôt constructiviste (l'élève construit son intelligence au moyen d'interactions plus ou moins favorables) du développement de l'intelligence sont plus à risque de *burnout* que ceux ou celles qui ont une conception plutôt innéiste (l'intelligence fait partie d'un héritage biologique). Dans notre recherche portant sur la santé des professionnels de l'enseignement en Suisse latine¹ (Doudin, Curchod-Ruedi et Baumberger, 2009; Doudin, Curchod-Ruedi et Lafortune, 2010), les résultats montrent que des enseignants et enseignantes qui sont favorables à l'inclusion scolaire d'élèves présentant des besoins particuliers courent un risque de *burnout* plus élevé que des enseignants plutôt favorables à l'exclusion de ces élèves de la classe régulière. Dans le même ordre d'idée, des professionnels de l'enseignement qui assument également une fonction particulière dans la prévention de la santé semblent plus à risque d'épuisement professionnel que leurs collègues enseignants (Curchod-Ruedi, Doudin et Baumberger, 2011, dans le présent ouvrage). Une conception constructiviste du développement de l'intelligence, une attitude favorable à l'inclusion, ou une participation à la prévention de la santé à l'école, amènent vraisemblablement les enseignants et enseignantes à s'investir plus fortement dans le développement de leurs élèves et leurs apprentissages tant cognitifs que sociaux. Cet engagement professionnel pourrait contribuer à rendre les professionnels plus vulnérables du point de vue du risque d'épuisement professionnel. Sans doute que de telles représentations sont le signe d'un idéal professionnel plus élevé que celui présenté par des enseignants et enseignantes qui se définissent par un rôle passif face au développement de leurs élèves et aux difficultés importantes

1. Les parties francophone et italophone de la Suisse.

que certains d'entre eux pourraient présenter. Nous retrouvons là le problème évoqué ci-dessus : un idéal élevé et des résultats parfois décevants constituent un facteur de risque d'épuisement.

2.2. Les facteurs exogènes

Parmi les facteurs exogènes ou contextuels, les problèmes de comportement présentés par certains élèves et les problèmes de gestion de la discipline qui en découlent peuvent être à l'origine de l'épuisement professionnel (Doudin, Curchod-Ruedi et Baumberger, 2009 ; Doudin, Curchod-Ruedi et Lafortune, 2010 ; Friedman, 1995). En effet, le *burnout* serait une réponse à une exposition prolongée à un stress difficile à gérer et constitué d'émotions pénibles, comme Maslach et Jackson (1981) l'avaient déjà relevé.

Ainsi, dans le cadre de l'enseignement spécialisé, Eaton, Anthony, Manel et Garrison (1990), Nichols et Sosnowsky (2002), Whitaker (2000), ont montré que cette catégorie de professionnels de l'enseignement sont particulièrement à risque de *burnout*, les auteurs parlant même d'« épidémie » de *burnout* et de décrochage professionnel (abandon de la profession) ; en effet, tant parmi les enseignants et enseignantes qui souffrent de *burnout* que parmi ceux qui quittent la profession, il y a une surreprésentation de professionnels intervenant dans le contexte spécialisé. En Italie, Albanese et Fiorilli (2009) montrent également que des enseignants et enseignantes dits de soutien, appelés à intervenir dans des classes régulières intégrant des élèves handicapés, sont plus à risque de *burnout* que des enseignants et enseignantes de classe régulière. En Suisse latine, les résultats de Doudin, Curchod-Ruedi et Baumberger (2009) indiquent que, comparés à des professionnels de classe ordinaire, le personnel qui enseigne exclusivement dans des classes regroupant des élèves ayant des besoins particuliers est plus à risque d'épuisement professionnel.

D'autres recherches ont montré que des enseignants de classe régulière courent également des risques. Ainsi selon Farber (1991), l'indiscipline des élèves est une des causes majeures de l'épuisement professionnel. Hastings et Bham (2003), Kokkinos (2007), Talmor, Reiter et Feigin (2005), ont confirmé que des comportements irrespectueux et un manque d'attention manifestés par des élèves peuvent être à l'origine du *burnout* de leur enseignant. Si les difficultés des élèves peuvent être à l'origine du *burnout* d'enseignants, il convient aussi de mentionner qu'un haut niveau de *burnout* rend l'enseignant

plus intolérant face à certains comportements d'élèves (Kokkinos, Panayiotou et Davazoglou, 2005). Ceci risque d'amplifier les difficultés de l'enseignant comme celles de ses élèves.

Les enseignants sont actuellement sollicités, en particulier par des tâches éducatives qui s'additionnent aux tâches instructives : l'« éducation de l'intelligence », prônée par le courant de la métacognition (pour une synthèse voir Doudin, Martin et Albanese, 2001), suppose un haut niveau d'habiletés métacognitives chez les professionnels de l'enseignement (savoirs stratégiques, réflexivité, connaissance de ses propres procédures d'apprentissage et de celles de ses élèves, etc.) et l'enrichissement des interactions entre l'enseignant ou l'enseignante et ses élèves ; la construction d'un « climat scolaire » susceptible de favoriser la santé communautaire oblige les enseignants à porter une attention accrue au développement de compétences psychosociales de leurs élèves (Masserey, 2006 ; Curchod-Ruedi, Doudin et Baumberger, 2011, dans le présent ouvrage). En effet, la qualité de l'intégration scolaire des élèves dépend notamment de leurs compétences sociales, telle la capacité à interagir avec leurs pairs et avec leurs enseignants par l'intégration de valeurs et de règles relationnelles, à éprouver de l'empathie pour autrui, à gérer des affects négatifs (frustration, colère, etc.) ou à gérer les conflits interpersonnels (Pons, Doudin, Harris et de Rosnay, 2002). Si certains considèrent ces compétences sociales comme faisant partie exclusivement des missions éducatives dévolues aux parents, d'autres conçoivent comme une nécessité que l'école prenne également en charge la construction de ce type de compétences (Doudin, Borboïen et Moreau, 2006). De plus, le milieu médical reconnaît l'importance des professionnels de l'enseignement comme vecteurs de messages préventifs et multiplie auprès des écoles les demandes de participation à des projets de promotion de la santé. L'augmentation des charges prescrites, même si celles-ci sont légitimées par des besoins réels, peut ainsi représenter un facteur de risque supplémentaire pour la santé des enseignants. La prévention en milieu scolaire interroge quant au rôle de l'enseignant et de l'enseignante et de ses limites : assumer des tâches qui ne sont pas dans son champ strict de compétences et pour lesquelles on n'est pas suffisamment formé peut constituer un facteur de risque de *burnout*, mais aussi d'inefficacité de l'intervention auprès des élèves, voire d'adoption de contre-attitudes nuisibles à la prévention.

D'autres chercheurs (Cathébras, 1999; Loriol, 2000) y voient des phénomènes sociologiques comme: la surcharge de travail; le sentiment d'inéquité (manque de reconnaissance des difficultés propres à la profession enseignante en regard d'autres professions); le manque de soutien organisationnel (manque de clarté des objectifs visés, confusion dans la délimitation des rôles des différents professionnels intervenant dans le champ scolaire); le manque de participation aux prises de décision. La société est paradoxale dans la mesure où elle émet des critiques parfois très violentes à l'égard de l'école tout en lui adressant des demandes irréalistes en matière d'instruction et d'éducation des élèves, comme si l'école pouvait régler tous les problèmes de la société (Rasclé, Bergugnat-Janot et Hue, 2011, dans le présent ouvrage).

2.3. Une combinaison de facteurs

Des tentatives de synthèse ont été proposées, notamment par Truchot (2004): le *burnout* est dû généralement à l'accumulation de plusieurs facteurs de risque tant endogènes qu'exogènes, un facteur ne pouvant pas expliquer à lui seul l'état d'épuisement professionnel. Pour illustrer cette combinaison de facteurs, mentionnons une situation de travail caractérisée par une combinaison de demandes psychologiques élevées et une autonomie décisionnelle faible (parfois perçue par les enseignants comme une caractéristique de leur profession), qui augmente le risque de voir apparaître un problème de santé physique ou mental et, notamment, un épuisement émotionnel, l'une des dimensions du *burnout* (Karasek et Theorell, 1990).

3. Le *burnout* de l'enseignant: un facteur de risque pour l'élève

Pour Burke, Greenglass et Schwarzer (1996) et, par la suite, pour Jaoul, Kovess et FPS-MGEN (2004), le *burnout*, notamment dans sa dimension de déshumanisation de la relation, serait une stratégie d'adaptation (*coping*) permettant au professionnel de ne pas s'effondrer face à une désillusion empreinte d'émotions pénibles. Favre (2007) va dans le même sens lorsqu'il affirme que la déshumanisation de la relation est une défense particulière qui traduit des difficultés de régulation émotionnelle et une fragilité sous-jacente, malgré une apparente

impassibilité qui peut représenter un risque de conduites violentes. De ce point de vue, la déshumanisation, avec sa dimension de froideur et de distance émotionnelle, constituerait certes un facteur de protection du professionnel en lui permettant d'éviter une détresse psychologique insurmontable, mais aussi une mise à distance de certaines exigences propres à sa profession (Truchot, 2004). L'enseignant peut alors devenir un facteur de risque pour l'élève. En effet, comme nous l'avons montré (Doudin et Curchod-Ruedi, 2010 ; Curchod-Ruedi, Doudin et Moreau, 2010), la déshumanisation de la relation va de pair avec un risque de violences d'attitude dues à une difficulté à réguler ses émotions à l'égard d'élèves recourant à des comportements violents. Plus précisément, dans une situation où un élève adopterait des comportements violents (violences physiques vis-à-vis d'un autre élève et violences verbales à l'égard de son enseignant), des professionnels de l'enseignement disent qu'ils ressentiraient de manière plus ou moins intense du dégoût face à de tels comportements. Devant cette émotion, possiblement dommageable pour le développement de l'élève, la plupart des enseignants et enseignantes réguleraient fortement leurs émotions en manifestant leur dégoût de manière moindre, voire ne le manifesteraient pas du tout à l'élève. Cependant, des professionnels qui présentent un risque élevé de déshumanisation (évalué au moyen de l'échelle de *burnout* de Maslach, Jackson et Leiter, 1996, adaptation française de Dion et Tessier, 1994) réguleraient moins bien cette émotion et auraient plutôt tendance à manifester leur dégoût à l'élève ayant adopté des comportements violents. Il y a alors risque d'entrer dans le cercle vicieux de la violence où la violence appelle la violence, par une escalade symétrique que l'enseignant n'est plus capable de réfréner tant il est captif de ses émotions. Ceci risque d'amplifier les difficultés tant de la personne enseignante que de ses élèves. Différentes recherches (Rindfleisch et Foulk, 1992 ; Dodge-Reyome et Gaeddert, 2004 ; Nunno, 1997) ont permis de montrer que l'insatisfaction au travail et le stress professionnel peuvent être à l'origine de comportements abusifs de la part des professionnels de l'école.

Pour prévenir ces violences d'attitude de la part d'enseignants et d'enseignantes, l'attention que l'établissement scolaire porte à la santé des professionnels est primordiale. Le soutien social dont peut bénéficier l'enseignant dans des situations professionnelles complexes, notamment de violence, s'avère alors capital. De ce point de vue, tant pour la santé des enseignants et enseignantes que pour la santé des

élèves, les recherches sur les facteurs susceptibles de prévenir l'épuisement professionnel de l'enseignant semblent de première importance. C'est ce que nous allons développer ci-après.

4. Des facteurs de protection

Tout enseignant qui est exposé à des facteurs de risque tant endogènes qu'exogènes ne se trouve pas pour autant dans une situation de *burnout*. Si la reconnaissance des facteurs de risque constitue une première étape des recherches sur l'épuisement professionnel (des années 1970 jusqu'aux années 1990), l'exploration des facteurs de protection (Bernier, 1995) permet de mieux circonscrire les conditions optimales du maintien de la santé de l'enseignant.

L'un des facteurs de protection du *burnout* le plus étudié et sans doute le plus efficace est le soutien social, c'est-à-dire le réseau d'aide qu'une personne peut solliciter lorsqu'elle est confrontée à des situations professionnelles problématiques. En effet, selon Canouï et Mauranges (2004), le soutien social a un effet direct sur la santé en réduisant les tensions et les conflits et en constituant une ressource lorsque le professionnel doit affronter des situations complexes et particulièrement stressantes. De nombreuses recherches ont montré l'importance du soutien social comme prévention de l'épuisement professionnel (Greenglass, Burke et Konarski, 1997; Talmor, Reiter et Feigin, 2005; Wasburn-Moses, 2005). Ainsi, une charge intense de travail, une responsabilité importante, mais un soutien social faible risquent de conduire au *burnout*, alors qu'un enseignant qui perçoit son environnement comme soutenant a moins de risque d'épuisement.

À ce propos, il convient de faire la distinction entre travail coopératif et soutien social. En effet, le travail coopératif fait partie des compétences attendues chez les enseignants et enseignantes. Cependant, cela ne signifie pas forcément qu'ils ou elles le perçoivent comme un soutien social. Il peut même être considéré comme un facteur de pénibilité supplémentaire, car véhiculant des contraintes en matière de temps, de disponibilité, d'affirmation de son point de vue tout en étant ouvert à des points de vue divergents, mais aussi de supporter d'éventuels conflits d'idée, voire de conflits relationnels (voir Curchod-Ruedi, Doudin et Baumberger, 2011, dans le présent ouvrage). Il faut donc préciser ici ce que les chercheurs entendent par soutien social

(Beauregard et Dumont, 1996 ; Doudin, Curchod-Ruedi et Baumberger, 2009 ; Doudin, Curchod-Ruedi et Lafortune, 2010), ce qui suppose un certain nombre de distinctions.

Certaines recherches (Schaufeli, Maslach et Marek, 1993) montrent que le recours au soutien social peut être considéré comme une menace à l'estime de soi si la personne en conclut qu'elle dépend excessivement d'autrui pour affronter les difficultés professionnelles, comme l'illustrent ces réflexions d'enseignants et enseignantes en formation continue :

L'enseignant n'a pas vraiment le droit d'être vulnérable ; j'ai de la peine à aller vers quelqu'un. D'ailleurs, on est payé pour se débrouiller ; j'ai attendu 6 mois avant de demander de l'aide. On demande de l'aide quand vraiment ça marche pas malgré tous les efforts qu'on fait.

Hobfoll (1988, 2001) distingue le soutien émotionnel (des manifestations de confiance, d'empathie, d'amour ou de bienveillance qui permettraient de consolider l'enseignant et de renforcer ses capacités de régulation émotionnelle) du soutien instrumental (une assistance technique, une réflexion à propos de difficultés surgissant dans le contexte professionnel, des informations pertinentes, des conseils sous forme de rétroaction quant au travail fourni ou à la situation décrite). Un soutien émotionnel est habituellement prodigué par des proches (amis, famille, conjoint) alors qu'un soutien instrumental est plutôt offert par des professionnels (membres de la direction, de l'équipe santé, formateurs) bénéficiant de compétences complémentaires à celles de l'enseignant et permettant une approche enrichie de la situation problématique.

De nombreux établissements scolaires se sont dotés de personnes-ressources, de réseaux d'aide intervenant dans des situations plus ou moins critiques (maltraitance, addiction, phénomènes de violence, difficultés d'apprentissage, etc.) et susceptibles de fournir un soutien instrumental. Pour notre part, nous avons également défini (Curchod-Ruedi, Doudin et Peter, 2009) un soutien dit « mixte », prodigué par des professionnels (généralement des pairs) avec lesquels l'enseignant entretient des liens d'amitié (un collègue ami). Ce type de soutien allie régulation des émotions et réflexion sur la situation problématique.

Selon Hobfoll (1988, 2001), les enseignants auraient tendance à privilégier le recours à un soutien émotionnel plutôt qu'à un soutien instrumental. Or, comme le relève Halbesleben (2006), les personnes qui fournissent un soutien émotionnel s'avèrent souvent incapables

de fournir une aide tangible permettant de résoudre un problème, contrairement aux personnes qui apportent un *soutien instrumental*. De ce point de vue, le soutien émotionnel constituerait un facteur de protection pour la santé de l'enseignant, mais pas pour les élèves. Cette affirmation mérite cependant d'être nuancée. Le soutien émotionnel qui aide à prévenir le *burnout* favoriserait le maintien d'interactions enseignants-élèves respectueuses de l'éthique relationnelle (Doudin et Curchod-Ruedi, 2010); il représente donc un facteur de protection pour les élèves.

Une autre dimension est la perception subjective qu'une personne peut avoir du soutien social reçu (Barrera, 1986; Streeter et Franklin, 1992). Elle porte sur le sentiment d'avoir suffisamment de soutien, la satisfaction du soutien reçu ou encore la disponibilité du soutien en cas de nécessité. Selon ce point de vue, l'efficacité du soutien social tient davantage à l'expérience personnelle qu'à la disponibilité effective du réseau ou à la compétence des personnes sollicitées (Buchanan, 1995). En effet, l'épuisement professionnel peut affecter la manière dont l'enseignant perçoit le soutien social (Barrera, 1986; Tousignant, 1988) au point que, dans certains cas, il n'est plus en mesure de reconnaître les ressources à disposition.

5. Préserver la santé psychosociale dans la profession enseignante: une problématique

Notre recherche vise à trouver des moyens de préserver la santé psychosociale des enseignants et enseignantes. Face aux situations professionnelles complexes et aux risques d'épuisement professionnel qu'elles peuvent engendrer, il convient tout d'abord de se demander si le soutien social dont peut bénéficier le professionnel dans de telles situations constitue bien un facteur de protection. Ensuite, il convient d'aller plus avant en tentant de déterminer les aspects du soutien social qui le rendraient efficace.

6. Méthode : un questionnaire avec situations de réflexion

Les données recueillies portent sur 137 enseignants et enseignantes intervenant, et auprès d'élèves âgés de 4 à 18 ans. Afin d'analyser le soutien social dont ils ou elles peuvent bénéficier dans des situations professionnelles problématiques, nous avons fait passer un questionnaire présentant 18 situations. Elles se répartissent en 6 types de problème :

- l'enseignant et ses élèves (exemple : *Lorsque vous n'avez pas pu maîtriser votre colère face à un ou une élève, sur qui pouvez-vous compter pour vous aider ?*);
- l'enseignant et ses collègues (exemple : *Vous avez l'impression que vos collègues et vous ne partagez plus les mêmes valeurs. Sur qui pouvez-vous compter pour vous aider à clarifier la situation ?*);
- l'enseignant et les moyens d'enseignement (exemple : *Sur qui pouvez-vous compter pour vous aider à y voir plus clair lorsque vous doutez des nouvelles méthodes d'enseignement ?*);
- l'enseignant par rapport à lui-même (exemple : *Lorsque vous êtes dans des doutes profonds quant à vos compétences professionnelles, sur qui pouvez-vous compter pour vous écouter ouvertement, sans critique ?*);
- l'enseignant et la direction (exemple : *Sur qui pouvez-vous compter lorsque ça ne marche pas très bien avec votre directeur et que vous ne savez pas pourquoi ?*);
- la reconnaissance que l'enseignant estime recevoir pour son travail (exemple de situation : *Lorsque vous avez contribué à la réussite d'un ou d'une de vos élèves par un soutien régulier, de qui recevez-vous des remarques positives ?*).

Afin d'analyser leur risque de *burnout*, nous avons fait passer à chaque professionnel l'échelle de *burnout* de Maslach et Jackson (1981), adaptation française de Dion et Tessier (1994), qui est constituée de trois sous-échelles (épuisement émotionnel ; accomplissement personnel et déshumanisation des relations).

Le calcul d'un indice de satisfaction du soutien social reçu pour chacune des 18 situations à l'étude, un indice pour chacun des 6 types de situation et, enfin, un indice global (toutes situations confondues) a permis d'analyser les données.

Pour chaque situation, nous avons différencié le type de soutien social que les enseignants ont sollicité. Selon la personne citée, nous avons classé le type de soutien en : soutien émotionnel (mon mari); soutien instrumental (un collègue enseignant); soutien mixte (émotionnel et instrumental; une amie enseignante). De plus, des enseignants estiment n'avoir pu compter sur personne dans certaines situations. Dans ce cas, nous avons relevé l'absence de soutien. Il devenait alors possible de déterminer la fréquence des types de soutien pour l'ensemble des 18 situations et également pour chacun des 6 types de situation.

Enfin, et au moyen d'analyses de corrélation, nous dégagons les éventuelles relations entre, d'une part, les types de soutien social et le risque de *burnout* à chacune des trois dimensions et, d'autre part, l'indice de satisfaction et le risque de *burnout* à chacune des trois dimensions.

7. La satisfaction, le type de soutien et son efficacité : des résultats

Nous présentons les résultats selon les trois dimensions étudiées, soit la satisfaction engendrée par le soutien reçu, le type de soutien sollicité et l'efficacité du soutien reçu en matière de prévention du *burnout*.

7.1. Satisfaction relativement au soutien reçu

Nous voyons tout d'abord que la satisfaction globale des enseignants et enseignantes quant au soutien social reçu dans toutes les situations à l'étude est élevée (indice de 1,77 sur une échelle de 1 à 4 où 1 indique le maximum de satisfaction). Ensuite et relativement aux types de situation (voir tableau 1.1), la satisfaction la plus élevée porte sur des situations où c'est le professionnel dans sa relation avec lui-même qui est problématique (doute sur ses compétences professionnelles, découragement et déprime, besoin d'être accepté avec ses compétences et vulnérabilités). La satisfaction face au soutien reçu dans des situations problématiques liées aux moyens d'enseignement et à la relation enseignant-élève est également élevée. À l'opposé, la satisfaction du soutien reçu la plus faible porte sur des situations problématiques avec des collègues (difficulté de collaboration, rupture possible avec un ou une collègue proche, conflit de valeurs), mais aussi avec la direction

de l'établissement scolaire. Le type de situation où le professionnel ressent le besoin d'être reconnu pour la qualité de son travail se situe entre les deux extrêmes.

Enfin l'analyse de la satisfaction du soutien reçu pour chacune des 18 situations montre que le soutien s'avère le plus satisfaisant lorsque le professionnel a besoin de se sentir accepté tel qu'il ou elle est avec ses compétences et ses vulnérabilités (indice de 1,51) et à l'opposé le soutien apparaît le moins satisfaisant lorsque le professionnel se sent fatigué par toutes les séances de coordination et de concertation (indice de 2,02).

TABLEAU 1.1. *Indice de satisfaction du soutien reçu par type de situation*

Type de situation	Indice
Enseignant-lui-même	1,62
Enseignant-moyens d'enseignement	1,66
Enseignant-élève(s)	1,68
Reconnaissance	1,76
Enseignant-direction	1,91
Enseignant-collègue(s)	1,97

7.2. Types de soutien reçu

Toutes situations confondues, les résultats mettent en évidence que la dimension instrumentale du soutien est la plus fréquemment sollicitée, soit dans le cadre d'un soutien uniquement instrumental (39,4%), soit dans un soutien mixte associant les dimensions instrumentale et émotionnelle (43,5%). Le soutien émotionnel est très peu fréquent (8,1%), de même l'absence de soutien (8,9%).

L'analyse par type de situation (voir tableau 1.2) montre une certaine diversité du type de soutien sollicité. Ainsi, dans des situations où l'enseignant et l'enseignante rencontrent des problèmes avec des moyens d'enseignement, avec un élève ou avec un ou une collègue, c'est surtout le soutien instrumental qui est sollicité. Dans des problèmes avec eux-mêmes ou avec la direction, le soutien mixte est alors le plus fréquemment sollicité. Bien que peu sollicité dans toutes

les situations, le soutien émotionnel est néanmoins plus fréquent dans des situations où le professionnel rencontre des problèmes avec lui-même, avec la direction et avec ses collègues. L'absence de soutien est évoquée le plus fréquemment dans des situations problématiques avec la direction et avec des collègues et non pas dans des situations problématiques notamment avec des élèves.

TABLEAU 1.2. Type de situation et fréquence des types de soutien

Type de situation	Soutien émotionnel	Soutien instrumental	Soutien mixte	Absence de soutien
Enseignant-élève(s)	7	211	149	14
Enseignant-collègues	41	140	121	52
Enseignant-moyen d'enseignement	3	261	113	12
Enseignant par rapport à lui-même	56	65	241	25
Enseignant-direction	45	96	154	58
Reconnaissance	30	108	195	39

7.3. Soutien sollicité et risque de *burnout*

Nos résultats² ne montrent pas de relation entre les types de soutien social (instrumental, émotionnel et mixte) et les trois dimensions du *burnout*. Par contre, c'est l'évaluation de la satisfaction du soutien social reçu qui révèle un lien significatif sur un plan statistique avec le risque de *burnout*. Ainsi un haut niveau de satisfaction face au soutien social reçu est lié à un bas niveau à l'échelle de déshumanisation et à un haut niveau à l'échelle d'accomplissement professionnel. Un bas niveau de satisfaction à l'égard du soutien social reçu est lié à un haut niveau à l'échelle de déshumanisation et à un bas niveau à l'échelle d'accomplissement professionnel.

2. Analyse de corrélation.

8. Des soutiens envisagés : discussion

Les enseignants interrogés privilégient les sollicitations de professionnels dispensant une aide tangible quant à la résolution de problèmes professionnels par le recours à une dimension instrumentale au travers soit d'un soutien mixte (instrumental et émotionnel), soit d'un soutien instrumental. Ce constat va à l'encontre de ce que concluent Hobfoll (1988) et Halbesleben (2006) lorsqu'ils observent dans leurs recherches que les enseignants ont tendance à solliciter prioritairement un soutien émotionnel. Nous pouvons en déduire que les compétences complémentaires à celles des enseignants et des enseignantes sont disponibles au sein des établissements scolaires où enseigne la population que nous avons analysée et qu'elles sont généralement sollicitées et perçues comme adéquates pour aider à résoudre des situations problématiques. Le recours majoritaire à un soutien instrumental ou associant une dimension instrumentale plutôt qu'exclusivement émotionnelle souligne une posture professionnelle des enseignants et enseignantes plus préoccupés de trouver des solutions adéquates pour leurs élèves que d'être entendus uniquement dans leur plainte.

Une évaluation positive du soutien social reçu semble constituer un facteur de protection de l'épuisement professionnel. Une évaluation négative du soutien reçu peut constituer un facteur de risque d'épuisement professionnel. Cependant, cette deuxième affirmation doit être nuancée. Ainsi, lorsque l'individu est en *burnout*, il peut éprouver des difficultés à solliciter un soutien social et à le percevoir comme satisfaisant. En effet, recourir au soutien social suppose des habiletés relationnelles qui sont difficilement disponibles lorsqu'il y a déshumanisation de la relation. Ainsi, les enseignants qui auraient le plus grand besoin de soutien social sont ceux qui sont le moins à même de le solliciter et de le percevoir comme efficace.

Il est de la responsabilité des établissements scolaires de se soucier de la santé des enseignants et enseignantes en se préoccupant de la prévention du *burnout* auprès de leur personnel et en mettant à sa disposition des personnes-ressources pouvant dispenser un soutien social dans des situations complexes. Cela suppose que différentes conditions – certes évidentes, mais souvent ignorées par le terrain – auraient avantage à être respectées : d'une part, la fonction et la légitimité de chacune des personnes-ressources devraient être clairement définies et, d'autre part, elles devraient être rendues suffisamment visibles et disponibles pour que leur accès en soit facilité.

Le *burnout* est dommageable tant pour l'enseignant que pour ses élèves, notamment de par une possible déshumanisation de la relation éducative (Doudin et Curchod-Ruedi, 2010). Le *burnout* ne peut pas être compris uniquement comme l'expression d'un problème personnel, mais il doit être appréhendé également dans le contexte institutionnel. L'école n'a aucune légitimité à intervenir sur les facteurs de risque endogènes qui appartiennent à la sphère privée. En revanche, toute action préventive destinée aux enseignants devrait tenir compte des facteurs de risque exogènes. L'attention que l'institution scolaire porte à la prévention du *burnout* des enseignants est donc primordiale. Le soutien social dont les enseignants peuvent bénéficier dans des situations professionnelles complexes s'avère un facteur de protection essentiel (Unterbrink, Hack, Pfeifer, Buhl-Grießhaber, Müller, Wesche, Frommhold, Scheuch, Seibt, Wirsching et Bauer, 2007).

Le soutien social représente une prévention de type primaire destinée à tous les enseignants en vue de les protéger de l'épuisement professionnel. En revanche, le soutien social, du moins dans certains cas, n'est pas un facteur de protection en prévention secondaire, c'est-à-dire lorsque l'enseignant est déjà en état de *burnout*, car celui-ci n'est pas toujours en mesure de solliciter les personnes susceptibles de l'aider. Cette sollicitation suppose que les compétences relationnelles soient intactes. En prévention secondaire, ce sont des mesures plus individualisées qui devraient alors être proposées.

Si de nombreuses recherches (Doudin, Curchod-Ruedi et Baumberger, 2009 ; Kokkinos, 2007 ; Kokkinos, Panayiotou et Davazoglou, 2005) ont désigné comme source de pénibilité et de risque de *burnout* des situations problématiques avec des élèves, nos résultats montreraient plutôt que, face à de telles situations, les enseignants et enseignantes interrogés bénéficient d'un soutien social, principalement de type instrumental, et que ce soutien social est particulièrement satisfaisant. Nous avons là un facteur de protection sans doute intéressant qui peut compenser les facteurs de risque pour la santé de l'enseignant lié à ce type de situation.

Par contre, il semblerait que les situations mettant en jeu des adultes (soi-même ou les autres) soient plus problématiques. Ainsi la dimension émotionnelle du soutien est particulièrement sollicitée lorsque les enseignants ou les enseignantes sont confrontés à des problèmes quant à eux-mêmes, avec la direction et avec des collègues. Ceci révèle les difficultés particulières que présentent ces types de

situation et sans doute la nécessité et le bien-fondé de recourir alors à un soutien émotionnel, ou associant à la dimension instrumentale une dimension également émotionnelle (soutien mixte). De plus, c'est dans les situations problématiques avec la direction et avec des collègues que des enseignants et enseignantes mentionnent le plus fréquemment n'avoir pu compter sur personne pour les soutenir et que le soutien social reçu est évalué comme un des moins satisfaisants. Nous pouvons nous demander quels sont les facteurs de protection capables de compenser les facteurs de risque liés à la pénibilité de ces situations-là. Il semble essentiel que la formation génère des habilités à gérer des relations entre adultes et pas seulement entre le professionnel et ses élèves en mettant l'accent, notamment, sur: 1) la délimitation de la fonction de l'enseignant selon ses compétences et ses limites dans des situations de maltraitance ou de violence; 2) la connaissance réciproque de la culture de chaque professionnel susceptible de devenir une personne-ressource (enseignant, psychologue, infirmière scolaire, médecin scolaire, assistant social, éducateur social...); 3) la reconnaissance de la complexité de certaines situations et la nécessité de se faire épauler pour y faire face et construire des solutions pertinentes.

En formation continue, l'analyse de pratique peut représenter également une forme de soutien social de type instrumental non négligeable. La rencontre entre la personne-ressource et l'enseignant devient alors une relation de soutien fondée sur la différence (Curchod-Ruedi, Doudin et Moreau, 2010). Dans ce cadre, il s'agit d'une coconstruction réflexive dans laquelle les rôles sont clairement définis pour parvenir à une compréhension nouvelle de la situation problématique. En effet, l'expérience montre que lorsque les professionnels sont mis en échec par un ou plusieurs élèves c'est généralement lorsqu'ils ont épuisé leur capacité à faire face à une situation vécue comme menaçante (Curonici et Mc Culloch, 2007). Le soutien par une personne-ressource en dehors des pairs est propice pour repenser la situation et envisager de nouvelles pistes de réflexion et d'action. Ainsi, la mise en place d'un soutien social optimal implique une action conjointe dans le cadre des établissements scolaires et dans les institutions de formation des enseignants.

Pour conclure

L'épuisement professionnel ou *burnout* est une souffrance pour l'enseignant et l'enseignante. Il peut affecter ceux et celles qui sont les plus investis dans leurs tâches et qui, de ce fait, sont le plus à même de jouer un rôle particulièrement favorable auprès des élèves. Cet épuisement pourrait à son tour affecter certains élèves, les plus vulnérables aux effets d'une relation dépersonnalisée ou déshumanisée avec leur enseignant ou enseignante. Prévenir l'épuisement professionnel est donc essentiel pour la santé des professionnels de l'enseignement et pour leurs élèves. Selon nous, cette prévention, dont l'axe essentiel est le soutien social, est avant tout de la responsabilité des institutions, tant des établissements scolaires que des établissements de formation à l'enseignement.

Bibliographie

- ALBANESE, O. ET C. FIORILLI (2009). «Le risque d'épuisement professionnel des enseignantes et des enseignants de soutien à l'intégration: le cas italien», dans P.-A. Doudin et S. Ramel (dir.), *Intégration et inclusion scolaires. Du déclaratif à leur mise en œuvre, Formation et pratiques d'enseignement en questions*, n° 9, p. 47-76.
- BARRERA, M. (1986). «Distinctions between social support concepts, measures, and models», *American Journal of Community Psychology*, 14(4), p. 413-445.
- BAUER, J., T. UNTERBRINK, A. HACK, R. PFEIFER, V. BUHL-GRIESSHABER, U. MÜLLER, H. WESCHE, M. FROMMHOLD, R. SEIBT, K. SCHEUCH ET M. WIRSCHING (2007). «Working conditions, adverse events and mental health problems in a sample of 949 German teachers», *International Archive Occupation Environmental Health*, 80, p. 442-449.
- BEAUREGARD, L. ET S. DUMONT (1996). «La mesure du soutien social», *Service social*, 45(3), p. 55-76.
- BELCASTRO, P.A. ET R.S. GOLD (1983). «Teacher stress and burnout: Implications for school health personnel», *Journal of School Health*, 53(7), p. 404-407.
- BERNIER, D. (1995). *La crise du burnout. Comment vaincre le syndrome d'épuisement professionnel*, Paris, Vigne.
- BLASE, J.J. (1982). «A social-psychological grounded theory of teacher stress and burnout», *Educational Administration Quarterly*, 28(4), p. 93-113.
- BRADLEY, H.B. (1969). «Community bases treatment for young adult offender», *Crime and Delinquency*, 15, p. 359-370.
- BRÜLMANN, T. (2010). «Burnout et dépression: chevauchement, délimitation», *Forum Médical Suisse*, 10(8), p. 148-151.
- BRYNE, J.J. (1998). «Teacher as hunger artist: Burnout: Its causes, effects and remedies», *Contemporary Education*, 69(2), p. 86-91.

- BUCHANAN, J. (1995). «Social support and schizophrenia: A review of the literature», *Archives of Psychiatric Nursing*, 9(2), p. 68-76.
- BURKE, R.J., E.R. GREENGLASS ET R. SCHWARZER (1996). «Predicting teacher burnout over time: Effects of work stress, social support, and self-doubts on burnout and its consequences», *Anxiety, Stress, and Coping: An International Journal*, 9(3), p. 261-275.
- CAMANA, C. (2002). *La crise professionnelle des enseignants: des outils pour agir*, Paris, Delagrave.
- CANOÛI, P. ET A. MAURANGES (2004). *Le burn out*, Paris, Masson.
- CATHÉBRAS, P. (1999). «Du burnout au syndrome des yuppiés: deux avatars modernes de la fatigue», *Sciences sociales et santé*, 9(3), p. 65-94.
- CURCHOD-RUEDI, D., P.-A. DOUDIN ET B. BAUMBERGER (2011). «Promotion de la santé, prévention en milieu scolaire et santé psychosociale des professionnels de l'école», dans P.-A. Doudin, D. Curchod-Ruedi, L. Lafortune et N. Lafranchise (dir.), *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 179-202.
- CURCHOD-RUEDI, D., P.-A. DOUDIN ET J. MOREAU (2010). «La compréhension des émotions à l'école: émotions impensables et empathie», dans L. Lafortune, S. Fréchette, N. Sorin, P.-A. Doudin et O. Albanese (dir.), *Approches affectives et métacognitives de la compréhension*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 147-167.
- CURCHOD-RUEDI, D., P.-A. DOUDIN ET V. PETER (2009). «Le soutien social comme facteur de protection du burnout des enseignants», *Prismes – Revue pédagogique HEP*, n° 10, p. 55-58.
- CURONICI, C. ET P. MC CULLOCH (2007). *Psychologues et enseignants: regards systémiques sur les difficultés scolaires*, Bruxelles, De Boeck.
- DION, G. ET R. TESSIER (1994). «Validation of the French-language version of the Maslach Burnout Inventory», *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 26(2), p. 210-227.
- DODGE-REYOME, N. ET W. GAEDDERT (2004). «Teachers' awareness of maltreatment», *The Prevention Researcher*, n° 11, p. 18.
- DOUDIN, P.-A., F. BORBOËN ET J. MOREAU (2006). «Représentations des enseignants et pratiques de réintégration», dans P.-A. Doudin et L. Lafortune (dir.), *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers: quelle formation à l'enseignement?*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 145-163.
- DOUDIN, P.-A. ET D. CURCHOD-RUEDI (2010). «La compréhension des émotions comme facteur de protection de la violence à l'école», dans L. Lafortune, S. Fréchette, N. Sorin, P.-A. Doudin et O. Albanese (dir.), *Approches affectives et métacognitives de la compréhension*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 127-145.
- DOUDIN, P.-A., D. CURCHOD-RUEDI ET B. BAUMBERGER (2009). «Inclure ou exclure des élèves en difficulté: quelles conséquences pour les enseignantes et les enseignants», dans P.-A. Doudin et S. Ramel (dir.), *Intégration et inclusion scolaire. Du déclaratif à leur mise en œuvre*, Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin, n° 9, p. 11-31.

- DOUDIN, P.-A., D. CURCHOD-RUEDI ET L. LAFORTUNE (2010). «Inclusion et santé des enseignants et des enseignantes: facteurs de risque et de protection», dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 427-446.
- DOUDIN, P.-A., D. MARTIN ET O. ALBANESE (2001). *Métacognition et éducation: aspects transversaux et disciplinaires*, Berne, Peter Lang.
- EATON, W., J. ANTHONY, W. MANDEL ET R. GARRISON (1990). «Occupations and the prevalence of major depressive disorder», *Journal of Occupational Medicine*, vol. 32, p. 1079-1087.
- EVERS, J. G., W. TOMIC ET A. BROUWERS (2004). «Burnout among teachers: Students' and teachers' perceptions compared», *School Psychology International*, 25(2), p. 131-148.
- FARBER, B. A. (1991). *Crisis in Education: Stress and Burnout in The American Teacher*, San Francisco, Jossey-Bass.
- FAVRE, D. (2007). *Transformer la violence des élèves: cerveau, motivations et apprentissage*, Paris, Dunod.
- FIMIAN, M.J. (1984). «The development of an instrument to measure occupational stress in teachers: The teacher stress inventory», *Journal of Occupational Psychology*, 57(4), p. 277-293.
- FOLKMAN, S., R.S. LAZARUS, R. GRUEN ET A. DELONGIS (1986). «Appraisal, coping, health status, and psychological symptoms», *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(3), p. 571-579.
- FREUDENBERGER, H.-J. (1974). «Staff burnout», *Journal of Social Issues*, 30, p. 159-165.
- FREUDENBERGER, H.-J. (1981). *L'épuisement professionnel: «la brûlure interne»*, Québec, Gaëtan Morin.
- FRIEDMAN, I.A. (1995). «High- and low-burnout schools: School culture aspects of teacher burnout», *Journal of Educational Research*, 84(6), p. 325-332.
- GENOUD, P.-A., F. BRODARD ET M. REICHERTS (2009). «Facteurs de stress et burnout chez les enseignants de l'école primaire», *Revue européenne de psychologie appliquée*, 59(1), p. 37-45.
- GEOFFROY-PEREZ, B., E. IMBERNON ET M. GOLDBERG (2005). *Étude pour la mise en place d'une cohorte nationale de surveillance épidémiologique de la mortalité par profession: le projet COSMOP*, Saint-Maurice, France, INSERM, Département santé travail, Institut de veille sanitaire.
- GONIK, V., S. KURTH, ET M.-A. BOILLAT (2000). *Analyse du questionnaire sur l'état de santé physique et mentale des enseignants vaudois*, Rapport final, Lausanne, Institut universitaire romand de santé au travail (IST).
- GREENGLASS, E.R., R.J. BURKE ET R. KONARSKI (1997). «Components of burnout, resources, and gender-related differences», *Journal of Applied Social Psychology*, 28(12), p. 1088-1106.
- GUBÉRAN, E. ET M. USEL (2000). *Mortalité prématurée et invalidité selon la profession et la classe sociale*, Genève, Office cantonal de l'inspection et des relations du travail.

- HALBESLEBEN, J.R.B. (2006). «Sources of social support and burnout: A meta-analytic test of the conservation of resources model», *Journal of Applied Psychology*, 91(5), p. 1134-1145.
- HASTINGS, R.P. ET M.S. BHAM (2003). «The relationship between student behavior patterns and teacher burnout», *School Psychology International*, 24(1), p. 115-127.
- HOBFOLL, S.E. (1988). *The Ecology of Stress*, New York, Hemisphere.
- HOBFOLL, S.E. (2001). «The Influence of culture, community, and the nested-self in the stress process: Advancing conservation of resources theory», *Applied Psychology*, 50(3), p. 337-421.
- JAOLU, G., V. KOVESH ET FSP-MGEN (2004). «Le burnout dans la profession enseignante», *Annales médico-psychologiques*, 162(1), p. 26-35.
- KARASEK, R.A. ET T. THEORELL (1990). *Healthy Work. Stress, Productivity, and The Reconstruction of Working Life*, New York, Basic Book.
- KOKKINOS, C.M. (2007). «Job stressors, personality and burnout in primary school teachers», *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), p. 229-243.
- KOKKINOS, C.M., G. PANAYIOTOU ET A.M. DAVAZOGLU (2005). «Correlates of teacher appraisals of student behaviors», *Psychology in the Schools*, 42(1), p. 79-89.
- KOVESH, V., L. FOURNIER, A. LESAGE, F. AMIEL-LEBIGRE ET A. CARIA (2001). «Two validation studies of the CIDID: A simplified version of the CIDI», *Psychiatric Networks*, n° 4, p. 10-24.
- LAFORTUNE, L. AVEC LA COLLABORATION DE C. LEPAGE (2008). «Guide pour l'accompagnement professionnel d'un changement», Québec, Presses de l'Université du Québec.
- LANGNER, T.S. (1962). «A twenty-two item screening score of psychiatric symptoms indicating impairment», *Journal of Health and Human Behavior*, n° 3, p. 269-276.
- LAUGAA, D., N. RASCLE ET M. BRUCHON-SCHWEITZER (2008). «Stress et épuisement professionnel des enseignants français en école élémentaire. Une approche transactionnelle», *Revue européenne de psychologie appliquée*, 58(4), p. 241-251.
- LEBIGOT, F. ET B. LAFONT (1985). «Psychologie de l'épuisement professionnel», *Annales médico-psychologiques*, 143(8), p. 769-775.
- LORIOU, M. (2000). *Le temps de la fatigue: gestion sociale du mal-être au travail*, Paris, Anthropos.
- MACDONALD, D. (1999). «Teacher attrition: a review of literature», *Teacher and Teacher Education*, vol. 15, p. 835-848.
- MASLACH, C. (1976). «Burned-out», *Human Behavior*, 9(5), p. 16-22.
- MASLACH, C. ET S.E. JACKSON (1981). *MBI: Maslach Burnout Inventory*, Palo Alto, Consulting Psychologists Press.
- MASLACH, C., S.E. JACKSON ET M.P. LEITER (1996). *The Maslach Burnout Inventory*, 3^e éd., Palo Alto, CA, Consulting Psychologists Press.
- MASSEREY, E. (2006). «Éducation à la santé, prévention et/ou promotion de la santé», *Revue médicale suisse*, 69, p. 1514-1516.

- MAZUR, P.J. ET M.D. LYNCH (1989). «Differential impact of administrative, organizational, and personality factors on teacher burnout», *Teaching and Teacher Education*, 5(4), p. 337-353.
- NICHOLS, A.S. ET F.L. SOSNOWSKY (2002). «Burnout among special education teachers in self-contained cross-categorical classrooms», *Teacher Education and Special Education*, 25(1), p. 71-86.
- NUNNO, M. (1997). «Institutional abuse: The role of leadership, authority and the environment in the social sciences literature», *Early Child Development and Care*, 133, p. 21-40.
- PERRENOUD, PH. (2003). «Peut-on réformer le système scolaire?», Genève, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/Textes_2003.html>, consulté le 25 novembre 2010.
- POMAKI, G., A. DELONGIS, D. FREY, K. SHORT ET T. WOEHRLER (2010). «When the going gets tough: Direct, buffering and indirect effects of social support on turnover intention», *Teaching and Teacher Education*, 26, p. 1340-1346.
- PONS, F., P.-A. DOUDIN, P. HARRIS ET M. DE ROSNAY (2002). «Métaémotion et intégration scolaire», dans L. Lafortune (dir.), *Affectivité et apprentissage scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 89-106.
- RASCLE, N., L. BERGUGNAT-JANOT ET S. HUE (2011). «Travail émotionnel et burnout: état de la question et actions de prévention, l'exemple des enseignants», dans P.-A. Doudin, D. Curchod-Ruedi, L. Lafortune et N. Lafranchise (dir.), *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 137-155.
- RINDFLEISCH, N. ET R.C. FOULK (1992). «Factors that influence the occurrence and the seriousness of adverse incidents in residential facilities», *Journal of Social Service Research*, 16, p. 65-87.
- SCARFONE, D. (1985). «Professional burnout syndrome: Is there smoke without fire», *Annales médico-psychologiques*, 143(8), p. 754-761.
- SCHAUFELI, W.B., C.T. MASLACH ET T. MAREK (dir.) (1993). *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research*, Washington, DC, Taylor and Francis.
- SHIROM, A. (2003). «The effects of work-related stress on health», dans M.J. Schabracq, J.A.M. Winnbust et C.L. Cooper (dir.), *Handbook of Work and Health Psychology*, New York, Wiley, p. 63-83.
- SMITH, T.M. ET R.M. INGERSOLL (2004). «What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover?», *American Educational Research Journal*, 41, p. 681-714.
- STREETER, C.L. ET C. FRANKLIN (1992). «Defining and measuring social support: Guidelines for social work practitioners», *Research in Social Work Practice*, 2(1), p. 81-98.
- TALMOR, R., S. REITER ET N. FEIGIN (2005). «Factors relating to regular education teacher burnout in inclusive education», *European Journal of Special Needs Education*, 20(2), p. 215-229.

- TARIS, T.W., P.M. LE BLANC, W.B. SCHAUFELI ET P.J.G. SCHREURS (2005). «Are there causal relationship between the dimensions of the Maslach Burnout Inventory? A review and two longitudinal tests», *Work and Stress*, 19(3), p. 238-255.
- TOUSIGNANT, M. (1988). «Soutien social et santé mentale: une revue de littérature», *Sciences sociales et santé*, 6(1), p. 77-106.
- TRUCHOT, D. (2004). *Épuisement professionnel et burnout: concepts, modèles, interventions*, Paris, Dunod.
- UNTERBRINK, T., A. HACK, R. PFEIFER, V. BUHL-GRIESSHABER, U. MÜLLER, H. WESCHE, M. FROMMHOLD, K. SCHEUCH, R. SEIBT, M. WIRSCHING ET J. BAUER (2007). «Burnout and effort-reward-imbalance in a sample of 949 German teachers», *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 80(5), p. 433-441.
- VÉZINA, M. ET S. GINGRAS (1995). *Travail et santé mentale: les groupes à risque*, Québec, Université Laval, Département de médecine sociale et préventive.
- WASBURN-MOSES, L. (2005). «How to keep your special education teachers», *Principal Leadership*, 5(5), p. 35-38.
- WHITAKER, S. (2000). «Mentoring beginning special education teachers and the relationship to attribution», *Exceptional Children*, 66(4), p. 546-556.
- YAVUZ, M. (2009). «An investigation of burn-out levels of teachers working in elementary and secondary educational institutions and their attitudes to classroom management», *Educational Research and Reviews*, 4(12), p. 642-649.

CHAPITRE



S'investir dans son travail

Entre plaisir et souffrance

Bernard André

Haute école pédagogique (Lausanne)

Plusieurs enquêtes et recherches mettent en évidence un malaise éprouvé par des enseignantes et des enseignants. Comment comprendre ce malaise ressenti ? Pour approcher cette question, nous avons entrepris de mieux comprendre l'interaction entre la subjectivité de l'enseignant et son activité, au travers du concept d'« investissement subjectif » (André, 2009). La subjectivité semble bénéficier d'un regain d'intérêt dans les travaux portant sur l'analyse du travail. C'est en tout cas le constat de Linhart (2008, p. 8), allant jusqu'à affirmer qu'elle « s'est imposée comme sujet incontournable des sociologues du travail ». Dans un autre champ, c'est Clot (2008) qui se félicite de ce que la psychologie ergonomique ne s'écarte plus des questions de la subjectivité. Buscatto, Lorient et Weller (2008) critiquent la notion de stress, relevant qu'elle ne s'intègre pas dans la tradition de l'ergonomie de langue française comme à la psychopathologie du travail justement parce qu'elle fait l'impasse sur la subjectivité. Dernier exemple, lorsque Dubet (1994) décrit sa sociologie de l'expérience, il énonce comme objet d'étude la subjectivité des acteurs. Ces quelques références à la relation entre travail et subjectivité – travail de la subjectivité et subjectivité du travail – montrent l'actualité de la question, que nous avons abordée au travers d'une approche clinique basée sur seize entretiens d'autoconfrontation.

1. Subjectivation de l'activité

L'étude de la relation entre travail et subjectivité n'est pas récente, mais la problématisation de cette thématique l'est davantage, du fait d'un recours de plus en plus prégnant à la subjectivité du travailleur par les techniques de management. C'est ainsi que l'on peut comprendre le regain d'intérêt des sociologues du travail pour la subjectivité. Certains auteurs (Baethge, 1991 ; Moldaschl et Voss, 2001) parlent de subjectivation du travail pour décrire cette volonté propre au management de faire du travail une occasion de développement personnel en mobilisant ainsi la subjectivité et, par là, l'engagement du travailleur dans l'atteinte des objectifs de l'entreprise. Plusieurs auteurs se sont élevés contre cette mobilisation. Et les termes utilisés sont sans ambiguïté axiologique pour décrire le phénomène : barbarie douce (Le Goff, 1999) ; canalisation des pulsions et contrôle des esprits (de Gaulejac, 2004) ; détournement de la subjectivité (Enriquez, 1997) ; formatage de la subjectivité (Linhart, 2008) ou encore normalisation de l'idéal au travail (Dujarier, 2006). On assiste ainsi à un renversement de la

perspective taylorienne-fordienne. En effet, pour Taylor (1911), inventeur du taylorisme, l'investissement subjectif du travailleur dans son activité était une menace pour le travail, tant qualitativement que quantitativement, et les méthodes de travail avaient pour but d'empêcher cet investissement. Mais aujourd'hui, les méthodes managériales tendent à stimuler cet investissement, au risque d'en faire une menace pour le sujet (Durand, 2004). «La contrainte imposée à l'ouvrier n'est plus l'homme-machine du travail répétitif, mais l'entrepreneur du travail flexible» (Ehrenberg, 1998, p. 199). Ou encore, pour reprendre l'analyse de Martuccelli (2006), il y a dévolution de la responsabilité, de l'organisation vers les individus, ceux-ci devant répondre personnellement des erreurs et manquements marquant leur activité, quelles que soient les impossibilités auxquelles l'organisation le confronte.

2. Investissement subjectif

Le travail sollicite la subjectivité du travailleur, et celui-ci y répond en s'investissant dans son travail, c'est-à-dire en mettant «de lui-même» pour mener à bien son activité. L'investissement subjectif apparaît donc comme le lien entre subjectivité et activité. Cet investissement subjectif des enseignants dans leur travail a été jusqu'ici peu thématiqué dans la littérature. La métaphore de l'investissement pour parler du psychisme humain n'est pas récente. Freud (1956) l'utilise, dès 1885, pour signifier le fait qu'une certaine énergie psychique se trouve attachée à une représentation, une partie du corps, un objet, qui se trouve ainsi chargé d'une signification particulière. L'investissement est perçu comme une métaphore relative à une sorte de «mécanique des fluides», c'est-à-dire liée à l'hypothèse de processus psychiques consistant en la circulation et la répartition d'une énergie psychique (énergie pulsionnelle) quantifiable. À ce titre, l'investissement subjectif dans son travail serait le transfert sur l'activité professionnelle de pulsions déplacées de leur objet premier.

L'investissement est aussi un terme économique, et cette acception est certainement la première à venir à l'esprit lorsque ce mot est évoqué. Ce changement de référence nous fait passer d'une équilibration d'énergie psychique à celle d'une circulation de biens symboliques (flux financiers) ou physiques (équipement, matières premières). Dans ce cadre-là, s'investir subjectivement c'est donner quelque chose de soi en comptant sur un retour, qu'il soit d'ordre matériel (récompense, salaire) ou symbolique (reconnaissance, statut, pouvoir).

L'expression « investissement subjectif » peut encore être comprise dans un sens tout autre, lorsqu'elle est employée au passif, celui de l'investissement d'une place forte. C'est alors l'activité et ce qu'elle produit qui envahissent le sujet. Il ne s'agit plus tant de considérer des enseignants qui s'investissent dans leur travail que des enseignants qui sont investis par leur travail. L'investissement n'est plus intentionnel, engagement dans l'attente d'un retour ; il est subi, devient aliénation, c'est-à-dire perte de territoire propre, annexion au profit d'un « autre », d'un « étranger », d'autant plus étranger ou étrange qu'il est souvent non pas humain, mais structurel.

Dans le « être investi », il y a reconnaissance du sujet, sur un mode passif, certes, mais d'un sujet aux prises avec ce que Schwartz nomme « une dramatique d'usage de soi » (Schwartz, 1997 ; Schwartz et Durrive, 2003). En effet, tout travail implique des normes, des contraintes, des subordinations, des relations de pouvoir, mais aussi des mises en jeu de son histoire, de ses failles, de ses rêves, plus largement de son imaginaire. C'est le sens du dramatique de Schwartz, terme qu'il utilise pour parler de l'usage de soi par les autres. Pour le dire autrement, le travail nous travaille (Martini, 1997).

Est-ce à dire que le fait d'être investi se situe par la force des choses du côté de la souffrance plutôt que de celui du plaisir ? Le sens passif de l'investissement en français pointe vers deux directions opposées : si l'on peut être investi par l'ennemi, on peut aussi être investi d'honneur, de dignité. Être investi, pas plus du reste que s'investir soi-même, n'implique de manière univoque la souffrance ou le plaisir. L'expérience humaine semble indiquer que l'investissement subjectif peut coexister tant avec l'un qu'avec l'autre, et avec tous les degrés intermédiaires.

3. Investissement et travail enseignant

Ces éléments se retrouvent dans le travail enseignant, à des degrés divers, et le travail de l'enseignant remet quotidiennement en question sa subjectivité (Tardif et Lessard, 1999 ; Tardif, Lessard et Gauthier, 1998). Sans revenir sur les composantes de ce métier de l'humain qui sollicitent fortement sa subjectivité, nous évoquerons rapidement quelques aspects qui participent à une subjectivation s'en allant croissante, avant d'aborder les résultats de notre recherche.

3.1. Des pratiques normalisées au paradigme réflexif

Au maître artisan, voire technicien, issu des écoles normales s'est substitué le modèle du praticien réflexif, à la suite, entre autres, des travaux de Schön (1994). Si la réflexion dans l'action est un constituant de tout travail (Jobert, 1999), l'accent mis dans les institutions de formation sur cette réflexion dans l'action, mais aussi sur l'action, toute indispensable qu'elle soit, peut entraîner des dérives certaines, plus spécialement quand elle prend la forme d'un slogan incantatoire entraînant une réflexion fermée sur elle-même, plutôt qu'un retour sur l'expérience mobilisant des savoirs professionnels et scientifiques. En effet, dans ses dérives, elle entraîne un relativisme des savoirs et une subjectivation accrue de l'activité par le fait même d'être placé en demeure d'inventer des solutions reposant essentiellement sur ses perceptions, ses représentations et sa rationalité limitée.

3.2. Adaptation continue et complexification

Dubet (2000) décrit l'adaptation continue à l'œuvre dans l'école comme une logique consistant à transférer sur les acteurs les tensions que le système lui-même n'est pas en mesure de réduire. Ce report des tensions contraint le travailleur à opérer des arbitrages difficiles, parce que situés dans des contraintes contradictoires, issues de principes constitutifs hétérogènes. Lorsque les tensions deviennent irréductibles, l'expérience sociale devient désintégratrice et source de souffrance, ce que Dubet (1991) et Dubet et Martuccelli (1996) ont particulièrement mis en évidence au travers de leurs recherches sur l'école.

De nombreux auteurs observent une intensification et une complexification du travail enseignant (Barrère, 2002; Bourdoncle, 1993; Lessard, Canisius Kamanzi et Larochelle, 2009; Maroy, 2005), se reflétant fortement dans l'agentivité (voir ci-après 4.2) exprimée par les enseignants. Cette intensification et cette complexification ont pour origine de nombreux facteurs. Mais les plus importants sont d'une part les réformes qui se suivent à un rythme accéléré et d'autre part la confrontation fréquente à des situations limites, où une bonne partie de l'énergie est mise à récupérer les situations, à stabiliser un contexte avant même de pouvoir enseigner (André, 2009). Les enseignants se trouvent ainsi sollicités de manière importante et confrontés à une impuissance vécue souvent douloureusement. Qu'intervienne alors un changement dicté de l'extérieur qui, de plus, n'a pas un rapport

direct avec les préoccupations quotidiennes, non seulement cela n'a pas vraiment de sens – et donc suscite des réactions défensives, – mais, en plus, la situation impose de nouvelles contraintes, un réaménagement des pratiques qui viennent encore diminuer l'agentivité. Cela est souvent vécu comme une désappropriation de son propre métier (Van Campenhoudt, Franssen, Hubert, Van Espen, Lejeune et Huynen, 2004), comme un problème supplémentaire plutôt que comme une réponse adéquate à des situations parfois problématiques.

3.3. Massification et individualisation

À l'instar de la plupart des activités de service, on assiste à une massification de la production par l'instauration de standards nationaux ou internationaux, en parallèle avec une volonté de tenir compte de la situation et du contexte de chaque apprenant, et cela dans un contexte économique ne laissant que peu de place à une augmentation des budgets. Ce double mouvement de standardisation des objectifs et hétérogénéisation des élèves est souvent vécu de manière paradoxale par les enseignants, exigeant d'eux des compétences élevées qu'ils n'ont pas forcément eu l'occasion d'acquérir. Ce qui est perçu comme des contraintes antagonistes devient alors une charge psychique, dont notre recherche sur l'investissement subjectif indique plusieurs composantes.

4. Une recherche d'orientation clinique

En ce qui a trait à notre recherche, nous avons opté pour une démarche d'orientation clinique, visant à jeter un regard sur la profession enseignante, à partir de la réalité vécue par seize enseignants. Pour reprendre la distinction centrale que fait Mills (1967, p. 10) en décrivant ce qu'il appelle l'imagination sociologique, il s'agit de partir des « épreuves personnelles de milieu » pour saisir les « enjeux collectifs de structure sociale ». Ainsi, chacun des seize cas a été abordé dans sa singularité tout en tentant, à partir de là, de dégager des connaissances plus générales sur l'activité enseignante. Nous avons utilisé des entretiens d'autoconfrontation menés à partir de l'enregistrement vidéo d'une séquence d'enseignement. Concrètement, les trois étapes sont :

- enregistrement audio et vidéo d'une séquence d'enseignement ;

- entretien d'autoconfrontation : l'enseignant visualise l'enregistrement vidéo, en décrivant et commentant son activité ;
- analyse de l'énonciation à partir d'une transcription de l'entretien d'autoconfrontation.

Analyser l'énonciation, c'est prendre en compte non seulement les énoncés des enseignants, mais aussi les conditions d'énonciation. Ce qui est dit est le produit d'une nouvelle activité, celle consistant à visionner sa propre activité d'enseignement et à la commenter au chercheur. Apparaissent donc dans les propos de l'enseignant des traces de son investissement tant pendant la leçon enregistrée que pendant l'autoconfrontation, ainsi que des commentaires sur ces investissements. L'analyse de discours a pour objectif de repérer les traces de l'investissement subjectif dans l'énonciation, à partir de l'établissement de « marqueurs » permettant le repérage de ces traces. L'analyse des discours de notre corpus met en évidence ce qui le mobilise dans sa subjectivité et cet investissement subjectif apparaît dans un double mouvement : s'investir dans son activité et être investi par l'activité et son environnement.

Nous avons ainsi pu mettre en lumière quatre éléments se trouvant à l'interface de la subjectivité et de l'activité, et au cœur de l'investissement subjectif : la recherche de sens, l'agentivité, la reconnaissance et le rôle. Je les reprendrai brièvement et successivement dans les lignes qui suivent.

4.1. La recherche de sens

Agir n'est pas seulement une action sur le monde, c'est aussi une action sur soi, visant l'élaboration de sens, par une mise en intrigue constitutive à la fois du monde et de soi (Dubar, 2000 ; Malrieu, 2003 ; Pastré, 2000 ; Ricœur, 1986). Pour maintenir ce sens, il s'agit d'incorporer les nouveaux éléments dans l'histoire de soi déjà constituée. Au cours de l'entretien de recherche, Thomas¹ exprime douloureusement la question suivante :

On rejoint l'histoire du résultat, c'est-à-dire qu'effectivement ils ne sont pas là pour apprendre. Mais c'est terrible de dire ça, à part ça. Parce qu'au niveau du boulot, eh bien ! s'ils ne sont pas là pour apprendre, moi, je sers à quoi ?

1. Ici comme ailleurs : prénom d'emprunt.

Plus tard dans la suite de l'entretien, il déclare :

Il a levé la main. Je ne suis pas sûr qu'il ait levé la main pour la question que j'ai posée; il a levé la main, je pense, parce qu'il a vu beaucoup de mains en l'air. Souvent ils font ça. Terrible.

C'est incroyable ça. [rire] En fait, j'ai l'impression d'être confronté à tout le négatif de ma scolarité, dans le sens... Pas le négatif dans le sens de moins bien, mais dans le sens où ils font ce que je ne faisais pas, et ils ne font pas ce que je faisais. [...] En tout cas, ça me mobilise cette histoire.

Reprenons cette dernière énonciation. Quelle est cette histoire qui mobilise Thomas? C'est une histoire qui n'arrive pas à se dire. Son histoire à lui, à laquelle s'ajoutent maintenant les événements de la classe et le travail réflexif auquel il se livre, n'aboutit pas; pour reprendre les propos de Ricœur (1986), la mise en intrigue de la situation résiste. C'est dans cette interaction entre le vécu de la classe, tel que le saisit Thomas, et sa propre histoire, comme construit identitaire, que réside son investissement subjectif. Le propos *ça me mobilise cette histoire* exprime ce qui est au cœur de l'investissement subjectif. C'est l'interaction de l'agir d'une personne avec sa propre histoire qui le constitue en sujet: le temps, l'énergie, les efforts et les préoccupations ne sont que des épiphénomènes de l'investissement subjectif. On peut s'investir dans une situation parce que cela a un sens; l'énergie est alors disponible pour l'action proprement dite. C'est une énergie consentie, et même si l'on se donne sans mesure, il y a un accord intérieur avec l'action. Dans le cas contraire, comme ici avec Thomas, le sens est détourné: l'énergie n'est pas utilisée dans l'action, mais pour faire face au non-sens. C'est une énergie exigée par une histoire qui ne peut se faire, et qui dévoile son caractère usant, dévitalisant. Le coût subjectif de l'activité devient alors exorbitant (Clot, 1995).

4.2. L'agentivité

La question de l'«agentivité», au sens de «représentation qu'ont les agents de leur capacité à agir pour faire advenir les événements souhaités» (Bronckart, 2004, p. 96), apparaît de manière cruciale en regard de l'investissement subjectif. Pour les auteurs du *Mediated Discourse Theory* (de Saint-Georges, 2004; Scollon, 1998; Scollon et Scollon, 2000), le discours des acteurs peut exprimer différentes attitudes à l'égard de leur anticipation du futur, et ils définissent trois positions théoriques: une posture active caractérisée par la reconnaissance de sa capacité à agir et son engagement; une posture

contingente marquée par le conditionnel et la dépendance face aux circonstances; une posture fataliste où la capacité d'action est niée. Cette posture fataliste est exprimée par Emma, à propos d'un événement en soi banal, mais qui prend une dimension d'exemplarité dans ses propos :

Les retards des élèves, c'est quelque chose qui est difficile. Donc je l'ai pris sur le ton tranquille, mais en moi ça bouillait parce que c'est tous les jours du retard, quasiment. Et c'est quelque chose qui est symptomatique. Donc c'est quelque chose sur lequel moi je ne peux pas jouer, ni par des sanctions, ni par la discussion. Enfin, des choses que l'on a essayé de mettre en place, et ça ne fonctionne pas. Ça met un climat assez délicat parce que je ne peux pas; si je punis, ça ne va pas, mais si je ne punis pas, ça ne va pas non plus. Donc ça, c'est des situations qui me coincent.

Si, objectivement, l'incident est mineur, l'enseignante pourtant s'en empare pour dire une difficulté importante à laquelle elle fait face, et cet incident devient un analyseur de son investissement subjectif.

Plusieurs éléments apparaissent, reliés entre eux par l'événement qui les a suscités. Le premier est l'émotion ressentie par l'arrivée tardive: *Ça bouillait; C'est des situations qui me coincent*. Puis vient le contrôle de soi, le travail émotionnel (Hochschild, 2003) pour empêcher l'expression des émotions ressenties, et enfin l'explicitation de ce qui est à l'origine de ces émotions. Concernant les émotions suscitées par l'évènement, trois éléments apparaissent :

- le retard révèle d'autres problèmes de l'élève: *C'est quelque chose qui est symptomatique [...] c'est une élève qui a des gros soucis, consommation de cannabis ou autre;*
- cet énième retard révèle l'impuissance de l'enseignante à agir sur la situation: *C'est quelque chose sur lequel moi je ne peux pas jouer; je ne peux pas; si je punis, ça ne va pas, mais si je ne punis pas, ça ne va pas non plus*. Cette impuissance n'est pas le seul fait de l'enseignante, c'est aussi l'école dans son ensemble qui est touchée; elle l'exprime plus loin en disant que *on rentre dans un cercle de sanctions et on n'en sort pas, et puis ça se retourne contre tout le monde, et contre l'élève, et contre moi;*
- l'impossibilité de gérer ce type d'événement rend problématique la construction de règles de fonctionnement de la classe. Il faudrait tenir compte de chaque situation particulière, au risque de voir apparaître un profond sentiment d'injustice, rendant la vie commune de la classe, et donc par voie de conséquence l'activité collective, impossible.

Le choc de ces différentes dynamiques qui se heurtent dans l'événement, qui « coïncent », oblige l'enseignante à s'investir, que ce soit pour agir, ressentir ou inhiber ses réactions. La note dominante de ces expressions est celle d'une pression envahissante sur son territoire, menaçant sa possibilité d'agir. Elle est mise en demeure de s'investir pour éviter d'être investie, envahie par la perturbation. Sa concession est de faire contre mauvaise fortune bon cœur, en contrôlant l'expression de ses émotions, et en tentant de maintenir autant que faire se peut des conditions permettant son activité et les apprentissages des élèves. Il y a quelque chose de l'ordre du repli stratégique, d'une *Realpolitik*. Et cette forme de passivité apparente (*j'ai pris le parti de réagir tranquillement parce que de toute façon il n'y a rien d'autre à faire*) implique une activité intérieure coûteuse, inversement proportionnelle à sa visibilité, qui est l'inhibition de l'action et de l'expression de l'émotion.

4.3. La reconnaissance

Notre recherche met en évidence la nécessité de la reconnaissance pour s'investir. Le travail enseignant est marqué par un aspect important, propre aux relations de service, où la production (l'enseignement) et la consommation (l'apprentissage des élèves) se déroulent simultanément et s'épuisent mutuellement dans cette simultanéité (Tardif, 1993). L'œuvre produite est évanescence, inmontrable, et elle implique ainsi un déficit de reconnaissance potentiel (Lantheaume et Hélou, 2008).

Si la reconnaissance est une condition préalable à l'investissement subjectif (Martini, 1993), c'est peut-être là un des enjeux majeurs auxquels les enseignants doivent faire face pour maintenir leur engagement et éprouver de la satisfaction. Certes, la plupart des travailleurs sont aujourd'hui confrontés à ce déficit (Dubet et Caillet, 2006). Mais s'il prend une forme exacerbée dans le champ scolaire, cela est dû à la grande difficulté de mettre en évidence sa contribution dans les apprentissages des élèves. Car en quoi consiste sa visibilité ? Sont-ce les fiches ou les cahiers remplis par les élèves ? Certainement pas. Les résultats des évaluations aux tests passés par les élèves ? Peut-être davantage, pour autant que les tests mesurent bien ce qui est à mesurer, c'est-à-dire les apprentissages des élèves, reflet de leur activité tout autant que de celle de l'enseignant. L'immatérialité du produit de son activité soulève la question, non seulement théorique

mais parfois lancinante dans sa quotidienneté, de comment faire le constat du produit de son activité. Or « la reconnaissance de soi par autrui constitue la fin recherchée par les hommes et les femmes dans l'activité de travail et par conséquent la possibilité ou l'espoir de les obtenir doivent préexister à la mobilisation subjective des individus. » (Jobert, 1999, p. 357). Autrement dit, dans le travail enseignant, cette difficulté à montrer le produit de son activité, et par là l'obstacle à obtenir la reconnaissance de soi par autrui, fait partie des caractéristiques fondamentales du travail. Pour pallier cette absence, des stratégies défensives existent : multiplier les traces écrites des apprentissages ; augmenter la part de productions matérielles, qu'elles soient le fait de l'enseignant (support de cours, fiches, etc.) ou des élèves ; se réfugier derrière le fait d'avoir « fait le programme », c'est-à-dire d'avoir parcouru l'ensemble des chapitres prescrits. Ce peut être encore le report de la responsabilité des manques, des inachevés sur les élèves ou sur les circonstances extérieures par un recadrage adéquat ; ou encore le repli sur des objectifs clairement identifiables et mesurables, justifiables, au détriment d'activités de niveau taxonomique plus élevé. Devant cette difficulté, les enseignants reconnaissent parfois leur travail, c'est-à-dire en découvrent un aspect qui leur avait échappé et qu'ils peuvent se réapproprier en regardant l'enregistrement vidéo lors de l'autoconfrontation : *Ça fait plaisir quand ils se rappellent ce qui s'est passé hier [rire]. C'est un grand bonheur. Ça, je ne l'avais pas ressenti sur le moment. Mais maintenant je le vois, ça fait plaisir. [...] C'est une source de plaisir, et de reconnaissance aussi.*

La reconnaissance attendue de la part des élèves, c'est aussi l'accueil fait par ces derniers aux activités qui leur sont proposées ou aux présentations qui leur sont faites : *Moi j'adore quand je montre quelque chose, puis ils sont « Wouahhh ». [rire] Ça fait toujours plaisir d'avoir un commentaire tout de suite. C'est toujours plus motivant à continuer que d'avoir : « Oh non encore ». C'est vrai que j'en ai des fois des « Oh non ».*

Le besoin de reconnaissance, lorsqu'il cherche par dépit ou par choix sa satisfaction auprès des élèves, relève de facettes de l'activité enseignante peu documentées parce que souvent mal connotées. Que ce soit la séduction, le « faire plaisir », les arrangements, marchandages et négociations implicites, permettant « malgré tout » de faire la classe, ces pratiques sont souvent ignorées ou recouvertes d'un voile pudique, considérées comme des scories de l'activité et non des activités en elles-mêmes méritant qu'on s'y attarde pour en dégager de la compréhension.

Le manque éprouvé de reconnaissance se trouve parfois ranimé par la demande de reconnaissance des élèves. Mais comment donner de la reconnaissance lorsqu'elle fait défaut pour soi-même ?

[Interpellant un élève à l'écran] *Et moi j'aimerais te coller une gifle (rire). Il est énervant [...] Ses demandes mais non-stop de reconnaissance, il n'y a pas la place pour autre chose dans une relation, et ça m'agresse. Ça m'agresse, mais c'est aussi un rapport à moi, quoi. C'est aussi un besoin que j'ai souvent. Là il vient vraiment me chercher dans un truc qui m'est difficile.*

4.4. Le rôle

Pour Goffman (1979, 1991), le cadre permet à chacun de réguler son engagement et son investissement en distribuant les rôles. L'aisance vécue dans une situation marque l'intériorisation du rôle (Kaufmann, 1995, 2001); elle permet aux autres d'adhérer eux aussi à leur rôle, de la même manière qu'un acteur incarnant pleinement son rôle entraîne les spectateurs dans la pièce et permet leur identification aux personnages. L'aisance nourrit l'aisance, et l'investissement des uns et des autres devient fluide balisé par un cadre commun partagé. Le rôle « s'évanouit », il n'est plus vécu comme tel, mais devient l'expression du naturel, du spontané, de l'automatique même :

Je crois que quand j'arrive à l'école, je sais donc ce que je vais faire. Et puis je mets en route les... Je ne sais pas, ça se passe. C'est tellement pour moi une deuxième nature, je ne sais pas, presque une deuxième nature, avec les années et le travail en ateliers que ça, c'est automatique [...] Donc pour moi, ça ne me paraît pas très compliqué, mais pour moi, là maintenant, c'est automatique.

L'aisance devient liberté et source de plaisir : *Je pense que moi j'ai pris ma place. Je me suis dit maintenant : « Je sais ce que je dois faire ». Et voilà. Même si je me remets assez souvent en question, je ne dis pas que je suis parfaite, alors loin de là, mais j'ai du plaisir maintenant. J'aime vraiment ce que je fais.*

C'est l'intériorisation du rôle tant par l'enseignant que par les élèves qui permet au cadre de se maintenir et évite un investissement subjectif de l'enseignant. Pour Laura, non seulement sa formation initiale n'a pas été une ressource pour entrer dans son rôle, mais elle a même l'impression que cette formation a contribué à l'éloigner du rôle qu'elle assume maintenant :

Les premières années, c'était rude. Je sens que maintenant je suis tellement mieux dans ma peau avec les enfants, et tellement dans... Comment dire... Je suis en harmonie avec ce que je fais. Et ça, je trouve que pour pouvoir bien vivre ce que l'on fait, c'est tellement important. Mais il m'en a fallu du temps, quand même.

C'était rude prend à contre-pied l'aisance, tandis que le *je suis en harmonie* en est le synonyme. Entre ces deux expressions se place le développement de Laura durant ses vingt-cinq ans d'enseignement.

Mais lorsque le rôle proposé n'est pas celui qui est souhaité, la difficulté apparaît. Un des participants à la recherche relate son abandon de l'enseignement au gymnase par son refus d'entrer dans ce qu'il perçoit être le rôle attendu. C'est ce choc entre ce rôle attendu et celui qu'il souhaitait habiter qui devient insupportable et le conduit à une réorientation de sa carrière :

C'est une manière de fonctionner qui me convient assez bien, et c'est aussi pour ça que je pense que les degrés 7-8-9 me correspondent mieux que le gymnase², où là j'ai trouvé plus difficile de faire passer cet aspect-là de ma personnalité. Je n'étais pas seulement celui qui met des notes, celui qui sanctionne, celui qui enseigne, mais que je pouvais aussi être une personne derrière.

L'expression *Être une personne derrière* [le rôle] marque cette dissociation qu'il éprouvait dans l'enseignement postobligatoire. *A contrario*, le rôle semble s'effacer pour laisser paraître la personne derrière lorsque l'identification avec le rôle est complète, et que le revêtir permet une aisance agréable à vivre. L'identification du sujet avec son rôle soutient son investissement subjectif, et offre un cadre pour son activité.

5. Des mobilisations

Notre recherche met en évidence certaines situations mobilisant particulièrement la subjectivité de l'enseignant ; cette mobilisation appelle un investissement subjectif pouvant déboucher sur du plaisir ou un malaise certain, selon que l'enseignant trouve ou non du sens, se reconnaît ou non une capacité à agir, voit son travail reconnu ou non, et peut ou non entrer dans un rôle auquel il adhère. J'aborderai trois situations qui illustrent ces propos, à partir du corpus de la recherche.

2. Correspondant au lycée français ou au cégep québécois.

5.1. Au risque du plaisir

Pour Maxime, son activité d'enseignant est marquée par un enthousiasme certain, et par le plaisir : *C'est toujours avec plaisir que je vois les élèves arriver, parce que je trouve rien de plus stérile qu'une place vide. Donc, je suis toujours content quand les élèves arrivent, et tout d'un coup, j'ai l'impression que la classe vit.*

Ce court énoncé donne le ton de l'engagement de Maxime, porté par la stimulation de la vie des élèves. Ce que montre la suite de ses propos, c'est le risque à être investi par cette vie, par ces stimulations, ayant pour conséquence de s'engager sans compter son temps, de se donner sans mesure, au risque, de « brûler la chandelle par les deux bouts ». C'est ainsi que Maxime fait régulièrement des semaines de 50 heures hebdomadaires pour un poste à 80%. Sa difficulté est celle d'établir des limites concrètes face à la tâche d'enseigner. Maxime l'exprime par cette interrogation :

Ce qui est le plus dur pour moi, c'est de voir certains élèves qui courent un peu à la catastrophe au niveau scolaire. Là, on a typiquement un élève qui ne veut pas voir la réalité, et qui part à la catastrophe, vraiment. Et ça, je trouve dur, parce qu'à un moment donné, on est obligé de se dire : « Bon j'ai le sentiment d'avoir tout fait ». On a le sentiment d'avoir tout fait au niveau de l'équipe pluridisciplinaire. C'est vrai que j'ai envie de le secouer en lui disant : « Mais j'ai l'impression qu'il y a quinze personnes ici dans l'établissement qui s'occupent de ton avenir, et celui qui s'en fout, c'est toi ». Et c'est vrai qu'à un moment donné, il faut un peu prendre du recul et se dire : « Bon, je crois que j'ai fait ma part de métier ». Mais on n'est jamais sûr, parce qu'on ne sait pas vraiment où ça s'arrête.

Il est toujours possible de mieux faire, de faire davantage : l'activité n'a d'autres limites que celles que l'enseignant se donne. Et ces limites ne sont pas toujours faciles tant à poser qu'à respecter. L'investissement porté par le plaisir, par le sens que l'on peut donner à son activité, disparaît parfois de la conscience : on ne compte plus son temps, on se donne à fond, au risque donc de se retrouver soudain en panne, épuisé, vidé.

5.2. Faire face au désengagement des élèves

Quelles sont les conséquences sur l'investissement subjectif de la confrontation à une classe où la majorité des élèves ne s'engage pas dans les apprentissages ? *Les deux premières années, sur*

vingt-quatre élèves j'en avais quatre qui participaient activement, et une vingtaine qui ne pipaient pas mot. Et c'était très difficile. À ce niveau-là, j'ai beaucoup souffert.

Dans ces propos de Nicolas, je relèverai l'expression d'une souffrance et d'une impuissance. Impuissance, parce que s'il est souvent possible d'imposer aux élèves de faire, il est, par contre, impossible d'imposer d'apprendre. Et donc lorsque les élèves ne répondent pas aux sollicitations, c'est le sens de l'engagement de l'enseignant qui est remis profondément en cause. Pour Clot (1995, p. 168), « toute activité est adressée ». Et lorsqu'elle ne trouve pas ses destinataires, elle disparaît. C'est alors un déni non seulement de l'activité déployée par l'enseignant et de son investissement, mais aussi de lui-même, puisque cet investissement n'est pas reconnu. C'est sans doute pour cela que le désengagement des élèves est perçu par les enseignants comme une des causes majeures de stress professionnel et de sentiment d'agression (Blase, 1986 ; Kiriakou, 2001 ; Montgomery et Rupp, 2005). Ce désengagement met en doute le sens de la situation, l'agentivité de l'enseignant, la reconnaissance de son travail par les élèves et son rôle, nié par l'absence d'interaction avec « son public ».

Par contraste, la situation inverse soutient l'enseignant dans son investissement subjectif, par la satisfaction trouvée, le sens trouvé à son activité, comme l'exprime Nathan en visionnant un enregistrement d'une de ses leçons, fait dans le cadre de la recherche : *Je suis étonné de voir qu'il y en a qui terminent encore, qui n'ont pas réagi tout de suite au moment de la sonnerie, mais qui ont fini de corriger. Ça me fait plaisir de voir ça.*

L'étonnement jaillit d'une observation trop rarement faite : celle d'une activité reçue par ceux à qui elle était adressée, et d'un investissement qui trouve son sens et devient ainsi source de plaisir.

5.3. Faire face à la souffrance des élèves

Devant les souffrances vécues par certains de ses élèves, il est difficile de rester insensible, de ne pas s'investir subjectivement et de manière empathique dans leur situation, même (et surtout ?) si on ne peut rien changer : *J'ai eu une année un enfant dans ma classe pendant deux ans, un enfant hémiplégique. C'était une autre façon d'aborder le travail [...] De la souffrance de voir souffrir un enfant, et de ne pas pouvoir intervenir.*

Comment vivre au quotidien cette situation qui, d'une part, soulève la question générale du sens de la souffrance, et de celle de l'agentivité de l'enseignant, contraint à l'impuissance. Il n'est pas rare que plusieurs situations difficiles dans la même classe font porter une charge subjective sur l'enseignant :

Dans la classe, il y a Julie qui est malentendante; il y a deux élèves qui sont sous Ritaline³, il y a un élève qui a des problèmes de leucémie, alors c'est tous des enfants je trouve qui sont un peu, entre guillemets, fragilisés. Je mettrais aussi Leila dans ce cas, parce qu'elle est un petit peu différente. Donc, j'ai l'impression que des fois j'essaie de faire attention [rire] de pas mettre trop de pression dessus, pour pas encore fragiliser, enfin.

Le malaise d'Anaïs s'exprime, d'une part, par l'euphémisation, *il a des problèmes de leucémie*, d'autre part, par le rire, que notre recherche met à de nombreuses reprises en regard de l'embarras, de la prise de distance face à l'inacceptable. Et les propos d'Anaïs mettent en évidence un second aspect de l'agentivité, celui lié à la délicate question des limites volontaires qu'elle impose à son action : en faire assez, mais ne pas en faire trop, encourager et être exigeant sans fragiliser.

Faire face à la souffrance n'est pas un thème souvent abordé, tant en formation d'enseignant que dans les salles des maîtres. Pourtant, à l'instar d'autres dimensions de l'activité enseignante, ce thème fait partie des défis auxquels sont confrontés parfois quotidiennement bien des enseignants, sans que soient toujours reconnues et accessibles les ressources pour y faire face.

6. Entre plaisir et souffrance

Dans le meilleur des cas, l'investissement subjectif dans le travail est porté par le plaisir de celui qui s'investit. L'activité professionnelle devient une source d'épanouissement, de réalisation de soi. La seule menace pourrait être alors de se dépenser sans compter, au détriment de ses proches ou d'autres aspects de la vie personnelle. À côté de cette dynamique, il en existe une autre où l'investissement devient davantage conscient, devenant au fil des jours lourdeur et pénibilité.

3. Nom commercial d'un médicament utilisé pour le traitement du trouble de l'hyperactivité avec déficit d'attention (THADA).

C'est lorsque cet investissement se trouve contrarié, lorsque l'activité n'a plus vraiment de sens, devient empêchée, que la reconnaissance et l'autoreconnaissance font défaut.

Le malaise, lorsqu'il existe, peut se transformer de plusieurs manières. Certains se désinvestissent, au profit d'autres activités plus gratifiantes : engagements associatifs, politiques, vie familiale, loisirs, etc. Leur enseignement devient alors routinier, puisqu'ils visent à s'économiser, avec parfois instauration d'un cercle vicieux installant une dynamique néfaste à tous. D'autres entrent dans un épuisement professionnel temporaire ou durable, avec des conséquences parfois lourdes tant au point de vue professionnel et personnel que familial. Certains arrivent à mobiliser des ressources pour faire face aux difficultés : développement professionnel, soutien social et autres formes d'ajustement.

Conclusion

Il n'existe pas de travail sans investissement subjectif, dans le double sens de s'investir soi-même et d'être investi. Au-delà de cette régularité, c'est la variabilité qui l'emporte, tant dans les modalités de cet investissement que dans ses conséquences. Il peut être aussi bien source de plaisir, d'accomplissement, de développement, que source de souffrance ou d'aliénation ; il peut être autant ergothérapie qu'épreuve douloureuse et déstructurante (Dejours, 1996, 2000). Travailler, ce n'est pas seulement faire quelque chose, c'est faire quelque chose de soi. Nous avons formulé quatre questions au cœur de cet investissement subjectif : celle de la construction de sens, de l'agentivité, de la reconnaissance et du rôle. De la réponse à ces questions dépend la possibilité de s'investir avec de la satisfaction ou de la contrariété, du plaisir ou de la souffrance.

Mettre des mots sur ces investissements, en comprendre la dynamique, n'est pas seulement un sujet de recherche. C'est aussi un enjeu de formation et d'intervention, pour travailler à une école plus attentive aux besoins des enseignants et de leurs élèves.

Bibliographie

- ANDRÉ, B. (2009). *L'investissement subjectif d'enseignants dans leur travail, approche clinique dans le cadre de la scolarité obligatoire vaudoise*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Genève, Université de Genève, <<http://archive-ouverte.unige.ch/unige:5517>>, consulté le 10 juin 2010.
- BAETHGE, M. (1991). « Arbeit, Vergesellschaftung, Identität. Zur zunehmenden normativen Subjektivierung der Arbeit (Work, socialisation, identity) », *Soziale Welt*, 42(1), p. 6-19.
- BARRÈRE, A. (2002). *Les enseignants au travail, routines incertaines*, Paris, L'Harmattan.
- BLASE, J.J. (1986). « A qualitative analysis of sources of teacher stress, consequences for performance », *American Educational Research Journal*, 23(1), p. 13-40.
- BOURDONCLE, R. (1993). « La professionnalisation des enseignants, les limites d'un mythe », *Revue française de pédagogie*, n° 105, p. 83-119.
- BRONCKART, J.P. (dir.) (2004). *Agir et discours en situation de travail*, Genève, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- BUSCATTO, M., M. LORIOU ET J.M. WELLER (dir.) (2008). *Au-delà du stress au travail, une sociologie des agents publics au contact des usagers*, Ramonville Saint-Agne, Erès.
- CLOT, Y. (1995). *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*, Paris, La Découverte.
- CLOT, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*, Paris, Presses universitaires de France.
- DE GAULEJAC, V. (2004). *La société malade de la gestion, idéologie gestionnaire, pouvoir managérial et harcèlement social*, Paris, Seuil.
- DEJOURS, C. (1996). *Psychodynamique du travail*, Paris, Eska.
- DEJOURS, C. (2000). *Travail, usure mentale : essai de psychopathologie du travail*, Paris, Bayard.
- DE SAINT-GEORGES, I. (2004). « Discours, anticipation et action. Les constructions discursives de l'avenir dans une situation de formation par le travail », dans L. Filliettaz et J.-P. Bronckart (dir.), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail, concepts, méthodes et applications*, Louvain-la-Neuve, Peeters, p. 201-219
- DUBAR, C. (2000). *La socialisation*, Paris, Armand Colin.
- DUBET, F. (1991). *Les lycéens*, Paris, Seuil.
- DUBET, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil.
- DUBET, F. (2000). « Peut-on réformer l'école ? », dans A. Van Zanten (dir.), *L'école, l'état des savoirs*, Paris, La Découverte.
- DUBET, F. ET V. CAILLET (2006). *Injustices, l'expérience des inégalités au travail*, Paris, Seuil.
- DUBET, F. ET D. MARTUCCELLI (1996). *À l'école : sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil.
- DUJARIER, M.-A. (2006). *L'idéal au travail*, Paris, Presses universitaires de France.
- DURAND, J.-P. (2004). *La chaîne invisible, travailler aujourd'hui, flux tendu et servitude volontaire*, Paris, Seuil.

- EHRENBERG, A. (1998). *La fatigue d'être soi, dépression et société*, Paris, Odile Jacob.
- ENRIQUEZ, E. (1997). *Les jeux du pouvoir et du désir dans l'entreprise*, Paris, Desclée de Brouwer.
- FREUD, S. (1956). *Études sur l'hystérie*, Paris, Presses universitaires de France.
- GOFFMAN, E. (1979). *La mise en scène de la vie quotidienne: les relations en public*, Paris, Minuit.
- GOFFMAN, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*, Paris, Minuit.
- HOCHSCHILD, A.R. (2003). « Travail émotionnel, règles de sentiments et structure sociale », *Travailler*, 1(9), p. 19-49.
- JOBERT, G. (1999). « L'intelligence au travail », dans P. Carré et P. Caspar (dir.), *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Paris, Dunod.
- KAUFMANN, J.-C. (1995). *Corps de femmes, regards d'hommes, sociologie des seins nus*, Paris, Nathan.
- KAUFMANN, J.-C. (2001). *Ego, pour une sociologie de l'individu*, Paris, Nathan.
- KIRIAKOU, C. (2001). « Teacher stress. Directions for future research », *Educational Review*, 53(1), p. 27-35.
- LANTHEAUME, F. ET C. HÉLOU (2008). *La souffrance des enseignants, une sociologie pragmatique du travail enseignant*, Paris, Presses universitaires de France.
- LE GOFF, J.-P. (1999). *La barbarie douce, la modernisation aveugle des entreprises et de l'école*, Paris, La Découverte.
- LESSARD, C., P. CANISIUS KAMANZI ET M. LAROCHELLE (2009). « De quelques facteurs facilitant l'intensification de la collaboration au travail parmi les enseignants, le cas des enseignants canadiens », *Éducation et Sociétés*, 23, p. 59-77.
- LINHART, D. (2008). *Pourquoi travaillons-nous ? Une approche sociologique de la subjectivité au travail*, Ramonville Saint-Agne, Erès.
- MALRIEU, P. (2003). *La construction du sens dans les dires autobiographiques*, Ramonville Saint-Agne, Erès.
- MAROY, C. (2005). « Les évolutions du travail enseignant en Europe. Facteurs de changement, incidences et résistances », *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, n° 42, p. 1-30.
- MARTINI, F. (1993). « Modèles cognitifs de l'encadrement et enjeux subjectifs des travailleurs », *Éducation permanente*, 117, p. 85-100.
- MARTINI, F. (1997). « Sujets en travail – Histoires de rencontres », dans Y. Schwartz (dir.), *Reconnaissances du travail, pour une approche ergologique*, Paris, Presses universitaires de France.
- MARTUCCCELLI, D. (2006). *Forgé par l'épreuve, l'individu dans la France contemporaine*, Paris, Armand Colin.
- MILLS, C.W. (1967). *L'imagination sociologique*, Paris, Maspéro.
- MOLDASCHL, M. ET G.G. VOSS (dir.). (2001). *Die Subjektivierung von Arbeit*, München, Mering.

- MONTGOMERY, C. ET A.A. RUPP (2005). « A Meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers », *Canadian Journal of Education*, 28(3), p. 458-486.
- PASTRÉ, P. (2000). « Conceptualisation et herméneutique », dans J.-M. Barbier et O. Galatanu (dir.), *Signification, sens, formation*, Paris, Presses universitaires de France.
- RICŒUR, P. (1986). *Du texte à l'action*, Paris, Seuil.
- SCHÖN, D.A. (1994). *Le praticien réflexif, à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Les Éditions Logiques.
- SCHWARTZ, Y. (dir.) (1997). *Reconnaisances du travail, pour une approche ergologique*, Paris, Presses universitaires de France.
- SCHWARTZ, Y. ET L. DURRIVE (dir.) (2003). *Travail et ergologie, entretiens sur l'activité humaine*, Toulouse, Octarès.
- SCOLLON, R. (1998). *Mediated Discourse as Social Interaction, A Study of News Discourse*, Londres, Longman.
- SCOLLON, S. ET R. SCOLLON (2000). *The Construction of Agency and Action in Anticipatory Discourse, Positioning Ourselves Against Neo-Liberalism*, Communication présentée à la *Third Conference for Sociocultural Research*, UNICAMP, Sao-Paulo.
- TARDIF, M. (1993). « Savoirs et expérience chez les enseignants de métier », dans H. Hensler (dir.), *La recherche en formation des maîtres, détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation ?*, Sherbrooke, Les éditions du Crp, p. 53-86.
- TARDIF, M. ET C. LESSARD (1999). *Le travail enseignant au quotidien, expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*, Bruxelles, De Boeck.
- TARDIF, M., C. LESSARD ET C. GAUTHIER (dir.) (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux, perspectives internationales*, Paris, Presses universitaires de France.
- TAYLOR, F.W. (1911). *The Principles of Scientific Management*, New-York, Harper.
- VAN CAMPENHOUDT, L.A., G. FRANSSEN, G. HUBERT, A. VAN ESPEN, A. LEJEUNE ET P. HUYNEN (2004). *La consultation des enseignants du secondaire*, Saint-Louis, Centre d'études sociologiques des facultés universitaires.

3

Ressources psychosociales pour favoriser la santé des enseignants et enseignantes

Ottavia Albanese

Université de Milano Bicocca

Caterina Fiorilli

Université LUMSA (Rome)

Piera Gabola

Université de Milano Bicocca

Federico Zorzi

Université de Milano Bicocca

Pierre-André Doudin

Université de Lausanne et Haute école pédagogique (Lausanne)

La santé des enseignants et enseignantes peut être étudiée selon la perspective de leur bien-être psychosocial c'est-à-dire, d'une part, de leur engagement dans les défis et les opportunités que leur offre la vie et, d'autre part, selon l'évaluation de la qualité de vie (Linley et Joseph, 2004). Si certaines sources de bien-être sont propres à l'individu (par exemple le type de formation suivi, le nombre d'années d'expérience, les représentations qu'il a de sa profession, etc.), d'autres proviennent du contexte social dans lequel l'enseignant et l'enseignante exercent leur activité (par exemple la possibilité de compter sur un soutien ou une aide en cas de difficulté professionnelle). En interagissant entre elles, ces différentes sources donnent à l'individu la possibilité d'affronter et de surmonter des situations stressantes à l'école. Dans ce chapitre, nous analysons quelques-unes de ces dimensions en nous centrant sur les facteurs de protection issus du contexte professionnel de l'enseignant et de l'enseignante ainsi que de ses compétences acquises grâce à la formation suivie et à l'expérience accumulée.

1. Facteurs de risque et de protection

Enseigner exige de plus en plus des compétences relationnelles. Celles-ci sont souvent définies comme transversales et portent sur la capacité de l'enseignant et de l'enseignante à construire non seulement des relations favorables au développement et aux apprentissages de ses élèves (Pianta, 1999), mais également des relations de collaboration avec ses collègues et toute personne dans le système scolaire et extrascolaire avec laquelle il lui est nécessaire de collaborer pour la bonne réussite du processus éducatif des élèves (Albanese, Fiorilli et Doudin, 2010 ; Di Nuovo et Commodori, 2004). La capacité de se sentir à l'aise avec les autres dans des contextes professionnels a été définie par Mayer, Salovey et Caruso (2004) comme une « intelligence émotionnelle » faisant appel à des habiletés relationnelles comme coopérer pour conduire un projet au cours de ses différentes phases, assumer le rôle de médiateur dans des situations difficiles, gérer des conflits, etc. Tout en étant utiles au processus d'enseignement et d'apprentissage dans son ensemble, ces compétences offrent aussi un soutien dans des professions particulièrement à risque de *burnout*, comme celle de l'enseignement. Parmi les sources de stress les plus mentionnées par les enseignants et enseignantes, nous trouvons la surcharge de travail, les comportements agressifs des élèves, les mauvaises conditions de travail, les relations insatisfaisantes avec les

collègues et avec les directions d'établissement (Doudin, Curchod-Ruedi et Baumberger, 2009; Doudin, Curchod-Ruedi et Moreau, 2011, dans le présent ouvrage; Griffith, Steptoe et Cropley, 1999; Kyriacou, 2001). En Italie, une enquête de Di Nuovo et Monforte (2004, cités par Meneghini, Baldovin, Galati et Fassio, 2008) menée dans des classes de fin de scolarité obligatoire montre que de nombreux enseignants et enseignantes expriment un sentiment d'épuisement, d'échec, un déséquilibre entre leurs attentes et leur réalisation et une baisse de l'estime de soi.

La profession enseignante, comme toutes les professions basées sur une relation d'aide, est particulièrement exposée à différentes sources de stress. Cette constatation a donné lieu ces dernières années à un intérêt accru pour l'étude des caractéristiques du contexte professionnel susceptibles de prévenir ou, au contraire, d'accroître l'état de *burnout* (Hobfoll, 2001). La reconnaissance de ces caractéristiques est d'une grande importance dans la mesure où des recherches récentes montrent une relation étroite entre le bien-être psychosocial des enseignants et enseignantes et celui de leurs élèves. Une recherche effectuée par Evers, Tomic et Brouwers (2004) montre un effet circulaire: le bien-être des professionnels de l'enseignement influence le bien-être de leurs élèves et réciproquement. De plus, le bien-être des élèves influence leur motivation ainsi que leur réussite scolaire.

Le stress peut menacer le bien-être des enseignants et enseignantes et déboucher sur l'épuisement professionnel qui se caractérise par un détachement émotionnel et relationnel, une intolérance envers les demandes provenant du milieu professionnel et une diminution du sentiment d'accomplissement professionnel (Borgogni, Armandi, Consiglio et Petitta, 2005; Doudin, Curchod-Ruedi et Moreau, 2011, dans le présent ouvrage; Maslach, 1982). Il s'agit de l'usure de la personne qui ne trouve plus les ressources psychosociales nécessaires pour faire face à des situations stressantes; si elle se prolonge, une telle situation peut influencer négativement sur la qualité de l'enseignement (Csikszentmihalyi et LeFevre, 1989). Il est particulièrement intéressant de constater que l'état de *burnout* dépend non seulement de l'exposition de l'individu à des situations potentiellement stressantes, mais aussi des ressources disponibles dans son contexte. Comme l'indiquent Larson (1993) et Keyes (1998), la qualité et le fonctionnement des relations sociales que l'individu peut trouver au sein de sa communauté peuvent agir sur sa santé physique et psychologique. Hobfoll (2001) souligne lui aussi l'importance du soutien social dans la tentative

de diminuer le risque de *burnout* du fait qu'il élargit l'éventail des ressources déjà disponibles et qu'il remplace celles qui pourraient faire défaut, tout en renforçant également une image de soi positive. En effet, les relations sociales représentent un soutien important pour faire face aux situations de stress et trouver des solutions aux situations professionnelles complexes. Ainsi, les résultats de la recherche de Halbesleben et Buckley (2004) montre qu'entretenir de bonnes relations sociales est lié de façon positive à un bon niveau de réalisation professionnelle.

Dans une de nos précédentes recherches portant sur des enseignants et enseignantes en Italie (Albanese, Fiorilli, Gabola et Zorzi, 2008), nous avons analysé la relation entre le degré d'épuisement professionnel et le type de soutien social auquel ils ou elles déclaraient faire appel dans une série de situations professionnelles complexes telles que Doudin, Curchod-Ruedi et Moreau (2011, dans le présent ouvrage) les ont définies dans leur questionnaire de recherche. En nous référant à Halbesleben (2006), nous avons distingué les sources de soutien externes (ami, mari, femme, enfant, etc.) et les sources de soutien internes au contexte scolaire (collègue, directeur d'établissement scolaire, élève, etc.). Les sources externes fournissent principalement une aide de type émotionnel au service de la personne, alors que les internes offrent une aide de type instrumental permettant la recherche de meilleures stratégies d'intervention afin de tenter de résoudre un problème professionnel (Halbesleben, 2006). Dans une de nos recherches (Albanese, Farina et Fiorilli, 2007) nous avons pu montrer qu'il existe un lien significatif sur un plan statistique entre l'épuisement professionnel et la demande de soutien social dans des situations professionnelles complexes. Plus particulièrement, les enseignants et enseignantes caractérisés par un faible accomplissement professionnel, une forte déshumanisation ou dépersonnalisation de leurs relations professionnelles et un épuisement émotionnel cherchent un soutien dans le réseau social externe à l'école. Ces résultats montreraient que les enseignants ou enseignantes qui sont en *burnout* ont, d'une part, tendance à chercher un soutien de type émotionnel et, d'autre part, que les situations problématiques vécues les poussent à chercher des solutions en dehors du contexte scolaire au risque de ne pas les trouver puisqu'ils s'adressent à des non professionnels de l'école.

Dans une autre recherche (Albanese et Fiorilli, 2006; Albanese, Fiorilli et Corcella, 2008), nous avons analysé les conceptions du développement de l'intelligence et du rôle que l'enseignant ou l'enseignante

pense pouvoir jouer relativement à son développement au moyen de ses interventions en classe. Les résultats montrent que les enseignants et enseignantes qui ont une conception très constructiviste (voir ci-après) et qui pensent pouvoir jouer un rôle important dans le développement de l'intelligence de leurs élèves sont enclins à privilégier des sources de soutien interne à l'école, donc un soutien de type instrumental, susceptible de les aider à trouver une solution au problème professionnel rencontré. Au contraire, des enseignants et enseignantes qui ont une conception peu constructiviste ont davantage tendance à privilégier un soutien externe, donc de type émotionnel. Afin de mieux comprendre cet aspect, nous présentons ci-après ce que nous entendons par une conception constructiviste de l'intelligence.

2. Les conceptions des enseignants et enseignantes

Les théories implicites de l'intelligence renvoient aux croyances, aux conceptions, aux idées que l'individu véhicule : qu'est-ce que l'intelligence ? Comment se développe-t-elle ? Naïssons-nous plus ou moins intelligent ? Qu'est-ce qu'un élève intelligent ? Est-ce que je peux jouer un rôle dans le développement intellectuel de mes élèves ? Quel sens attribuer aux erreurs commises dans des situations de résolution de tâche ? Quelles sont mes réactions face aux difficultés et aux échecs ? Ces différents aspects définissent nos croyances sur l'intelligence. Des recherches ont mis en évidence la tendance des individus à adopter une conception qui évolue selon un continuum où se trouvent, à un pôle, la conception innéiste ou statique selon laquelle l'intelligence est une entité immuable génétiquement déterminée et, à l'autre pôle, la conception constructiviste et dynamique voulant que l'intelligence se développe grâce à l'apprentissage et à l'expérience (Dweck, 2000).

Mugny et Carugati (1985) sont parmi les premiers à avoir étudié les conceptions que les enseignants et enseignantes ont de l'intelligence de leurs élèves. Ces auteurs avaient relevé la tendance de certains enseignants et enseignantes à adopter une conception innéiste de l'intelligence, les capacités des élèves ayant une origine génétique. Cette conception avait déjà été définie comme relevant de l'idéologie du don par Bourdieu et Passeron (1970) et, par la suite, de la prédestination (Chauvet et Gentil, 1993 ; Crahay, 1996 ; Doudin et Martin, 1999 ; Doudin, Pflulg, Martin et Moreau, 2001). Le fait de

croire en l'intervention d'éléments innés implique que l'on considère que l'intelligence des élèves n'est guère modifiable, mais constitue une entité fixe. Au moment de son entrée à l'école, l'élève est perçu comme porteur d'un héritage biologique qui déterminera la qualité et le niveau de ses apprentissages.

L'intérêt pour ces conceptions s'explique par leurs conséquences sur le plan éducatif. Dans une conception de type innéiste, une difficulté scolaire s'explique avant tout par des caractéristiques intrinsèques à l'élève et exclut des causes liées aux caractéristiques de l'enseignement et de l'école. Au contraire, dans une conception constructiviste, les enseignants et enseignantes considèrent l'intelligence comme le résultat, notamment, des apprentissages effectués à l'école et l'intelligence est vue comme évolutive. Ceux et celles qui véhiculent cette conception attribuent à l'enfant, à l'enseignant et enseignante et aux variables contextuelles un rôle déterminant dans le développement de l'intelligence. La relation que l'enseignant ou l'enseignante entretient avec ses élèves dans des situations d'apprentissage joue un rôle fondamental dans la construction et le développement des connaissances et des compétences des élèves (Albanese et Doudin, 1999).

Sur le plan de la pratique éducative, les enseignants et enseignantes adoptent des modalités d'enseignement différentes selon leur système de croyances (pour une revue de travaux, voir Doudin et Martin, 1999). Par exemple, face à des difficultés d'apprentissage de certains élèves, l'enseignant ou l'enseignante ayant une conception innéiste recourt davantage au redoublement, cette mesure étant considérée comme efficace. Les questions posées sont fréquemment de type fermé portant généralement sur des résultats (Quand a eu lieu la révolution française?). Le statut que l'enseignant et l'enseignante accordent aux erreurs est déterminant dans la situation d'enseignement-apprentissage. Un enseignant ou une enseignante qui considère l'intelligence comme une entité immuable aura tendance à concevoir les difficultés et les erreurs de l'élève comme une manifestation de son manque d'intelligence. Une telle croyance pousse l'enseignant ou l'enseignante à penser que son intervention doit être moins incisive et à éprouver un sentiment de déresponsabilisation quand l'élève se trouve en situation d'échec. Dans ce cas, il arrive très souvent que l'enseignant ou l'enseignante explique l'échec scolaire de ses élèves par des causes uniquement externes au processus éducatif et sur lequel le professionnel n'a aucun contrôle et ne peut agir pour modifier la situation des élèves.

En revanche, l'enseignant ou l'enseignante qui a une conception constructiviste adopte un comportement plus actif et autoréflexif face aux difficultés d'apprentissage et aux erreurs des élèves. En effet, les erreurs peuvent représenter d'importants indicateurs de la qualité du processus d'enseignement-apprentissage. Par ailleurs, dans sa pratique éducative, l'enseignant ou l'enseignante recourt fréquemment à des questions ouvertes (Comment allez-vous préparer vos devoirs à domicile pour demain?) permettant à l'élève de formuler un raisonnement, de réfléchir sur sa manière de résoudre le problème, bref de développer des habilités métacognitives (Doudin, Martin et Albanese, 2000; Pallascio, Daniel et Lafortune, 2004). En accord avec toutes les recherches sur le redoublement (pour une synthèse de ces recherches, voir Bless, Bonvin et Schüpbach, 2005), celui-ci n'est pas conçu comme un outil efficace de « mise à niveau » de l'élève présentant des difficultés d'apprentissage. Dans cette conception constructiviste de l'intelligence, l'erreur n'est pas un signe d'incompétence intrinsèque de l'individu, mais les difficultés de l'élève sont perçues comme une phase normale et surmontable dans tout processus d'enseignement-apprentissage.

3. Une recherche sur le bien-être psychosocial et les conceptions de l'intelligence en Italie

Nous présentons maintenant une recherche que nous avons conduite auprès d'enseignants et d'enseignantes en Italie. Il est tout d'abord question de la problématique étudiée, puis de la méthode utilisée et, enfin, des principaux résultats obtenus à la suite de cette recherche.

3.1. Conceptions du développement de l'intelligence et risque de *burnout*: problématique

Comme suite à l'importance des résultats de recherches portant, d'une part, sur la santé des enseignants et enseignantes et le soutien social et, d'autre part, sur les conceptions du développement de l'intelligence des élèves, nous proposons une nouvelle perspective de recherche analysant le lien éventuel entre l'état de bien-être psychosocial général des professionnels de l'enseignement et leurs conceptions plus ou moins constructivistes de l'intelligence. Plus précisément, nous nous demandons si les conceptions du développement de l'intelligence

entretiennent un lien, d'une part, avec un risque plus ou moins élevé de *burnout* et, d'autre part, avec le recours à des ressources internes ou externes au contexte scolaire dans des situations professionnelles complexes.

3.2. Des questionnaires: conceptions de l'intelligence, soutien social et *burnout*

Notre recherche porte sur une population de 503 enseignants et enseignantes de classe ordinaire, de tous les degrés de la scolarité et de différentes provinces italiennes. Le groupe est composé à 91 % de femmes âgées de 25 à 60 ans avec une distribution homogène entre les âges ; nous distinguons les professionnels de l'enseignement débutants (entre 0 et 5 ans d'expérience) et expérimentés (qui possèdent 6 ans d'expérience).

De manière à obtenir des données relatives aux conceptions de l'intelligence, au réseau de soutien social et au *burnout*, nous avons recouru à trois instruments :

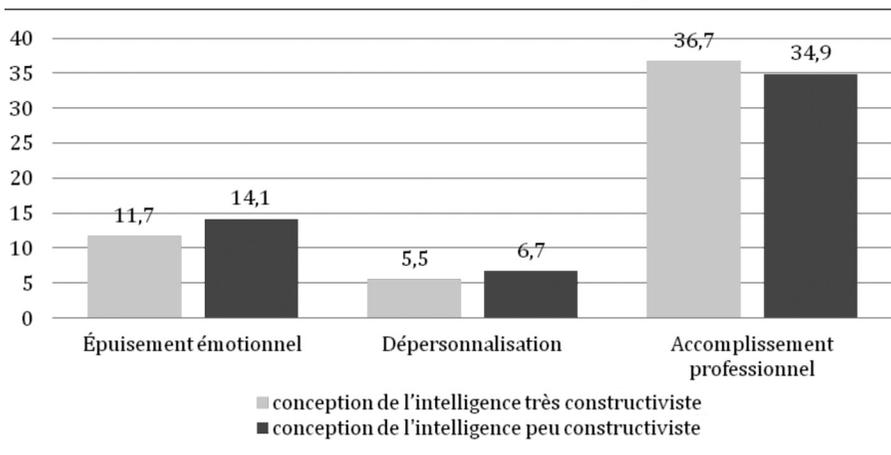
1. *Échelle des conceptions constructivistes de l'intelligence* (ECCI) (Albanese et Fiorilli, 2003). Il s'agit d'une échelle composée de 29 affirmations visant à mesurer l'accord de l'enseignant et de l'enseignante avec une conception très constructiviste versus peu constructiviste du développement de l'intelligence de l'élève. Chaque individu doit exprimer son accord/désaccord avec ces affirmations sur une échelle de Likert allant de 1 (désaccord) à 6 (totalement en accord).
2. Questionnaire sur le soutien social dans des situations professionnelles complexes (traduction italienne du *Questionnaire sur le Soutien social* de Doudin, Curchod-Ruedi et Moreau, 2011, dans le présent ouvrage ; Curchod-Ruedi et Doudin, 2009). Ce questionnaire porte sur l'énumération par l'enseignant et l'enseignante des personnes qui peuvent leur prodiguer un soutien social dans 18 situations problématiques. Les personnes ainsi répertoriées ont été catégorisées en personnes-ressources externes ou internes à l'école. Les sujets peuvent aussi indiquer l'absence de recours à un soutien.
3. *Maslach Burnout Inventory* (Maslach et Jackson, 1981) selon la version italienne de Sirigatti et Stefanile (1992). Le document est composé de 22 items relatifs à 3 sous-échelles : « l'épuisement

émotionnel» (9 items); «la dépersonnalisation» (5 items); «l'accomplissement professionnel» (8 items). Les réponses sont données sur une échelle de Likert à 7 points de 0 à 6 et les sujets doivent indiquer la fréquence avec laquelle ils vivent la situation en question. Il est possible de recodifier les scores de chaque échelle en «Élevé», «Moyen», «Bas», en indiquant ainsi le degré de *burnout* relatif à chaque dimension.

3.3. Conceptions de l'intelligence, soutien social et *burnout*: des résultats

En ce qui concerne la relation entre le *burnout* et les conceptions de l'intelligence, les résultats montrent que le degré d'épuisement émotionnel et de dépersonnalisation est plus faible chez les enseignants et enseignantes qui ont une conception fortement constructiviste plutôt que faiblement constructiviste. Le degré d'accomplissement professionnel est plus élevé chez les enseignants et enseignantes qui ont une conception fortement constructiviste (voir graphique 3.1). Toutes les différences entre les groupes sont significatives ($p < 0,05$).

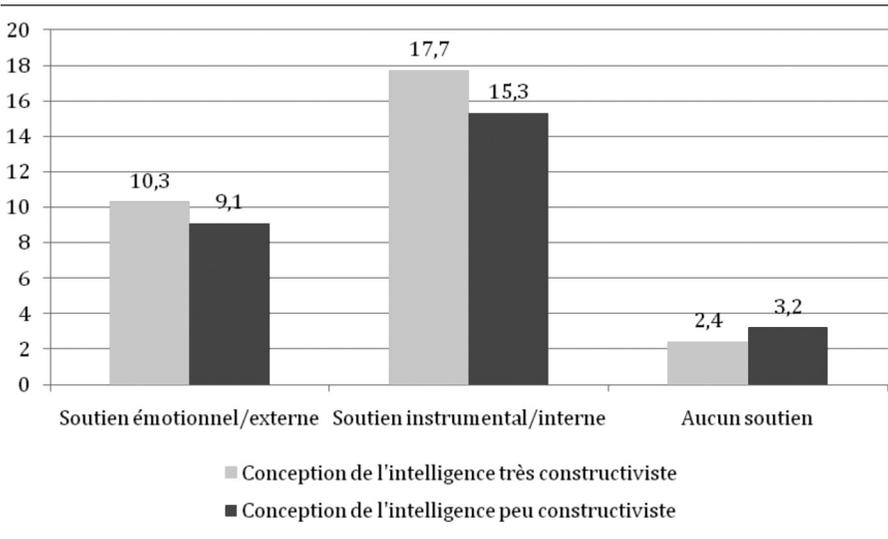
GRAPHIQUE 3.1. Moyennes des scores aux 3 sous-échelles du Maslach Burnout Inventory



En ce qui concerne la relation entre les personnes-ressources internes ou externes à l'école et les conceptions du développement de l'intelligence, les enseignants et enseignantes qui ont une conception fortement constructiviste recourent plutôt à des personnes-

ressources internes à l'école (susceptibles de fournir un soutien instrumental) alors que les enseignants et enseignantes qui ont une conception faiblement constructiviste recourent plus fréquemment à des personnes-ressource externes, susceptibles de fournir un soutien de type émotionnel (voir graphique 3.2). Toutes les différences entre les groupes sont significatives ($p < 0,05$).

GRAPHIQUE 3.2. Moyenne des sources de soutien social (pour chaque catégorie de soutien)



4. Discussion

L'enseignement peut être considéré parmi les professions à risque de *burnout* dont les effets affectent le bien-être psychosocial des professionnels, mais aussi le processus d'enseignement-apprentissage dans son ensemble. En matière de prévention, nous avons avancé l'hypothèse que le fait d'avoir une conception constructiviste du développement de l'intelligence peut aider les professionnels à considérer le processus éducatif avec plus de confiance et de disponibilité et à chercher des solutions collaboratives face aux problèmes scolaires. Nous pensons qu'un tel comportement peut avoir des effets positifs sur l'état de bien-être général de l'enseignant ou de l'enseignante et, de façon préventive, sur le risque d'épuisement professionnel. Les

données analysées dans cette recherche portent sur un grand échantillon de professionnels de l'enseignement en Italie. Elles permettent de confirmer cette hypothèse : une conception constructiviste de l'intelligence est associée, d'une part, à un risque moindre de *burnout* et, d'autre part, à un recours au soutien social de type instrumental en sollicitant des personnes-ressources internes à l'école. Selon nous, ce dernier aspect est positif du fait que le soutien interne est fourni par des collègues, des experts, des superviseurs, etc., autant de personnes qui partagent à différents titres la même expérience que l'enseignant ou l'enseignante en difficulté et qui peuvent lui offrir un soutien pour la résolution de problèmes rencontrés dans l'exercice de sa profession.

Nous avons constaté, en particulier, que les conceptions de l'intelligence se transforment au cours de l'expérience d'enseignement, passant d'une conception essentiellement constructiviste des enseignants et enseignantes qui débutent à une conception peu constructiviste, voire clairement innéiste des professionnels expérimentés. La littérature dans ce domaine (Albanese et Fiorilli, 2005 ; Albanese, Fiorilli, Doudin et Garbo, 2004 ; Doudin, Pfulg, Martin et Moreau, 2001 ; Fiorilli, 2009) révèle que les professionnels expérimentés ont tendance à développer une représentation de leur rôle plus rigide que celle des professionnels débutants. Cette rigidité les rend moins disponibles à remettre en question leurs actions pédagogiques. En revanche, les professionnels débutants font confiance aux capacités de l'élève. Ils considèrent que l'intervention pédagogique a une influence sur le développement de l'intelligence de l'élève et de ses capacités. Nous constatons que cette évolution des conceptions de l'intelligence peut s'expliquer notamment de la manière suivante : face aux difficultés d'apprentissage et à l'échec de certains élèves, des professionnels peuvent se sentir démunis et, plutôt que de s'engager dans une réflexion sur leurs stratégies d'enseignement (causes intrinsèques des difficultés), ils cherchent des causes extrinsèques : le manque de capacités de l'élève ; des difficultés dont l'origine est innée. Une telle attitude, plutôt défensive, conduit à se retrancher derrière une conception moins constructiviste afin d'éviter des déceptions causées par l'échec de certains élèves (Deschamps, 1992 ; Doudin, Curchod-Ruedi et Baumberger, 2009 ; Doudin, Pfulg, Martin et Moreau, 2001 ; Gosling, 1992).

La formation continue représente une possibilité de conserver une conception constructiviste et d'éviter un glissement vers un comportement traduisant un moindre investissement du professionnel dans

sa relation avec ses élèves. En effet, nous avons mené une recherche (Albanese et Fiorilli, 2006) sur les effets d'une formation fortement axée sur une réflexion quant aux expériences personnelles, aux aspirations de chacun et aux stratégies d'enseignement considérées comme les plus favorables pour le développement et l'intégration des élèves. Les résultats montrent que cette formation semble avoir un effet positif, puisque les professionnels expérimentés font preuve, à l'issue de cette formation, d'une conception constructiviste tout comme les professionnels débutants et qu'en revanche les professionnels expérimentés qui n'ont pas suivi cette formation font état d'une moindre conception constructiviste.

De tels résultats nous confirment que la formation permet de soutenir les professionnels dans leur expérience d'enseignement en maintenant une conception constructiviste du développement de l'intelligence malgré les difficultés rencontrées (Clark et Peterson 1986). C'est pourquoi il est important que, dans le processus de formation, les conceptions et les connaissances qui préexistent chez les enseignants et enseignantes soient prises en compte. Les responsables de la formation doivent opter pour des outils efficaces, capables de faire émerger les représentations et de les rendre explicites, conditions nécessaires à leur évolution (Anderson, Blumenfeld, Pintrich, Clark, Marx et Peterson, 1995; Doudin, Pons, Martin et Lafortune, 2003; Nettle, 1998).

Il reste toutefois à définir les caractéristiques d'une formation permettant à l'enseignant et à l'enseignante de prendre conscience de leurs représentations et donc de développer une démarche métacognitive (voir à ce sujet Battie, 1995; Calderhead et Bobson, 1991; Doudin et Martin, 1999; Ferguson, 1989). Guskey (1986) a mis en évidence le fait que les programmes favorisant l'évolution de représentations échouent lorsqu'ils s'appuient sur l'information, tandis qu'ils obtiennent des résultats positifs lorsque les enseignants et enseignantes sont stimulés par l'utilisation d'une nouvelle procédure afin d'en évaluer les effets positifs sur le rendement de leurs élèves. Ce changement ne peut s'opérer si les enseignants mettent de côté les nouvelles stratégies suggérées ou quand, tout en les utilisant, ils ne parviennent pas à constater une amélioration chez leurs élèves.

Comme le signalent Lonka, Joram et Bryson (1996), Vosniadou (1994) et Tillema (1994), il est effectivement possible de modifier les conceptions explicites tout en laissant les conceptions implicites inchangées. Certes, on ne modifie pas facilement ses représentations.

En effet, et comme le suggère Bruner (1996), nos représentations sont influencées par des croyances transmises par l'éducation et l'héritage culturel. La formation continue des enseignants et des enseignantes constitue un excellent outil pour favoriser l'acquisition et le maintien d'une pensée réflexive permettant l'exploration de ses croyances dont certaines déterminent le style d'enseignement (Pallascio, Daniel et Lafortune, 2004; Doudin et Martin, 1999). Enfin, nous pouvons avancer l'idée que les dispositions à la réflexion, à l'observation et à la confrontation avec d'autres expériences sont des principes qui favorisent l'adoption et le maintien d'une conception constructiviste en ce qui a trait au développement de l'intelligence.

Dans une optique de formation continue, nous trouvons intéressant de soutenir les enseignants dans la construction de contextes relationnels avec leurs collègues. C'est d'autant plus important quand les années d'enseignement s'accumulent car, et comme le suggèrent nos données, l'enseignant ou l'enseignante peut non seulement courir le risque de perdre confiance en sa propre efficacité professionnelle, mais aussi de ne plus recourir à un réseau de soutien susceptible d'atténuer le stress.

La tendance à une autoréférentialité, autrement dit à ne compter que sur ses ressources personnelles dans des situations professionnelles potentiellement stressantes, ressort également d'une recherche menée par Zurlo, Pes et Cooper (2007). Les résultats montrent que les enseignants italiens, comparés à des anglais, sont plus portés à exercer leur profession de façon autonome et à ne pas prendre en considération la possibilité d'un « travail de groupe ». Nous partageons avec ces auteurs le point de vue que, bien que cette tendance puisse augmenter le degré de satisfaction professionnelle dans l'immediat, elle peut inversement avoir à long terme des effets négatifs sur la qualité de l'enseignement, en conduisant à un isolement et à un désintérêt, devenant ainsi un facteur de risque pour le bien-être de l'enseignant et de l'enseignante. Dans ce sens, la proposition de Wenger, McDermott et Snyder (2002) est importante. Ces auteurs soumettent l'idée d'une formation continue basée sur les communautés de pratiques, c'est-à-dire sur « des groupes de personnes qui partagent un thème, un ensemble de problèmes ou une passion relative à un sujet et qui approfondissent leurs connaissances et leurs expériences au sein de cet espace défini » (Wenger, McDermott et Snyder, 2002, p. 4-5). Une communauté de pratique est fondée sur le thème de l'échange de l'expérience cognitive et émotionnelle que les

participants vivent dans leurs contextes professionnels. Au sein de cette communauté, chacun a la possibilité de partager son expérience, de proposer des situations problématiques et de construire avec les autres des solutions à appliquer et à revoir, encore une fois, au sein du groupe. Toujours selon ces auteurs, grâce à la participation à une communauté de pratiques, il est possible de favoriser les changements conceptuels soutenus par le partage de connaissances, de compétences et de responsabilités entre professionnels de l'enseignement. À notre avis, cette modalité de formation définit un contexte professionnel où les enseignants et enseignantes fournissent et bénéficient tout à la fois d'un soutien social de type instrumental.

■ Pour conclure

Dans ce chapitre, nous sommes partis de la constatation que la profession enseignante est à risque de mal-être de par l'exposition à de nombreuses sources de stress. Les recherches que nous avons menées sur ce thème montrent qu'un des facteurs de protection le plus important pour les enseignants et enseignantes est d'avoir une conception constructiviste de l'intelligence de leurs élèves. Cette conception incite en effet davantage à la confiance dans leur profession et dans les habiletés des élèves. Nul doute que c'est donc un objectif important que des professionnels de l'enseignement, en formation initiale aussi bien que continue, soient formés à une telle conception,

■ Bibliographie

- ALBANESE, O. ET P.-A. DOUDIN (1999). «L'interazione in classe: quale interazione per un apprendimento efficace», dans O. Albanese, P. Migliorini et G. Pietrocola (dir.), *Apprendimento e nuove strategie educative*, Milano, Unicopli, p. 22-36.
- ALBANESE, O., E. FARINA ET C. FIORILLI (2007). «L'épuisement des enseignants et enseignantes: aide et soutien», Congrès de l'ACFAS, Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières, 7-9 mai.
- ALBANESE, O. ET C. FIORILLI (2003). «Stabilità e cambiamento delle concezioni degli insegnanti sullo sviluppo dell'intelligenza degli allievi», dans M.C. Usai et M. Zanobini (dir.), *Psicologia del ciclo di vita*, Milano, Franco Angeli, p. 187-206.
- ALBANESE, O. ET C. FIORILLI (2005). «Correzione degli errori durante una verifica», dans C. Pontecorvo (dir.), *Discorso e Apprendimento*, Roma, Carocci, p. 110-124.

- ALBANESE, O. ET C. FIORILLI (2006). « Riflessioni sulla formazione degli insegnanti iscritti alla scuola interuniversitaria lombarda di specializzazione per l'insegnamento secondario (SILSIS-MI), indirizzo sostegno », dans O. Albanese (dir.), *Disabilità, Integrazione e formazione degli insegnanti. Esperienze e riflessioni*, Bergamo, Edizioni Junior, p. 119-136.
- ALBANESE, O., C. FIORILLI ET R. CORCELLA (2008). *Compréhension des émotions, épuisement des enseignants et conceptions de l'intelligence: une étude italienne*, Conférence dans le cadre du Congrès de l'Association mondiale de sciences de l'éducation (AMSE), Marrakech, 2-6 juin.
- ALBANESE, O., C. FIORILLI ET P.-A. DOUDIN (2010). « La compréhension des émotions chez des enseignants et enseignantes de soutien à l'intégration: quels risques pour la relation éducative? », dans L. Lafortune, S. Fréchette, N. Sorin, P.-A. Doudin et O. Albanese (dir.), *Approches affectives, métacognitives et cognitives de la compréhension*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 169-182.
- ALBANESE, O., C. FIORILLI, P.-A. DOUDIN ET R. GARBO (2004). « Effects of educational culture and teaching experience on teachers' beliefs », *European Journal of School Psychology*, 2(1/2), p. 83-98.
- ALBANESE, O., C. FIORILLI, P. GABOLA, ET F. ZORZI (2008). « Promozione del benessere negli insegnanti », dans C. Guido et G. Verni (dir.), *Educazione al benessere e nuova professionalità insegnante*, Bari, Ragusa Grafica Moderna, p. 85-108.
- ANDERSON, L.M., P. BLUMENFELD, P.R. PINTRICH, C.M. CLARK, R.W. MARX ET P. PETERSON (1995). « Educational psychology for teachers: Reforming our courses, rethinking our roles », *Educational Psychologist*, 30(3), p. 143-157.
- BATTIE, M. (1995). « New prospects for teacher education: Narrative ways of knowing teaching and teacher learning », *Educational Research*, 37(1), p. 53-70.
- BLESS, G, P. BONVIN ET M. SCHÜPBACH (2005). *Le redoublement scolaire: ses déterminants, son efficacité, ses conséquences*, Berne, Haupt.
- BORGOGNI, L., F. ARMANDI, C. CONSIGLIO ET L. PETITTA (2005). « Job burnout ed efficacia personale », *Bollettino di psicologia applicata*, 245, p. 31-44.
- BOURDIEU, P. ET J.C. PASSERON (1970). *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit.
- BRUNER, J. (1996). *The Culture of Education*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- CALDERHEAD, J. ET M. BOBSON (1991). « Images of teaching: Student teachers' early conceptions of classroom practice », *Teaching and Teacher Education*, 7(1), p. 1-8.
- CHAUVET, J. ET R. GENTIL (1993). « Les représentations liées à l'expression « élève en difficulté » », *Éducation et formation*, vol. 36, p. 13-20.
- CLARK, C.M. ET P.-L. PETERSON (1986). « Teacher thought processes », dans M. Wittrock (dir.), *Handbook of Research on Teaching*, New York, Macmillan, p. 255-296.
- CRAHAY, M. (1996). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire?*, Bruxelles, De Boeck.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. ET J. LEFEVRE (1989). « Optimal experience in work and leisure », *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(5), p. 815-822.

- CURCHOD-RUEDI, D. ET P.-A. DOUDIN (2009). «Leadership et émotions à l'école: fonction encadrante, compréhension des émotions dans le contexte scolaire», dans B. Gendron et L. Lafortune (dir.), *Leadership et compétences émotionnelles dans l'accompagnement au changement*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 121-145.
- DESCHAMPS, J.-C. (1992). «L'échec scolaire: une perspective attributionnelle en psychologie sociale», dans B. Pierrehumbert (dir.), *L'échec scolaire: échec de l'école*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, p. 49-79.
- DI NUOVO, S. ET E. COMMODORI (2004). *Costi psicologici del curare. Stress e burnout nelle professioni di aiuto*, Roma, Bonanno.
- DI NUOVO, S. ET M. MONFORTE (2004). «Stress e burnout in diversi ambiti di «aiuto» insegnanti», dans S. Di Nuovo et E. Commodori (dir.), *Costi psicologici del curare. Stress e burnout nelle professioni di aiuto*, Roma, Bonanno.
- DOUDIN, P.-A., D. CURCHOD-RUEDI ET B. BAUMBERGER (2009). «Inclure ou exclure des élèves en difficulté: quelles conséquences pour les enseignantes et les enseignants?», dans P.-A. Doudin et S. Ramel (coord.), «Intégration et inclusion scolaire: du déclaratif à leur mise en œuvre», *Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, n° 9, p. 11-31.
- DOUDIN, P.-A., D. CURCHOD-RUEDI ET J. MOREAU (2011, dans le présent ouvrage). «Le soutien social comme facteur de protection de l'épuisement des enseignants», dans P.-A. Doudin, D. Curchod-Ruedi, L. Lafortune et N. Lafranchise (dir.), *La santé psychosociale à l'école, Tome I, La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- DOUDIN, P.-A. ET D. MARTIN (1999). «Conception du développement de l'intelligence et formation des enseignants», *Revue française de pédagogie*, n° 126, p. 121-132.
- DOUDIN, P.-A., D. MARTIN ET O. ALBANESE (dir.) (2000). *Métacognition et éducation: aspects transversaux et disciplinaires*, Berne, Peter Lang.
- DOUDIN, P.-A., L. PFULG, D. MARTIN ET J. MOREAU, J. (2001). «Entre renoncement et engagement. Un défi pour la formation continue des enseignants», dans L. Lafortune, P.-A. Doudin et D. Martin (dir.), *La formation continue: de la réflexion à l'action*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 167-186.
- DOUDIN, P.-A., F. PONS, D. MARTIN ET L. LAFORTUNE (2003). «Croyances et connaissances: analyse de deux types de rapports au savoir», dans L. Lafortune, C. Deaudelin, P.-A. Doudin et D. Martin (dir.), *Conceptions, croyances et représentations en maths, sciences et techno*, Québec, Presses de l'Université de Québec, p. 7-26.
- DWECK, C. (2000). *Teorie del Sé*, Trento, Erickson.
- EVERS, W.G.J., W. TOMIC ET A. BROUWERS (2004). «Burnout among teachers. Students' and teachers' perceptions compared», *School Psychology International*, 25(2), p. 131-148.
- FERGUSON, P. (1989). «A reflective approach to methods practicum», *Journal of Teachers Education*, 40(2), p. 36-41.
- FIORILLI, C. (2009). *Gli insegnanti pensano l'intelligenza. Dalle concezioni alle pratiche educative*, Milano, Unicopli.

- GOSLING, P. (1992). *Qui est responsable de l'échec scolaire ? Représentations sociales, attributions et rôle d'enseignant*, Paris, Presses universitaires de France.
- GRIFFITH, J., A. STEPTOE ET M. CROPLEY (1999). « An investigation of coping strategies associated with job stress in teachers », *The British Journal of Educational Psychology*, 69(4), p. 517-531.
- GUSKEY, T.R. (1986). « Staff development and the process of teacher change », *Educational Researcher*, 15(5), p. 5-12.
- HALBESLEBEN, J.R.B. (2006). « Sources of social support and burnout: A meta-analytic test of the conservation of resources model », *Journal of Applied Psychology*, 91(5), p. 1134-1145.
- HALBESLEBEN, J.R.B. ET M.R. BUCKLEY (2004). « Burnout in organizational life », *Journal of Management*, 30(6), p. 859- 879.
- HOBFOLL, S.E. (2001). « The influence of culture, community, and the nested-self in the stress process: Advancing conservation of resources theory », *Applied Psychology: An International Review*, 50(3), p. 337-421.
- KEYES, C.L.M. (1998). « Social well-being », *Social Psychology Quarterly*, 61(2), p. 121-140.
- KYRIACOU, C. (2001). « Teacher stress: Directions for future research », *Educational Review*, 53(1), p. 28- 35.
- LARSON, J.S. (1993). « The measurement of social well-being », *Social Indicators Research*, 28(3), p. 285-296.
- LINLEY, P.A. ET S. JOSEPH (2004). « Applied positive psychology: A new perspective for professional practice », dans P.A. Linley et S. Joseph (dir.), *Positive Psychology in Practice*, Hoboken, NJ, John Wiley and Sons, p. 3-12.
- LONKA, K., E. JORAM ET N. BRYSON (1996). « Conceptions of learning and knowledge – does training make a difference ? », *Contemporary Educational Psychology*, 21(3), p. 240-260.
- MASLACH, C. (1982). *Burnout: The Cost of Caring*, New York, Prentice Hall.
- MASLACH, C. ET S.E. JACKSON (1981). *MBI: Maslach Burnout Inventory*, Palo Alto, Consulting Psychologists Press.
- MAYER, J.D., P. SALOVEY ET D.R. CARUSO (2004). « Emotional intelligence: Theory, findings, and implications », *Psychological Inquiry*, 15(3), p. 197-215.
- MENECHINI, A.M., A. BALDOVIN, D. GALATI ET O. FASSIO (2008). « Vissuti emozionali e motivazionali degli insegnanti a scuola », *Psicologia e scuola*, vol. 140, p. 5-17.
- MUGNY, G. ET F. CARUGATI (1985). *L'intelligence au pluriel*, Cousset, DelVal.
- NETTLE, E.B. (1998). « Stability and change in the beliefs of student teachers' during practice teaching », *Teaching and Teacher Education*, 14(2), p. 193-204.
- PALLASCIO, R., M.-F. DANIEL ET L. LAFORTUNE (2004). *Pensée et réflexivité: théories et pratiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- PIANTA, R.C. (1999). *Enhancing Relationships Between Children and Teachers*, Washington DC, American Psychological Association.

- SIRIGATTI, S. ET C. STEFANILE (1992). «Aspetti e problemi dell'adattamento italiano del MBI», *Bollettino di Psicologia Applicata*, n^{os} 202/203, p. 3-12.
- TILLEMA, H.H. (1994). «Changing the professional knowledge and beliefs of teachers: A training study», *Learning and Instruction*, 5(4), p. 291-318.
- VOSNIADOU, S. (1994), «Capturing and modelling the process of conceptual change», *Learning and Instruction*, 4(1), p. 45-69.
- WENGER, E., R. McDERMOTT ET V.M. SNYDER (2002). *Cultivating Communities of Practice*, Boston, MA, Harvard Business School Press.
- ZURLO, M.C., D. PES ET C.L. COOPER (2007). «Stress in teaching: A study of occupational stress and its determinants among Italian schoolteachers», *Stress and Health*, 23(4), p. 231-241.



**Du dégoût de travailler
à la reconquête du métier
et... de la santé**
**Exemple d'enseignants de lycées
professionnels en France**

Françoise Lantheaume
Université de Lyon

La question de la santé au travail de professionnels de l'éducation est abordée ici à partir des résultats d'une enquête sur l'introduction d'un dispositif innovant en lycée professionnel, en France. Cette enquête fait partie d'un programme de recherche sur l'évolution du travail des enseignants¹. L'objectif de l'enquête de sociologie qualitative, définie par les chercheurs et organisée à leur seule initiative, était de comprendre comment s'était effectuée la traduction d'une injonction officielle introduisant une innovation pédagogique au moyen d'un nouveau dispositif et ses éventuels effets sur le travail des enseignants. Existait-il une modification des normes professionnelles du fait de l'introduction d'une innovation pédagogique « par le haut » ? Comment le travail des enseignants en était-il affecté ? Les questions initiales ne portaient donc pas spécifiquement sur les questions de santé au travail, mais les modalités de recueil et de traitement des données ethnographiques et le cadre théorique utilisé ont permis de donner un sens à cet aspect de la réalité professionnelle qui a émergé au cours de l'enquête, en lien avec des travaux précédents sur la souffrance au travail des enseignants (Lantheaume et Hélou, 2008).

L'enquête a notamment mis au jour les difficultés rencontrées par des enseignants dans certains environnements de travail et la possibilité d'effets négatifs sur leur santé, mais aussi les stratégies déployées pour vaincre ces obstacles (Lantheaume, Bessette et Coste, 2008). La description et l'analyse d'une situation pathogène observée dans un établissement ont ouvert de nouvelles perspectives à propos de la question de recherche. Le cas présenté ici aborde le processus de construction d'une situation néfaste pour l'activité d'enseignants et pour leur santé à l'occasion de la mise en place de l'innovation prescrite. Il montre aussi comment ces enseignants vivent cette situation, s'en défendent puis surmontent l'épreuve.

La conduite de l'enquête et l'analyse proposée se situent dans le cadre d'une sociologie pragmatique (de la justification, de la traduction) centrée sur ce que font les acteurs et sur leurs argumentaires pour justifier leur action mise à l'épreuve (Nachi, 2006), comme lors de l'introduction d'une innovation imposant aux acteurs de redéfinir le sens de leur action. La clinique de l'activité est également mobilisée afin de saisir le lien entre l'organisation du travail et l'état de santé des enseignants (Clot, 2004).

1. Programme défini dans le cadre de l'Unité mixte de recherche Éducation et Politique.

Avant de présenter la méthode de recherche, un bref état de la question sur la santé au travail et sur la conception de la diffusion d'une innovation dans le cadre de la sociologie de la traduction sera fait. Ce sont ensuite les résultats de l'enquête et leur analyse qui seront exposés.

1. La santé au travail: une préoccupation récente dans l'enseignement

Le thème du bien-être au travail et surtout son absence a émergé dans le débat public en France depuis plus d'une vingtaine d'années en relation avec la mise en cause de la pénibilité du travail: l'expression «souffrance au travail» apparaît (Dejours, 1980). Plus récemment, elle est sortie du cercle des spécialistes (médecins du travail, psychologues ou psychanalystes, sociologues, etc.) qui alertaient les décideurs et l'opinion publique sur des problèmes de santé au travail de plus en plus manifestes (depuis les syndromes squelettomusculaires jusqu'aux troubles mentaux et suicides en passant par une hausse de l'absentéisme ou du *turn over*). Désormais, le problème fait la une des journaux. La mise en visibilité croissante de suicides au travail, particulièrement chez les cadres d'entreprises privées², et le coût en matière de santé publique ont conduit les responsables politiques à s'inquiéter à propos des risques psychosociaux propres aux nouvelles organisations du travail. L'État, les entreprises et les syndicats manifestent désormais une volonté d'agir. En témoigne, par exemple, l'organisation d'une négociation au plan national sur les conditions de travail dans la fonction publique³ ou le rapport sur la santé au travail rédigé à la demande du ministère du Travail (Nasse et Légeron, 2008). Dans le même temps, des dispositifs de lutte contre le stress au travail sont mis en place: mobilisation des comités d'hygiène, de sécurité et des conditions de travail (CHS-CT) dans les entreprises, afin de veiller, comme leurs attributions le précisent, à la protection de la santé et

-
2. Ainsi l'entreprise France Télécom a décompté 32 suicides entre janvier 2008 et décembre 2009, chiffre transmis à l'inspection du travail et à l'Agence France presse (AFP) le 1^{er} décembre 2009.
 3. Ouvertes en juillet 2008, elles n'ont cependant comme objectif que d'« améliorer les conditions de travail et l'emploi des seniors » comme l'indique le communiqué du ministère du Budget, des Comptes publics, de la Fonction publique et de la Réforme de l'État.

de la sécurité des travailleurs et à l'amélioration des conditions de travail ; en cas de suicide, mise en place de cellules d'écoute, formation de l'encadrement au repérage des salariés « fragiles », incitation à une veille collective entre collègues pour reconnaître ceux qui pourraient montrer des signes de « fragilité », etc. La publicité sur les problèmes liés au travail et les efforts de prévention concernent pour l'essentiel les entreprises privées, l'approche est focalisée sur le stress et sur l'individu dont la fragilité (psychologique notamment) serait la cause de ses difficultés. Le thème des risques psychosociaux est désormais au-devant de la scène sociale, mais sans que la question du travail soit toujours traitée (Clot, 2010).

À propos des enseignants, contrairement à une idée reçue, les enquêtes épidémiologiques montrent qu'ils n'ont pas plus de problèmes de santé mentale que d'autres salariés et ont même une prévalence moindre en ce qui concerne le suicide (Kovess-Masfety, 2008 ; Kovess-Masfety, Sevilla-Dedieu, Rios-Seidel, Elena et Chan Chee, 2006). Cependant, des études sur le stress et le *burnout* chez les enseignants européens soulignent l'existence d'un problème et constatent que les enseignants sont parmi les salariés les plus touchés par le stress au travail (Billehøj, 2007 ; Brouwers et Tomic, 2000 ; Gates, Wolverson, Gmelch et Schwartz, 2007 ; Griffith, Steptoe et Cropley, 1999 ; Janot-Bergugnat et Rasclé, 2008 ; Kyriacou, 2001 ; Schwarzer, Schmitz et Tang, 2000 ; Weisberg et Sagie, 1999). Et les résultats d'une enquête ministérielle récente en France font état d'un « malaise enseignant » (Gambert et Bonneau, 2009). Malgré ces signaux d'alerte, les services publics et particulièrement l'enseignement, restent largement ignorés par la volonté politique⁴.

2. L'introduction d'une innovation, un processus de traduction

Du point de vue de la sociologie de la traduction, la diffusion d'une innovation en milieu scientifique et de travail repose sur un processus de traduction sous la forme d'actions de reformulation des objectifs du

4. Un début de prise de conscience se manifeste cependant : en mars 2010, le ministre de l'Éducation nationale a annoncé un « plan santé » à travers la mise en place de « plans de prévention » et du recrutement de médecins pour prévenir les risques psychosociaux. À partir de cinquante ans, les enseignants volontaires pourraient bénéficier d'un bilan de santé.

projet d'un macro acteur par les divers groupes d'acteurs, en fonction de leurs intérêts (Callon et Latour, 1991). Le processus de traduction emprunte des réseaux reliant des éléments disparates pour forger des savoirs et des actions assez robustes. Pour le sujet qui nous intéresse, des enseignants confrontés à un changement dans l'organisation de leur travail, un tel réseau relie le ministère, les instructions officielles, les inspecteurs, les formateurs, la classe et les enseignants, etc. Reprenant l'idée de réseau connectant des dimensions diverses de l'action et celle de « traduction » pour suivre le passage d'un univers à l'autre (du politique à l'organisationnel et au pédagogique), nous avons donc observé le processus de traduction de l'innovation prescrite et ses effets sur sa mise en œuvre.

Dans ce processus, des choix sont faits dans le cours de l'action, guidés par l'intérêt, mais aussi par des principes de référence au nom desquels est justifiée l'action. La sociologie de la justification (Boltanski et Thévenot, 1991) converge avec la clinique de l'activité sur le point selon lequel les ressources mobilisées par les acteurs ne se trouvent pas dans la seule situation. Dans le cas du travail, les ressources du métier (ses gestes, ses valeurs, ses principes, son éthique) jouent aussi un rôle déterminant (Clot, 2006).

Pour saisir le travail comme une activité complexe mettant en jeu la prescription, des règles collectives, l'organisation du travail, les relations professionnelles, la personne en interaction avec l'environnement de travail, nous avons choisi une méthode de recherche qualitative.

3. Problématique de l'enquête : processus de traduction et approche située de l'action enseignante

La décentralisation et la dérégulation relative du système éducatif français depuis les années 1980 ont contribué à créer de nouvelles épreuves pour les enseignants et à faire en sorte que l'activité enseignante soit étudiée *in situ* afin de comprendre comment les diverses injonctions mises en œuvre localement permettent de prendre en compte les caractéristiques des élèves. Or, l'hétérogénéité des élèves est aggravée par la déstructuration sociale liée à la crise économique (Dubet et Duru, 2000), par un affaiblissement des normes et valeurs de l'institution (Dubet, 2002) et par un renouvellement accéléré des *curricula*. On note chez certains élèves l'apparition d'attitudes de rejet

de l'école, de décrochage ou de violence. Les enseignants sont ainsi confrontés à des situations imprévues dans lesquelles ils doivent définir eux-mêmes des ordres de priorité, trancher des dilemmes (Tardif et Lessard, 2000). Ils sont également sommés de rendre compte de leur action selon deux registres : celui de la mesure des résultats en termes de performances des élèves attendues par l'institution et celui de la satisfaction de « clients » (élèves, parents, partenaires extérieurs) dont les attentes ne sont pas toujours convergentes ni compatibles. Des choix sont faits sur tous ces sujets dans chaque établissement scolaire.

C'est donc là où le travail s'effectue, dans son environnement, qu'il peut être le mieux saisi. La problématique de la recherche a consisté à étudier le processus de traduction d'une innovation en milieu scolaire, ses caractéristiques et ses effets sur les enseignants et leur travail selon une approche située. Cela nous a conduit à observer l'activité enseignante dans deux lycées professionnels, en tenant compte des différentes dimensions du travail (Barrère, 2002).

4. Méthode d'enquête : enquête ethnographique et études de cas

Le terrain d'investigation est composé de deux lycées publics de même taille et offrant les mêmes types de formations professionnelles tertiaires, avec un public scolaire d'origine populaire. Leurs enseignants et les personnels de direction constituent la population étudiée. Le cas présenté ici concerne un des établissements, situé dans une ville moyenne à proximité d'une grande ville. L'établissement comprend 430 élèves et 45 professeurs, le proviseur et son adjointe constituant l'équipe de direction. Les résultats des élèves aux examens sont bons, aussi le lycée se classe-t-il parmi les établissements plutôt performants. Il est donc attractif et peut choisir parmi les élèves souhaitant y être scolarisés les meilleurs dossiers, ce qui lui assure ensuite des résultats satisfaisants selon un cycle « vertueux » du point de vue des performances.

L'enquête ethnographique visant à produire une monographie a privilégié des dispositifs de recueil de données attentifs au détail (Piette, 1996). Une équipe de quatre chercheurs a eu une présence régulière dans le lycée pendant une année scolaire (2004-2005) dans des moments formels et informels. Ils ont procédé par observation armée ou flottante, ont réalisé dix entretiens individuels semi-directifs

d'enseignants (en plus de ceux du proviseur, de son adjoint et du chef de travaux)⁵ et trois entretiens collectifs thématiques ou entretiens d'autoconfrontation croisée à partir de traces de l'activité (Clot, 2006; Clot, Faïta, Fernandez et Scheller, 2001). Enfin, un journal de terrain était tenu par chacun (Beaud et Weber, 1997). L'attention des chercheurs s'est portée sur les épreuves rencontrées dans l'activité de mise en œuvre du dispositif innovant, sur la justification de l'action et sur le processus de traduction de l'intention et de la lettre du prescrit. L'ensemble de ces données transcrites a ensuite été analysé en procédant à la détermination de catégories à partir du matériau ethnographique (Strauss et Corbin, 2004) et en effectuant des études de cas sur les situations les plus significatives (De Meur et Rihoux, 2004; Ragin, 1987).

5. L'enquête et ses résultats

Dans cette partie, nous présentons les caractéristiques, les enjeux et les intentions du dispositif pédagogique innovant étudié ainsi que les résultats de l'enquête auprès des personnels, qui montre comment l'introduction d'une nouvelle organisation du travail perturbe le travail et la santé des enseignants en révélant des tensions entre des conceptions différentes de ce que signifie « bien travailler ».

5.1. Les « PPCP », une innovation pour faire évoluer le travail des enseignants

Les projets pluridisciplinaires à caractère professionnel⁶ (appelés plus couramment PPCP) publiés par le ministère de l'Éducation nationale (2000) sont définis par un travail en équipe pluridisciplinaire autour d'un projet élaboré par les élèves pour une partie d'une année scolaire. Pour chaque PPCP, deux enseignants de disciplines différentes interviennent en doublette auprès du groupe d'élèves dont l'activité ne se déroule pas seulement dans la classe puisqu'ils sont amenés à

-
5. Dans un lycée professionnel, le chef des travaux, ancien professeur, a un rôle de coordination des enseignements technologiques et un rôle technique (organisation des emplois du temps, achat de matériel, etc.).
 6. Bulletin officiel n° 25 du 29 juin 2000 (bulletin publié par le ministère de l'Éducation nationale présentant tous les textes officiels régissant la vie de l'école).

faire des recherches documentaires, à rencontrer des personnes extérieures, à visiter des lieux pour mener à bien le projet, etc. L'activité des élèves n'est pas censée être évaluée sous les formes habituelles des évaluations scolaires. La pédagogie inductive et la pédagogie de projet sont valorisées. Les deux faisant partie de la culture de l'enseignement professionnel, cela devait faciliter une innovation dont l'objectif était, selon ses promoteurs institutionnels, de favoriser tant l'engagement et la réussite des élèves que l'évolution de pratiques d'enseignement jugées trop centrées sur les disciplines universitaires et trop individualistes.

5.2. Une double énigme dans un climat de travail dégradé

Au cours de l'enquête ethnographique dans l'établissement évoqué ici, les enquêteurs sont confrontés à une double énigme : les enseignants expriment des maux dont les causes sont opaques et la description qu'ils font de leur activité en PPCP ne « colle pas » avec d'autres informations recueillies. Une partie de l'enquête se concentre alors sur deux professeuses⁷ de vente (Lisiane Volmi et Sabine Legrand) très actives, travaillant ensemble depuis plusieurs années, et une enseignante de lettres-anglais (Jeanne Bayle) qui partage avec elles des PPCP depuis deux ans. Enseignantes expérimentées, fières de leurs bons résultats aux examens, particulièrement au baccalauréat professionnel, habituées à conduire des projets de façon très autonome, elles estiment pourtant être dans une situation *ubuesque* qui, disent-elles, les *rend malades* ! Les relations entre collègues apparaissent pourtant cordiales tandis que celles avec les élèves ne sont pas caractérisées par des tensions particulières et, selon le directeur de l'établissement (dont le titre est proviseur), homme affable que des soucis de santé tiennent éloigné de la gestion quotidienne, les PPCP sont mis en place *dans les règles de l'art*. Qu'est-ce donc qui les rend malades ?

De fait, le nombre de demandes de mutation est en hausse et des départs en retraite anticipée sont signalés. Certains, comme l'indique Éric Notage, professeur de lettre-histoire *veulent partir, à l'autre bout du monde*⁸, les absences pour cause de maladie explosent depuis un an et

7. Tous les noms et prénoms des professeurs et professeures mentionnés dans ce chapitre sont des noms et prénoms d'emprunt.

8. Deux enseignantes de cette discipline ont en effet demandé et obtenu leur mutation pour une île lointaine.

deux et l'une des trois enseignantes évoquées précédemment avoue ne plus avoir goût à son travail quand l'autre affirme venir au lycée avec *la boule au ventre*. Lisiane Volmi, professeure de vente et membre du comité d'hygiène et de sécurité qui suit les questions de santé au travail, assure que *la proportion de malades a beaucoup augmenté, [...], on a une collection de cancers dans le lycée, on est à 10% de taux de cancer dans le personnel de l'établissement ce qui est quand même beaucoup. Il y a effectivement des malades, des dépressions.*

Ces données, vérifiées, ainsi que la redondance des plaintes dans tous les entretiens avec les enseignants, confirment le malaise. Pour sa part, Sandrine Malaire, jeune professeure de mathématiques, regrette que *depuis deux ans eh bien!... on essaie de faire front contre la division qu'on voudrait nous imposer. Nous monter les uns contre les autres, mais ça ne marche pas pour l'instant. Et même la très mesurée Caroline Paquet, professeure de secrétariat, dit à propos de la proviseure adjointe :*

elle est là en tant que stagiaire, depuis l'an dernier, mais ce n'est pas facile, il y a pas mal de problèmes, une administration pas assez efficace à la tête, je ne critique pas, mais le proviseur adjoint a peut-être trop de choses à faire, le proviseur est très gentil, mais ça ne suffit pas, on sent bien qu'il y a un laisser-aller... tout le monde commence à... [silence et soufflements avec expression d'épuisement].

Le professeur de lettre-histoire déjà cité affirme même : *Ça marchait tout seul, même avec un seul proviseur, ça tournait, on faisait des voyages, projets théâtre, expositions...maintenant, on ne sait plus où on en est [...]. Un vrai gâchis, un LP⁹ qui avait une bonne réputation...*

Le dispositif pédagogique des PPCP joue un rôle de catalyseur des problèmes. Les professeurs les associent spontanément à la nouvelle proviseure adjointe : *les PPCP c'est là-dessus que s'est cristallisé le problème de sa personnalité vis-à-vis de nous, dit Lisiane Volmi. Plus tard, en présence d'une autre collègue qui approuve ses propos, elle indique :*

quoi qu'on dise et quoi qu'on demande, de toute façon, à partir du moment où on demande quelque chose, c'est systématiquement une attaque contre elle, alors maintenant, oui, ça devient une attaque contre elle, mais au début, nous, on ne demandait qu'à bosser avec elle, à faire avancer les choses, mais c'est systématiquement non. Dès qu'on demande

9. Lycée professionnel.

quelque chose, dès qu'on pose une question, qu'on émet un avis ou une remarque pour faire avancer les choses, la réponse c'est systématiquement non ou même pas de réponse.

Un diagnostic de mauvaise communication et d'un management trop raide lié à un problème de *personnalité* est posé par beaucoup comme obstacle au *ça marchait tout seul* précédent. Lisiane Volmi reconnaît pourtant que la proviseure adjointe n'a pas que des idées *idiotes*, mais *elle est tellement maladroite dans sa façon de communiquer que de toute façon si elle vous dit que le magnétophone est noir, on lui dira qu'il est blanc*. Le comportement de cette responsable est donc présenté comme la cause du malaise. Cependant, la question semble plus compliquée, ce que laisse entrevoir Éric Notage quand il décrit les PPCP comme remettant en cause une autonomie bénéfique ou Lisiane Volmi quand elle précise que *le problème des PPCP [...] c'est précisément le fait que le texte (officiel) impose à des gens qui ne sont pas forcément d'accord pour collaborer de faire des projets ensemble*.

Cependant, les enseignants s'accordent pour estimer que c'est l'interprétation nouvelle des PPCP faite par la nouvelle adjointe nommée dans l'établissement qui, en modifiant l'organisation du travail, est la source de leurs maux, met à l'épreuve leur conception du métier et... leur santé. Mais le management, pointé du doigt, a aussi ses bonnes raisons d'agir en s'opposant à des pratiques antérieures où la direction n'avait guère son mot à dire.

5.3. Un fonctionnement en « autogestion » qui satisfaisait les enseignants

À propos des PPCP, le proviseur reconnaît qu'ils sont parfois dévolus à des activités n'entrant pas dans le cadre prescrit quand ils comportent des cours habituels ou exercices d'entraînement aux examens, mais assure que leur organisation est sans faille. Jusqu'à l'année précédente, les enseignants en avaient la maîtrise. Désormais, son adjointe en a la responsabilité.

Selon les enseignants, les PPCP sont venus concurrencer la tradition locale des projets de voyage de fin de formation qui jouaient un rôle important pour attirer et enrôler les élèves. Ils constituaient le couronnement de la formation, stimulaient les élèves, les récompensaient et étaient un argument pour conserver de bons éléments au lycée. La traduction locale des PPCP avait consisté à les reformuler de façon cohérente avec la logique de l'efficacité (le souci des résultats

aux examens) et avec un fonctionnement plutôt « domestique » fait d'arrangements au sein de filières très autonomes. Des accords entre collègues (ceux qui ne voulaient pas s'engager dans un PPCP n'étaient pas contraints de le faire) ont maintenu une ambiance favorable même si c'était parfois au détriment du respect strict de la prescription et plutôt au service de la réussite des meilleurs élèves. De même, le partage des classes ou l'attribution de la charge de professeur principal résultait d'un accord entre enseignants, l'administration validant ensuite leurs choix. Ce fonctionnement caractérisé depuis plusieurs années par un management faible, une délégation forte aux enseignants et une confiance aveugle, apparaît désormais aux enseignants comme normal. Grâce à lui, le lycée professionnel fonctionne à la satisfaction apparente de tous, y compris de la hiérarchie locale. Certains nouveaux arrivants de disciplines d'enseignement général avouent cependant avoir des difficultés à se retrouver dans des règles non dites et une répartition des tâches fondée sur l'autorité de quelques enseignants responsables de filière.

Dans ce contexte, les PPCP étaient gérés par les enseignants suivant des modalités propres à chaque doublette de volontaires. L'organisation des PPCP reposait sur des séquences disséminées dans la semaine, ce qui facilitait les interactions entre collègues entre les séances. Les PPCP étaient conçus et conduits par des équipes affinitaires. Dans chaque filière, les professeurs ont peu à peu, par essai-erreur au cours des quatre années précédentes, défini en quoi consistait un « bon PPCP ». Les PPCP portaient sur des projets propres à chaque filière, prenant sens aux yeux des professeurs par leurs liens avec les programmes disciplinaires. Par exemple, un des PPCP était un projet de voyage financé par la vente d'objets en section vente ; un autre, un projet de collaboration avec une association locale d'aide aux handicapés pour la section carrières sanitaires et sociales ou, pour la section comptabilité, un projet de minientreprise. Les professeurs d'enseignement général volontaires travaillaient quant à eux avec les filières de leur choix au gré des affinités et intérêts.

Les enseignants expliquent aux enquêteurs, avec franchise, une utilisation parfois peu conforme à la prescription des heures de PPCP. Les professeurs faisaient en toute liberté ce qu'ils jugeaient opportun pour les élèves afin de mener à bien la préparation des examens y compris par les PPCP réinterprétés à leur façon. En effet, dans ce lycée, ils ont une durée plus longue que celle préconisée par les textes officiels, particulièrement dans la filière vente où un PPCP se

déroule sur deux années et débouche sur le fameux voyage de fin de cursus, ce qui est toléré par l'administration locale. L'interprétation de la lettre du texte officiel porte surtout sur la durée du PPCP, sur son détournement éventuel au service des examens et sur le bon vouloir des enseignants, mais le travail par projet et pluridisciplinaire est respecté, mis au service de la motivation des élèves. Cette situation permettait, selon leur témoignage, de travailler avec plaisir, de façon consensuelle, et garantissait ce qu'ils jugent être du bon travail : réussite aux examens, projets contribuant à faire tenir l'établissement et leurs classes en mêlant l'exigence sur les résultats et la gratification de projets attrayants.

Ainsi, sans réel pilotage de l'équipe de direction, une tradition locale s'est construite, fondée sur une interprétation particulière des textes et ménageant un compromis entre les enseignants et avec la direction qui, faute de respecter la lettre de la loi, assure un fonctionnement harmonieux de l'établissement et de bons résultats. L'arrivée de la nouvelle proviseure adjointe, porteuse d'une autre conception, perturbe cette organisation et met en cause le fonctionnement local.

5.4. Une nouvelle organisation du travail révèle un conflit de logiques d'action

L'année qui a suivi son arrivée, la proviseure adjointe a introduit trois novations dans l'organisation des PPCP : tous les enseignants doivent y participer ; le professeur principal de chaque classe (toujours un enseignant de discipline professionnelle) est désigné comme pilote du PPCP et a la responsabilité de son fonctionnement ; les PPCP sont regroupés la même demi-journée de la semaine, les professeurs se déplaçant entre les différents groupes d'élèves. La proviseure adjointe laisse aux pilotes le soin d'organiser les groupes d'élèves, de trouver une salle et ne s'occupe pas du contenu des PPCP car, dit-elle, *cela relève de la liberté pédagogique*. Cette nouvelle organisation transforme l'emploi du temps des trois enseignantes déjà évoquées. Le même jour, avec des élèves pour qui une séance de PPCP dure de 13 h à 17 h, leur activité est répartie de la façon suivante (voir tableau 4.1) entre deux groupes travaillant sur des projets différents, avec Sabine Legrand comme pilote :

TABLEAU 4.1. Emploi du temps des trois enseignantes de l'après-midi consacrée aux PPCP

Groupe de 1 ^{re} année bac pro ¹ «Service»	Groupe de Terminale bac pro «Service»
13-14 h : Lisiane Volmi et Jeanne Bayle ²	13-14 h : S. Legrand et X1
14-15 h : Sabine Legrand ³	14-15 h : L. Volmi et X3
15-16 h : S. Legrand et X1	15-16 h : L. Volmi et X2
16-17 h : L. Volmi et X2	16-17 h : S. Legrand et X3

1. Baccalauréat professionnel préparé en deux ans.
2. Seuls les noms et prénoms fictifs des professeures plus particulièrement observées ont été conservés. «X1, X2, X3» sont des enseignants de discipline générale.
3. Sabine Legrand, professeure «pilote», donne les consignes à ses collègues à la cantine avant 13 h.

L'organisation choisie vise à distribuer la présence des enseignants se succédant auprès des élèves. La répartition des salles entre collègues revient aux pilotes. Elle se révèle compliquée comme l'indique Blanche Disse professeure de lettres-histoire :

c'est vrai que concernant l'organisation... gros problème, quand, encore aujourd'hui, on n'a pas de salle pour les PPCP... On navigue de semaine en semaine, ça pose des problèmes, de simples problèmes de planning de salles. Parce que ça n'a pas été fait en début d'année. Quand on nous dit en début d'année: Oui ben... choisissez la salle que vous voulez, nous dire ça à l'ensemble des collègues, ce n'est pas possible quoi, ça ne peut pas fonctionner.

De même, les allées et venues des élèves exigées par les PPCP entrent difficilement dans un cadre horaire et spatial rigide. Il incite même des enseignants à continuer, surtout à proximité des examens, à utiliser les «heures PPCP» pour y préparer les élèves.

Les trois enseignantes estiment que la nouvelle organisation leur fait faire un travail qui, disent-elles, ne ressemble plus «à rien» car la continuité de leur travail en doublette avec les élèves de chaque groupe est rompue, leurs interventions sont morcelées au cours d'un seul après-midi et leur coopération mise à mal. Le choc entre deux conceptions du travail des enseignants donne lieu à de nombreuses tensions dans l'établissement comme l'explique Evelyne Desroches, jeune professeure de math-sciences :

c'est le proviseur adjoint qui a décidé, pour une classe, par exemple les terminales secrétaires, que madame Desroches avait deux heures avec cette classe-là en PPCP, en parallèle donc il y aura une heure en

français, une heure en maths, par exemple, donc ces trois personnes-là cela a constitué la fameuse équipe PPCP, on s'est réunis ensemble et on a essayé de dégager des projets qu'on pourrait traiter pendant l'année avec ces élèves-là. [...] Cela a toujours été: «on constitue des équipes, et après vous faites des projets».

Selon les enseignants, la proviseure adjointe est surtout soucieuse de les surveiller. Un climat de méfiance, les difficultés avec les salles et du travail en commun entre professeurs qui ne se sont pas choisis produisent un effet néfaste sur la mise en œuvre des projets, certains sont abandonnés en cours de route. Les protestations n'ont pas été jugées recevables: *on a demandé à faire des modifications, à faire des changements, c'est lettre morte! On a eu six réunions, qui ne servent à rien!*, conclut Lisiane Volmi, approuvée par sa collègue.

5.5. Une coordination empêchée, une nouvelle division du travail

Aucun temps institutionnel n'étant prévu pour libérer au même moment les enseignants censés travailler ensemble, la coordination et la programmation du travail en doublette s'effectuent dans des intervalles du temps de travail (discussions informelles à la cantine, dans le couloir, en salle des professeurs) et par l'intermédiaire d'objets (une fiche de consigne, par exemple): *Nous [Lisiane Volmi et Jeanne Bayle], on prend une heure les élèves, Sabine nous dit «on fait ça»... on les prend comme on peut, après, on s'en va, elle arrive, elle revient avec X qui fait une heure, ça rime à quoi?*

Cette enseignante décrit la succession d'enseignants présents en PPCP auprès des élèves. L'emploi du temps général des PPCP leur paraît complexe et entraîne un tourbillon de déplacements, ballet des professeurs entre les salles et les groupes et ceux des élèves. La présence des professeurs auprès des élèves est intermittente, les doublettes ne se côtoient jamais plus d'une heure d'affilée alors que la séance de PPCP dure quatre heures. Deux observations de PPCP montrent que le pilote accueille les élèves et leur présente le travail à accomplir tandis que les professeurs d'enseignement général restent en retrait, mettent en œuvre les consignes données par leur collègue d'enseignement professionnel en utilisant rarement des compétences propres à leur discipline.

L'organisation segmentée dans la même demi-journée impose, chaque début d'heure, des passations de consignes rapides puisque aucun enseignant n'est présent en permanence avec un groupe d'élèves pour assurer le suivi du travail : *on nous a dit qu'on ne pouvait pas regrouper les heures de PPCP [pour les enseignants]. Alors que c'est complètement faux, les textes le prévoient*, affirme Maurice Trufal professeur de lettres-histoire. De fait, il y a une incitation au regroupement mais pas d'obligation dans le texte officiel. Dans ces conditions, la coordination des gestes professionnels se fait sans anticipation particulière, dans l'urgence, pour que le projet avance. Comme l'explique Lisiane Volmi : *C'est extrêmement informel*. La cointervention des enseignants se déroule dans de grandes conditions d'incertitude à propos du temps et de l'espace, des déplacements des élèves et de leur collègue, de la circulation des objets.

Dans la nouvelle organisation, la passation de consignes assure une certaine continuité du travail à chaque rotation des enseignants. Elle se déroule comme dans un passage de témoin. Les enseignants quittant la salle où se déroule le PPCP transmettent brièvement quelques informations à leurs collègues y arrivant pour assurer la fluidité de la situation. C'est un concentré d'informations, comme le précise Lisiane Volmi : *Donc la passation de consignes de Jeanne et moi-même [...] c'est trois mots échangés en quatrième vitesse « tu trouves tel groupe à la bibliothèque, tel groupe sur tel ordinateur, tel groupe sur telle chose », et puis ça s'arrête là. [...] « ça va être une telle » est sur le devis, elle va faire un tableau de synthèse*.

En présence des élèves, les enseignants interviennent en cas de besoin ou font le tour des groupes constitués autour de microsous-projets. Les enseignants ont l'impression de toujours courir, de ne pas savoir où ils en sont ni où en sont les élèves, de faire du mauvais travail. Cela crée des tensions entre collègues, particulièrement entre les pilotes qui, en l'absence de coordination, organisent, conçoivent, dirigent les PPCP et les professeurs de disciplines d'enseignement général qui sont plutôt confinés dans le rôle d'exécutants. Certains font leurs heures de PPCP avec un sentiment aigu d'inutilité et de présence contrainte, surtout les professeurs d'enseignement général qui sont au service du pilote. Ce qu'exprime Sandrine Malaire lors du dialogue suivant :

Q: *Qu'est ce qui vous a été demandé de faire dans ce PPCP ?*

R: *D'aider.*

Q: *Du soutien ?*

R: *Je n'ai du PPCP que sur une seule classe... On travaille avec l'Association des paralysés de France, on mène tous nos projets en relation avec eux, on a eu la fabrication d'objets de Noël par nos élèves et les handicapés de l'APF¹⁰.*

Q: *Et les maths, elles ont servi à quoi ?*

R: *À rien du tout, rien.*

[...]

R: *On ne travaille pas, c'est pas de l'enseignement, je leur enseigne rien, je suis présente puisqu'on me demande d'être présente.*

Q: *Qui vous le demande ?*

R: *Mon emploi du temps.*

Sa présence n'est justifiée que par le respect des horaires et non par la logique pédagogique et celle des contenus disciplinaires. Le sentiment d'inutilité est source de démoralisation.

De plus, l'encadrement d'un PPCP est parfois confié à un seul professeur ou à des enseignants ne travaillant avec le groupe d'élèves que lors des séances de PPCP, ce qui crée des professeurs spécialisés en PPCP tout en rendant difficile l'articulation entre leurs enseignements habituels et les PPCP comme l'expliquent des professeurs. Ils font valoir aussi que cela va à l'encontre des textes officiels et se questionnent sur le «P» de pluridisciplinaire, et la logique pédagogique du «P» de projet. Ils s'interrogent également sur la façon de mener un travail sérieux et suivi avec des groupes qu'ils n'ont pas en cours habituellement et insistent sur la difficulté de s'adapter à des élèves méconnus. Dans ce contexte, la traduction habituelle des PPCP ne tient plus, les enseignants ne leur donnent plus aucun sens.

5.6. La transgression comme solution... inconfortable

La nouvelle organisation est perçue, d'une part, comme significative d'un manque de confiance de la part de la proviseure adjointe et, d'autre part, comme une absence de reconnaissance de l'investissement de certains (dont les trois enseignantes citées) dans les PPCP, mais surtout comme un empêchement à travailler selon les règles du métier qui, notamment, accordent un rôle important à la responsabilité et au suivi des élèves. Dans cette situation complexe et tendue, les

10. Association des paralysés de France.

enquêteurs ont été confrontés à des informations contradictoires sur l'organisation des PPCP auxquels participaient les trois enseignantes jusqu'au jour où deux d'entre elles, lors d'un entretien d'autoconfrontation croisée sur la passation de consignes, révèlent qu'un emploi du temps invisible a été établi en remplacement de l'emploi du temps officiel (voir tableau 4.2).

TABLEAU 4.2. Emploi du temps prescrit et emploi du temps réel des 3 enseignantes en PPCP

Emploi du temps prescrit 1 ^{re} année (bac pro «Service») <i>Dans la même salle avec les mêmes élèves</i>	Emploi du temps réel 1 ^{re} année (bac pro «Service») <i>Dans la même salle avec les mêmes élèves</i>
13-14 h : L. Volmi et J. Bayle 14-15 h : S. Legrand 15-16 h : S. Legrand 16-17 h : L. Volmi	13-14 h : L. Volmi et J. Bayle 14-15 h : S. Legrand 15-16 h : S. Legrand 16-17 h : S. Legrand*
Emploi du temps prescrit Terminale (bac pro «Service») <i>Dans la même salle avec les mêmes élèves</i>	Emploi du temps réel Terminale (bac pro «Service») <i>Dans la même salle avec les mêmes élèves</i>
13-14 h : S. Legrand 14-15 h : L. Volmi 15-16 h : L. Volmi 16-17 h : S. Legrand	13-14 h : S. Legrand 14-15 h : L. Volmi 15-16 h : L. Volmi 16-17 h : L. Volmi

* en gras, partie de l'emploi du temps modifiée par les enseignantes.

L'emploi du temps clandestin modifie d'une façon qui peut sembler anecdotique la répartition prévue, mais ainsi les enseignantes ont rétabli une plus grande continuité du suivi de chaque groupe et de son projet et leur responsabilité du projet. Pour elles, la logique de projet justifie cette transgression de l'emploi du temps officiel organisant leur service (et donc leur rétribution) qui est consigné dans un document signé par chaque enseignant en début d'année. Cette entorse à l'organisation prescrite les met mal à l'aise, car elles semblent perdre du point de vue identitaire ce qu'elles ont gagné du côté du travail réel, en créant une tension entre la volonté de conserver une autonomie dans leur travail, leur conception du « bien travailler » en PPCP et le fait qu'en tant que fonctionnaires, elles sont attachées au

respect des prescriptions et tenues de respecter leur « état de services », comme elles le formulent lors de l'entretien. L'organisation du travail réel transgressant l'organisation prescrite accroît le mal-être au travail des enseignantes tout en leur permettant de *sauver ce qui peut l'être des PPCP*, selon leur point de vue.

5.7. La transgression rendue publique ouvre un débat sur les critères de qualité du travail

Les trois enseignantes ont enfin rendu visibles les diverses transgressions mises en place dans les PPCP. Auprès de leurs collègues d'abord, puis auprès de la direction. Cela a ouvert un débat sur les critères du bon travail en PPCP au moment où la tension et un mal-être envahissants provoquaient des arrêts de travail et un appel à la hiérarchie rectorale¹¹ par les enseignants mettant en avant leurs problèmes de santé. La mobilisation des enseignants pour *défendre leur travail* a été l'occasion d'élaborer un argumentaire prenant en compte à la fois le prescrit et des règles de métier actualisées. Ces enseignantes ont enrôlé d'autres enseignants dans leur lutte pour une traduction des PPCP qui leur convienne. Confrontés aux mêmes difficultés, les enseignants ont débattu de ce que devrait être le travail en PPCP, ce qui a fait émerger d'autres conceptions que celles des trois enseignantes, puis, à l'aide d'un médiateur extérieur au lycée en la personne d'un inspecteur garant de la prescription, il y a eu une confrontation avec leur hiérarchie sur le même sujet. Ces débats associant différents groupes d'acteurs ont abouti, non sans difficultés, à ce que l'on commence à bâtir une nouvelle traduction des PPCP prenant en compte les intérêts des uns et des autres, et justifiable dans plusieurs logiques. Ainsi, désormais, tous les enseignants sont censés intervenir en PPCP et un projet ne doit pas durer toute l'année (encore moins deux ans), la détermination des doublettes et leur façon de travailler doivent être concertées sur la base de propositions des enseignants, l'organisation des PPCP est revue en fonction de l'expérience des enseignants tout en affirmant leur spécificité qui ne peut être détournée pour d'autres activités. Enfin, la place de l'enseignement général est reconsidérée tout en maintenant un pilote et du temps pour la coordination de l'action est aménagé.

11. Les lycées dépendent d'un recteur qui, nommé en conseil des ministres, pilote la politique de l'Éducation nationale dans une des 30 académies (circonscription administrative) que compte la France.

À la rentrée suivante, quand les enquêteurs sont retournés dans l'établissement pour observer l'évolution de la situation, l'organisation des PPCP avait été partiellement revue et le climat de l'établissement était devenu plus serein. Les enseignants, très mobilisés sur la nouvelle organisation des PPCP, n'étaient plus dans la plainte et manifestaient une certaine fierté retrouvée. Des débats demeurent, mais les nouveaux repères construits assurent des compromis dynamiques, en prenant en compte l'esprit autant que la lettre de la prescription.

6. Analyse et discussion des résultats

L'analyse des données montre que les enseignants interprètent la nouvelle obligation qui leur est faite en fonction des contraintes et ressources qui sont les leurs. Ils présentent les difficultés rencontrées comme le résultat de conflits interpersonnels alors qu'il s'agit de conflits liés à des logiques d'action différentes et à des critères de qualité du travail contradictoires.

6.1. Un processus de traduction tronqué et une norme locale du bon PPCP

Tout en protestant contre cette réforme qui entraîne une diminution des horaires attribués aux disciplines d'enseignement, les professeurs, ici comme ailleurs, se sont appropriés la prescription en l'interprétant à leur façon, en fonction de leurs intérêts (construire un public scolaire qui ne soit pas trop difficile et une image positive de leur établissement, maintenir une autonomie dans le travail et des relations conviviales avec leurs collègues, faire réussir les élèves, etc.), mais aussi en fonction de leur conception de ce qu'est un travail de qualité (logique de projet alliée à la responsabilité, suivi pédagogique, lien entre discipline enseignée et projet, parité des relations entre collègues, notamment). En rapprochant les PPCP de pratiques de projet dont ils avaient l'habitude et en les organisant à leur façon, les enseignants ont reformulé la prescription pour qu'elle soit cohérente avec leur conception du métier et avec le contexte (ici, un public scolaire plutôt choisi, des professionnels expérimentés, de bonnes performances, des ressources matérielles satisfaisantes, un proviseur souvent absent, etc.). Dans ce cas, jusqu'à l'arrivée de la proviseure adjointe, le processus de traduction par les seuls enseignants avait abouti à une interprétation de l'injonction en fonction des intérêts des enseignants (et de certains

plus que d'autres) et pour partie des élèves (réussite aux examens), selon les contraintes et ressources locales, quitte à oublier ou minorer certains aspects de la prescription nationale. L'enquête a montré, par ailleurs, que la chaîne de traduction reliant les décideurs à la classe souffrait de défaillances sérieuses qui ont empêché de construire une interprétation partagée de l'innovation prescrite, dans les deux établissements, car le débat sur les critères d'un travail de qualité n'avait jamais eu lieu. Les logiques locales l'emportaient donc avec des effets plus ou moins... (mal)heureux.

La construction d'une norme locale prend appui sur les formes habituelles de travail élaborées dans l'établissement (travail sur projet par équipe affinitaire dans le cas présenté). Le processus de traduction n'ayant pas été conduit entre des acteurs différents (inspection, direction, formateurs, enseignants), seuls certains critères de qualité du travail sont pris en compte : ceux qui sont valorisés par les enseignants et particulièrement par ceux qui sont leaders dans l'établissement.

6.2. Des conflits de logiques

L'organisation imposée par la proviseure adjointe s'est révélée peu compatible avec la logique de projet lancée par les PPCP et l'autonomie qu'elle réclame. La nouvelle organisation du travail présupposait que l'aménagement du temps suffirait à impulser la modification des pratiques attendue dans les PPCP tout en garantissant une interprétation de la prescription selon le modèle civique qui a pour principes de référence l'intérêt général et l'égalité (Boltanski et Thévenot, 1991 ; Derouet, 1992). La proviseure adjointe a une volonté de remise à la norme administrative au nom de l'intérêt général et d'une conception égalitaire selon laquelle chaque professeur a les mêmes devoirs et tous les élèves doivent bénéficier des mêmes services. Mais cette logique civique ne fait pas bon ménage avec la logique de projet qui exige l'initiative et l'engagement des acteurs, leur autonomie et leur responsabilité, la différenciation des pratiques en les adaptant aux besoins des élèves.

La logique administrative de l'adjointe, référée à la même règle valable pour tous, heurte aussi les habitudes d'autogestion de ces enseignants qui réglaient les problèmes par des arrangements domestiques plus que dans le respect du règlement, à la satisfaction du plus grand nombre. Le conflit de logiques et ses conséquences sur le travail, faute de compromis acceptable, ont eu des effets délétères. Il

a été vécu par les enseignants comme un empêchement à travailler, une perte de sens de leur activité dans les PPCP. La tentative de créer une « collégialité contrainte » (Hargreaves, 1994) en prédéfinissant les doublettes d'enseignants, a en fait réduit les enseignants à l'état d'exécutants, a créé une nouvelle division du travail antinomique avec la coopération entre pairs, et les a conduits à se replier sur d'anciennes affinités professionnelles, à se désengager ou à tomber malades. Les réactions défensives des professeurs ont correspondu à des « stratégies de survie » (Woods, 1997) et à une impuissance à agir pour défendre le métier et une activité qui ait du sens sur le plan pédagogique. Ce que la proviseure adjointe décrit comme une remise en ordre a été vécue par les enseignants comme un désordre du travail. Le texte officiel, volontiers mis de côté à d'autres occasions par les enseignants, est mobilisé dans ce cas pour dénoncer l'organisation décidée par l'adjointe. L'arme de son argumentaire lui est retournée soulignant le fait qu'on est bien dans des traductions de la prescription et des logiques différentes.

6.3. Un problème d'organisation du travail vécu comme un conflit interpersonnel

Le cas exposé montre que les tensions créées par des modifications de l'organisation du travail portant atteinte à l'idée du bon travail sont d'abord interprétées par les acteurs comme des conflits interpersonnels : c'est la proviseure adjointe qui communique mal, est trop rigide, ou ce sont les enseignants qui tirent au flanc, résistent au changement. L'enquête montre que, perçu comme un simple problème de communication, voire de caractères incompatibles, le conflit dépasse en fait les caractéristiques des personnes.

La nouvelle organisation du travail introduit une rupture dans le fonctionnement habituel, elle casse les solidarités de filières et fait éclater les collectifs de travail existants du fait de la détermination des doublettes par la direction adjointe et de l'instauration de positions inégalitaires entre les professeurs, ce qui met en cause la logique de projet et le rôle que les PPCP jouaient dans l'établissement. La culture de collaboration qu'exigent les PPCP n'est pas facilitée par la nouvelle organisation du travail. En morcelant les interventions et en ne prévoyant pas le temps de coordination de l'action nécessaire à une co-intervention non fondée sur une logique affinitaire, elle ne facilite pas la coopération entre pairs. Une telle coopération, informelle,

repose sur un haut niveau de confiance et le partage implicite des mêmes façons de travailler et règles éthiques ; possible en cas d'affinités préalables, elle nécessite parfois la construction de la confiance requise, processus exigeant du temps. Sans affinités ni confiance, les enseignants s'épuisent à ajuster dans le cours de l'action leurs gestes et propos avec un autre professeur dont ils ignorent la façon singulière de travailler. Le passage de ce qui est perçu comme une grande autonomie à un contrôle administratif étroit dans la nouvelle organisation du travail aboutit à une crise prenant la forme du désengagement chez certains, de la maladie chez d'autres (façon différente de se désengager), de la fuite par la mutation ou du contournement et de la tricherie chez d'autres encore (les plus actifs et engagés dans l'établissement), avant qu'elle ne s'exprime sous la forme d'un conflit social plus classique. Cependant, comme en témoigne l'évolution de la situation avec les mêmes personnes et dans un contexte similaire, ce qui était défini comme un problème relationnel et de personnalité a été réglé en tant que problème d'organisation du travail et par un débat sur les critères de qualité du travail.

6.4. Des stratégies défensives à la défense du métier

La mise en œuvre du principe de l'intérêt général, mission légitime de la proviseure adjointe, a été perçue comme antinomique avec le respect des règles du métier dont celle du suivi pédagogique des élèves, de la cohérence des interventions en leur direction et de la liberté que cela exige à l'intérieur d'un cadre stable et négocié. Dans ce conflit, la question du « genre professionnel » historiquement construit, ensemble de ressources et de contraintes partagées du métier (Clot et Faïta, 2000) est en cause. La difficulté à trouver les voies pour le défendre fait que les enseignants adoptent des stratégies de défense pour se protéger : transgression du prescrit, organisation du travail clandestine, secret gardé sur cette ruse manifestant leur impuissance à faire évoluer la situation et qui n'atténue guère le sentiment de mal faire leur travail. Le conflit avec la direction fait aussi écran au débat entre enseignants, les soudant contre une attitude jugée trop directive. Le suivi du conflit a montré qu'en révélant leurs transgressions, les trois enseignantes ont ouvert un débat au sein des professeurs et avec la direction. Cela tend à montrer que de telles ruses défensives, quand elles sont rendues publiques et qu'elles sont réinscrites dans des règles de métier, peuvent devenir un moyen collectif de lutter contre le travail

empêché et de retrouver le plaisir de travailler (Lantheaume, 2007). Les PPCP sont révélateurs d'évolutions du travail des enseignants et du lien entre organisation du travail prescrite, logiques d'action, capacité d'agir des enseignants et santé au travail.

■ **Conclusion: Réforme et processus de traduction**

Le cas présenté ici, qui en recoupe d'autres dans cette enquête ou dans d'autres, attire l'attention sur le rôle et la nécessité du processus de traduction d'une prescription, particulièrement quand il s'agit d'une innovation mettant en cause une conception du métier, des règles de métier et des logiques d'action. Ce processus de traduction allant du prescrit au réel prend du temps et ne peut s'effectuer sans la participation de tous les intéressés ni faire l'économie du débat sur les critères de qualité du travail en acceptant sa conflictualité intrinsèque (Clot, 2010). Ce débat, entre pairs et avec les prescripteurs et leurs représentants est un moteur d'évolution du métier et des pratiques professionnelles. D'un côté, il peut éviter les dérives de professionnels qui seraient peu soucieux de l'intérêt général, d'un autre côté, il assure la prise en compte du point de vue de ceux qui travaillent dans la conception de l'organisation du travail et l'évaluation des résultats. Ce processus est à conduire en amont et en parallèle à la mise en œuvre, en faire l'économie est néfaste à l'intention réformatrice et à la santé des personnels.

La formation continue devrait être un moment privilégié pour les débats entre enseignants, mais la traduction d'une injonction doit sortir des cercles séparés des experts, des décideurs, des praticiens et définir les différents intérêts et contextes, construire des compromis dynamiques garantissant la qualité du travail et la santé des personnels.

■ **Bibliographie**

- BARRÈRE, A. (2002). *Les enseignants au travail. Routines incertaines*, Paris, L'Harmattan.
- BEAUD, S. ET F. WEBER (1997). *Guide de l'enquête de terrain*, Paris, La Découverte.
- BILLEHØJ, H. (2007). *Rapport sur l'enquête du CSEE sur le stress au travail des enseignants*, Bruxelles, CSEE.

- BOLTANSKI, L. ET L. THÉVENOT (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard.
- BROUWERS, A. ET W. TOMIC (2000). « A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management », *Teaching and Teacher Education*, 16(2), février, p. 239-253.
- CALLON, M. ET B. LATOUR (1991). *La science telle qu'elle se fait. Anthologie de la sociologie des sciences de langue anglaise*, Paris, La Découverte.
- CLOT, Y. (2004). « Action et connaissance en clinique de l'activité », *Activités*, 1(1), p. 23-33, <<http://www.activites.org/v1n1/clot.pdf>>, consulté le 10 décembre 2009.
- CLOT, Y. (2006). *La fonction psychologique du travail*, Paris, Presses universitaires de France.
- CLOT, Y. (2010). *Le travail à cœur. Pour en finir avec les risques psychosociaux*, Paris, La Découverte.
- CLOT, Y. ET C. FAÏTA (2000). « Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes », *Travailler*, 4, p. 7-42.
- CLOT, Y., D. FAÏTA, G. FERNANDEZ ET L. SCHELLER (2001). « Entretiens en autoconfrontation croisée. Une méthode en clinique de l'activité », *Éducation permanente*, 146, p. 17-25.
- DEJOURS, C. (1980). *Travail, usure mentale : essai de psychopathologie du travail*, Paris, Le Centurion.
- DE MEUR, G. ET B. RIHOUX (2004). « L'analyse quali-quantitative comparée. Une « troisième voie » au service de la politique comparée », dans C. Thiriot, M. Marty et E. Nadal (dir.), *Penser la politique comparée. Un état des savoirs théoriques et méthodologiques*, Paris, Kharthala, p. 279-290.
- DEROUET, J.-L. (1992). *École et justice : de l'égalité des chances aux compromis locaux*, Paris, A.-M. Métailié.
- DUBET, F. (2002). *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil.
- DUBET, F. ET M. DURU (2000). *L'hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin démocratique*, Paris, Seuil.
- GAMBERT, P. ET J. BONNEAU (2009). « Enseigner en collège et lycée en 2008 », *Les dossiers évaluations et statistiques*, 194, octobre, <<http://www.education.gouv.fr/cid49287/enseigner-college-lycee-2008.html>>, consulté le 15 décembre 2009.
- GATES, G.S., M. WOLVERTON, W. GMELCH ET C. SCHWARTZ (dir.) (2007). *Emerging Thought and Research on Student, Teacher, and Administrator Stress and Coping*, Charlotte, NC, Information Age Publishing.
- GRIFFITH, J., A. STEPTOE ET M. CROPLEY (1999). « An investigation of coping strategies associated with job stress in teachers », *British Journal of Educational Psychology*, 69(4), p. 517-531.
- HARGREAVES, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teacher's Work and Culture in the Postmodern Age*, Londres, Cassel.
- JANOT-BERGUGNAT, L. ET N. RASCLE (2008). *Le stress des enseignants*, Paris, Armand Colin.

- KOVESS-MASFÉTY, V. (2008). *N'importe qui peut-il pêter un câble ?*, Paris, Odile Jacob.
- KOVESS-MASFÉTY, V., C. SEVILLA-DEDIEU, C. RIOS-SEIDEL, N. ELENA ET C. CHAN CHEE (2006). «Do teachers have more health problems? Results from a French cross-sectional survey», *BMC Public Health*, 6(101), <<http://www.biomedcentral.com/1471-2458/6/101>>, consulté le 10 décembre 2009.
- KYRIACOU, C. (2001). «Teacher stress: Directions for future research», *Educational Review*, 53(1), p. 27-35.
- LANTHEAUME, F. (2007). «L'activité enseignante entre prescription et réel: ruses, petits bonheurs, souffrance», *Éducation et sociétés*, 1(19), p. 67-81.
- LANTHEAUME, F. (dir), F. BESSETTE ET S. COSTE (coll.) (2008). *Les enseignants de lycée professionnel face aux réformes*, Lyon, Inrp.
- LANTHEAUME, F. ET C. HÉLOU (2008). *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*, Paris, Presses universitaires de France.
- MINISTÈRE DU BUDGET, DES COMPTES PUBLICS, DE LA FONCTION PUBLIQUE ET DE LA RÉFORME DE L'ÉTAT, GOUVERNEMENT FRANÇAIS, <<http://www.fonction-publique.gouv.fr/article1255.html>>, consulté le 10 décembre 2009.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2000). *Bulletin officiel*, n° 25, 19 juin.
- NACHI, M. (2006). *Introduction à la sociologie pragmatique*, Paris, Armand Colin.
- NASSE, P. ET P. LÉGERON (2008). *Rapport sur la détermination, la mesure et le suivi des risques psychosociaux au travail*, Ministère du Travail, des Relations sociales et de la Solidarité, Paris, <<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/084000156/>>, consulté le 15 décembre 2009.
- PIETTE, A. (1996). *Ethnographie de l'action. L'observation des détails*, Paris, Métailié.
- RAGIN, C. (1987). *The Comparative Method: Moving Beyond Qualitative and Quantitative Strategies*, Berkeley/Los Angeles/Londres, University of California Press.
- SCHWARZER, R., G.S. SCHMITZ ET C. TANG (2000). «Teacher burnout in Hong Kong and Germany: A cross-cultural validation of the Maslach Burnout Inventory», *Anxiety, Stress and Coping*, 13(3), p. 309-326.
- STRAUSS, A.L. ET J. CORBIN (2004). *Les fondements de la recherche qualitative: techniques et procédures de développement de la théorie enracinée*, Fribourg, Academic Press Fribourg.
- TARDIF, M. ET C. LESSARD (2000). *Le travail enseignant au quotidien: expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*, Bruxelles, De Boeck/Québec, Les Presses de l'Université Laval.
- WEISBERG, J. ET A. SAGIE (1999). «Teachers' physical, mental, and emotional burnout: Impact on intention to quit», *Journal of Psychology*, 133(3), p. 333-339.
- WOODS, P. (1997). «Les stratégies de survie des enseignants», dans J.-C. Forquin (dir.), *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*, Paris, INRP/Bruxelles, De Boeck, p. 351-376.

E

I

T

R

A

P



**SANTÉ PSYCHOSOCIALE
ET ÉMOTIONS À L'ÉCOLE**

5

Équilibre émotionnel en insertion professionnelle pour un bien-être au travail

**Développer et prendre en compte
la compétence émotionnelle**

Nathalie Lafranchise

Université du Québec à Montréal

Louise Lafortune

Université du Québec à Trois-Rivières

Nadia Rousseau

Université du Québec à Trois-Rivières

L'insertion dans la profession enseignante est une transition professionnelle qui, pour certaines personnes, peut s'avérer plutôt difficile, ce qui est susceptible de générer des émotions désagréables, parfois intenses (Baillauquès, 1999; Hétu, 1999; Lamarre, 2004; Louvet et Baillauquès, 1992; Nault, 1999; Weva, 1999). Des émotions négatives non prises en compte et mal ou non gérées peuvent mener à poser des gestes inefficaces ou inappropriés en situation professionnelle, mais aussi avoir un impact sur le bien-être au travail et sur la relation pédagogique. Par exemple, Cossette (1999) affirme que chez des personnes enseignantes, du stress ou des émotions désagréables peuvent susciter de la confusion dans le discours, mener à l'expression d'agressivité à l'égard des élèves et à offrir moins de renforcements positifs dans la relation pédagogique. Or, le constat d'actions inefficaces peut susciter un sentiment d'insignifiance qui peut affecter les croyances d'efficacité personnelle (Bandura, 1977, 2003), contribuant à rendre l'expérience d'insertion professionnelle plutôt difficile et même désagréable. Une insertion professionnelle difficile peut miner l'image de soi et nuire à la qualité de l'enseignement (Gordon, 1991; Huberman, 1989; Lamarre, 2004; Nault, 1993; Veenman, 1984), en plus d'être susceptible d'engendrer des problèmes physiques et psychologiques comme l'insomnie, les cauchemars, allant même jusqu'à la dépression (Cossette, 1999; Thibeault, 1994), la crise psychologique (Baillauquès, 1999; Baillauquès et Breuse, 1993) ou l'épuisement professionnel (Weva, 1999). Toutefois, le développement de la compétence émotionnelle de même que la prise en compte de cette compétence dans la pratique enseignante peuvent favoriser le maintien de l'équilibre émotionnel, malgré les défis qu'impose l'insertion professionnelle (Lafranchise, 2010).

1. La compétence émotionnelle

La compétence émotionnelle peut être définie comme un ensemble de capacités, d'habiletés, de connaissances et de stratégies qui sont mobilisées dans l'action pour faire face de manière efficace à des situations interpersonnelles dans lesquelles émergent des émotions, permettant d'atteindre plus efficacement et avec cohérence des objectifs personnels ou éducatifs (Lafranchise, 2010; Saarni, 1999a,b, 2000). À l'instar de Damasio (1994, 2008) et Goleman (1999), Saarni (1999a) estime que pour faire preuve de compétence émotionnelle, des connaissances à propos des émotions sont nécessaires, mais non suffisantes; elles doivent être mobilisées en contexte et dans l'action en relation avec des

capacités, des habiletés et l'application de stratégies, en vue d'atteindre efficacement des objectifs. De plus, la compétence émotionnelle n'est jamais acquise une fois pour toutes ; elle se développe tout au long de la vie (Saarni, 1999a). En effet, la compétence émotionnelle se développe en concomitance avec l'évolution de différentes dimensions de la personne : l'histoire développementale, le processus de maturation, le développement émotionnel, le développement des processus cognitifs, le développement identitaire et le développement moral et éthique (Saarni, 1999a ; Stein et Trabasso, 1989). Le processus de socialisation et les apprentissages qui en découlent quant au sens à donner aux émotions, à leur valeur et à la manière de les gérer, mène à construire ses théories personnelles à propos des émotions (Lutz, 1987 ; Saarni, 1999a). Les différentes expériences interpersonnelles qu'une personne enseignante vit tout au long de son existence sont donc susceptibles d'influer sur sa conception, sa compréhension, son expérience, l'expression et la gestion de ses émotions.

Le développement de la compétence émotionnelle favorise une gestion efficace des émotions, aide à la consolidation de l'identité, au renforcement de l'estime de soi, de la confiance en soi et de la résilience¹. En effet, selon Saarni (1999a), l'acquisition de la compétence émotionnelle implique nécessairement la mise en œuvre de stratégies de gestion des émotions aidant à faire face efficacement aux diverses situations interpersonnelles dans lesquelles émergent des émotions, contribuant ainsi à renforcer par le fait même l'estime de soi, la confiance en soi et des croyances d'efficacité. Or, une estime de soi positive motiverait une personne à s'exposer à des situations émotionnelles, mais sans dépasser sa capacité à y faire face. C'est de cette manière qu'une personne développerait sa capacité de résilience (Murphy et Moriarty, 1976 ; Saarni, 1999a). Le développement de la résilience pourrait contribuer à renforcer la confiance en soi et à favoriser le maintien d'un certain équilibre émotionnel, *emotional balance*, c'est-à-dire l'état émotionnel qu'une personne considère être équilibré selon ses propres théories associées aux émotions (Saarni, 1999a). Et cet équilibre émotionnel est considéré comme important pour contribuer au sentiment de bien-être (Saarni, 1999a). La notion de bien-être, selon les idées évoquées par Saarni (1999a), peut être comprise ici dans une

1. La capacité de résilience peut être définie ici comme la capacité de se remettre émotionnellement d'une situation adverse, c'est-à-dire cette capacité à rétablir rapidement son équilibre émotionnel, selon ce que représente l'équilibre émotionnel pour la personne (Lafranchise, 2010 ; Saarni, 1999a).

approche multidimensionnelle, soit en combinant les approches hédonique et eudémonique. Le concept de bien-être dans une approche hédonique serait associé au bien-être émotionnel qui, lui, peut être défini comme la prévalence d'émotions jugées agréables par rapport aux émotions désagréables, chez la personne, et accompagné d'un sentiment de satisfaction (Dagenais-Desmarais, 2010; Diener, Lucas et Oishi, 2002; Kahneman, Diener et Schwarz, 1999). Le concept de bien-être dans une approche eudémonique serait associé au concept de bien-être psychologique qui, lui, est associé au fait de vivre en concordance avec soi-même et ses valeurs (Waterman, 1993), à la réalisation de son plein potentiel (Deci et Ryan, 2008; Ryff, 1995; Waterman, 1993) et au concept d'autodétermination² (Ryan et Deci, 2000; Ryff et Singer, 1998). À ces propos s'ajoute la revue de la littérature effectuée par Lafortune, L., Lafortune, D. et Marion (2011, dans le présent ouvrage) mettant en évidence six dimensions associées au bien-être au travail (Baudelot et Gollac, 2003; Butt et Lance, 2005; Dolan et Arsenault, 2009; Lantheaume et Hérou, 2008; Letor, 2006) susceptibles de contribuer à un équilibre émotionnel: 1) la satisfaction au travail est caractérisée par le fait de combler ses désirs tant personnels que professionnels pour créer, innover et se réaliser; 2) l'investissement et l'engagement dans son travail procurent du plaisir; 3) le plaisir associé à l'émergence de conflits cognitifs et à la rencontre d'un certain défi à relever procure excitation et stimulation; 4) l'accomplissement et l'enrichissement procurés par le travail sont associés à la réalisation de soi et à la reconnaissance tant professionnelle que sociale; 5) l'établissement de relations harmonieuses et de qualité avec les collègues et dans le milieu de travail favorise le bien-être; 6) le bénéfice tiré de conditions de travail adéquates aide à réaliser les cinq dimensions précédentes, conditions associées à un salaire équitable tenant compte du travail réalisé.

Dans le modèle de Saarni (1999a, b, 2000), les effets positifs du développement de la compétence émotionnelle peuvent se manifester lorsqu'une personne a acquis et mobilise les huit composantes de la compétence émotionnelle: 1) la conscience de ses émotions; 2) l'habileté à percevoir et comprendre les émotions des autres; 3) l'habileté à verbaliser ses émotions; 4) la capacité d'empathie; 5) l'habileté à différencier l'expérience émotionnelle interne et l'expression observable;

2. La théorie de l'autodétermination de Ryan et Deci (2000) comprend des besoins d'autonomie, de compétence et d'affiliation sociale.

6) la capacité à gérer des émotions plutôt désagréables et des situations stressantes; 7) la conscience que des émotions sont communiquées dans les relations interpersonnelles; 8) la capacité d'autoefficacité émotionnelle. Chacune de ces composantes est explicitée dans ce qui suit afin de comprendre ce que veut dire «prendre en compte la compétence émotionnelle» dans une situation interpersonnelle.

1.1. La conscience de ses émotions

Sur le plan de l'action, la conscience de son état émotionnel, d'une part, consiste à porter une attention intentionnelle et consciente aux sensations associées aux émotions, à être capable de reconnaître leur nature, leur intensité, leur durée, mais aussi des causes internes et externes et des effets (Saarni, 1999a). En quelque sorte, il s'agit de prendre ses émotions comme objet de réflexion (Pons, Doudin et Cuisinier, 2007). D'autre part, cela consiste à savoir – et à en être conscient dans l'action –, que parfois ses propres émotions échappent à la conscience de la personne. En effet, l'attention peut être portée ailleurs que sur ses émotions ou des émotions contradictoires émergeant à la conscience, selon les points de vue adoptés ou les différentes facettes d'une même situation, peuvent rendre l'expérience émotionnelle plutôt confuse. Le fait d'être plus ou moins conscient d'une émotion dans une situation donnée ou d'en tenir compte ou non influence la manière d'évaluer une situation, les choix faits et les décisions prises. En contexte interpersonnel, les émotions faciliteraient la prise de décision lorsqu'elles travaillent de concert avec des processus cognitifs (Damasio, 2008; Goleman, 1997, 1999; Saarni, 1999a).

1.2. L'habileté à percevoir et comprendre les émotions des autres

La deuxième composante implique de percevoir et de reconnaître le sens des émotions des autres. Il est possible de le faire en tenant compte d'indices expressifs, mais aussi contextuels, sociaux, relationnels, temporels et spatiaux, qui sont habituellement associés, dans une culture donnée, à des émotions distinctives. De plus, une bonne connaissance des caractéristiques de l'autre (son tempérament, son histoire, son contexte, etc.) est utile afin d'affiner sa compréhension des émotions possiblement ressenties par l'autre, même si, parfois, elles ne sont pas ouvertement ou clairement exprimées (Gnepp et

Chilamkurti, 1988; Saarni, 1999a). En bref, il s'agit d'inférer ce que les autres ressentent à partir des connaissances construites au sujet des causes et des effets des émotions, tout en reconnaissant que ces inférences peuvent être plus ou moins justes. Ainsi, les causes attribuées aux émotions des autres peuvent parfois s'appuyer sur des perceptions ou des connaissances restreintes au sujet des émotions (Saarni, 1999a). Cette composante se distingue de l'empathie abordée plus loin. En effet, la deuxième composante du modèle de Saarni (1999a) n'implique ni investissement affectif auprès de l'autre ni partage d'émotions.

1.3. L'habileté à verbaliser ses émotions

La troisième composante se définit comme étant l'habileté à symboliser ou à mettre en mots ses émotions en utilisant des symboles, des termes et des expressions associées aux émotions pour mieux se comprendre émotionnellement et se faire comprendre des autres (Saarni, 1999a). S'appuyant sur les recherches de Fisher et Ayoub (1993), Saarni (1999a) affirme qu'il est possible de s'attendre à ce que les personnes qui ont tendance à minimiser l'importance de leur expérience émotionnelle réfléchissent moins au sujet des émotions et les expriment moins dans leurs interactions avec les autres. Or, l'expression des émotions aide les autres à s'ajuster dans la relation. Saarni (1999a) ajoute que les personnes qui ont tendance à minimiser l'importance de leurs expériences émotionnelles pourraient aussi être portées à entretenir des relations davantage superficielles ou remplies de malentendus, vu le peu d'informations échangées à propos des émotions.

1.4. La capacité d'empathie

La vision de l'empathie chez Saarni (1999a) peut être associée à une vision humaniste de l'empathie. En effet, dans cette approche (Rogers, 1970; Rogers et Kinget, 1965), l'empathie est cette capacité de comprendre le monde subjectif de l'autre. Il s'agit d'une attitude de réceptivité, d'ouverture et de disponibilité affective face à l'expérience de l'autre. L'empathie permet le partage émotionnel entre les individus (Curchod-Ruedi, Doudin et Moreau, 2010; Decety, 2002). Elle implique la capacité à s'investir affectivement auprès des autres, à se laisser toucher par leur expérience émotionnelle et à ressentir un certain élan qui peut motiver à s'engager auprès de l'autre en vue de favoriser son bien-être (Saarni, 1999a). Elle peut être associée à

un sentiment de responsabilité personnelle. En effet, l'empathie est manifeste lorsqu'une personne étant témoin de la détresse d'une autre ressent l'envie de la comprendre ou de l'aider. Elle est facilitée lorsque, sans perdre de vue son propre cadre de référence, l'attention est portée sur celui de l'autre et en particulier sur les émotions (Curchod-Ruedi, Doudin et Moreau, 2010; Rogers, 2001; Saarni, 1999a). Cette composante comporte effectivement la reconnaissance que les autres ont une vie subjective distincte de la sienne et que le ressenti peut ne pas correspondre au sien propre dans les mêmes circonstances. Enfin, pour comprendre ce que vit l'autre, Rogers (1970) suggère l'exercice de certaines habiletés comme l'écoute, le questionnement et la rétroaction.

1.5. L'habileté à différencier l'état émotionnel interne de l'expression observable

La cinquième composante exige de comprendre que l'expression émotionnelle, c'est-à-dire ce qui est perceptible, ne correspond pas nécessairement à ce qui est vécu subjectivement. Cette compréhension serait raffermie en tenant compte du fait que, sachant que les comportements associés à une émotion peuvent avoir un effet sur les autres, il se pourrait que certaines émotions soient exagérées ou dissimulées, selon les intentions et objectifs poursuivis dans l'interaction (Saarni, 1999a). Selon certains auteurs (Baumeister, 1982; Laux, 1986; Tedeschi, 1981; Tedeschi et Norman, 1985), le choix d'exprimer ou non une émotion peut être mis en relation avec le besoin de préserver l'estime de soi, particulièrement dans certaines circonstances stressantes, pour obtenir des avantages ou éviter certaines conséquences (Saarni, 1999a). L'intégration de normes et de conventions propres à un milieu concernant l'expression et la gestion des émotions influencerait également le choix de dissimuler ou d'accentuer une émotion (Saarni, 1999a).

1.6. La capacité à gérer des émotions désagréables ou des situations stressantes

La capacité à gérer efficacement des situations stressantes et des émotions désagréables est associée à l'utilisation de stratégies d'auto-régulation qui permettent d'abaisser l'intensité et la durée d'une émotion (Saarni, 1999a). L'auto-régulation émotionnelle contribue à un sentiment de bien-être, à l'auto-efficacité et au sentiment d'être relié aux autres. Pour Saarni (1997, 1999a), la résolution de problèmes et

la demande de soutien ou d'aide constituent des stratégies matures qui sont plutôt utilisées lorsqu'une personne croit pouvoir exercer un certain contrôle sur la situation. Il importe de souligner les deux formes de soutien entendues dans ce texte : le soutien émotionnel et le soutien instrumental. À l'instar de Hobfoll (1988), Doudin et Curchod-Ruedi (2009) distinguent ces deux formes de soutien de la manière suivante : le soutien émotionnel faisant référence à des manifestations de confiance, de bienveillance, d'empathie, d'amour envers la personne soutenue afin de faciliter la régulation de ses émotions ; le soutien instrumental consistant à offrir un soutien de nature technique, par exemple en amenant la personne à réfléchir ou à se questionner sur des aspects d'une situation ou une difficulté, à donner des informations ou à prodiguer des conseils. Lorsqu'une personne doute de pouvoir contrôler la situation, d'autres stratégies considérées matures par l'auteure peuvent être utilisées : la distraction, le recadrage, la rationalisation ou la recherche d'explications intellectuelles. L'évitement, le déni, l'internalisation (se culpabiliser, par exemple) et l'externalisation (perdre le contrôle et laisser libre cours à l'expression de son émotion sans tenir compte des effets possibles) seraient des stratégies moins matures et moins efficaces à long terme (Compas, Malcarne et Fondacaro, 1988 ; Saarni, 1999a). Enfin, Saarni (1999a) associe cette composante au processus d'adaptation. Selon elle, plus le degré de conscience de soi et de réflexion sur soi est élevé chez une personne, plus elle sera portée à tenir compte de différentes facettes et de divers facteurs pour comprendre la situation, facilitant ainsi une gestion émotionnelle adaptée dans les circonstances.

1.7. La conscience de la communication émotionnelle dans les interactions

La septième composante implique de savoir et de prendre conscience que dans une interaction des émotions sont communiquées – parfois à son insu, et que la structure et la nature de la relation en sont influencées. Mais aussi, à l'inverse, la nature et la structure d'une relation influent sur la communication émotionnelle (Saarni, 1999a). Cela suppose, par exemple, de considérer le degré d'accessibilité, d'authenticité, de réciprocité, de symétrie ou de confiance dans la relation pour comprendre la communication émotionnelle (Saarni, 1999a). Cette composante consiste également à savoir que ce qui est perçu, les effets ou conséquences interpersonnelles anticipées ainsi

que les enjeux de pouvoir dans la relation, agit sur la communication émotionnelle. Toutes ces informations permettraient des ajustements en ce qui a trait à la communication émotionnelle, dans l'interaction (Saarni, 1999a).

1.8. La capacité d'autoefficacité émotionnelle

La capacité d'autoefficacité émotionnelle est un ensemble de croyances qu'une personne entretient quant à sa capacité à faire face efficacement à des situations dans lesquelles émergent des émotions, sans craindre de perdre le contrôle ou d'être envahie par ses émotions. Ces convictions dépendent en partie de dimensions de soi comme : l'expérience émotionnelle, la valeur de soi ou l'estime de soi, l'identité et l'histoire interpersonnelle d'une personne (Saarni, 1999a). Elles peuvent aussi être associées à des contextes particuliers. L'autoefficacité émotionnelle mène à se sentir relativement en contrôle de son expérience émotionnelle, malgré les difficultés ou les problèmes rencontrés. L'autoefficacité émotionnelle est favorisée lorsqu'une personne s'accepte comme étant un être émotionnel, avec ses hauts et ses bas, sans tenter de déformer son expérience émotionnelle. Elle est aussi favorisée lorsque la personne conçoit les émotions comme une source d'information aidant à résoudre des problèmes dans diverses situations et à s'ajuster dans l'action (Saarni, 1999a); les percevoir ainsi leur confère un sens et une utilité, même si elles sont négatives, ce qui aide à les accepter et à les tolérer.

En somme, la compétence émotionnelle se développe tout au long de la vie, à travers les interactions avec les autres, permettant de faire certains apprentissages, facilités par la réflexion sur son expérience émotionnelle. Le développement et l'exercice de la compétence émotionnelle aident une personne à faire face efficacement à des situations interpersonnelles qui peuvent présenter des défis et susciter des émotions désagréables. Elle contribue à traverser ces moments avec une certaine résilience, c'est-à-dire avec un certain degré de sérénité, un sentiment d'avoir fait ce qu'il fallait dans les circonstances et de manière à conserver l'estime de soi, le maintien du lien à l'autre ainsi que son équilibre émotionnel associé au bien-être au travail.

2. Favoriser le développement de la compétence émotionnelle par sa prise en compte en contexte d'accompagnement

Le milieu scolaire est un contexte social particulier qui présente de nombreux défis interpersonnels singuliers. Les personnes enseignantes novices peuvent donc mettre un certain temps à construire des connaissances associées aux émotions en contexte scolaire, connaissances qui, pourtant, jouent un rôle dans le processus de consolidation des capacités et des habiletés relatives à la compétence émotionnelle. Le développement de ces connaissances contribue à concevoir des stratégies aidant à faire face efficacement à diverses situations interpersonnelles inhérentes à la pratique professionnelle. Une personne est susceptible de construire ces connaissances et d'agir de manière compétente émotionnellement si elle prend en compte les émotions (Saarni, 1999a).

La prise en compte des émotions implique de poser un regard réflexif, voire analytique, et interactif sur soi, sur l'autre, sur la relation et sur ce qui se passe dans l'interaction, dans un contexte particulier (Lafranchise, Lafortune et Rousseau, 2009). Poser un regard réflexif sur une expérience émotionnelle nécessite la mobilisation de connaissances associées aux émotions de manière à établir des liens entre ses émotions, des causes et des effets de sa manière de comprendre et d'agir dans ces situations (Lafortune, 2010; Lafortune, 2005; Lafortune, St-Pierre et Martin, 2005; Lafranchise, 2010; Saarni, 1999a, b). La prise en compte des émotions peut donc être associée à un niveau de conscience qui est réflexif ou de second niveau. En effet, selon Pons, Doudin et Cuisinier (2007), alors que le premier niveau de conscience renvoie aux représentations ou perceptions de nature non réflexive que la personne a des phénomènes liés à son fonctionnement, le second niveau correspond à une conscience réflexive de son fonctionnement. Selon Pons, Doudin et Cuisinier (2007, p. 17), ce second niveau « consiste, par exemple, en des réflexions, des questionnements, des évaluations et des mises en relation portant sur certains phénomènes de conscience du premier niveau ». La conscience de ses émotions au premier niveau correspondrait, par exemple, au fait de ressentir des émotions et d'en être conscient, sans toutefois réfléchir à leur propos (Lafranchise, 2010). Le second niveau de conscience émotionnelle impliquerait une réflexion à propos de ses émotions en

tant qu'objet de conscience, c'est-à-dire un questionnement au sujet du sens, des causes, des effets des émotions menant à une certaine conceptualisation facilitant leur compréhension (Lafranchise, 2010).

Saarni (1999a) pense que sans la prise en compte des émotions, les chances de se sortir efficacement et de manière adaptée d'une situation dans laquelle émergent des émotions peuvent être compromises. En d'autres mots, une personne enseignante qui ne prend pas en compte les émotions se prive d'informations importantes pour comprendre ce qui se passe dans une situation et agir de manière adaptée et efficace. Or, pour certaines personnes enseignantes en insertion professionnelle, il peut être inhabituel ou difficile de prendre en compte les émotions pour comprendre les situations auxquelles elles font face (Lafranchise, 2010). Un accompagnement peut être nécessaire pour faciliter cette prise en compte des émotions chez ces personnes enseignantes et, ainsi, favoriser la construction de nouvelles connaissances et la consolidation de capacités, d'habiletés et de stratégies associées aux émotions, particulièrement en contexte scolaire (Lafranchise, 2010). Cette démarche peut aider à prendre conscience du degré d'équilibre émotionnel de la personne pour en arriver à l'améliorer dans une perspective de bien-être au travail.

2.1. Compétence émotionnelle et accompagnement socioconstructiviste

La compétence émotionnelle se développe à travers les interactions avec les autres et les apprentissages faits, grâce à l'exercice d'un regard réflexif, dans et sur les situations émotionnelles. Or, l'accompagnement dans une perspective socioconstructiviste suscite des interactions, des échanges et des partages dans une démarche réflexive visant à favoriser des déséquilibres par rapport à ses conceptions et constructions et l'établissement de liens théorie-pratique (Lafortune, 2008). L'accompagnement dans cette perspective facilite la construction de nouvelles connaissances et le développement de compétences disciplinaires et professionnelles (Lafortune, 2008; Lafortune et Deaudelin, 2002). Réfléchir et se questionner au sujet de la compétence émotionnelle en contexte d'accompagnement dans une perspective socioconstructiviste (Lafortune, 2008; Lafortune et Deaudelin, 2002) peut aider à abaisser l'intensité et à diminuer la durée d'une émotion négative, ce qui aide au maintien de l'équilibre émotionnel. Les échanges, partages et discussions entre les personnes composant le groupe pourraient

stimuler des recadrages qui aident à relativiser et à comprendre différemment certaines situations émotionnelles, ouvrant sur des lectures variées de la situation. La distance émotionnelle suscitée par la prise en compte de la compétence émotionnelle dans la réflexion à propos d'une situation ainsi que les recadrages que peuvent susciter les interactions dans le groupe pourraient contribuer au maintien de l'équilibre émotionnel (Lafranchise, 2010).

Un accompagnement dans une perspective socioconstructiviste, (Lafortune, 2008) et axé sur la prise en compte de la compétence émotionnelle, a donc été proposé dans le contexte d'une recherche doctorale (Lafranchise, 2010). Les rencontres d'accompagnement s'inspiraient aussi du groupe de codéveloppement de Payette et Champagne (1997), caractérisé par l'utilisation de récits d'expérience pour réfléchir sur sa pratique. Des activités réflexives et interactives étaient également proposées pour favoriser la construction de connaissances reliant la compétence émotionnelle et la pratique enseignante.

2.2. Équilibre émotionnel: des résultats issus d'une expérience d'accompagnement

Des données recueillies au cours d'une expérience d'accompagnement auprès d'un groupe restreint de personnes enseignantes permettent de croire que la démarche d'accompagnement socioconstructiviste, axée sur la prise en compte de la compétence émotionnelle, a facilité le développement de cette compétence chez des personnes participantes, ce qui est favorable au maintien de l'équilibre émotionnel.

Au total, 11 personnes enseignantes en insertion professionnelle, dont 7 femmes et 4 hommes, âgés entre 24 et 47 ans, ont participé à six rencontres d'accompagnement qui se sont étalées sur une année scolaire. Tous et toutes avaient deux ans et moins d'expérience d'enseignement en contexte québécois. Toutefois, quatre sujets ayant une origine culturelle et ethnique autre que canadienne avaient plus de deux ans d'expérience en enseignement dans leur pays d'origine.

Les données utilisées dans ce texte ont été recueillies lors d'un entretien semi-dirigé de groupe effectué auprès de 7 personnes participantes et de quatre entretiens individuels semi-dirigés à l'occasion d'un bilan des apprentissages au terme de la démarche ainsi que lors d'entretiens individuels effectués cinq à six mois après la fin de la démarche auprès de 9 personnes participantes parmi les 11 personnes

enseignantes engagées dans la démarche d'accompagnement. Ces données révèlent les effets du développement de la compétence émotionnelle dans le discours des personnes : 1) un meilleur contrôle de soi sur le plan émotionnel ; 2) une plus grande capacité à se remettre de ses émotions, ce qui peut être mis en lien avec le développement de la capacité de résilience, un indicateur du développement de la compétence émotionnelle et de l'équilibre émotionnel ; et 3) une plus grande confiance en sa capacité à faire face aux situations dans lesquelles émergent des émotions désagréables sans perdre le contrôle, ce qui pourrait être lié à un renforcement des croyances d'efficacité en situation émotionnelle et à une amélioration du bien-être au travail. Il est possible de croire que ces effets ont pu être favorisés par le fait d'avoir été accompagné dans la prise en compte de la compétence émotionnelle dans une perspective socioconstructiviste. Ces résultats permettent également de penser que la prise en compte et le développement de la compétence émotionnelle favoriseraient le maintien de l'équilibre émotionnel et d'un certain bien-être au travail, malgré l'expérience de situations difficiles en insertion professionnelle.

En effet, des personnes participantes estiment avoir appris à mieux contrôler ou à gérer leurs émotions : *Moi, sincèrement, [ce qui a changé] c'est maîtriser mes émotions*, et certaines d'entre elles affirment que cela leur permet dorénavant de maintenir un certain contrôle émotionnel, malgré le fait qu'elles continuent d'expérimenter des situations difficiles : *en gérant mieux mes émotions dans les situations difficiles, j'ai le contrôle à tout moment. Par le passé, [...] il arrivait [...] que je perde mon contrôle*. Des personnes participantes affirment avoir mis au point, durant l'expérience d'accompagnement, des stratégies qui les aident à gérer leurs émotions désagréables ou des situations stressantes : le recadrage (en s'ouvrant à d'autres cadres de référence que le sien et en analysant la situation sous différents angles), la réflexion, la résolution de problèmes (seul ou avec la personne concernée en discutant avec elle de la situation pour trouver des solutions au problème), le rappel de son objectif éducatif ou d'intervention, la demande d'aide et la verbalisation de ses émotions à quelqu'un de confiance, l'éloignement de la source qui suscite une émotion et l'ironie dans le calme (sur la situation et sur soi-même). Pour chacune de ces stratégies, un exemple de propos fournis :

Le recadrage : *De voir mon élève partir, ça me faisait un petit pincement. Je me suis rendu compte que [ce sont] mes élèves, pas mes enfants. [En faisant] un peu plus la part des choses, [...] ma lunette a changé.*

La personne s'est rendu compte que la vision de son rôle était un petit peu erronée; [il me fallait] l'ajuster. [Et] ça m'a fait du bien.

La réflexion: Je prends beaucoup plus de temps dans la réflexion. [...] Ce qui a changé en moi, [...] [c'est que] je prends beaucoup plus de temps pour réfléchir afin de contrôler mes émotions et prendre les bonnes décisions.

La résolution de problèmes: Je ne prends plus seulement mes émotions en considération. Je prends davantage les situations comme un casse-tête à résoudre, ce qui me rend plus efficace.

Le rappel de l'objectif: Mon cheminement [a consisté à] être capable de mettre un peu mes émotions de côté. D'embarquer plus sur l'objectif à atteindre, pour être moins impliqué émotionnellement.

La demande d'aide et la verbalisation des émotions: On dirait que [la démarche d'accompagnement] m'a permis d'en parler plus, de m'ouvrir un peu plus aux autres pour aller chercher de l'aide.

L'éloignement de la source: Me déplacer à la porte, puis ouvrir la porte et prendre de l'air, moi, je n'avais jamais fait ça avant. [...] Je serais intervenu d'une façon plus sèche.

L'ironie dans le calme: Ce qui a changé? Par exemple quand une situation commence à dégénérer, maintenant je me dis: « Ok, il faut rester calme, il ne faut pas se laisser aller ». Et là, je commence à rire. Je me parle un peu et je ris. Et là, je prends mes décisions, mais dans le calme.

Ces stratégies correspondent, en grande partie, à celles dont fait mention Saarni (1999a) pour mettre en action la sixième composante de la compétence émotionnelle. En effet, pour Saarni (1997, 1999a), la résolution de problèmes, la demande d'aide, le recadrage ou la redéfinition de la situation constituent des stratégies qu'elle considère efficaces pour gérer ses émotions. L'éloignement de la source qui suscite des émotions est aussi une stratégie nommée par Saarni (1999a), mais considérée moins efficace à long terme (Compas, Malcarne et Fondacaro, 1988 ; Saarni, 1999a). L'ironie, sans être à proprement parler une stratégie nommée par Saarni (1999a), est tout de même proposée par cette auteure comme facilitant l'autoefficacité émotionnelle et, par le fait même, l'exercice de la compétence émotionnelle. La réflexion, comme pour l'ironie, sans être nommée par Saarni (1999a) comme étant une stratégie d'autorégulation des émotions, favoriserait la gestion des émotions. En effet, Saarni (1999a) souligne que plus le degré de réflexion sur soi est élevé chez une personne, plus elle sera portée à tenir compte de différentes facettes et de divers facteurs pour comprendre la situation, facilitant ainsi une gestion émotionnelle

adaptée. De plus, Harris et Pons (2003) soutiennent que réfléchir sur les émotions peut faciliter l'autorégulation des émotions, ce qui contribue donc à favoriser le rétablissement d'un sentiment de bien-être. Enfin, le rappel de l'objectif n'apparaît pas dans la liste des stratégies proposées par Saarni (1999a). Toutefois, il est possible de penser que cela pourrait être lié, d'une part, au développement de la capacité à porter son attention temporairement ailleurs que sur ses émotions, par attention sélective, pour faciliter une expression et des actions appropriées. D'autre part, il se pourrait que l'habileté à se questionner ainsi que l'habileté à réfléchir en situation aient été renforcées au cours de la démarche d'accompagnement. En effet, lors de cette démarche, les personnes accompagnées avaient à s'interroger et à réfléchir au sujet des émotions et de la compétence émotionnelle, mais aussi sur l'intention ou l'objectif de leurs interventions; le questionnement et la réflexion constituant des moyens d'accompagnement dans une perspective socioconstructiviste (Lafortune, 2008). Cet apprentissage peut avoir facilité l'autorégulation émotionnelle, aidant à porter davantage un regard cognitif sur les émotions et à porter son attention sur l'objectif pour se recentrer sur son action éducative ou d'intervention plutôt que de laisser ses émotions guider son action. En bref, réfléchir et se questionner pourrait avoir contribué à abaisser l'intensité et à diminuer la durée d'une émotion négative, aidant ainsi au maintien de l'équilibre émotionnel.

Lorsqu'elles ont été interrogées cinq à six mois après la fin de la démarche d'accompagnement, des personnes participantes ont exprimé des propos qui laissent croire à un renforcement de la résilience grâce au développement de stratégies de gestion émotionnelle. Par exemple, *cette année, [...] je finis ma journée, je suis moins tendue et je peux passer à autre chose. Parce que sinon, c'est arrivé souvent l'année passée, je suis arrivée chez nous, la boule dans le ventre.* La capacité à mieux gérer ou contrôler ses émotions pourrait être une piste de prévention du *burnout*. Par exemple, *ce changement-là, avoir voulu le faire seul, ça m'aurait pris encore deux ou trois ans. [...] j'aurais fait un burnout avant.* Ces deux extraits suggèrent que la démarche d'accompagnement aurait joué, en quelque sorte, un rôle de catalyseur dans le développement d'un meilleur contrôle des émotions, contribuant ainsi à favoriser l'équilibre émotionnel des personnes participantes.

Certaines personnes ont affirmé se sentir plus confiantes dans leur rôle professionnel après la démarche d'accompagnement. Parmi celles-là, certaines expriment qu'elles attribuent principalement ce

changement à deux choses : l'une, au fait de maîtriser maintenant davantage leurs émotions et l'autre, au fait d'être dorénavant plus conscientes de leurs émotions : *dans la relation avec les élèves, je me sens plus en contrôle et plus confiante*. Il est donc possible de penser qu'un meilleur contrôle de ses émotions pourrait mener à une plus grande confiance en soi ou en ses capacités. Ce renforcement de confiance pourrait sécuriser quant à ses compétences et à son identité professionnelle, ce qui peut contribuer au maintien de l'équilibre émotionnel. Ces changements s'accordent avec les liens que fait Saarni (1999a) entre le développement de stratégies efficaces de gestion des émotions, le renforcement de la confiance en soi, la résilience et la consolidation identitaire. En plus, ils pourraient avoir un effet sécurisant, voire apaisant chez les personnes, abaissant l'intensité émotionnelle et, du même coup, peut-être, diminuant le risque de vivre une expérience d'insertion professionnelle difficile menant aux conséquences physiques et psychologiques exposées précédemment (voir Baillauquès, 1999; Baillauquès et Breuse, 1993; Cossette, 1999; Gordon, 1991; Huberman, 1989; Lamarre, 2004; Nault, 1993; Thibeault, 1994; Veenman, 1984; Weva, 1999).

D'ailleurs, des personnes participantes établissent un lien entre des problèmes qu'elles ont vécus en contexte d'insertion professionnelle et leurs difficultés à gérer leurs émotions. Par exemple, *je me suis rendu compte que là où il y avait l'émotion, [...] c'était la gestion de l'émotion qui était toujours le facteur principal de tous les problèmes qu'on a eus*. Cela pouvait se traduire par des émotions qui dépassaient les bornes et [par le fait de se] *laisser toujours emporter par des situations* [dans lesquelles il serait possible d'être moins émotif]. Certaines personnes ajoutent que depuis la démarche d'accompagnement, elles s'attardent davantage à leurs émotions pour comprendre et ajuster leurs interventions en prenant *maintenant le temps d'y réfléchir* [aux émotions] *pour mieux les comprendre et agir de manière adaptée et efficace* ou en prenant le temps *d'analyser mes émotions afin de mieux intervenir* ou en devenant *plus apte à prendre en compte ce que je ressens pour agir*. Ces résultats suggèrent que des prises de conscience ont mené à établir des liens entre les émotions et leur prise en compte, la gestion des émotions et l'efficacité ou l'inefficacité des actions dans des situations professionnelles difficiles.

Des personnes enseignantes participantes dévoilent qu'au cours de la démarche d'accompagnement, elles ont aussi compris que des émotions désagréables sont légitimes en insertion professionnelle. Elles considèrent dorénavant plus positivement le fait de ressentir parfois ce genre d'émotions. Par exemple :

quand il arrive des situations avec des jeunes qui ont des grosses difficultés et que ça vient « me chercher », c'est correct que ça vienne me chercher parce que je ne serais pas humaine sinon [...] c'est vraiment quelque chose [que j'ai] appris, qu'on a le droit d'être humain.

Des données laissent croire que l'acceptation d'émotions désagréables pourrait contribuer au maintien ou au renforcement du sentiment de compétence et de la confiance en soi sur le plan professionnel. De plus, ce changement pourrait mener certaines personnes à se tourner davantage vers des collègues pour obtenir de l'aide ou des conseils, ce qui est considéré par Saarni (1999a) comme étant une stratégie mature d'autorégulation des émotions. *Le fait de me sentir plus compétente me donne plus de confiance en moi. Cela me permet aussi d'aller vers mes collègues pour leur demander conseil ou leur opinion.*

En somme, ces résultats suggèrent plusieurs pistes intéressantes permettant de comprendre les liens entre le développement et la prise en compte de la compétence émotionnelle, l'équilibre émotionnel, le bien-être des personnes enseignantes en insertion professionnelle et une démarche d'accompagnement dans une perspective socio-constructiviste dans une dynamique de groupe de codéveloppement. Ces pistes sont abordées dans la discussion qui suit.

3. L'équilibre émotionnel et le bien-être du personnel enseignant: discussion

Les partages, échanges, discussions et réflexions individuelles et collectives suscités au cours de la démarche d'accompagnement exposée dans ce chapitre, ont porté particulièrement sur les liens entre les situations, les émotions, leurs causes et leurs effets sur soi et sur les autres, leur sens afférent à des conceptions et théories personnelles ainsi que sur la compétence émotionnelle et les liens avec ses intentions ou ses objectifs éducatifs ou d'intervention. Ces activités interactives et réflexives ont suscité des prises de conscience chez les personnes enseignantes participantes. Certaines d'entre elles ont appris que la conscience et la compréhension des émotions aident à

mieux gérer ces sentiments. Pour ces personnes, il devenait essentiel de se questionner au sujet des émotions et de les analyser relativement à des situations interpersonnelles en contexte professionnel. En étant plus conscientes de leurs émotions, elles ont compris le rôle joué par leurs émotions dans diverses situations; il est devenu clair que leurs actions pouvaient être associées à leurs émotions et que leur expression émotionnelle contribuait aux situations. Cette prise de conscience les a motivées à élaborer des stratégies destinées à mieux maîtriser leurs actions et l'expression de leurs émotions. Par exemple, une personne participante s'est rendu compte que les émotions qu'elle exprimait, à travers son attitude à l'égard de ses élèves, contribuaient aux difficultés vécues avec ses élèves. Ayant pris conscience de ses émotions et de leurs effets, elle a modifié son attitude et ses actions, faisant davantage preuve d'empathie à l'égard de ses élèves, et elle a constaté un changement dans la collaboration des élèves et dans la qualité de leurs travaux.

Des personnes ont révélé avoir maintenant une meilleure compréhension d'elles-mêmes, de leur fonctionnement émotionnel, grâce aux liens qu'elles ont établis entre leurs émotions et leurs actions. Se connaissant mieux émotionnellement, elles peuvent mieux anticiper leurs réactions émotionnelles dans certaines situations, donc mieux se préparer mentalement à y faire face en réfléchissant aux stratégies à utiliser dans certaines situations afin de mieux atteindre leurs objectifs. Elles ont ainsi plus de chance de prévenir le risque de se retrouver dans des situations présentant de grandes difficultés, situations potentiellement à risque de les rendre vulnérables et de nuire à leur équilibre émotionnel. Ces éléments de résultats, en plus d'appuyer l'importance de la réflexion de second niveau pour accroître la compétence émotionnelle, suggèrent également l'hypothèse d'un lien entre le développement de composantes de la compétence émotionnelle telles que la conscience de ses émotions et la capacité à gérer des émotions désagréables et le fait de s'exposer à des situations émotionnelles, mais sans dépasser sa capacité à y faire face. Il semble donc que c'est en utilisant la réflexion qu'une personne peut mieux se comprendre émotionnellement et choisir des stratégies qui permettent à la fois d'atteindre ou de se rapprocher de ses objectifs et de rétablir rapidement ou de maintenir son équilibre émotionnel.

Les partages et échanges suscités au cours de la démarche d'accompagnement inspirée du modèle de Lafortune (2008) ont donné l'occasion d'exposer les actions posées dans diverses situations de la

pratique enseignante; l'analyse de ces situations en groupe a quant à elle permis de faire émerger plusieurs stratégies de gestion des émotions et des situations, certaines plus efficaces que d'autres, en les associant aux contextes et aux résultats obtenus. Aussi à travers la description de situations, les personnes enseignantes ont pu prendre conscience de leurs manières de gérer leurs émotions et les situations, révélant certaines tendances d'action³. Elles ont pu remettre en question certaines stratégies et en apprendre de nouvelles, à la suite des échanges, des discussions et des réflexions collectives. La démarche d'accompagnement a donc facilité chez elles l'élaboration de nouvelles stratégies de gestion des émotions.

D'ailleurs, il semble que pour plusieurs des personnes participantes, l'expérience d'accompagnement de groupe ait contribué à encourager l'utilisation d'une stratégie particulière: demander de l'aide et du soutien pour résoudre une situation ou un problème (voir aussi les travaux de Doudin et Curchod-Ruedi, 2009). Certaines soulignent que c'est le fait d'avoir expérimenté cette stratégie à travers la dynamique imposée par le groupe de codéveloppement, où chacun contribue à la résolution d'un problème soumis, dans un cadre sécurisant et respectueux, qui les a encouragées à utiliser cette stratégie dans leurs milieux. L'expérience bénéfique d'entraide dans le groupe a pu faciliter un changement dans la représentation de la demande d'aide: non plus voir la demande d'aide comme l'expression d'une faiblesse ou d'une certaine incompétence, mais plutôt comme un geste professionnel pour agir de manière appropriée et efficace:

Avant, je n'avais pas vraiment de problème à demander de l'aide à mes coéquipiers. Mais d'aller voir la direction, admettre devant la direction que j'ai des difficultés [...] Non. Surtout en première année d'expérience, ça m'embêtait de montrer que je peux avoir des faiblesses, que je n'étais pas parfaite. Mais à partir des rencontres, je me suis rendu compte que, au contraire, demander de l'aide, c'est mieux avant que [...] ça n'aille pas bien. À partir des rencontres, c'est arrivé à peut-être deux ou trois reprises où je suis allée voir ma direction pour avoir de l'aide [...] et exposer quelque chose qui ne va pas bien.

3. Pour Saarni (1999a), les tendances d'action font référence à des modèles d'action spontanés qui sont associés à des émotions.

En plus de faciliter des prises de conscience et l'élaboration de stratégies efficaces, la démarche d'accompagnement semble avoir suscité, chez certaines personnes, un changement dans la manière de concevoir la demande d'aide auprès de la direction d'établissement.

Cet accompagnement a aussi facilité la construction de nouvelles connaissances à propos des émotions et de la compétence émotionnelle. Les personnes participantes ont établi des liens entre les émotions, la gestion émotionnelle et l'efficacité ou l'inefficacité des actions dans diverses situations interpersonnelles. Elles ont constaté que les *émotions sont [une] partie importante de la situation* et qu'il peut être utile d'en tenir compte pour comprendre des situations de la pratique enseignante et faire des réinvestissements. L'accompagnement dans une perspective socioconstructiviste a donc permis de susciter des prises de conscience qui ont incité à revoir la manière de considérer les émotions dans sa pratique ; les émotions sont des informations utiles pour mieux comprendre sa pratique et s'ajuster dans l'action. Ce cheminement, chez les personnes participantes, a pu contribuer à légitimer les émotions désagréables, à les rendre plus acceptables et à participer au maintien d'un certain équilibre émotionnel en contexte scolaire, en insertion professionnelle.

Les résultats suggèrent aussi que le fait d'avoir eu accès à l'expérience émotionnelle d'autres personnes enseignantes en insertion professionnelle a pu contribuer à conférer une certaine légitimité aux émotions. En effet, les partages ont permis en quelque sorte de démystifier ce qui se vit en insertion professionnelle et de dédramatiser le fait de vivre des émotions désagréables. En écoutant les témoignages des personnes participantes, toutes ont été à même de constater que d'autres qu'elles vivent des émotions désagréables et des difficultés en contexte d'insertion professionnelle. Le reconnaître a pu permettre de dédramatiser la situation et, ainsi, de changer la perception de soi relativement à ses compétences professionnelles : elles se sont alors donné le droit de vivre des émotions désagréables en insertion professionnelle. Selon les propos de certaines, il semble que le fait de légitimer ses émotions puisse aider à maintenir un sentiment de compétence ainsi que la confiance en soi malgré l'expérience de situations difficiles. Accepter aussi que l'on est un être émotionnel et reconnaître la légitimité de ses émotions, même celles qui sont négatives, peut avoir également contribué à abaisser des tensions associées à la performance et à se *mettre moins de pression*, favorisant ainsi un meilleur équilibre émotionnel en contexte d'insertion professionnelle. De plus,

un exercice d'analyse de récits d'expérience associés aux huit composantes de la compétence émotionnelle a permis aux personnes participantes de prendre conscience de leurs ressources internes, de leurs capacités et habiletés déjà développées et exercées dans des situations dans lesquelles ont émergé des émotions. Elles se sont rendu compte qu'elles ont déjà acquis un certain niveau de compétence émotionnelle et ont pu cibler les composantes de la compétence émotionnelle qu'elles pourraient développer et exercer davantage pour être plus efficaces. La reconnaissance de leurs habiletés et capacités déjà acquises ont pu favoriser la confiance en soi. De plus, mieux connaître les aspects à améliorer donne du pouvoir sur son développement de compétence. Enfin, il se pourrait que tout cela ait contribué à motiver des personnes participantes à solliciter du soutien auprès de collègues afin de résoudre des situations problématiques, favorisant ainsi le maintien de leur équilibre émotionnel. Il va sans dire que cet élément est significatif, car la capacité à solliciter du soutien émotionnel et instrumental, en contexte scolaire constitue pour Doudin et Curchod-Ruedi (2009) un facteur important de protection du *burnout*.

Enfin, prendre en compte ses émotions, mieux les maîtriser et avoir une meilleure confiance en soi sont des facteurs qui ont pu contribuer au renforcement de la résilience, c'est-à-dire la capacité à se remettre rapidement de ses émotions, devant des situations adverses et ainsi aider au maintien de l'équilibre émotionnel. En effet, analyser les situations en tenant compte des émotions, en faisant appel à une conscience de second niveau (Pons, Doudin et Cuisinier, 2007), c'est-à-dire se questionner à leur sujet plutôt que de seulement ressentir l'émotion et tenter de l'éviter, a permis de relativiser et donc de recadrer des situations et de mieux comprendre les liens entre les émotions, l'interprétation de la situation et les actions posées.

En bref, il est possible de penser que lorsqu'une personne enseignante en insertion professionnelle bénéficie d'un accompagnement conforme à celui proposé dans ce chapitre, inspiré du modèle de Lafortune (2008) et dans une dynamique de codéveloppement (Payette et Champagne, 1997), elle est susceptible de faire des prises de conscience, de construire des connaissances et d'élaborer des stratégies efficaces lui permettant de mieux se connaître émotionnellement et de mieux faire face aux situations interpersonnelles dans lesquelles émergent des émotions désagréables. De plus, il semble que la démarche proposée puisse renforcer la résilience et la confiance en soi et en ses capacités, même en faisant face à des situations interpersonnelles

difficiles et complexes. Par ailleurs, le soutien émotionnel et instrumental apporté par les pairs et la chercheuse dans cette démarche d'accompagnement pourrait avoir contribué à diminuer l'intensité et la durée d'émotions désagréables en plus d'avoir motivé des demandes d'aide auprès de pairs et de la direction d'école. Enfin, tous ces éléments ont pu contribuer au maintien de l'équilibre émotionnel.

■ Conclusion

En somme, lorsque la dimension émotionnelle d'une démarche d'accompagnement est prise en compte dans une perspective socioconstructiviste et dans une dynamique de groupe de codéveloppement, il est possible de faciliter le développement de la compétence émotionnelle et le maintien de l'équilibre émotionnel chez des personnes enseignantes, malgré les difficultés qui peuvent surgir en contexte d'insertion professionnelle. La personne peut en ressortir alors avec un meilleur contrôle de soi sur le plan émotionnel, une plus grande capacité à se remettre de ses émotions ou d'une situation adverse, et une plus grande confiance en sa capacité à faire face aux situations qui génèrent des émotions désagréables. Tous ces bénéfices favorisent le maintien de l'équilibre émotionnel et possiblement le bien-être. Enfin, les résultats présentés dans ce chapitre ouvrent la voie à de nouvelles pistes d'intervention et de recherche pour faciliter l'insertion professionnelle des personnes enseignantes et leur bien-être au travail. D'autres avenues de recherche sont possibles ; ainsi, Lafortune, Lafortune et Marion (2011, dans le présent ouvrage) proposent des voies associées au travail en équipe qui pourraient limiter les jugements de valeur entre collègues et les idées préconçues. Toutefois, Lafranchise (2010) suppose qu'un accompagnement est nécessaire pour favoriser la mise à distance et l'analyse de pratiques dans un contexte de valorisation de la profession enseignante. Ces perspectives pourraient être mises en relation avec le rôle de l'équilibre émotionnel dans le bien-être au travail.

Bibliographie

- BAILLAUQUÈS, S. (1999). «Ce que l'entrée dans la carrière révèle du rapport des enseignants à la formation: éléments d'une problématique de professionnalisation», dans J.-C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?*, Paris, Bruxelles, De Boeck et Larcier, p. 21-41.
- BAILLAUQUÈS, S. ET É. BREUSE (1993). *La première classe ou les débuts dans le métier d'enseignant*, Paris, ESF.
- BANDURA, A. (1977). *Social Learning Theory*, New York, General Learning Press.
- BANDURA, A. (2003). *Auto-efficacité: le sentiment d'auto-efficacité personnelle*, Paris, De Boeck Université.
- BAUDELLOT, C. ET M. GOLLAC (2003). *Travailler pour être heureux?: Le bonheur et le travail en France*, Paris, Fayard.
- BAUMEISTER, R.F. (1982). «A self-presentational view of social phenomena», *Psychological Bulletin*, n° 91, p. 3-26.
- BUTT, G. ET A. LANCE (2005). «Secondary teacher workload and job satisfaction: Do successful strategies for change exist?», *Educational Management Administration and Leadership*, Londres, Sage, n° 33, p. 401-422.
- COMPAS, B., V. MALCARNE ET K. FONDACARO (1988). «Coping with stressful events in older children and young adolescents», *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, n° 56, p. 405-411.
- COSSETTE, F. (1999). *Les sources de stress, le stress ressenti et le soutien social chez les enseignants en début de carrière*, Thèse de doctorat, Trois-Rivières, Université du Québec à Montréal en association avec l'Université du Québec à Trois-Rivières.
- CURCHOD-RUEDI, D., P.-A. DOUDIN ET J. MOREAU (2010). «La compréhension des émotions à l'école: émotions impensables et empathie», dans L. Lafortune, S. Fréchette, N. Sorin, P.-A. Doudin et O. Albanese (dir.), *Approches affectives, métacognitives et cognitives de la compréhension*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 147-167.
- DAGENAIS-DESMARAIS, V. (2010). *Du bien-être psychologique au travail: fondements théoriques, conceptualisation et instrumentation du construit*, Thèse de doctorat, Montréal, Université de Montréal.
- DAMASIO, A.R. (1994). *Descartes' Error: Emotion, Reason and the Making of Consciousness*, Londres, Vintage.
- DAMASIO, A.R. (2008). *L'erreur de Descartes: la raison des émotions*, Paris, Odile Jacob.
- DECETY, J. (2002). «Naturaliser l'empathie», *L'encéphale*, 28(1), p. 9-20.
- DECI, E.L. ET R.M. RYAN (2008). «Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains», *Canadian Psychology*, 49(1), p. 14-23.
- DIENER, E., R.E. LUCAS ET S. OISHI (2002). «Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction», dans C.R. Snyder et S.J. Lopez (dir.), *Handbook of Positive Psychology*, Londres, Oxford University Press, p. 463-473.

- DOLAN S.L. ET A. ARSENAULT (2009). *Stress, estime de soi, santé, travail*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- DOUDIN, P.-A. ET D. CURCHOD-RUEDI (2009). « Le soutien social comme facteur de protection du burnout des enseignants », *Prisme, Revue pédagogique HEP*, n° 10, p. 55-58.
- FISCHER, K.W. ET C. AYOUB (1993). « Affective splitting and dissociation in normal and maltreated children: Developmental pathways for self in relationships », dans D. Cicchetti et S. Toth (dir.), *Rochester Symposium on Developmental Psychopathology*, vol. 5, *Disorders and Dysfunctions of the Self*, Rochester, NY, University of Rochester Press, p. 149-222.
- GNEPP, J. ET C. CHILAMKURTI (1988). « Children's use of personality attributions to predict other people's emotional and behavioral reactions », *Child Development*, n° 59, p. 743-754.
- GOLEMAN, D. (1997). *L'intelligence émotionnelle*, Paris, J'ai lu, Traduction de l'anglais par D. Goleman (1995). *Emotional Intelligence*, New York, Bantam Books.
- GOLEMAN, D. (1999). *L'intelligence émotionnelle-2: accepter ses émotions pour s'épanouir dans son travail*, Paris, J'ai lu, Traduction de l'anglais par D. Goleman (1998). *Working with Emotional Intelligence*, New York, Bantam Books.
- GORDON, S.P. (1991). *How to Help Beginning Teachers Succeed*, Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development.
- HARRIS, P. ET F. PONS (2003). « Perspective actuelle sur le développement de la compréhension des émotions chez l'enfant », dans J.-M. Colletta et A. Tcherkassof (dir.), *Les émotions. Cognition, langage et développement*, Sprimont, Belgique, Margada, p. 209-229.
- HÉTU, J.-C. (1999). « Pratique réflexive, démarche d'interprétation et recherche de sens chez les débutants. Vers un mode d'accompagnement d'un processus de transformation », dans J.-C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?*, Paris, Bruxelles, De Boeck et Larcier, p. 61-83.
- HOBFOLL, S.E. (1988). *The Ecology of Stress*, New York, Hemisphere.
- HUBERMAN, M. (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*, Paris, Delachaux et Niestlé.
- KAHNEMAN, D., E. DIENER ET N. SCHWARZ (1999). *Well-being: The Foundations of Hedonic Psychology*, New York, Russell Sage Foundation.
- LAFORTUNE, L. (2005). « Développement de la compétence émotionnelle », dans L. Lafortune, M.-F. Daniel, P.-A. Doudin, F. Pons et O. Albanese (dir.), *Pédagogie et psychologie des émotions: vers la compétence émotionnelle*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 35-59.
- LAFORTUNE, L. (2010). « La compréhension de l'influence de la dimension affective dans l'accompagnement d'un changement: une perspective métacognitive » dans L. Lafortune, S. Fréchette, N. Sorin, P.-A. Doudin et O. Albanese (dir.), *Approches affectives, métacognitives et cognitives de la compréhension*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 105-124.

- LAFORTUNE, L. ET C. DEAUDELIN (2002). *Accompagnement socioconstructiviste : pour s'approprier une réforme en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- LAFORTUNE, L., D. LAFORTUNE ET C. MARION (2011). « Le bien-être des personnels scolaires : une analyse de pratique en équipes de collègues », dans P.-A. Doudin, D. Curchod-Ruedi, L. Lafortune et N. Lafranchise (dir.), *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 227-250.
- LAFORTUNE, L. AVEC LA COLL. DE C. LEPAGE, F. PERSECHINO ET K. BÉLANGER (2008). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement : pour un leadership novateur*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- LAFORTUNE, L., L. ST-PIERRE ET D. MARTIN (2005). « Compétence émotionnelle dans l'accompagnement », dans L. Lafortune, M.-F. Daniel, P.-A. Doudin, F. Pons et O. Albanese (dir.), *Pédagogie et psychologie des émotions : vers la compétence émotionnelle*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 87-118.
- LAFRANCHISE, N. (2010). *Analyse du cheminement de personnes enseignantes au plan de la compétence émotionnelle et de sa prise en compte, dans le contexte de l'insertion professionnelle et d'une démarche d'accompagnement dans une perspective socioconstructiviste*, Thèse de doctorat, Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières.
- LAFRANCHISE, N., L. LAFORTUNE ET N. ROUSSEAU (2009). « Accompagner les personnes enseignantes en situation d'insertion professionnelle dans la prise en compte des émotions pour développer la compétence émotionnelle », dans B. Gendron et L. Lafortune (dir.), *Leadership et compétences émotionnelles dans l'accompagnement au changement*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 173-196.
- LAMARRE, A.-M. (2004). « Étude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologico-héméneutique », *Recherche qualitative*, n° 24, p. 19-56.
- LANTHEAUME, F., ET C. HÉLOU (2008). *La souffrance des enseignants : une sociologie pragmatique du travail enseignant*, Paris, Presses universitaires de France.
- LAUX, L. (1986). « A self-presentation view of coping with stress », dans M. Trumbull et R. Appley (dir.), *The Dynamics of Stress*, New York, Plenum, p. 233-253.
- LETOR, C. (2006). « Reconnaissance des compétences émotionnelles comme compétences professionnelles : le cas des enseignants », *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, n° 53, Girsef, Chaire Unesco.
- LOUVET, A. ET S. BAILLAUQUÈS (1992). *La prise en fonction des instituteurs*, Paris, INRP.
- LUTZ, C. (1987). « Goals, events, and understanding in Ifaluk emotion theory », dans D. Holland et N. Quinn (dir.), *Cultural Models in Language and Thought*, Cambridge, UK, Cambridge University Press, p. 290-312.
- MURPHY, L. ET A. MORIARTY (1976). *Vulnerability, Coping, and Growth*, New Haven, CT, Yale University Press.
- NAULT, T. (1993). *Étude exploratoire de l'insertion professionnelle des enseignants débutants au niveau secondaire*, Thèse de doctorat en psychopédagogie, Montréal, Université de Montréal.

- NAULT, T. (1999). «Les forces d'incubation pour un moi professionnel personnalisé en enseignement», dans J.-C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?*, Paris, Bruxelles, De Boeck et Larcier, p. 139-159.
- PAYETTE, A. ET C. CHAMPAGNE (1997). *Le groupe de codéveloppement professionnel*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- PONS, F., P.-A. DOUDIN ET F. CUISINIER (2007). «Natures, causes et fonctions de la conscience», dans F. Pons et P.-A. Doudin (dir.), *La conscience chez l'enfant et chez l'élève*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 183-206.
- ROGERS, C. (1970). *Le développement de la personne*, Paris, Dunod.
- ROGERS, C. (2001). *Anthologie de textes écrits entre 1942 et 1987*, Lausanne, Randin.
- ROGERS, C. ET G.M. KINGET (1965). *Psychothérapie et relations humaines. Théorie et pratique de la thérapie non directive*, Paris, Nauwelaerts, 2 tomes.
- RYAN, R.M. ET E.L. DECI (2000). «Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being», *American Psychologist*, 55(1), p. 68-78.
- RYFF, C.D. (1995). «Psychological well-being in adult life», *Current Directions in Psychological Science*, 4(4), p. 99-104.
- RYFF, C.D. ET B. SINGER (1998). «The contours of positive human health», *Psychological Inquiry*, 9(1), p. 1-28.
- SAARNI, C. (1997). «Coping with aversive feelings», *Motivation and Emotion*, n° 21, p. 45-63.
- SAARNI, C. (1999a). *The Development of Emotional Competence*, New York, Guilford Press.
- SAARNI, C. (1999b). «A skill-based model of emotional competence: A developmental perspective», Communication présentée à la rencontre biannuelle de la *Society for Research in Child Development*, Albuquerque, NM, 15-18 Avril.
- SAARNI, C. (2000). «Emotional competence. A developmental perspective», dans R. Bar-On et J.D.A. Parker (dir.), *The Handbook of Emotional Intelligence*, San Francisco, CA, Jossey-Bass, p. 68-91.
- STEIN, N. ET T. TRABASSO (1989). «Children's understanding of changing emotional states», dans C. Saarni et P. Harris (dir.), *Children's Understanding of Emotion*, New York, Cambridge University Press.
- TEDESCHI, J. (1981). *Impression Management Theory and Social Psychological Research*, New York, Academic Press.
- TEDESCHI, J. ET N. NORMAN (1985). «Social power, self-presentation, and the self», dans B. Schlenker (dir.), *The Self and Social Life*, New York, McGraw-Hill, p. 293-322.
- THIBEAULT, J. (1994). *Étude comparative d'un programme de mentorat et du programme québécois de probation des nouveaux enseignants*, Mémoire de maîtrise, Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières.
- VEENMAN, S. (1984). «Perceived problems of beginning teachers», *Review of Educational Research*, 54(2), p. 143-178.

- WATERMAN, A.S. (1993). « Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment », *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(4), p. 678-691.
- WEVA, K.W. (1999). « Insertion professionnelle des nouveaux enseignants : responsabilité de l'administration scolaire », dans J.C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?*, Paris, Bruxelles, De Boeck et Larcier, p. 187-208.



Travail émotionnel et *burnout* **État de la question et actions de prévention, l'exemple des enseignants**

Nicole Rascle

Université de Bordeaux

Laurence Bergugnat-Janot

Université de Bordeaux

Sofia Hue

Université de Bordeaux

Ce texte présente le cadre conceptuel des régulations émotionnelles au travail, théorisées par Hoschild (1983) sous le nom de « travail émotionnel ». Le lien avec le syndrome d'épuisement professionnel et plus particulièrement avec l'épuisement émotionnel a été montré par quelques études et nous en donnons ici les résultats principaux. Si ce concept retient de plus en plus l'attention de ceux qui étudient le stress organisationnel, il n'en reste pas moins difficile à mettre en œuvre dans la pratique de prévention du stress. Nous présentons donc en dernière partie de texte une proposition d'atelier d'analyse de la pratique professionnelle axée sur le repérage de ce travail émotionnel dans le métier d'enseignant.

1. Régulation émotionnelle au travail : un cadre conceptuel

Il est de plus en plus reconnu que les émotions jouent un rôle considérable dans la vie quotidienne et notamment au travail. En partant des moments d'anéantissement, de joie, de peine ou de peur jusqu'à la sensation permanente d'insatisfaction ou d'emprisonnement, la vie au travail est saturée de sentiments (Ashforth et Humphrey, 1993). Le temps passé, la variété ou encore l'intensité d'une interaction ne constituent qu'une partie de l'engagement émotionnel des personnels de la relation à autrui. Certains chercheurs se sont particulièrement intéressés à la question de la régulation émotionnelle dans la sphère professionnelle, en prenant appui sur le concept émergent de « travail émotionnel ». C'est à la sociologue Hochschild (1983) que l'on doit sa première définition : « comme un processus de gestion et de régulation des affects destiné à exprimer des émotions congruentes avec les prérequis du rôle professionnel ou institutionnel (ne pas s'alarmer devant un malade, ne pas montrer son agacement, sa colère, devant un élève, etc.). » Selon Goffman (1959), chaque situation répond à une logique sociale qui lui est propre et que la personne soutient inconsciemment. Pour cet auteur, l'individu se trouve face à une alternative. En effet, soit il exprime de façon spontanée ce qu'il ressent, soit il s'efforce d'exprimer ce qui est attendu par les autres en cachant ce qu'il ressent. Les employés s'engagent dans ce travail émotionnel pour aussi influencer les émotions des autres (collègues, clients, etc.), de manière à arriver à leurs fins (meilleur apprentissage, obéissance, etc.).

La notion même de travail émotionnel renvoie tout d'abord à celle d'exigence émotionnelle dans le cadre de professions de la relation à l'autre, c'est-à-dire nécessitant des interactions avec un public ou des usagers (Morris et Feldman, 1996, 1997), et donc à l'attente institutionnelle – ou prescription – d'expression de certaines émotions chez les professionnels concernés (Schaubroeck et Jones, 2000; Wharton et Erickson, 1995). Mais elle renvoie également à tous les efforts de régulation individuels rendus nécessaires pour être en adéquation avec les exigences du poste (Brotheridge et Lee, 1998; Grandey, 2000; Hochschild, 1983; Pugliesi, 1999).

Pour bien des auteurs, ce travail de gestion et de régulation qui vise à produire ou à inhiber des sentiments de façon à les rendre « appropriés » à la situation implique une importante mobilisation de ressources, personnelles ou institutionnelles, une grande dépense d'énergie (Grandey, 1998; Hochschild, 1983). La régulation des émotions apparaît particulièrement lorsqu'elles sont ressenties ou que leur expression est en conflit avec les normes professionnelles intériorisées ou avec les normes institutionnelles. L'employé doit manifester des émotions congruentes avec les « règles de ressenti », *feeling rules*, ou les règles d'affichage ou de parade, *display rules*. Bien entendu, l'employé peut ressentir réellement les émotions prescrites. Dans ce cas, il sera dans un état de consonance émotionnelle. Mais lorsque ses émotions ressenties sont en contradiction avec celles requises par l'institution ou le rôle professionnel, il éprouvera un état psychologique aversif, de la dissonance émotionnelle (Grandey, 1998). En fait, dans ce cas, deux stratégies s'offrent à l'employé. Soit agir en profondeur, *deep acting*, c'est-à-dire modifier ses émotions pour qu'elles coïncident avec l'expression requise, s'identifier à son rôle, essayer de ressentir de l'empathie, etc.. Soit agir en surface, *surface acting*, c'est-à-dire comme s'il exprimait l'émotion requise sans pour autant la ressentir (se montrer agréable envers un élève jugé désagréable; montrer l'autorité idoine alors que l'on ressent de l'indifférence face à un élève non attentif). Dans ce cas, les émotions ressenties et les émotions manifestées divergent et la tension ressentie conduit à un état de dissonance émotionnelle. Ainsi, lorsque le professionnel est heureux dans son travail, il lui est facile d'exprimer ses affects positifs dans le cadre des relations professionnelles. En revanche, dans le cas d'une insatisfaction au travail, il va devoir déployer des efforts pour réguler ses affects, de manière à réprimer les émotions négatives et faire en sorte d'afficher des émotions positives.

Depuis le début des années 1990, le travail émotionnel a reçu une attention de plus en plus grande dans les recherches portant sur le stress organisationnel (Ashforth et Humphrey, 1993; Morris et Feldman, 1996; Zapf, Vogt, Seifert, Mertini et Isic, 1999), mettant en évidence son importance comme source potentielle de stress professionnel. Ainsi, devoir afficher de manière répétée des émotions que l'on ne ressent pas peut constituer un stressor qui vient s'ajouter à la charge de travail pour produire du *burnout*.

1.1. Travail émotionnel et *burnout*

On peut dire que le *burnout* ou syndrome d'épuisement professionnel est dans la sphère professionnelle l'équivalent de ce qu'est la dépression dans la sphère générale de la vie, une détérioration complète du bien-être de l'individu. Ce phénomène, repéré il y a une trentaine d'années chez les professionnels de l'aide et du soin, est maintenant reconnu pour toutes les professions dans lesquelles les individus sont psychologiquement engagés dans leur travail. C'est en ce sens que l'on a pu parler de la maladie du trop-plein d'engagement personnel. Sur un plan clinique, les personnes atteintes de *burnout* se caractérisent par l'érosion de leurs ressources, ce qui se traduit par de l'épuisement émotionnel et de la fatigue physique. Or, il ne s'agit pas de simples états momentanés, mais bien d'un processus durable, ces sujets n'arrivant ni à se détendre, ni à se reposer, ce qui peut conduire à une chaîne de problèmes personnels touchant la santé, mais aussi collectifs liés à la qualité du travail. Depuis les travaux de Maslach et Jackson (1981), le *burnout* peut être décrit comme une détérioration cognitive en rapport avec une désillusion professionnelle, un désenchantement, ou une chute de réalisation personnelle au travail, une détérioration affective, caractérisée par un épuisement émotionnel et physique et l'apparition d'attitudes et de conduites négatives envers les usagers et l'organisation, sous forme d'indifférence, de froideur, de distanciation, voire d'agressivité, s'apparentant à la dépersonnalisation.

Ainsi, Brotheridge et Grandey (2002) soulignent que, dans les emplois d'aide aux personnes, l'utilisation d'un niveau superficiel (jeu en surface) dans le travail émotionnel est liée à une dépersonnalisation, et ceci, au-delà des demandes du travail. De même, la perception d'une possibilité d'exprimer des émotions positives et l'utilisation d'un niveau profond de travail émotionnel (jeu en profondeur) sont associées à un sentiment d'accomplissement personnel accru, suggérant

des bénéfices positifs à cet aspect du travail. Le travail émotionnel et les stratégies que les personnes concernées choisiront semblent être un prédicteur ou un antécédent important dans l'étude de la survenue de l'épuisement. Quelques études ont rapporté l'existence de relations significatives entre le travail émotionnel et, particulièrement, la dimension centrale du *burnout*, soit l'épuisement émotionnel (Brotheridge et Grandey, 2002; Brotheridge et Lee, 2003; Pugliesi, 1999; Zammuner et Lotto, 2001). Les résultats montrent, notamment, que contrairement au jeu de profondeur dont les liens avec le *burnout* ne sont pas clairs, l'utilisation d'un jeu de surface conduit à l'épuisement.

La plus importante étude réalisée sur le sujet a permis de comparer l'influence du travail émotionnel sur les dimensions du *burnout* auprès de plusieurs professions (policiers, pompiers, personnels de sécurité, soignants, professionnels de l'éducation et de l'art), soit plus de 4 000 professionnels néerlandais (Ybema et Smulders, 2002). Le besoin de cacher ses propres émotions est spécialement fort chez les policiers, les pompiers et les agents de sécurité. Il est lié à un épuisement émotionnel élevé et à une faible satisfaction professionnelle.

Le processus par lequel ce travail émotionnel conduit au *burnout* n'est pas bien connu. S'il est relativement admis que la quantité de contacts interpersonnels dans le travail est un déterminant essentiel du risque de *burnout* (Cordes et Dougherty, 1993), la question de la qualité de ces relations semble être essentielle (Frone, 1999), notamment celle du manque de réciprocité dans ces relations (Buunk et Schaufeli, 1993).

Si le travail émotionnel paraît bénéfique pour l'institution dans la mesure où il permet au professionnel de s'ajuster aux exigences de son poste, il peut être nocif pour l'individu en augmentant les risques de *burnout* et d'insatisfaction au travail. Une méta-analyse réalisée par Bono et Vey (2005) confirme que la dissonance émotionnelle conduit à l'épuisement émotionnel et à la dépersonnalisation et, dans une moindre mesure, à la baisse de l'accomplissement personnel. Cependant, l'effet négatif du travail émotionnel sur l'individu n'est pas automatique. En effet, selon le modèle théorique préconisé par Diefendorff et Gosserand (2003), lorsque les exigences d'affichage émotionnel entrent en consonance avec la hiérarchie des buts et des valeurs personnelles, cela produit plutôt de l'épanouissement et de la satisfaction. Lorsque l'affichage émotionnel permet d'atteindre certains objectifs qui, pour l'individu, sont de haute importance

(désactiver la colère d'un élève, faire sourire ou s'alimenter un patient malade, obtenir une vente intéressante, etc.), le professionnel accepte bien plus volontiers de se plier à ces exigences de comportement et d'affichage. C'est donc, en partie, par un calcul des coûts et des bénéfices à adopter ces émotions prescrites que le travail émotionnel se construit. Dans ce sens, l'acceptation de cette norme, par l'adoption et la poursuite des comportements et émotions associées, dépend de plusieurs facteurs individuels et organisationnels : d'une part, la hiérarchie des objectifs personnels et/ou la personnalité (Diefendorff et Richard, 2003), d'autre part, les normes professionnelles (Ashforth et Humphrey, 1993) et les contraintes du travail (charge, clarté des informations...). Une dimension importante de ce processus conduisant à l'épuisement est le rôle que peuvent jouer les exigences émotionnelles. Certaines études montrent notamment, que leur effet nocif est médiatisé par la dissonance émotionnelle (Zapf et Holz, 2006). Parallèlement, le fait de disposer de ressources et de récompenses dans son travail (soutien des collègues, de la hiérarchie, satisfaction à l'égard des relations de travail, etc.) a tendance à atténuer l'incidence du travail émotionnel sur les conséquences individuelles (Yue-Lok Cheung et So-Kum Tang, 2007).

1.2. Travail émotionnel et *burnout* chez les enseignants

L'enseignement est un métier qui se caractérise par des niveaux élevés de stress (Johnson, Cooper, Cartwright, Donald, Taylor et Millet, 2005) et d'épuisement professionnel ou *burnout* (Brouwers et Tomic, 2000). La particularité de cette profession est également d'exiger de l'enseignant d'être en constante interaction avec les élèves. L'enseignant se doit de capter leur attention et leur intérêt, ce qui mobilise de sa part beaucoup d'effort et d'énergie. Il se doit également de garder son calme, lorsque les élèves sont agressifs ou insolents (Janot-Bergugnat et Rasclé, 2008). À cette fin, l'enseignant adopte certains comportements comme exagérer certaines expressions (Ogbonna et Harris, 2004) et minimiser ou en supprimer d'autres (Ybema et Smulders, 2002).

Dans le cadre d'une étude menée auprès de 365 enseignants en mathématiques d'origine néerlandaise, Näring, Briët et Brouwers (2006) confirment l'effet négatif sur la dépersonnalisation des stratégies de régulation émotionnelle, telles que l'acting de surface et la suppression d'émotions négatives. Par contre, les exigences du travail en fait de charge de travail, de manque d'autonomie et de soutien

(modèle DCS de Karasek et Theorell, 1990) sont plus explicatives de l'épuisement que le travail émotionnel. Dans la mesure où cette étude est transversale, il n'est pas vraiment possible de décrire ces relations sur le plan de la causalité. On peut simplement suggérer qu'un enseignant distant à l'égard de ses élèves sera davantage amené à cacher ses réelles émotions et à faire semblant. En revanche, cette étude confirme également que, pour les enseignants, la consonance émotionnelle est liée à un accomplissement personnel plus grand dans son travail.

Le contexte du travail est, bien entendu, à prendre en compte dans l'explication de ce phénomène. Enseigner au niveau secondaire exige, comparativement au primaire, d'exprimer une variété d'émotions moins importante et d'adopter une attitude plus distante à l'égard des élèves. Par ailleurs, certains lieux de travail (écoles difficiles) mobilisent davantage les émotions des enseignants par la nécessité d'affronter et de réguler les comportements des élèves.

Dans le cadre d'une étude longitudinale que nous menons auprès d'enseignants débutants français (N=282), suivis depuis la fin de leur formation et pendant quatre ans, nous pouvons faire plusieurs constats complémentaires. Si l'enseignement est une profession qui exige une adaptation émotionnelle face aux diversités des situations, ce travail émotionnel diffère selon le genre. En effet, les femmes enseignantes ressentent plus souvent que les hommes le besoin d'afficher des émotions positives ou de cacher leurs sentiments négatifs.

Ce besoin d'afficher des émotions positives est également plus fort chez les professeurs de l'école primaire que chez les professeurs de lycée et collège. La relation à de jeunes enfants (entre 3 et 11 ans) semble inciter l'enseignant, plus qu'avec des adolescents, à rassurer, calmer, comprendre et féliciter. Mais ce résultat interroge aussi les modes de socialisation professionnelle selon que l'on travaille dans le premier ou le second degré. Ainsi, face à des adolescents de lycée professionnel, les enseignants sont moins fréquemment amenés à varier leurs émotions en fonction de leurs interactions avec autrui.

De plus, les résultats montrent un lien entre certains aspects du travail émotionnel et l'épuisement professionnel des enseignants au-delà de l'influence des sources de stress professionnel. Si la surcharge de travail et les difficultés avec les élèves expliquent 43 % de variance de l'épuisement émotionnel de ces enseignants débutants, l'utilisation d'un *acting* de surface (affichage d'émotions que l'on ne ressent pas) augmente de 6 points le gain de variance de cette

dimension du *burnout*. De la même manière, si le stress de la relation avec les parents et la hiérarchie explique 8% de la variance de la dépersonnalisation d'autrui, l'utilisation d'un *acting* de surface ou de profondeur (caractérisé par une attitude d'empathie envers l'élève et la concordance émotionnelle avec les prescriptions de l'institution) et le fait de devoir afficher des émotions positives augmentent de 21 points la variance de cette seconde dimension du *burnout*. C'est donc le travail émotionnel qui explique quasiment à lui seul la dépersonnalisation de la relation chez les enseignants débutants. Seule une dimension du climat de travail, liée à la satisfaction avec laquelle le traitement de la discipline est réalisé dans l'établissement, augmente significativement de 8 points l'explication de la dépersonnalisation.

Ces différents résultats permettent de proposer une formation particulière aux enseignants, tournée vers le travail émotionnel, dans un objectif à la fois de les protéger d'un épuisement professionnel à risque pour la santé, mais aussi de leur permettre d'établir une relation de qualité avec leurs élèves, condition nécessaire à l'apprentissage. Les enseignants, en prenant conscience du travail émotionnel à l'œuvre face aux difficultés rencontrées dans l'exercice du métier, se donnent ainsi les moyens d'évacuer les affects négatifs engendrant des mécanismes de défense, de prendre de la distance pour construire des réponses appropriées et de modifier leur pratique professionnelle en vue d'une meilleure efficacité et relation aux élèves.

2. Du travail émotionnel à l'analyse de la pratique : l'exemple d'un atelier mené en formation d'enseignants

Pour répondre au premier objectif de prévention du stress et du *burnout*, il s'agit, conformément aux résultats de recherches, d'aider les enseignants à prendre conscience de leur ressenti émotionnel en situation difficile, notamment des émotions négatives au détriment des émotions positives¹. C'est également les aider à dépasser l'*acting de surface* (cacher ses sentiments, faire semblant, s'empêcher d'exprimer

1. Selon l'échelle de Brotheridge et Grandey (2002) qui mesure le travail émotionnel, les émotions positives se caractérisent par les attitudes suivantes : rassurer, calmer, comprendre, écouter, complimenter. Les émotions négatives se manifestent par l'expression du dégoût, de l'énervement, de la colère, de la crainte et des pleurs.

des émotions négatives parce que proscrites par l'institution) en construisant de nouvelles pratiques professionnelles, en adoptant de nouvelles attitudes tournées vers l'expression d'émotions positives. Enfin, c'est leur permettre de maintenir un certain équilibre émotionnel, une stabilité dans l'humeur, gage d'une autorité éducative et bienveillante (Robbes, 2010). En effet, le deuxième objectif d'un atelier sur le travail émotionnel est de développer chez les enseignants des compétences professionnelles favorisant l'apprentissage des élèves tant au plan du savoir qu'en ce qui a trait au comportement. Nous privilégions dans ce sens la mise en œuvre d'une posture d'autorité éducative en situation difficile, en nous référant aux études sur la violence à l'école; elles montrent un lien entre le score de la violence dans l'établissement et le score du climat éducatif (Carra, 2009). L'adhésion aux normes scolaires est plus forte dans les écoles où les élèves se sentent capables de progresser, ont du soutien et reçoivent un traitement équitable et juste. Au contraire, quand les élèves ont le sentiment de ne pouvoir échapper à leurs mauvais résultats scolaires, quand ils sont sous le coup de nombreuses punitions (surtout collectives), quand ils se sentent peu aidés en classe et qu'ils ont la perception d'un traitement arbitraire et répressif de leurs attitudes inappropriées, alors ils peuvent manifester des comportements contestataires contre l'école et les enseignants. Or, partant du constat que la violence dans toutes ses composantes (agressivité, indiscipline, démotivation et désordre scolaire, etc.) est une source de stress qui peut entraîner des affects négatifs et des mécanismes de défense, il s'agira pour les enseignants de prendre de la distance afin de construire des réponses appropriées et de modifier leur pratique professionnelle en vue d'une meilleure efficacité et relation aux élèves, d'autant plus s'ils évoluent dans un contexte de travail délétère. À ce sujet, le rapport de Clot (2005) met en avant le vécu de fortes épreuves psychologiques dans le travail quotidien. Si les enseignants tiennent le coup, c'est souvent au prix d'un engagement individuel extraordinaire et au détriment de leur santé, souvent en l'absence de réponses collectives. Or les conditions de travail offrent très peu de cadres institutionnels pour penser la pratique collectivement, pour redonner du sens à l'action. Aujourd'hui, l'organisation dans les établissements scolaires français permet difficilement de penser le métier, de construire une identité professionnelle parce qu'elle est avant tout centrée sur la mise en œuvre des projets (Amigues, Faïta, Lataillade et Saujat, 2006) et non sur les manières de procéder et les valeurs qui fondent les gestes du métier, ou encore

l'interrogation de ce qui préoccupe les professeurs. Ce type d'approche faciliterait le passage d'une collégialité contrainte (Hargreaves, 1989) à une véritable logique de coopération et d'interdépendance fondée sur des valeurs éducatives partagées (Gather Thurler, 1994), et non plus, comme c'est souvent le cas, seulement sur un entre soi amical et affectif (Barrère, 2002). Clot (2005) propose donc une réorganisation du travail qui permette « la controverse professionnelle ordinaire, la dispute de métier entre connaisseurs parce que leur activité est gorgée de pensée à développer ». La fonction enseignante ne peut plus se contenter aujourd'hui de rassemblement de collections d'individus autour d'une tâche, mais doit se moderniser par l'élaboration de collectifs de sujets en activité dont l'objectif premier est d'inventer de nouvelles façons d'agir, de rassembler les forces et les idées pour faire face et mieux réagir devant les épreuves professionnelles.

Nous faisons donc l'hypothèse que l'analyse du travail émotionnel peut être le point d'ancrage d'une réflexion sur soi et sur sa pratique professionnelle inscrite dans un collectif et contexte de travail. Différent d'un groupe de parole, centré sur la libre expression de son vécu au travail, l'atelier a pour objectif de reconnaître, d'analyser et de résoudre des problèmes professionnels. Toute la difficulté est donc de mettre en lien le vécu du sujet dans son expérience singulière de travail avec le collectif dont il fait partie et le contexte institutionnel et organisationnel dans lequel il évolue. L'animateur de l'atelier doit veiller à maintenir l'attention sur trois niveaux d'analyse (Lhuillier, 2006) : d'abord le niveau individuel qui permet d'élucider les impasses, les résistances, les vulnérabilités, les représentations, le ressenti émotionnel d'une situation perçue comme difficile ; ensuite le niveau social qui met en question les facteurs relationnels et environnementaux comme l'intégration de l'établissement scolaire dans un certain type de quartier ou le climat au sein de l'établissement ; enfin, le niveau organisationnel qui met en lumière le type de management et l'organisation du travail collectif.

2.1. Le travail émotionnel : point de départ de l'analyse de la pratique

Nous voulons maintenant décrire le déroulement d'un atelier et livrer une analyse de l'expression du travail émotionnel recueillie auprès de 21 professeurs d'école primaire. Ces interventions psychosociales sont centrées sur les sources d'élaboration des croyances d'efficacité

personnelle, notamment l'apprentissage social qui vise à confronter des expériences de collègues, favorise la comparaison et permet de tirer des informations pour développer ses capacités, renforcer son sentiment d'efficacité personnelle, réguler son état émotionnel et agir sur les sources de stress (Bandura, 1997). Ainsi, concrètement, chacun des participants (maximum 15) prend d'abord un temps de concentration sur soi et sa pratique à l'aide d'un guide que nous présentons au tableau 6.1 et qui aide à soutenir par la suite la discussion et l'analyse.

TABEAU 6.1. Guide d'analyse du processus de stress

Situation difficile (problème, source de stress) du moment	Émotions ressenties	Discours intérieur (sentiment)	Réactions	Effets	Facteurs ¹ créant cette situation	Décision	Effet de la décision sur la situation difficile
--	---------------------	--------------------------------	-----------	--------	--	----------	---

1. Liste des facteurs: institutionnel (textes, obligations, missions), environnementaux (quartier, population, infrastructure, réseau social), organisationnel (emploi du temps, management, organisation du travail, communication), relationnel (hiérarchie, collègues, élèves, parents), physique (espace, matériel), pédagogique (gestion de classe, conduite des apprentissages), personnel (vulnérabilité, représentation, etc.).

Nous avons élaboré cet outil soutenant le questionnement à partir de la théorie transactionnelle du stress (Lazarus et Folkman, 1984) basée sur le processus d'évaluation et les stratégies permettant de faire face à une situation aversive (*coping*). Nous l'avons enrichi de l'approche en neurophysiologie sur les émotions: parce qu'«il est probable que l'émotion aide le raisonnement [...] le sujet est capable de fournir un ensemble de réponses bien orchestrées (les émotions) et de former les représentations cérébrales qui en découlent (le sentiment)» (Damasio, 1999, p. 355). Ainsi, les recherches faites sur le cerveau et les manifestations physiologiques liées aux émotions ont montré que «l'émotion, le sentir et la conscience sont en étroit rapport avec le corps» (Damasio, 1999, p. 361). À travers ce questionnement, nous recherchons la prise de conscience du processus de stress dans toutes ses étapes, du vécu émotionnel aux réactions engendrées, la prise de décision en matière d'évaluation des coûts et bénéfices ne pouvant se faire qu'après l'analyse des facteurs déterminants la situation.

Le second temps est consacré au passage de l'individuel au collectif à travers une mise en commun des situations difficiles et des émotions correspondantes; ce temps d'échange permet de créer la cohésion du groupe par le partage et la solidarité dans le travail et donc d'instaurer du soutien social entre les professionnels, protecteur d'un épuisement. Une fois la confiance établie, les participants développent en sous-groupe l'analyse respective de leur situation en maintenant comme objectif de prendre une décision en matière de stratégies de *coping* qui permettront la réduction du stress, l'amélioration de la situation. Le rôle de l'animateur consiste alors à apporter à la fois de la connaissance sur certaines situations et des outils ainsi que des conseils de résolution du problème, que les participants ont ensuite la liberté de s'approprier.

Un autre moyen d'accéder au travail émotionnel consiste à mettre en scène la situation difficile et de la jouer. Le jeu théâtral va favoriser la distanciation, permettre l'analyse et les échanges entre les participants qui peuvent proposer différents scénarios pour une même situation. Nous pouvons donner ici le dialogue entre le professeur et l'élève qui refuse de retirer son cartable et qui perturbe le cours en bavardant :

- *S'il te plaît, tu veux bien retirer ton sac ?*
- *Pourquoi ?*
- *Eh bien ! parce que tu ne peux pas travailler avec ton sac sur la table. Est-ce que les autres ont le droit de faire ça ? Non, alors je te demande de le retirer.*
- *Ben moi, je veux pas.*
- *Bien, tu fais comme tu veux, mais je veux pas t'entendre bavarder* [L'élève continue sa perturbation, le professeur revient vers lui.]
- *J'ai pas envie de te punir tu sais, alors retire ton sac* [Le professeur s'en va et l'élève continue sa perturbation.]
- *Je crois que tu ne m'as pas bien comprise, et n'essaie pas de jouer avec moi !*
- *Mais ça va pas, je joue pas avec vous, n'importe quoi, celle-là !*
- [L'enseignante très en colère.] *Alors là, ça va pas se passer comme ça, donne-moi ton carnet !*

Cette scène permet d'aborder les points suivants : les émotions ressenties face au refus répété de l'élève, la relation d'autorité, les enjeux de la situation. Dans le cas où il s'agit d'un élève en difficulté scolaire et/ou de comportement, on peut aborder la question pédagogique de

l'accompagnement dans l'apprentissage, mais aussi la question du travail en partenariat avec les autres adultes de l'établissement, avec les parents. Enrichis de nouvelles façons de comprendre, de faire et de dire à travers l'échange collectif et l'apport de l'animateur, les enseignants repartent avec des outils à s'approprier, une réflexion sur leur pratique et sur leur façon d'être et de faire en relation d'autorité dans l'objectif de réduire le stresser que représente l'élève, de maintenir une relation de qualité et de rester dans leur rôle de professeur qui aide l'élève à grandir. Il ne s'agit en aucun cas de prescrire les bonnes pratiques, mais de donner à voir différents possibles qui permettent de sortir des impasses et de surmonter les difficultés en relation sociale difficile.

Il arrive bien souvent que les personnes nous confient avoir retrouvé du pouvoir sur elles-mêmes et leur pratique, avoir su prendre de la distance, avoir modifié leur point de vue, avoir trouvé d'autres modes de relations aux élèves, avoir réussi à éviter l'escalade d'un conflit, avoir clarifié leur posture d'autorité. Une étude qualitative par entretiens en cours permettra d'approfondir ce premier retour, plus précisément de mesurer les effets de l'intervention psychosociale sur différents aspects (la personne elle-même, la pratique professionnelle, les élèves, les collègues, la vie privée, etc.) et d'étudier le processus de développement personnel et professionnel. Les données recueillies par questionnaire en amont et en aval des interventions permettront d'évaluer la pertinence de celles-ci au regard des mécanismes sous-tendant la prévention de l'épuisement professionnel, notamment le sentiment d'efficacité personnelle, et les stratégies de *coping* (Domenech Betoret, 2006; Fu-Ming, Cong-Shu et Wen-Feng, 2005).

2.2. Travail émotionnel et métier en mutation

La collecte des premières données auprès de 21 enseignants d'écoles primaires expérimentés montre que :

- 8 d'entre eux considèrent leur situation difficile comme un problème institutionnel et sociétal : la destruction du service public d'éducation, la surcharge de travail, les demandes d'aide aux élèves en difficulté croissante, le manque de reconnaissance, la déshumanisation du métier, la crise de l'éducation, le contexte politique, la pression de l'institution, les élèves de plus en plus difficiles, la demande de performance. On pourrait regrouper ces

sources de stress sous la dénomination du malaise enseignant, diffus et ambiant, entraînant l'expression d'une colère et d'un abattement ;

- 9 autres voient le travail avec les élèves comme une source de stress qui se résume aux problèmes de ne pas tenir une classe et de gérer la difficulté scolaire ou les comportements perturbateurs, engendrant inquiétude et peur, ou agacement et impuissance ;
- sur les 21 enseignants, 8 voient le facteur personnel comme déterminant la source de stress (l'organisation personnelle, le perfectionnisme, la fatigue, l'erreur dans le choix du métier), tandis que les 13 autres considèrent le facteur sociétal et institutionnel comme prépondérant dans les problèmes qu'ils rencontrent.

Ces résultats de type exploratoire interrogent le rapport au métier et le pouvoir que les enseignants peuvent avoir sur leur pratique professionnelle en période de profonde mutation du système scolaire. En effet, l'introduction d'une réforme éducative et, plus généralement, d'une nouvelle gouvernance publique depuis les années 1990 dans un contexte économique mondial très fragilisé est porteuse de déstabilisation chez les personnels. L'exemple de l'*Education Reform Act* en œuvre depuis 1988 en Angleterre et au pays de Galles souligne en cela l'apparition de nouvelles contraintes et sources de stress (Maroy, 2006) : les établissements fonctionnent en autonomie, ouverts à la concurrence (sans sectorisation), ils doivent rendre des comptes par contractualisation passée avec l'État. Le travail collégial est rendu obligatoire. Récemment est apparue la rémunération au mérite, et la pression à la performance s'est accrue. Enfin, les enseignants doivent respecter des *school standards* (programme national très prescriptif) associés à des normes de réussite attendues chez les élèves. Ce cadre managérial dit *business like* dans la culture anglo-saxonne aurait des effets plus ou moins négatifs sur le travail enseignant (Ball, 2003 ; Mc Ness, Broadfoot et Osborn, 2003) : des conflits de valeurs sont nés des tensions entre les conceptions techniques et managériales du politique et les conceptions pédagogiques et relationnelles particulières chez les enseignants anglais (rôle d'enseignant, mais aussi de tuteur et d'animateur). Le climat de travail a pu changer : basé jusque-là sur la confiance et la convivialité, il s'est transformé en contrat de travail basé sur « la fourniture de services éducatifs ». Une nouvelle éthique de la compétition et de la performance a pu remplacer l'éthique du jugement et de la coopération. Des ambiguïtés de rôles sont apparues

quand l'enseignant ne sait plus trop où se situent ses priorités entre faire la classe ou bien rendre des comptes et imaginer des stratégies marketing. La rémunération au mérite a accentué la division entre collègues et rendu difficile le travail coopératif. Les enseignants français sont traversés par les mêmes préoccupations, selon les dires de la majorité des professeurs interrogés (13 sur 21) sur les facteurs sociaux, politiques et institutionnels déterminant les stressés professionnels. Or, dans le passage entre un ancien et un nouveau mode d'organisation, la question du sens et de l'identité professionnelle (malaise au travail) se pose : on ne change pas une culture sans changer les valeurs, les attitudes, les mentalités, les représentations, les pratiques et environnement de travail.

■ Pour conclure

L'intervention psychosociale basée sur le travail émotionnel et l'augmentation du sentiment d'auto-efficacité peut servir cet objectif et permettre l'implantation de nouvelles pratiques professionnelles en conformité avec la demande institutionnelle et l'évolution sociétale de l'époque ; elle peut être considérée comme un dispositif d'accompagnement du changement des enseignants en période de déstabilisation, plus précisément comme un mode de prévention du stress et du *burnout*. L'employeur qui prend l'initiative d'instaurer un tel cadre préventif nécessitant du temps de formation et des équipes formées à ce type d'intervention assume pleinement ses responsabilités dans le soutien social à son personnel, gage de satisfaction au travail.

■ Bibliographie

- AMIGUES, R., D. FAÏTA, G. LATAILLADE ET F. SAUJAT (2006). « Les collectifs de travail », *Les cahiers pédagogiques*, n° 406, p. 16-17.
- ASHFORTH, B.E. ET R.H. HUMPHREY (1993). « Emotional labor in service roles : The influence of identity », *Academy of Management Review*, 18(1), p. 88-115.
- BALL, S.J. (2003). « The teacher's soul and the terrors of performativity », *Journal of Education Policy*, 18(2) p. 215-228.
- BANDURA, A. (1997). *Auto-efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle*, Bruxelles, De Boeck Université.
- BARRÈRE, A. (2002). « Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe ? », *Sociologie du travail*, 44(4), p. 481-497.

- BONO, J.E. ET M.A. VEY (2005). «Toward understanding emotional management at work: A quantitative review of emotional labor research», dans C.E.J. Hartel, W.J. Zerbe et N.M. Ashkanasy (dir.), *Emotions in Organizational Behaviour*, Mahwah, NJ, Erlbaum, p. 213-234.
- BROTHERIDGE, C.M. ET A.A. GRANDEY (2002). «Emotional labor and burnout: Comparing two perspectives of "people work" », *Journal of Vocational Behavior*, 60(1), p. 17-39.
- BROTHERIDGE, C.M. ET R.T. LEE (1998). «On the dimensionality of emotional labour: Development and validation of the emotional labour scale», communication présentée à la *First Conference on Emotions in Organizational Life*, San Diego, CA.
- BROTHERIDGE, C.M. ET R.T. LEE (2003). «Development and validation of the emotional labour scale », *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 76(3), p. 365-379.
- BROUWERS, A. ET W. TOMIC (2000). «A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management», *Teaching and Teacher Education*, 16(2), p. 239-253.
- BUUNK, B.P. ET W.B. SCHAUFELI (1993). «Burnout a perspective from Social Comparison theory », dans W.B. Schaufeli et C. Maslach (dir.), *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research*, Philadelphia, PA, Taylor and Francis, p. 53-69.
- CARRA, C. (2009). *La violence à l'école primaire*, Paris, Presses universitaires de France.
- CLOT, Y. (dir.) (2005). *Enjeux du travail et genres professionnels dans la recomposition en cours des métiers de la fonction publique. Le cas des professeurs de l'enseignement secondaire et du personnel soignant de gérontologie*, Paris, Centre national des arts et métiers.
- CORDES, C.L. ET T.W. DOUGHERTY (1993). «A review and an integration of research on job burnout», *Academy of Management Review*, 18(4), p. 621-656.
- DAMASIO, A.R. (1999). *Le sentiment même de soi*, Paris, Odile Jacob.
- DIEFENDORFF, J.M. ET R.H. GOSSERAND (2003). «Understanding the emotional labor process: A control theory perspective », *Journal of Organizational Behavior*, 24(8), p. 945-959.
- DIEFENDORFF, J.M. ET E.M. RICHARD (2003). «Antecedents and consequences of emotional display rule perceptions», *Journal of Applied Psychology*, 88(2), p. 284-294.
- DOMENECH BETORET, F. (2006). «Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain », *Educational Psychology*, 26(4), p. 519-539.
- FRONE, M.R. (1999). «Developmental consequences of youth employment », dans J. Barling et E. K. Kelloway (dir.), *Young Workers: Varieties of Experience*, Washington, DC, American Psychological Association, p. 89-128.
- FU-MING, X., Z. CONG-SHU ET H. WEN-FENG (2005). «Teachers' job burnout and related factors in primary and secondary schools », *Chinese Mental Health Journal*, 19(5), p. 324-326.

- GATHER THURLER, M. (1994). « Relations professionnelles dans les établissements scolaires: au-delà du culte de l'individualisme », *Revue française de pédagogie*, n° 109, p. 19-35.
- GOFFMAN, E. (1959). *Presentation of Self in Everyday Life*, New York, Overlook Press.
- GRANDEY, A. (1998). *Emotional Labor: A Concept and Its Correlate*, communication présentée à *First conference on Emotions in Organizational Life*, San Diego, CA.
- GRANDEY, A. (2000). « **Emotion regulation in the workplace: A new way to conceptualize emotional labor** », *Journal of Occupational Health Psychology*, 5(1), p. 95-110.
- HARGREAVES, A. (1989). *Contrived Collegiality and the Culture of Teaching*, communication présentée dans le cadre de la Société canadienne pour l'étude de l'éducation, Québec.
- HOCHSCHILD, A.R. (1983). *The Managed Heart*, Berkeley, CA, University of California Press.
- JANOT-BERGUGNAT, L. ET N. RASCLE (2008). *Le stress des enseignants*, Paris, Armand Colin.
- JOHNSON, S., C. COOPER, S. CARTWRIGHT, I. DONALD, P. TAYLOR ET C. MILLET (2005). « The experience of work related stress across occupations », *Journal of Managerial Psychology*, 20(2), p. 178-187.
- KARASEK, R. ET T. THEORELL (1990). *Healthy Work: Stress, Productivity, and The Reconstruction of Working Life*, New York, Basic Books.
- LAZARUS, R. ET S. FOLKMAN (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*, New York, Springer Publishing Company.
- LHUILIER, D. (2006). « Compétences émotionnelles: de la proscription à la prescription des émotions au travail », *Psychologie du travail et des organisations*, 12(2), p. 91-103.
- MARROY, C. (2006). « Perte d'attractivité du métier et malaise enseignant. Le cas de la Belgique », *Recherche et Formation*, n° 57, p. 23-38.
- MASLACH, C. ET S.E. JACKSON (1981). « The measurement of experienced burnout », *Journal of Occupational Behavior*, 2(2), p. 99-113.
- MC NESS, E., P. BROADFOOT ET M. OSBORN (2003). « Is the effective compromising the affective? », *British Educational Research Journal*, 29(2), p. 243-257.
- MORRIS, J.A. ET D.C. FELDMAN (1996). « The dimensions, antecedents, and consequences of emotional labor », *Academy of Management Review*, 21(4), p. 986-1010.
- MORRIS, J.A. ET D.C. FELDMAN (1997). « Managing emotions in the workplace », *Journal of Managerial Issues*, 9(3), p. 257-274.
- NÄRING, G., M. BRIËT ET A. BROUWERS (2006). « Beyond demand control: Emotional labour and symptoms of burnout in teachers », *Work and Stress*, 20(4), p. 303-315.
- OGBONNA, E. ET L.C. HARRIS (2004). « Work intensification and emotional labour among UK university lecturers: An exploratory study », *Organization Studies*, 25(7), p. 1185-1203.
- PUGLIESI, K. (1999). « The consequences of emotional labor: Effects on work stress, job satisfaction and well-being », *Motivation and Emotion*, 23(2), p. 125-154.

- ROBBES, B. (2010). *L'autorité éducative dans la classe*, Paris, ESF.
- SCHAUBROECK, J. ET J.R. JONES (2000). « Antecedents of workplace emotional labor dimensions and moderators of their effects on physical symptoms », *Journal of Organizational Behavior*, 21(2), p. 163-183.
- WHARTON, A.S. ET R.J. ERICKSON (1995). « The consequences of caring: Exploring the links between women's job and family emotion work », *Sociological Quarterly*, 36(2), p. 273-296.
- YBEMA, J. ET P. SMULDERS (2002). « Emotionele belasting en de noodzaak tot het verbergen van emoties op het werk [Emotional demand and the need to hide emotions at work] », *Gedrag en Organisatie*, 15(3), p. 129-146.
- YUE-LOK CHEUNG, F. ET C. SO-KUM TANG (2007). « **The influence of emotional dissonance and resources at work on job burnout among Chinese human service employees** », *International Journal of Stress Management*, 14(1), p. 72-87.
- ZAMMUNER, V.L. ET L. LOTTO (2001). « **The regulation of emotions in the helping professions: Its nature, and its antecedents and consequences** », communication présentée dans le cadre de *Feelings and Emotions, The Amsterdam Symposium*, Amsterdam.
- ZAPF, D. ET M. HOLZ (2006). « On the positive and negative effects of emotion work in organizations », *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 15(1), p. 1-28.
- ZAPF, D., C. VOGT, C. SEIFERT, H. MERTINI ET A. ISIC (1999). « Emotion work as a source of stress: The concept and development of an instrument », *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8(3), p. 371-400.



Santé et capital émotionnel du personnel enseignant

Bénédicte Gendron

*Université Montpellier Sud de France
et Université de Burapha
(Bang Saen, Thaïlande)*

Le travail, norme centrale dans notre société, contribue à la santé lorsqu'il a du sens et procure un sentiment d'utilité et d'identité. Cependant, les modifications des conditions de travail qui s'opèrent aujourd'hui dans nombre de métiers entraînent un sentiment de perte de la qualité et de la reconnaissance sociale du travail réalisé. Le secteur de l'éducation n'est pas épargné. La valeur travail, et avec elle la santé mentale des enseignants, est soumise à de multiples tensions. De nombreuses recherches révèlent une progression du stress et de l'épuisement au travail parmi les enseignants. L'enquête « Carrefour santé social » portant sur les nouveaux enseignants recrutés par l'Éducation nationale, réalisée en 2006 par la mutuelle française majeure de l'Éducation nationale et des organisations syndicales, montre que ce qui « fragilise le plus » l'état de santé des enseignants, pour plus de 60 % des répondants, sont « leurs conditions de travail ». Aussi, parmi les personnes ayant subi des problèmes de santé, les affections principales sont le stress (28,2 %), la dépression (18,2 %), viennent ensuite les troubles musculo-squelettiques (18 %) et les problèmes de voix (15,5 %). La santé mentale, à travers le stress et la dépression, est donc la première affectée.

Des recherches récentes en neurosciences, en psychologie, et en économie des ressources humaines apportent de nouveaux éclairages sur le lien entre santé mentale, émotions et compétences émotionnelles, qui suscitent de nouveaux ponts entre disciplines. Partant d'un corpus théorique de travaux en économie et management des ressources humaines, en psychologie et sociologie, ce chapitre propose d'apporter un éclairage théorique pluridisciplinaire sur les problèmes de santé au travail en général et aux enseignants en particulier.

Dans ce chapitre, nous verrons que le métier d'enseignant est un métier émotionnel renvoyant à la notion de travail émotionnel approchée par la sociologie. Il nécessite un capital émotionnel renvoyant aux compétences émotionnelles. Compétences professionnelles du personnel enseignant, les compétences émotionnelles sont d'autant plus cruciales que les exigences et marges d'autonomie au travail participent des facteurs du stress définis dans les modèles du stress.

1. Le travail enseignant, un travail émotionnel qui nécessite des compétences émotionnelles

Au sens défini par la sociologue Hochschild (1983), le travail enseignant fait partie de la catégorie des activités relevant du travail émotionnel. Métiers d'interactions sociales par excellence, le travail d'enseignant fait appel pour les psychologues à de l'«intelligence» émotionnelle. Pour les économistes des ressources humaines, les transformations du métier d'enseignant et les tensions qui en découlent ont mis à jour des compétences essentielles jusque-là non nommées et donc «invisibles»: des compétences émotionnelles. Ces compétences non prises en compte dans les modèles traditionnels du capital humain constituent pourtant un capital crucial dans l'exercice des métiers d'interactions sociales: un «capital émotionnel» (Gendron, 2004, 2006) dont il importe de tenir compte dans l'activité enseignante.

1.1. L'activité enseignante: un travail émotionnel?

La succession des réformes du système éducatif, la démographisation scolaire et l'hétérogénéité de plus en plus grande de ses publics, la remise en cause du rapport à l'autorité, l'individualisme, ou encore la montée des exigences et demandes des élèves et parfois de leurs parents, des collègues ou des dirigeants et politiques sont la nouvelle toile de fond du monde scolaire d'aujourd'hui. Ainsi, au premier plan, les enseignants sont amenés à faire face à des publics d'élèves plus difficiles, à la violence ou encore à la gestion de problèmes de délinquance au sein même de leurs classes. Autant de tensions nouvelles qui viennent perturber les modes traditionnels d'enseignement et qui modifient l'activité enseignante.

Si l'activité de l'enseignant est difficile à décrire de manière exhaustive du fait de sa part à la fois prescrite par des règles administratives et bureaucratiques, mais aussi modelée par l'activité responsable et autonome du travailleur, l'activité de base du métier d'enseignant est une relation humaine, avec un enseignant qui travaille avec et pour des élèves. Les plaintes récurrentes (essor de la violence, accroissement des incivilités, manque de respect à leur égard, faible motivation des élèves, problèmes affectifs et sociaux, faible reconnaissance sociale, etc.) et l'attention croissante portée aux notions de stress chez les enseignants soulignent que l'acte d'enseignement, loin d'être purement cognitif, est d'abord et avant tout un acte social et affectif où les émotions interviennent.

En outre, l'activité enseignante présente un caractère public et visible. L'enseignant dans la classe s'adresse à un groupe d'élèves et son activité est dès lors soumise à leur regard. Il doit savoir et pouvoir faire face à des situations inédites liées à l'interactivité humaine où les émotions sont particulièrement mises à l'épreuve. Autrement dit, une part de l'activité consiste à gérer ses émotions et à montrer des émotions conformes à une norme selon certaines « *display rules* » « pour créer une apparence faciale et posturale observables » (Hochschild, 1983). C'est ce qu'analyse le courant de *l'emotional work* (travail émotionnel), initié par Hochschild (1983), qui s'intéresse aux implications psychopathologiques de la relation de service et aux interactions qu'elle implique. Les émotions peuvent être soumises à des actes de gestion et cette gestion émotionnelle est un travail nécessaire pour faire face aux règles de sentiments. Ainsi, les émotions peuvent être façonnées et les sentiments produits ou inhibés de façon à les rendre « appropriés » à la situation. Que cette dimension soit explicitement prescrite ou non, Hochschild (1983) montre que le « travail émotionnel » intervient dans nombre de situations professionnelles. Ainsi, chez les enseignants, les émotions et leurs réactions doivent être conformes aux attentes et exigences du métier ; entre autres, une maîtrise obligée de soi et de ses émotions pour ne pas « perdre la face » devant ses élèves ou encore ne pas faire montre de ses difficultés ou souffrance au travail auprès des collègues. En cela, le côté relationnel et le caractère public et visible du métier font de l'activité enseignante une activité qui relève pour bon nombre d'aspects du travail émotionnel.

1.2. Intelligence ou compétences propres à l'enseignant ?

Pour les psychologues, la gestion et la maîtrise des émotions renvoient à de l'intelligence émotionnelle (IE). Particulièrement, l'habileté à réguler les émotions chez soi et chez les autres et à percevoir et à exprimer les émotions, à les intégrer pour faciliter la pensée, à comprendre et à raisonner avec les émotions définit l'intelligence émotionnelle. Parmi les modèles d'IE, celui de Goleman (2001a,b) qui reprend les apports des travaux de Salovey et Mayer (1990) et de Bar-On (1988), dépasse le débat sur la notion d'intelligence et décline son modèle autour de quatre concepts principaux de compétences émotionnelles regroupées en deux catégories : les compétences émotionnelles personnelles et les compétences émotionnelles sociales (tableau 7.1). Le premier concept, la conscience de soi, est la capacité à comprendre ses émotions, à

reconnaître leur influence à les utiliser pour guider nos décisions. Le deuxième concept, la maîtrise de soi, consiste à gérer ses émotions et impulsions et à s'adapter à l'évolution de la situation. Le troisième concept, celui de la conscience sociale, englobe la capacité à détecter et à comprendre les émotions d'autrui et à y réagir. Enfin, la gestion des relations, quatrième concept, correspond à la capacité à inspirer et à influencer les autres tout en favorisant leur développement et à gérer les conflits.

TABEAU 7.1. Grille de compétences émotionnelles selon Cherniss et Goleman (2001)

Catégorie des compétences émotionnelles	Compétences émotionnelles personnelles	Compétences émotionnelles sociales
Reconnaissance	Conscience de soi: – Connaissance de soi – Estime de soi – Confiance en soi...	Conscience sociale: – Empathie – Service des autres – Conscience de l'organisation...
Régulation	Gestion de soi: – Contrôle de soi – Honnêteté, authenticité – Diligence – Adaptabilité – Initiative...	Gestion des relations: – Aide au développement des autres – Influence – Communication – Gestion des conflits – Leadership – Amorce du changement – Construction des liens – Travail en équipe...

Les compétences émotionnelles renvoient à des habiletés acquises au fil des expériences de vie de la personne depuis l'enfance; elles réfèrent au savoir-être mobilisé en situation. En cela, cette approche autorise des ponts avec les travaux sur les compétences des économistes des ressources humaines. Précisément, pour l'économiste des ressources humaines, l'approche du travail émotionnel qui s'intéresse aux conditions et contextes de travail et celle des psychologues qui s'intéressent aux actions et réactions du travailleur et à ses modes de fonctionnement psychologique face à certaines situations, se complètent davantage qu'elles ne s'opposent du fait que le concept de « compétence » combine les deux dimensions. En économie des ressources humaines, la compétence se « reconnaît » à travers ses rapports à l'action et au contexte, et à sa nature (Gendron, 2004,

2006). La compétence est la ressource mobilisée pour répondre de manière *ad hoc* à une situation-problème dans un contexte donné. Ainsi, l'activité enseignante suppose, du fait de la dimension émotionnelle du travail, des compétences émotionnelles pour faire face aux changements.

1.3. L'activité enseignante requiert du capital émotionnel

L'ensemble des compétences émotionnelles (CE) constitue le capital émotionnel. Précisément, défini dans des travaux précédents, le capital émotionnel (Gendron, 2004, 2008, p. 41) est l'«ensemble des compétences émotionnelles qui constitue une ressource inhérente à la personne, utile au développement personnel, professionnel et organisationnel, participant à la cohésion sociale et ayant des retombées personnelles, économiques et sociales».

Issues d'apprentissages précoces et se développant tout au long des expériences de vie dans des contextes informels «éducatifs»¹, ces CE se distinguent des compétences traditionnellement mesurées dans les modèles du capital humain. Pour cela, elles demeurent encore aujourd'hui mal reconnues ou non considérées à leur juste valeur tant dans le domaine des ressources humaines que dans le champ de l'éducation, du fait que leur production échappe à la mesure et sont encore appréhendées dans nombre de travaux comme des «qualités» personnelles ou renvoyant à des traits de personnalité². Pourtant elles s'en distinguent. Si les traits de personnalité sont non contextualisés, détachés de l'action et considérés comme stables dans le temps et l'espace, les compétences sont évolutives, dynamiques et font l'objet d'apprentissages. Les compétences émotionnelles renvoient à une démarche cognitive et conative, toutes les deux adaptées aux problèmes à résoudre, et au savoir-être. La compétence se reconnaît à travers ses rapports à l'action et au contexte, et à sa nature. Elle se construit, se développe, s'actualise et s'améliore dans l'action, à travers, entre autres, la réalisation et la production. Elle s'opère (ou

-
1. Au-delà du milieu scolaire, le milieu familial, le milieu communautaire (clubs, religion, etc.), le milieu du travail, etc. sont autant de milieux d'apprentissage participant au bagage de capital émotionnel.
 2. Les traits de personnalité sont des «schèmes caractéristiques de comportements ou de dispositions à éprouver des sentiments et à agir d'une certaine manière distinguant une personne d'une autre, supposés uniformes et stables pendant toute la vie» (Myers, 1998).

s'enacte) dans un contexte donné. Issus de la sphère informelle, le développement, le maintien et l'évolution de ce capital émotionnel dépendent donc de l'existence d'un milieu matériel, environnemental et social favorable renvoyant au capital social et culturel³. Issues des expériences de vie, les apprentissages dépendent des contextes et du milieu social d'appartenance de la personne. Le capital émotionnel varie donc d'une personne à l'autre, puisque certaines d'entre elles, étant mieux dotées que d'autres, génèrent des différences dans la résilience au travail.

Aussi, l'activité enseignante, du fait de sa dimension émotionnelle, requiert du capital émotionnel pour faire face aux changements. En effet, les transformations opérées dans l'activité enseignante ont mis à jour l'importance des compétences émotionnelles jusque-là non nommées, donc « invisibles » et dès lors, peu fréquemment prises en compte à leur juste valeur tant dans les formations que lors du recrutement pour le bon exercice des métiers de services aux personnes, dont fait partie le métier d'enseignant et d'enseignante. En effet, les évolutions du métier, particulièrement la massification et l'hétérogénéité des publics dans le contexte difficile de certaines zones d'éducation, font que la formation et l'animation des communautés éducatives reposent davantage qu'ailleurs sur les compétences d'écoute et de gestion de conflit, sur l'empathie, sur l'investissement des équipes enseignantes et de la direction, nécessitant des personnels capables d'engagements forts et aptes à communiquer aussi bien entre collègues qu'avec les élèves, renvoyant au capital émotionnel. Ce capital est fondamental dans les relations humaines où des compétences, notamment émotionnelles, sont nécessaires, là où les émotions sont fortement présentes (secteurs de la santé, de l'éducation, du social en général, etc.). Ces compétences sont indispensables pour l'adaptation et des réactions optimales à des situations données⁴. Elles participent de l'équilibre émotionnel de la personne, de son équilibre intérieur stable (homéostasie psychologique) et, en conséquence, aux conditions de son bien-être ou mal-être. Des travaux montrent qu'elles favorisent de

-
3. D'ailleurs, la séparation traditionnelle des domaines cognitif, conatif, affectif et psychomoteur a longtemps empêché de prendre toute la mesure de la place que le savoir-être occupe dans la formation des personnes et de ses incidences sur leurs devenir.
 4. Pour Costalat-Founeau (1997), des émotions bien gérées permettent d'atteindre un optimum émotionnel autorisant une utilisation optimale de ses ressources et capacités.

meilleures relations interpersonnelles et accroissent la résilience des personnes face aux situations stressantes. D'ailleurs, les programmes récents de promotion de la santé et de prévention des comportements à risque incluent à leur base le développement de ces compétences.

Compétences professionnelles, les compétences émotionnelles des enseignantes et enseignants sont d'autant plus cruciales que les exigences et marges d'autonomie au travail participent des facteurs du stress identifiés dans les modèles du stress. Mais elles ne suffisent pas à elles seules au maintien du bien-être au travail. Le soutien social, l'accompagnement aux changements et une réflexion sur l'organisation et les conditions de travail sont nécessaires comme le montrent les modèles du stress.

2. Modèle de stress et environnements du travail enseignant

La notion de stress est polysémique et implique une multitude de processus, de mécanismes physiologiques et psychologiques. Une description des processus permet de définir le stress. Nombre de travaux en psychologie mettent en évidence les préjudices d'une mauvaise gestion de ses émotions sur la résistance au stress. Entre autres, le modèle de Karasek (1979) et ses développements peuvent venir expliquer et faire comprendre les déterminants du stress professionnel parmi le corps enseignant.

2.1. Modèles de stress et ressources personnelles

L'incapacité à gérer le stress ou l'exposition à un stress excessif entraîne toute une série de problèmes de santé. La liste des facteurs professionnels exposant au stress évolue en même temps que le monde du travail. Cinq grandes catégories de facteurs professionnels sont généralement avancées : facteurs liés à la tâche, c'est-à-dire au contenu même du travail à effectuer ; facteurs liés à l'organisation du travail ; facteurs psychosociaux (liés aux relations de travail) ; facteurs liés à l'environnement physique et technique ; facteurs liés à l'environnement socioéconomique de l'établissement. Selon les situations de travail, ces facteurs de stress ont une importance variable et peuvent interagir entre eux, en se neutralisant ou, au contraire, en se renforçant.

Plusieurs modèles de stress ont ainsi été proposés pour intégrer cette complexité. Les modèles transactionnels et interactionnistes dominent actuellement la littérature.

Dans le modèle transactionnel, le stress ne repose ni dans l'environnement ni dans l'individu, mais dans la transaction particulière entre l'individu et son environnement. Cette approche donne une place importante aux processus de faire-face (*coping*, processus d'ajustement ou d'adaptation), c'est-à-dire aux stratégies individuelles mises en œuvre pour réduire les tensions, par des actions sur les causes (*coping* centré sur les problèmes) ou sur les émotions (*coping* centré sur les émotions). Ces stratégies dépendent de caractéristiques individuelles et les modèles transactionnels prennent donc en compte la perception de l'individu, de son environnement, comme déterminant primordial de la réaction de stress. L'approche transactionnelle du « *Person-Environment Fit* » de Lazarus et Folkman (1984) a défini le modèle de la double évaluation, selon lequel l'individu, face à une situation, procède à l'évaluation de potentiel stressant de cette situation, puis à l'évaluation des ressources dont il dispose pour faire face à cette situation. Le processus et le résultat de ces évaluations dépendent non seulement de la réalité des choses (contraintes présentes dans la situation, ressources dont dispose l'individu), mais aussi des caractéristiques particulières de l'individu qui procède à ces évaluations qui influencent son jugement. Le modèle met en évidence l'influence de la perception (processus d'évaluation) de la situation par l'individu sur le stress professionnel et la mise en œuvre de mécanismes d'adaptation, appelés stratégies de *coping*, le *coping* étant défini comme « l'ensemble des efforts cognitifs et comportementaux destinés à maîtriser, réduire ou tolérer les exigences internes ou externes qui menacent ou dépassent les ressources d'un individu » (Lazarus et Folkman, 1984, dans Ionescu, Jacquet, Lhote, 1997, p. 107).

Autrement dit, le stress implique donc un sujet actif, qui réagit, en fonction de sa subjectivité, face à son environnement (de travail) et aux événements majeurs et quotidiens de sa vie professionnelle. Dans cette optique, ce n'est pas l'intensité du stresseur qui explique la réponse plus ou moins intense, mais l'évaluation de la situation par le personnel enseignant et la signification que celui-ci donne au stimulus qui déterminerait s'il y a ou pas présence de stress. La réaction individuelle face au stress dépendrait alors de certains facteurs tels que les compétences émotionnelles de l'enseignante ou de l'enseignant, les expériences personnelles, le soutien social, l'appartenance

socioculturelle et les valeurs. La réponse à un agent de stress serait fonction de chacun, des facteurs tels que les expériences antérieures, le niveau d'expectation et de l'autoévaluation influençant ainsi le processus d'adaptation.

Aussi, il n'y a pas de *coping* idéal ; l'efficacité de la mise en œuvre du mécanisme d'adaptation dépend des circonstances et des compétences émotionnelles développées. L'appréciation personnelle de l'enjeu de la situation problématique et des ressources permet au personnel enseignant d'orienter ses réponses face à la situation de stress. Ceci explique que les sources de stress professionnel à l'école provoquent des réactions différentes selon les personnes. La nature subjective du stress fait que les niveaux de stress varient pour une même personne selon les circonstances. Ainsi, certains enseignantes ou enseignants sont mieux armés que d'autres face au stress et les techniques de défense mobilisées plus efficaces selon la personne. Dans les modèles transactionnels, le stress se définit donc comme un état psychologique qui implique à la fois des aspects cognitifs et émotionnels. Le niveau d'analyse porte sur le personnel enseignant et son appréciation subjective de la situation ou de l'événement auquel il est confronté. L'état de stress est une représentation interne d'une transaction particulière et problématique entre l'enseignante ou l'enseignant et son environnement. La personne ressent du stress lorsqu'elle perçoit un déséquilibre entre les contraintes imposées par son environnement et ses ressources pour y faire face. Cette approche s'intéresse avant tout aux dimensions psychologiques et cognitives du stress chez le personnel enseignant et à sa maîtrise, et non à l'impact de son environnement. Or, le niveau d'analyse doit aussi être ancré à la réalité du travail et à ses conditions de réalisation.

Si les stratégies de *coping* visent à renforcer le mécanisme de maîtrise du stress, œuvrant ainsi à réduire les facteurs de stress du travail en tant que tel, le sujet reste un acteur en réaction vis-à-vis des différentes exigences du travail et facteurs de risque, mais n'est pas source d'action. Les modèles traditionnels sur le stress utilisés pour décrire la charge psychique et le stress au travail laissent de côté les modes d'action culturels et locaux du travail, les outils et la division du travail de même que les pressions locales pour changer le mode d'action existant. Par conséquent, les moyens d'action alternatifs que la communauté éducative de travail et ses membres peuvent instaurer dans la réalisation de leur travail, et qui pourraient avoir un impact

sur leur bien-être, ne font pas partie de ces modèles traditionnels. En cela, une approche par les théories interactionnistes peut venir enrichir l'analyse du mal-être enseignant.

2.2. Modèles de stress et situations de travail

Le modèle interactionniste du stress se focalise sur les caractéristiques structurelles de l'interaction de la personne avec son environnement de travail. Entre autres, le modèle de Karasek (1979) propose une explication du stress au travail en croisant deux types de facteurs de stress : la demande psychologique, associée aux contraintes liées à l'exécution de la tâche (quantité, complexité, contraintes de temps, etc.) et la latitude décisionnelle, qui recouvre, d'une part, le contrôle que la personne exerce sur son travail (la plus ou moins grande autonomie dont elle dispose dans l'organisation des tâches et la participation aux décisions), et, d'autre part, l'utilisation de ses compétences (possibilité d'utiliser ses qualifications, capacité à développer de nouvelles compétences). Le croisement de ces deux caractéristiques définit quatre types de situations de travail (voir figure 7.1).

FIGURE 7.1. Modèle de Karasek (1979)

Autonomie		
Facilité Travail détendu	Défi Travail dynamique	
		Demandes
Ennui Travail passif	Défi Travail surchargé	

De façon plus précise, le modèle de Karasek (demande psychologique/latitude décisionnelle) attire particulièrement l'attention sur deux caractéristiques du travail : la demande et le contrôle, car pour répondre aux demandes plus ou moins fortes qui leur sont imposées, les personnes au travail disposent toujours d'un certain degré de contrôle ou de maîtrise (autonomie). Les caractéristiques du travail ne sont alors plus associées de manière directe et linéaire à l'apparition

du stress, mais se combinent entre elles, puisque c'est le croisement entre les demandes et le contrôle de la situation qui déterminera le niveau de stress. Ainsi, il dégage quatre situations possibles aux conséquences différentes. Des demandes élevées avec des possibilités de contrôle réduites provoqueront un stress élevé. Parmi les professions les plus concernées, Karasek (1979) mentionne, dans son premier modèle, les opérateurs de téléphone, les aides soignantes, les serveurs et plus généralement toutes tâches dont les opérations sont rythmées par des requêtes multiples, non déterminables dans le temps, et dont le rythme présente un caractère aléatoire, bref et simultané. En revanche, la combinaison d'une pression élevée avec une large liberté d'action rendra le travailleur dynamique et motivé; cette catégorie regroupe généralement des professions plus prestigieuses (ingénieurs, médecins, directeurs...). Une faible pression combinée à une grande liberté d'action donnera un travail faiblement contraignant, et des demandes et contrôles faibles tendront à rendre le travailleur passif.

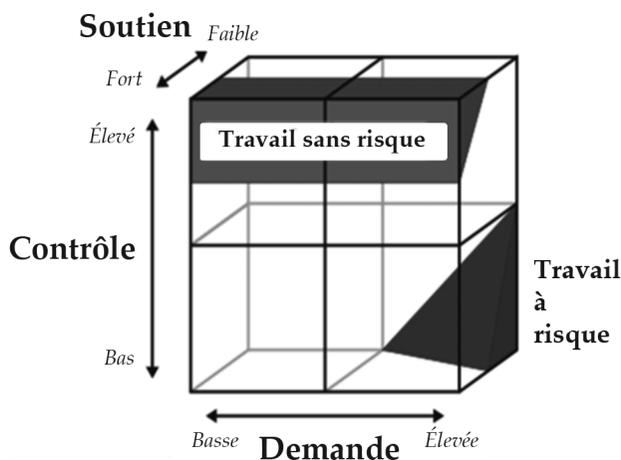
La situation exposant le plus au stress est donc celle qui combine à la fois une demande psychologique élevée et une faible latitude décisionnelle. Toutefois, les études montrent que c'est surtout l'absence de soutien social et de contrôle que la personne pense avoir sur sa situation qui joue un rôle très important dans l'apparition d'un état de stress. Pour cela, si le modèle de Karasek (1979) de l'approche du stress professionnel prend en compte l'environnement en répertoriant les contraintes de la situation, elle n'est pas à même d'expliquer la manière dont les travailleurs s'y adaptent ou non et les conditions de soutien social nécessaires pour un bien-être au travail.

2.3. L'environnement de l'activité et le capital émotionnel comme atout pour agir sur soi et sur l'organisation

L'environnement de l'activité de travail, précisément l'organisation, influe sur le bien ou mal-être des personnes au travail. Il est en effet important d'évaluer les conditions de travail qui déterminent les tâches et activités des enseignants, à savoir les éléments qui, lors de l'analyse du travail, prennent part à l'évaluation objective de la situation et des exigences de travail. L'influence des variables contextuelles sur le processus d'évaluation n'est effectivement pas à négliger, car elle guide la stratégie d'ajustement du personnel enseignant. Ainsi, une troisième dimension (voir figure 7.2) a été introduite par Johnson et Hall (1988), Karasek et Theorell (1990) au modèle de Karasek (1979) : le

soutien social. Celui-ci définit l'ensemble des interactions sociales qui aident la personne dans l'accomplissement de son travail. Le soutien social fourni par les collègues ou les supérieurs joue un rôle de modérateur vis-à-vis des effets négatifs de demandes excessives. La notion de soutien social comprend différentes dimensions : le soutien instrumental (aider à résoudre un problème), le soutien tangible (donner des outils, des moyens matériels, etc.), le soutien informationnel (donner un conseil), le soutien émotionnel (rassurer). Le soutien social au travail (soutien socioémotionnel et technique) de la part des collègues et des supérieurs hiérarchiques viendrait donc moduler le déséquilibre entre demande psychologique et latitude décisionnelle ; ainsi, une situation combinant une demande psychologique élevée et une faible latitude décisionnelle (travail surchargé) est mieux supportée si la personne est soutenue par (ou peut compter sur) son entourage professionnel.

FIGURE 7.2. Modèle de demande-contrôle-soutien social de Johnson et Hall (1988)



Plusieurs études confirment que des caractéristiques professionnelles telles que la latitude de prise de décision, les demandes psychologiques et le soutien social affectent la santé. Entre autres, Hellemans et Karnas (1999) ont repris le modèle de Karasek et Theorell (1990) pour tester la structure factorielle des trois dimensions (latitude de décision/demandes au travail/soutien social). Les résultats de leur

recherche a permis de nuancer factoriellement les trois facteurs pour former un modèle à six facteurs : latitude de décision et apprentissage, pression du temps et dérangement, soutien social du supérieur et soutien social des collègues. Il émerge de ces travaux plusieurs types de profils en fonction du degré de stress perçu. Lorsque les personnes se perçoivent comme étant « *pas du tout stressées* », leur situation de travail se caractériserait par une latitude de décision moyenne, des demandes psychologiques au travail très faibles et un soutien social très élevé. Quant aux personnes qui considèrent qu'elles sont « *très stressées* », leur profil montrerait une latitude de décision très faible, des demandes psychologiques au travail très élevées et un soutien social très faible. Les personnes qui se considéreraient comme « *légèrement stressées* » auraient à faire face à moins de demandes psychologiques au travail comparativement à une personne se percevant comme étant « *modérément stressée* ». À l'inverse, les situations de travail caractérisées par des demandes élevées, des faibles latitudes de décision et un faible soutien social prédisposent les personnes à divers problèmes de santé. Le constat de Hellemans et Karnas (2000) est que, dans ce cas, plus les personnes perçoivent un stress élevé, moins elles disposeraient de ressources (individuelles et sociales).

On retrouve ce phénomène, entre autres, dans le cadre du travail enseignant, mais les facteurs de stress dans ce milieu sont multiples. D'une part, une des caractéristiques du système éducatif français est la multitude des prescriptions, des réformes, avec en revanche assez peu d'éléments ou d'outils sur le « comment faire », laissant ainsi le souci du réel à la charge du personnel enseignant.

Bergugnat-Janot (2003) souligne dans ses travaux, en particulier, une charge de travail grandissante, une demande et une pression sociale de plus en plus exigeantes (des élèves et des parents) procurant un sentiment de non-maîtrise de l'environnement. La solitude du métier et l'absence ou la rareté du soutien et de l'action du collectif s'ajoutent aux facteurs de stress et obligent le personnel enseignant à opérer des compromis entre, d'un côté, la volonté d'être efficace et, de l'autre, celle de se maintenir en bonne santé professionnelle. Également, la faible reconnaissance sociale (salaire, statut social), le faible soutien social sont très souvent invoqués dans les expressions du mal-être enseignant. Au-delà de cet état de fait, la durée des horaires, les mauvaises conditions de travail en général font partie de la liste des éléments évoqués comme facteurs participants au stress du personnel enseignant. Ces évolutions du métier et des conditions

de travail incitent désormais à classer le métier d'enseignant, selon Bason, Csonka et Ejler (2003), dans les nouveaux métiers à risque (voir tableau 7.2).

TABLEAU 7.2. Les types de problèmes de stress (Bason, Csonka et Ejler, 2003)

	Problèmes classiques de stress	Nouveaux problèmes classiques de stress	Problèmes de stress moderne
Type de travail	Travail industriel	Travail social	Métiers de la connaissance
Éléments stressseurs	Monotonie Rythme élevé Faible contrôle	Contrainte élevée Exigence émotionnelle Conflits	Sans limite Exigence sans limite Imprévisibilité
Exemples de catégories d'emplois	Caissière Emploi industriel non qualifié Ouvriers	Infirmières-infirmiers Enseignantes-enseignants Travailleurs sociaux	Ingénieurs en informatique Agents de publicité Officiers du gouvernement

Cependant, ces modèles ne détectent pas la dynamique du processus de changement dans le travail. Le concept de système d'activité comme unité d'analyse médiatisant l'individu et l'environnement et l'approche renvoyant à la théorie culturelle et historique de l'activité (Engeström, Miettinen et Punamäki, 1999) peuvent venir enrichir les modèles de stress en analysant des changements au travail. À travers ces deux éléments, sujet et objet du système d'activité, l'enseignant et la communauté scolaire façonnent leur motivation au travail et fixent les objectifs de leur action individuelle (Engeström, Miettinen et Punamäki, 1999). La relation entre le sujet et l'objet est médiatisée par différents modèles et outils, à l'aide desquels le sujet pourra tenter d'influer sur l'objectif de son travail. Ainsi, dans le travail quotidien du personnel enseignant, les pressions continues de changement se manifestent sous forme de nouveaux défis et de tensions internes, voire de conflits dans ou entre les éléments du système d'activité. Ces conflits sont vécus comme des troubles, des coupures, des situations problématiques ou comme des anomalies par rapport aux attentes envers le travail ou à son déroulement normal. La répétition de ces situations

de trouble amène l'enseignante ou l'enseignant à trouver ses tâches difficiles ou impossibles à réaliser, ce qui peut se traduire à long terme par un mauvais climat de travail (Engeström, 1988 ; Launis, 1999).

Dans le travail enseignant, les problèmes du bien-être au travail ne peuvent être éliminés en ciblant et en supprimant des facteurs de charge isolés ou en consolidant simplement la condition physique, les ressources et les compétences émotionnelles du corps enseignant. Les compétences ne suffisent pas à elles seules : la reconnaissance de l'efficacité sociale de la personne et de son action, et le soutien social sont nécessaires. Dès lors, les projets sur le bien-être et la communauté de travail, qui seraient séparés du travail lui-même et dans lesquels le travail effectué serait laissé de côté, risqueraient fortement de ne pas aboutir aux résultats escomptés en matière de promotion permanente du bien-être au travail. Pour cela, il importe de combiner plusieurs approches et plusieurs ressorts et ressources (personnelles et organisationnelles) pour permettre le maintien du bien-être au travail dans des environnements changeants. Toute politique de promotion de la santé mentale en éducation devra cibler les trois terrains sociaux de l'économie, de l'éducation, et du microenvironnement social où se risque en grande partie la santé mentale des enseignants.

En cela, l'analyse de l'activité, et particulièrement, l'analyse des difficultés quotidiennes du travail d'enseignant peut permettre de décrire le système d'activité du personnel enseignant et des tensions au sein de ce système. Généralement, les troubles sont des situations où le travail ne se déroule pas de manière attendue ou prévue, perturbant ainsi son déroulement « normal ». Dès lors, le bien-être ou le mal-être apparaît comme la conséquence d'une activité de travail concrète et avant tout comme des changements intervenus dans l'objet de l'activité. Cependant, sans une analyse de ces troubles, ces derniers pourraient être perçus comme de simples écarts isolés du « déroulement normal » du travail et *qu'on a toujours su régler et que l'on saura régler d'une manière ou d'une autre*, situation par situation ou au cas par cas. Or, les occasions de développement résident avant tout dans les troubles et leur analyse. En effet, le bien-être au travail des personnels enseignants se construit, mais se démolit aussi dans la vie quotidienne du travail et son développement ne peut se faire en l'isolant des situations de travail concrètes. Le fait d'inclure les situations de troubles dans des discussions constructives peut permettre d'analyser ensemble à quels facteurs partiels (sujet, moyen, objectif,

règles, communauté, division du travail) les problèmes sont le plus souvent liés et de mettre en évidence les types de tensions ou conflits qui règnent à l'intérieur de l'organisation qu'est l'école.

■ Conclusion

En conclusion, la condition du bien-être du personnel enseignant dépend donc à la fois des ressources de celui-ci, mais aussi de celles de l'organisation et de l'environnement de l'activité de travail. Pour ce faire, le capital émotionnel joue un rôle important dans l'adaptation de soi et dans la transformation de l'organisation du travail en y associant sa communauté. Il constitue à la fois un atout personnel, professionnel et organisationnel pour agir sur soi et sur l'organisation. Entre lâcher-prise et tenir-prise, le bien-être de l'enseignant dépend du maintien professionnel (Limoges, 2001) qui consiste en un ensemble de stratégies permettant à un travailleur d'éviter épuisement professionnel et obsolescence. La qualité du vivre et travailler ensemble déterminant très substantiellement le niveau de santé d'une population et, *a contrario*, le manque de liens sociaux et communautaires, de soutien social, etc., ayant un impact négatif sur l'espérance de vie des personnes, il importe donc d'améliorer santé mentale et climat scolaire pour permettre aux acteurs de l'école d'être des instigateurs de changements individuels ou collectifs, changements orientés vers un mieux vivre ensemble.

Synthétisant des travaux précédents sur le « capital émotionnel », ce chapitre entend souligner l'importance des compétences émotionnelles pour s'adapter aux situations d'activité changeantes et ainsi réagir au stress, mais également, par l'analyse des situations d'activité, pour être acteur de changement en apportant une réponse individuelle ou collective, personnelle ou organisationnelle à l'aménagement du cadre de travail (Gendron et Lafortune, 2009). Ces réactions et actions mobilisent du capital émotionnel et participent des différences d'adaptation, de résilience, de management des facteurs stressants, selon les personnels, dans les métiers émotionnels. Le capital émotionnel participe au maintien professionnel et à un « mieux vivre et travailler ensemble ». Au-delà des retombées personnelles, les compétences émotionnelles du personnel enseignant profitent également à l'activité d'enseignement. Le personnel enseignant compétent émotionnellement saura, au-delà de l'exemplarité, stimuler et développer les

compétences émotionnelles de ses élèves. Ces dernières ont un effet positif sur l'apprentissage, comme le montrent les travaux en neurosciences sur le cerveau et l'apprentissage (Damasio, 1994). Enfin, étant donné les retombées plurielles (sur le bien-être, la résilience, le développement de la personne, la cohésion sociale, l'apprentissage...), l'ensemble de ces compétences émotionnelles constitue un véritable « capital émotionnel » qui fait partie intégrante du capital humain défini dans un sens large. Un capital émotionnel essentiel qui renvoie à un principe simple, mais très important du point de vue des conditions de réussite d'une activité : on n'apprend et on ne travaille bien que lorsque l'on se sent bien.

Bibliographie

- BAR-ON, R. (1988). *The Development of A Concept of Psychological Well-Being*, Thèse de doctorat inédite, Afrique du Sud, Rhodes University.
- BASON, C., A. CSOKA ET N. EJLER (2003). *Arbejdets nye ansigter*, Copenhague, Børsens Forlag.
- BERGUGNAT-JANOT, L. (2003). *Stress individuel des enseignants d'école primaire et médiation collective*, Thèse de doctorat, Bordeaux, Université de Bordeaux 2.
- CHERNISS, C. ET D. GOLEMAN (dir.) (2001). *The Emotionally Intelligent Workplace*, San Francisco, Jossey-Bass.
- COSTALAT-FOURNEAU, A.-M. (1997). *Identité sociale et dynamique représentationnelle*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- DAMASIO, A.R. (1994). *Descartes' Error: Emotion, Reason, and The Human Brain*, New York, G.P. Putman's Sons.
- ENGSTRÖM, Y. (1988). «Reconstructing work as an object of research», *The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 10(1), p. 21-27.
- ENGSTRÖM, Y., R. MIETTINEN ET R. PUNAMÄKI (dir.) (1999). *Perspectives on Activity Theory*, Cambridge, Cambridge University Press.
- GENDRON, B. (2004). «Why emotional capital matters in education and in labour? Toward an optimal exploitation of human capital and knowledge management», *Les Cahiers de la maison des sciences économiques*, série rouge, n° 113, Paris, Université Panthéon-Sorbonne.
- GENDRON, B. (2006). «Faire du capital émotionnel un atout personnel et professionnel», *Actes du colloque international REF 2005*, septembre, Montpellier, p. 1-15.
- GENDRON, B. (2008). «Capital émotionnel et éducation», dans A. Van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, Presses universitaires de France, p. 41-43.
- GENDRON, B. ET L. LAFORTUNE (dir.) (2009). *Leadership et compétences émotionnelles dans l'accompagnement au changement*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

- GOLEMAN, D. (2001a). «An EI-based theory of performance», dans E.C. Cherniss et D. Goleman (dir.), *The Emotionally Intelligent Workplace*, San Francisco, Jossey-Bass, p. 27-44.
- GOLEMAN, D. (2001b). «Emotional intelligence: Issues in paradigm building», dans E.C. Cherniss et D. Goleman (dir.), *The Emotionally Intelligent Workplace*, San Francisco, Jossey-Bass, p. 13-26.
- HELLEMANS, C. ET G. KARNAS (1999). «Épreuve de validation du modèle de Karasek auprès de travailleurs du secteur tertiaire. Relations avec les "tensions mentales" », *Revue européenne de psychologie appliquée*, 49(3), p. 215-334.
- HELLEMANS, C. ET G. KARNAS (2000). «Satisfactions et souffrances au travail», dans B. Gangloff (dir.), *Le stress professionnel: quels liens entre les contraintes au travail et les stratégies de coping ?*, Paris, L'Harmattan, p. 77-89.
- HOCHSCHILD, A.R. (1983). *The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling*, Berkeley, University of California Press.
- IONESCU, S., M.M. JACQUET ET C. LHOTE (1997). *Les mécanismes de défense. Théorie et clinique*, Paris, Nathan.
- JOHNSON, J.V. ET E.M. HALL (1988). «Job strain, work place social support, and cardiovascular disease: A cross-sectional study of a random sample of the Swedish working population», *American Journal of Public Health*, 78(10), p. 1336-1342.
- KARASEK, R.A. (1979). «Job demands, job decision latitude, and mental strain: Implications for job redesign», *Administrative Science Quarterly*, 24(2), p. 285-308.
- KARASEK, R.A. ET T. THEORELL (1990). *Healthy work. Stress, Productivity, and the Reconstruction of Working Life*, New York, Basic Books.
- LAUNIS, K. (1999). «Impossible tasks and work place training in work life transformations», *Researching Work and Learning – Conference Proceedings*, Leeds, UK, University of Leeds, p. 727-735.
- LAZARUS R.S. ET S. FOLKMAN (1984). *Stress, Appraisal and Coping*, New-York, Springer.
- LIMOGES, J. (2001). *Stratégies de maintien au travail*, Sainte-Foy, Septembre.
- MYERS, D.G. (1998). *Psychologie*, Paris, Flammarion.
- SALOVEY, P. ET J.D. MAYER (1990). «Emotional intelligence», *Imagination, Cognition, and Personality*, 9(3), p. 185-211.

E

I

T

R

A

P



**SANTÉ PSYCHOSOCIALE
ET CONTEXTES
SPÉCIFIQUES
DANS L'ENSEIGNEMENT**



Promotion de la santé, prévention en milieu scolaire et santé psychosociale des professionnels de l'école

Denise Curchod-Ruedi

Haute école pédagogique (Lausanne)

Pierre-André Doudin

Université de Lausanne et Haute école pédagogique (Lausanne)

Bernard Baumberger

Haute école pédagogique (Lausanne)

Le milieu scolaire qui réunit la quasi-totalité des enfants et des adolescents est considéré comme un lieu privilégié de la promotion de la santé et de la prévention. Les professionnels intervenant dans le champ scolaire sont régulièrement sollicités pour y participer. Dans ce chapitre, nous explorons tout d'abord l'évolution des conceptions de la prévention en milieu scolaire allant de l'éducation à la santé à la santé communautaire. Ensuite, nous explorons les répercussions de cette évolution sur le rôle des professionnels de l'enseignement quant à leurs compétences liées au travail en équipe et à la prévention axée sur le développement des compétences psychosociales des élèves. Nous explorons l'investissement émotionnel des professionnels de l'école dans les actions de prévention et leur risque de *burnout*. Afin de déterminer l'influence d'une activité axée sur la prévention en milieu scolaire, nous comparerons deux populations enseignantes, l'une sans fonction particulière et l'autre fortement investie dans les actions de prévention par leur fonction de médiation au sein de l'établissement scolaire, qui a nécessité une formation complémentaire.

1. Prévention et promotion de la santé en milieu scolaire : de l'éducation à la santé à la santé communautaire

Des recherches récentes montrent les limites des approches traditionnelles d'éducation à la santé qui visent à réduire les comportements à risque et qui portent sur la transmission des connaissances pour amener les jeunes à des choix favorables à leur santé (Bantuelle et Demeulemeester, 2008 ; Mukoma et Flisher, 2004). Dans une recension des recherches portant sur l'évaluation de l'efficacité de la prévention dans les écoles, Stewart-Brown (2006) souligne la totale inefficacité des activités visant essentiellement les connaissances des jeunes portant sur les comportements à risque, notamment à l'adolescence. En effet, durant cette période de la vie, la recherche de conformité au groupe de pairs par besoin d'appartenance est si forte que la norme sociale définie par les professionnels de l'école est concurrencée par la norme sociale du groupe de pairs (Granget et Verheecke, 2001 ; Maddock et Glanz, 2005). Il en est ainsi, par exemple, pour les choix vestimentaires et musicaux, mais également pour les types d'interactions et les types de comportements qui peuvent être à risque. En effet, la recherche de ses propres limites fait partie intégrante du processus

d'autonomisation de l'adolescent qui, peu à peu, cherche à s'affranchir de celles imposées par les adultes. D'autres recherches montrent d'ailleurs l'échec des approches de prévention ciblées sur les comportements à risque (Bantuelle et Demeulemeester, 2008; Bond, Patton et Glover 2004; Vuille et Schenkel, 2002). En effet, si les comportements à risque participent du processus d'autonomisation par une forme de rébellion aux règles imposées par les adultes, la prévention ciblée précisément sur ces comportements-là risque non seulement d'être inefficace mais, au pire, de les renforcer par un besoin, pour certains adolescents, d'opposer une rébellion plus active encore.

Le facteur de protection le plus pertinent mis en évidence par les nombreuses recherches portant sur l'évaluation de la prévention à l'école est une approche globale instaurant des actions sur l'environnement social comme le climat scolaire et le développement des compétences psychosociales. Masserey (2006) propose une approche visant notamment à développer le sentiment de bien-être, de sécurité, de confiance et d'appartenance. Le degré d'interactivité, les habiletés dans les interactions sociales et la durée de l'intervention (Botvin, Griffin et Nichols, 2006) sont cités comme favorisant la réussite des programmes de prévention à l'école. La possibilité accrue de participer aux décisions concernant les activités et les règlements, la possibilité de s'entretenir seul avec un adulte, la participation aux discussions de classe sont considérées par Durlak (1998), par Hawkins, Pollard, Catalano et Baglioni (2002) comme des facteurs de protection pour la santé des élèves. Selon Bantuelle et Demeulemeester (2008, p. 32), les compétences sociales favorisant la santé sont «celles qui permettent à l'individu de faire face aux défis de la vie quotidienne»: prendre des décisions; faire face à un problème; faire preuve d'esprit critique; communiquer efficacement; établir des relations positives et saines; faire preuve d'empathie à l'égard d'autrui et aménager sa vie de façon productive, toutes compétences supposées pouvoir se développer dans les divers lieux d'appartenance de l'enfant ou de l'adolescent et, en particulier, à l'école.

L'Approche École en santé (AES) repose sur un modèle dit écologique ou environnemental de la santé (pour plus de détails, voir Désy, 2009). Selon ce modèle, le comportement des individus ne peut s'expliquer uniquement par des facteurs psychologiques individuels, mais doit tenir compte des facteurs environnementaux et sociaux (Cohen, Scribner et Farley, 2000). Différents aspects devraient être pris en considération: le niveau intrapersonnel formé des croyances, des

connaissances et des désirs des individus; le niveau interpersonnel défini par les relations avec la famille, les pairs, les enseignants et enseignantes; le niveau institutionnel constitué des règles pertinentes d'organisations comme l'école ou les organismes communautaires qui ont un rôle significatif pour le jeune (pour plus de détails, voir Désy, 2009; McLeroy, Bibeau, Steckler et Glanz, 1988). Ce modèle écologique préconise d'intervenir à différents niveaux de manière complémentaire, de favoriser la cohésion entre les différents partenaires en vue d'optimiser les actions entreprises. Il appartiendrait donc à l'école de travailler en vue de construire un climat scolaire favorable à la promotion de la santé communautaire. Pour Baker, Derrer, Davis, Dinklage-Travis, Linder et Nicholson (2001), c'est le climat de l'école qui devrait être la cible privilégiée pour favoriser la promotion de la santé. De plus, le lien entre le climat de l'école et la réussite scolaire a donné lieu à de nombreux écrits (pour une recension, voir McEvoy et Welker, 2000; Meuret et Marivain, 1997; Sangsue et Vorpe, 2004). Le constat que l'échec scolaire et les comportements antisociaux ont tendance à se renforcer mutuellement permet de conclure qu'une prise en charge de l'échec scolaire, de façon globale ou écologique, est le meilleur moyen de promouvoir la santé à l'école en améliorant le climat général. De même, une attention accrue à l'amélioration globale du climat scolaire permet de lutter contre l'échec scolaire. Désy (2009) relève, à la suite de Wells, Barlow et Stewart-Brown (2003), que ce sont les programmes de prévention qui englobent l'ensemble de l'école (les élèves, le corps enseignant et les partenaires de l'école, par exemple, les associations de parents) qui produisent des effets positifs significatifs. Dès lors, de nombreux programmes portent sur la promotion de la santé psychosociale et cherchent à créer et à maintenir des conditions favorisant le bien-être psychologique des élèves (Durlak, Taylor, Kawashima, Pachan, DuPre, Celio, Berger, Dymnicki et Weissberg, 2007; Konu et Rimpelä, 2002; Wells, Barlow et Stewart-Brown, 2003). Ces programmes interviennent sur l'environnement et le climat de l'école, les relations entre les jeunes, leurs habiletés cognitives et affectives, et leur estime de soi ou, plus précisément « l'idée qu'on se fait de soi-même », *self-concept* qui, selon Wells, Barlow et Stewart-Brown (2003) joue un rôle central dans la réussite scolaire des jeunes. De ces travaux, il résulte que la prévention ne peut se concevoir comme une « simple » éducation à la santé, mais procède de la prise en compte de facteurs de risque et de facteurs de protection qui peuvent être individuels et contextuels. C'est ainsi que les recherches et les pratiques

quant à la promotion de la santé et la prévention en milieu scolaire distinguent notamment deux modes d'intervention : le premier porte sur l'environnement scolaire (Bantuelle et Demeulemeester, 2008) et s'attache à l'améliorer par une formation de l'ensemble du personnel de l'école ou la mise en place d'équipes de projets ou de coordinations entre le personnel de l'école, les services de santé et les représentants des parents. Ces méthodes sont principalement utilisées dans le cadre de programmes de prévention universelle (qui porte sur la population en général – OMS, 2002). Le deuxième mode d'intervention se centre uniquement sur les jeunes et porte essentiellement sur le développement de compétences psychosociales pour une prévention universelle, sélective (qui s'adresse à des groupes à risque – OMS 2002) et indiquée (qui s'adresse à des personnes qui présentent des facteurs de risque individuel ou des symptômes – OMS, 2002). À l'école, la prévention sélective et indiquée met particulièrement l'accent sur les compétences psychosociales en relation avec une difficulté particulière de l'élève afin qu'il développe des relations prosociales. Pour cela, il est nécessaire de le soutenir dans sa capacité d'autoréguler ses émotions comme la gestion de sa colère et de son anxiété (Domitrovich et Welsch, 2000).

Ces approches sont à considérer dans toute leur complexité, notamment quant à la participation du personnel enseignant, puisque l'influence significative de ce dernier est désormais reconnue comme primordiale dans l'implantation de programmes de santé scolaire (Cargo, Salsberg, Delormier, Desrosiers et Macaulay, 2006 ; Désy 2009). C'est à cet aspect que nous nous intéressons maintenant en nous arrêtant sur les compétences requises chez les enseignants et enseignantes et leur évolution.

2. Évolution des compétences requises chez les enseignants et enseignantes : éléments historiques et théoriques

Lorsqu'on évoque la santé dans les écoles, l'accent est essentiellement mis sur la santé des élèves. Les enseignants et enseignantes sont considérés comme appartenant au système des promoteurs de la santé et les élèves comme système bénéficiaire de ces mesures. À ce propos, Cox et Billingsley (1996) soulignent l'aspect contradictoire dans le fait de demander aux professionnels de l'enseignement de jouer un rôle

essentiel dans la santé de leurs élèves si leur propre santé n'est pas prise en compte. Pourtant, l'OMS (1996) recommande que le personnel scolaire bénéficie également de mesures visées par l'AES puisque la santé de l'ensemble des professionnels scolaires peut influencer positivement les jeunes. Signalons à ce sujet un programme de santé pour les enseignants (Saaranen, Tossavainen, Turunen et Naumanen, 2006) qui tient compte entre autres des pressions répétées auxquelles sont soumis les enseignants et enseignantes de par les changements permanents qui caractérisent le milieu scolaire. Comme nous l'avons montré, la conception même de la prise en compte de la santé des élèves et le rôle des professionnels scolaires a fondamentalement évolué. C'est ce que nous décrivons maintenant.

2.1. Évolution de la conception de la prévention de la santé à l'école et rôle des enseignants et enseignantes

Un bref regard sur la conception de la santé des élèves au cours du vingtième siècle (Berger et Leselbau, 2002; Leselbaum, 1997) permet de suivre l'évolution du rôle prescrit à l'enseignant dans ce domaine. Au début du vingtième siècle, l'accent est mis sur l'hygiène, la décence et la lutte contre l'alcoolisme. Le rôle de l'enseignant consiste à informer et contrôler. La compétence clé réside dans son autorité, éventuellement dans son exemplarité. Dans la deuxième moitié du vingtième siècle, la priorité au dépistage donne pour mission à l'enseignant et à l'enseignante d'informer le médecin scolaire de situations préoccupantes, ajoutant l'observation aux compétences requises. Les années 1970-1980 mettent l'accent sur la prévention de la toxicomanie avec le souci de responsabiliser les jeunes. L'enseignant doit alors développer ses compétences d'animateur de groupe permettant aux élèves de débattre à propos des conduites à risque.

Un pas supplémentaire est franchi lorsqu'il s'agit d'intervenir, d'une part, sur le climat scolaire, ce qui suppose un fort engagement dans la collaboration en équipe et, d'autre part, sur les compétences psychosociales des élèves, ce qui suppose un engagement relationnel et émotionnel. En effet, le climat d'école et les compétences psychosociales ne se prescrivent pas, mais se construisent (voir à ce propos, Bantuelle et Demeulemeester, 2008; Curchod-Ruedi et Doudin, 2009; Curchod-Ruedi, Doudin et Moreau, 2010; Lafortune, 2008; Lafortune et Deaudelin, 2002). Le travail sur le climat d'école exige la mobilisation des professionnels scolaires et, en particulier, des enseignants et

enseignantes. Ce processus de construction suppose l'élaboration de projets en coopération avec des équipes interdisciplinaires, la prise en compte de son vécu émotionnel dans l'interaction avec les élèves et avec les autres professionnels donc, inévitablement, la réflexion sur ses propres compétences psychosociales. C'est ce que nous allons examiner maintenant.

2.2. La prévention axée sur l'environnement scolaire et le travail en équipe

La nécessité du travail en équipe dans les écoles est déjà prônée depuis les années 1980, notamment en ce qui concerne la promotion de la santé. La Charte d'Ottawa (1986) précise que les écoles sont considérées comme des entités institutionnelles appelées à promouvoir la santé par une gestion concertée. À ce propos, Campiche (1996, p. 121) évoque « l'essentielle cohésion de l'équipe » pour rendre efficaces les efforts de chacun. L'auteur insiste sur l'élaboration d'un langage commun, la reconnaissance des différences, la complémentarité et l'authenticité. Quant à Woringner (1996), il affirme que la multiplication des intervenants dans les écoles face aux situations complexes a rendu incontournable le besoin de se constituer en réseau et de développer quantitativement et qualitativement la communication. C'est également une des conclusions à laquelle arrivent les recherches sur les zones d'éducation prioritaire (ZEP) en France (Meuret, 1994). Avec une population d'élèves présentant un risque élevé d'échec scolaire, certains établissements peuvent être classés en ZEP ; en principe, l'établissement obtient davantage de ressources financières et humaines. Les quelques établissements qui améliorent leur efficacité (prévention de l'échec scolaire) sont ceux qui ont conduit une réflexion sur la gestion de l'aide aux élèves en difficulté et qui ont opté pour un travail en réseau.

Pour Guidoux et Mégroz (2000), le travail en réseau constitue un instrument de la prévention de la violence à l'école permettant une approche plus efficace des problématiques complexes. Masserey (2006, p. 1514), quant à lui, affirme que « les professionnels de la santé et de la pédagogie sont donc tenus non seulement de s'entendre pour agir, mais aussi de procéder à leur acculturation pour répondre aux besoins de santé de l'enfant et de l'adolescent ». Le travail en équipe, notamment lorsqu'il est interdisciplinaire, fait l'objet de quantité de recherches et d'expériences, mais reste toutefois problématique

dans les écoles : chronophage, épuisant, frustrant, effrayant parfois lorsqu'il s'agit de défendre sa position face à des interlocuteurs dont la culture, la formation, l'appartenance professionnelle, les valeurs et les priorités peuvent être divergentes. Si la nécessité de travailler en réseau ou équipe interdisciplinaire ne semble plus être remise en question, cette disposition n'en reste pas moins difficile et complexe et ne peut perdurer sans avoir à traiter des conflits interpersonnels. Meynckens-Fourez (2010) relève que les tensions font partie de la vie institutionnelle, comme le conflit intérieur est inhérent à la condition humaine, et qu'il serait illusoire de penser que la santé d'une équipe se mesure par une absence de crise, mais bien plutôt par sa capacité à les vivre et à les dépasser. L'auteure relève, en particulier, le piège de l'illusion de la perfection qui peut mener à la déception, voire à la dépression ou à l'agressivité lorsque le scénario se révèle bien moins idéal que celui qui avait été anticipé. Elle met encore en évidence la tentation de « s'enliser dans l'émotionnel » sans possibilité de prendre du recul ainsi que le besoin de changer l'autre en « exerçant sur lui des pressions plus ou moins subtiles » (Meynckens-Fourez, 2010, p. 196). Il est alors nécessaire que les professionnels reconnaissent leurs émotions et les soumettent à la réflexion (Curchod-Ruedi et Doudin, 2009 ; Curchod-Ruedi, Doudin et Moreau, 2010 ; Meynckens-Fourez, 2010). La promotion de la santé par le soin apporté au climat scolaire suppose aussi une attention particulière portée aux élèves adoptant des comportements relationnels dommageables pour eux-mêmes ou pour leur entourage scolaire. C'est cette thématique que nous allons examiner maintenant.

2.3. La prévention axée sur le développement des compétences psychosociales des élèves

Promouvoir la santé en mettant l'accent sur le développement des compétences psychosociales des élèves en difficulté d'intégration sociale et scolaire implique pour les enseignants et enseignantes de porter attention aux comportements psychologiques et relationnels des élèves et de supporter la proximité avec les problématiques complexes. On attend aussi d'eux des compétences d'empathie, donc de compréhension des émotions. Rappelons que l'empathie serait une capacité à se représenter ce que ressent ou pense l'autre tout en le distinguant de ce que l'on ressent ou pense soi-même. L'empathie est considérée comme un puissant moyen de communication interindividuelle pour

autant que la différence soit faite entre l'émotion perçue chez l'autre et sa propre émotion. C'est là qu'intervient la dimension cognitive de l'empathie. La distinction entre empathie cognitive et empathie émotionnelle avait déjà été établie par Chlopan, McCain, Carbonell et Hagen (1985). Cosnier (1994) va dans le même sens en distinguant l'«empathie d'affects» (capacité à se mettre à la place d'autrui et à percevoir ses affects) et l'«empathie de pensée» (partager les représentations d'autrui). Cela suppose qu'une démarche visant à penser les émotions, même pénibles, puisse être engagée.

La violence et les incivilités rencontrées dans le contexte scolaire sont sans doute les situations les plus inconfortables, voire ardues, qu'ont à vivre les professionnels. En effet, les émotions suscitées par les comportements violents sont, la plupart du temps, très pénibles. L'être humain a tendance à réagir comme une caisse de résonance au contact de l'émotion d'autrui, les émotions de l'un suscitant les émotions de l'autre plutôt qu'une réflexion sur les émotions. Cela illustre l'extrême difficulté à freiner la spirale de la violence (où la violence appelle la violence), en particulier pour les enseignants et enseignantes qui risquent d'adopter des violences d'attitude face à leurs élèves (Curchod-Ruedi, Doudin et Moreau, 2010; Doudin et Curchod-Ruedi, 2008, 2010).

La nécessité de gérer une situation de violence suppose des processus de pensée complexes de la part des professionnels. Ils doivent entre autres déterminer la réponse comportementale par un processus parfois très rapide d'évaluation et d'interprétation des événements, et cela, dans un contexte fortement empreint d'émotions, et évaluer cognitivement le malaise suscité par la menace (Lazarus et Smith, 1988). L'évaluation cognitive est alors inhibée en vue de minimiser l'impact menaçant de la situation. Il s'agirait là d'un mécanisme de défense mis en place consciemment ou inconsciemment par le sujet pour se défendre de l'angoisse excessive que pourraient provoquer certains conflits internes (Laplanche et Pontalis, 1967/1981). Quant à Guédeney (2008), elle assure que le moyen de rendre les émotions supportables en situation professionnelle menaçante est de leur donner sens afin de leur «redonner leur valeur de moteur de l'action» (p. 102). Dozier, Cue et Barnett (1994) relèvent les stratégies protectrices que l'individu a tendance à mettre en œuvre lorsque l'intensité des émotions négatives devient trop forte (par exemple éviter de penser l'émotion). Hilburn-Cobb (2004) soutient que le but de toute formation des professionnels de la relation est de les aider à

recourir à des stratégies plus élaborées (réflexion) que les stratégies immédiates et personnelles. Néanmoins, sous l'effet d'un stress professionnel intense, il faut souligner le risque que les stratégies les plus automatiques reprennent le dessus.

Un autre type de situations complexes vécues par les professionnels de l'école regroupe les conduites à risque de certains adolescents. Un enseignant ou une enseignante dont le rôle se limite à la transmission du savoir peut se permettre de les ignorer en considérant que ce n'est pas son rôle de s'en préoccuper. En revanche, lorsque l'école a pour mission de contribuer à la prévention des conduites à risque, l'enseignant et l'enseignante sont invités à repérer les élèves dont les comportements sont préoccupants, à les aborder et éventuellement à les orienter vers les professionnels pouvant leur apporter l'aide nécessaire (Keller, 2008). Concrètement, cela signifie que l'enseignant ou l'enseignante doit détecter et interpréter des signaux comportementaux peu spécifiques et aborder des adolescents au sujet de leur comportement problématique en tenant compte de l'ambivalence de ces derniers, entre besoin et crainte d'être abordés, entendus, compris. L'enseignant ou l'enseignante a encore la tâche difficile de faire la distinction entre les faits observés et l'éventuelle interprétation subjective qu'il peut en tirer, de délimiter sa marge de manœuvre entre une attitude protectrice et une attitude perçue comme intrusive par l'élève, et de le convaincre de se laisser aider dans la construction de nouvelles compétences psychosociales.

Ces quelques aspects permettent de mettre en évidence l'inévitable investissement émotionnel et relationnel de l'enseignante ou de l'enseignant considéré comme agent actif de la prévention des comportements antisociaux de ses élèves en vue de l'aider à développer de nouvelles compétences. Un tel investissement émotionnel peut être un facteur de *burnout* pour les professionnels de l'école et c'est la problématique que nous traitons ci-dessous.

3. Investissement émotionnel des enseignants et enseignantes et risque de *burnout*

De nombreuses recherches montrent le risque de *burnout* chez des professionnels en situations de soutien ou d'accompagnement qui supposent un important investissement émotionnel et relationnel (voir Canouï et Mauranges, 2001/2004 ; Camana, 2002 ; Freudemberger, 1974,

1987; Maslach, 1981; Maslach et Schaufeli, 1993). Rappelons ici que le *burnout* est composé de trois dimensions : l'épuisement émotionnel, la déshumanisation de la relation et la diminution de l'accomplissement personnel. Le *burnout* est donc notamment le résultat d'une dissonance entre des idéaux professionnels et la confrontation à la réalité quotidienne (pour plus de détails, voir Doudin, Curchod-Ruedi et Moreau (2011, dans le présent ouvrage).

Nous avons mis en évidence (Doudin et Curchod-Ruedi, 2010) les liens significatifs entre l'épuisement professionnel et le risque de violences d'attitude à l'égard des élèves de la part des enseignants et enseignantes. Ainsi, plus le professionnel a un risque élevé d'épuisement émotionnel et de déshumanisation de la relation, plus il dit avoir tendance à manifester du dégoût face à un élève adoptant des interactions de type violent. En outre, comme nous l'avons souligné, plus un enseignant est épuisé émotionnellement, plus il aura tendance à éprouver du mépris pour un élève adoptant des interactions violentes. Si nous rappelons par ailleurs l'importance que revêt, pour la santé de l'élève, l'estime de soi ou l'idée qu'il se fait de lui-même (Wells, Barlow et Stewart-Brown, 2003), le risque de favoriser des injonctions paradoxales chez l'enseignant ou l'enseignante est majeur. En effet, un enseignant ou une enseignante qui ressent du mépris ou du dégoût et qui peine à maîtriser l'expression de telles émotions à son élève peut difficilement concilier cette attitude avec l'exigence de favoriser l'estime de soi de ce dernier. Cela est d'autant plus vrai si l'on tient compte des multiples manifestations non verbales propres à la communication interpersonnelle susceptibles, qu'on le veuille ou non, de ponctuer les déclarations verbales. C'est à partir de telles considérations qu'il devient fondamental de rester prudent quant aux prescriptions d'attitudes dont les enjeux n'ont pas été examinés. Il importe donc que nous réfléchissions sur les apports en matière de formation et de soutien aux enseignants et enseignantes leur permettant de développer les compétences nécessaires aux actions de promotion de la santé prescrites et jugées nécessaire par l'OMS (2002).

4. Une recherche sur la médiation scolaire et le *burnout*

Le système pédagogique que nous explorons ici s'est doté de médiateurs et de médiatrices scolaires qui se distinguent par les caractéristiques suivantes : ce sont des enseignants et enseignantes qui ont choisi d'être

des personnes engagées dans la mise en place de moyens favorisant un meilleur climat scolaire et la réalisation d'actions favorisant l'émergence et le maintien de compétences psychosociales chez les élèves (notamment par des actions individuelles pour les élèves en difficulté)¹. Ils sont membres d'une équipe de santé en milieu scolaire pouvant comporter divers professionnels (psychologue scolaire, infirmière scolaire, médecin scolaire, animateur ou animatrice de santé, membre de la direction). Leur mission consiste, d'une part, à « accompagner les élèves en difficulté, en rupture de liens ou vivant des conflits dans leur projet, leur quotidien et leur tissu relationnel » et, d'autre part, à « œuvrer au développement d'un environnement socioéducatif favorable aux apprentissages scolaires et sociaux et à la promotion de la santé et du bien-être dans l'établissement à partir des situations de vie quotidienne, des tensions et des différences qui caractérisent la vie de chaque établissement » (Rothenbühler, 2009, p. 4).

Pour occuper cette fonction, les enseignants et enseignantes sollicités par leur direction ont suivi une formation postgrade de 300 heures². Cette formation vise le développement de cinq compétences citées précédemment : l'attention portée aux comportements psychologiques et relationnels des élèves ; les compétences à supporter la proximité avec les problématiques complexes ; l'élaboration de projets en coopération avec des équipes interdisciplinaires ; la prise en compte du vécu émotionnel dans l'interaction avec les élèves ; la réflexivité sur ses propres compétences psychosociales.

La compréhension des émotions est une thématique qui, explicitement ou non, est omniprésente tant dans la formation que dans la pratique de ces professionnels. Compte tenu de cette particularité, nous avons voulu vérifier s'il y avait des différences entre enseignants et enseignantes sans fonction particulière et ceux ou celles qui assument un rôle dans la promotion de la santé et la prévention quant à l'intensité émotionnelle ressentie et manifestée au cours et à la suite de la situation de violence fictive à l'école et quant à la diversité des émotions attribuées aux protagonistes de la situation étudiée.

-
1. Prévention sélective et sur indication selon l'OMS (2002).
 2. Dont 120 heures de cours et 180 heures de travail personnel.

Comme nous l'avons précisé ci-dessus (point 3), assurer une fonction de promotion de la santé et de prévention à l'école constituerait un facteur de risque pour les enseignants et enseignantes. D'un autre point de vue, le fait d'avoir bénéficié d'une formation complémentaire mettant l'accent sur les situations complexes et la compréhension des émotions pourrait représenter un facteur de protection.

Cela nous amène à poser les questions suivantes :

1. Y a-t-il une différence entre les enseignants et enseignantes ordinaires et les enseignants et enseignantes occupant une fonction de médiation scolaire quant à la régulation et la compréhension des émotions dans une situation de violence à l'école ?
2. Y a-t-il une différence quant au risque de *burnout* entre les enseignants et enseignantes ayant une fonction particulière dans la promotion de la santé et les enseignants et enseignantes ordinaires ?

Nous avons comparé deux populations d'enseignants et d'enseignantes : la première sans fonction particulière dans leur établissement (N = 109), désignée ci-après par E et la seconde exerçant celle de médiateur ou de médiatrice scolaire (N = 33), appelée ci-après EM.

Relativement à la régulation et à la compréhension des émotions, nous avons proposé à une population de 142 enseignants le Questionnaire sur la compétence émotionnelle (QCE – pour l'utilisation de ce questionnaire dans la recherche, voir également Albanese et Fiorilli, 2010 ; Curchod-Ruedi, Doudin et Moreau, 2010 ; Doudin et Curchod-Ruedi, 2010). Le document présente une situation fictive mais réaliste de violence à l'école. Cette situation est chargée d'une dimension émotionnelle importante. Relativement à neuf émotions (colère, peur, tristesse, dégoût, joie, mépris, surprise, culpabilité, honte), les enseignants et enseignantes ont à se prononcer sur l'intensité avec laquelle ils ou elles ressentiraient et manifesteraient leurs émotions à l'élève agresseur et l'intensité des émotions qu'ils attribueraient à cet élève agresseur à différentes phases de la situation de violence (avant, pendant et après l'agression). Ils ont aussi à se prononcer sur l'intensité des émotions que ressentirait leur collègue dans cette situation. Nous avons construit un indice d'intensité émotionnelle et un indice de diversité émotionnelle relatifs à la situation fictive de violence. De plus, la différence éventuelle entre l'intensité des émotions ressenties et manifestées permet d'évaluer la régulation de leurs émotions.

Afin d'évaluer les risques d'épuisement professionnel, nous avons recouru à l'échelle de *burnout* (Maslach et Jackson, 1981) composée de trois sous-échelles mesurant l'épuisement émotionnel, la déshumanisation de la relation et l'accomplissement personnel.

5. Émotions et *burnout*: des résultats

Nous présentons d'abord les résultats sur les différentes dimensions émotionnelles étudiées, puis sur le risque de *burnout*.

5.1. Émotions ressenties, émotions manifestées et régulation des émotions

Les résultats montrent qu'il n'y a pas de différence significative entre nos deux groupes d'enseignants et d'enseignantes (E et EM) quant à l'indice d'intensité émotionnelle pour les émotions ressenties et les émotions manifestées. De plus, les deux populations régulent tout autant leurs émotions : l'indice des émotions manifestées est plus faible que l'indice des émotions ressenties. Que les enseignants et enseignantes aient ou non une fonction particulière dans la promotion de la santé à l'école, ils ont donc le souci de protéger l'élève en manifestant une intensité émotionnelle moindre par rapport à ce qui est éprouvé.

5.2. Attribution des émotions à l'élève

Nos résultats montrent qu'en ce qui concerne l'attribution d'émotions à l'élève dans cette situation de violence, il n'y a pas de différence entre les deux groupes (E et EM) en ce qui concerne l'intensité émotionnelle attribuée à l'élève agresseur. En revanche, il y a une différence significative du point de vue statistique³ entre E et EM en ce qui concerne la diversité des émotions attribuées à l'élève avant que celui-ci agresse un autre élève : les EM montrent un indice de diversité plus élevé que les E. Cette différence porte uniquement sur ce moment délicat où l'élève passe à l'acte violent dans une situation de tension. Nous pouvons faire l'hypothèse que ces professionnels, étant formés et familiarisés avec les difficultés particulières de certains élèves ont acquis

3. Test des corrélations (R. de Pearson).

une palette de compréhension des émotions de leurs élèves plus large que celle qu'ont pu développer leurs collègues sans fonction et sans formation particulière.

5.3. Attribution des émotions à un collègue

Nos résultats montrent qu'en ce qui concerne l'attribution d'émotions à un collègue qui aurait vécu la scène de violence, il n'y a pas de différence entre les deux groupes (E et EM) en ce qui concerne l'intensité émotionnelle attribuée au collègue. En revanche, il y a une différence significative du point de vue statistique⁴ entre E et EM en ce qui concerne la diversité des émotions attribuées au collègue confronté à cette situation : les EM montrent un indice de diversité plus élevé que les E. Là encore, nous pouvons faire l'hypothèse que les enseignants médiateurs et enseignantes médiatrices, de par leur formation et leur sensibilité aux situations complexes rencontrées dans le contexte scolaire, ont acquis une palette de compréhension des émotions de leurs collègues plus large que celle mise au point par les enseignants et enseignantes sans fonction et sans formation particulière.

5.4. Risque d'épuisement professionnel

Nos résultats montrent qu'il n'y a pas de différence significative sur le plan statistique entre nos deux groupes, ni sur l'échelle d'épuisement émotionnel, ni sur l'échelle de déshumanisation de la relation. En revanche, les deux groupes se différencient de manière statistiquement significative⁵ sur l'échelle de diminution de l'accomplissement personnel. Les EM ont un score d'accomplissement personnel significativement plus bas que les E. Nous pouvons faire l'hypothèse que les enseignants et enseignantes pratiquant la médiation, de par leurs contacts réguliers avec les situations complexes de souffrance à l'école, éprouvent davantage que leurs collègues des sentiments d'impuissance et d'insatisfaction, et cela, malgré la formation et les supervisions dont ils bénéficient.

4. Test des corrélations (R. de Pearson).

5. Test des corrélations (R. de Pearson).

6. Discussion

Relevons d'abord que, selon notre étude, les enseignants et enseignantes ordinaires et les enseignants médiateurs et enseignantes médiatrices, particulièrement investis dans la promotion de la santé et la prévention en milieu scolaire, se différencient essentiellement par la qualité de leur empathie. En effet, les médiateurs et médiatrices attribuent une plus grande diversité d'émotions que leurs collègues sans fonction particulière à l'élève agresseur, juste avant que ce dernier ne passe à l'acte. Nous pouvons considérer cela comme une manifestation de : leur attention portée aux comportements psychologiques et relationnels des élèves ; leur investissement dans les dimensions relationnelles et émotionnelles ; leur capacité d'évaluer cognitivement les événements chargés émotionnellement (Curchod-Ruedi et Doudin, 2009 ; Curchod-Ruedi, Doudin et Moreau, 2010 ; Guédeney, 2008 ; Lazarus et Smith, 1988). Il semble révélateur que la plus grande diversité d'émotions attribuées à l'élève agresseur se trouve précisément dans la séquence particulièrement délicate qui précède le passage à l'acte violent. Un tel constat révèle une compréhension affinée des émotions diverses et peut-être contradictoires de l'élève que n'ont pas approfondie dans la même mesure des professionnels qui n'ont ni la pratique ni la formation de leurs collègues responsables de la médiation en milieu scolaire. Ces compétences d'empathie sont confirmées par la diversité des émotions que les médiateurs attribuent à leurs collègues face à la même situation de violence. Nous pouvons considérer que les capacités de décentration et d'empathie ont été particulièrement développées chez les médiateurs et les médiatrices par rapport à leurs collègues enseignants et enseignantes.

L'autre dimension de notre investigation porte sur le risque de *burnout* de ces professionnels. Il apparaît que les enseignants et enseignantes chargés de la médiation scolaire sont plus à risque que leurs collègues sans fonction particulière. Pourtant, il n'y a pas de différence significative quant à l'épuisement émotionnel ou la tendance à la déshumanisation de la relation. C'est l'accomplissement personnel dans le champ professionnel qui fait la différence : ces enseignants médiateurs et enseignantes médiatrices, selon notre étude, sont plus vulnérables que leurs collègues puisque l'accomplissement personnel est considéré comme un facteur de protection essentiel. Sans doute l'explication se trouve-t-elle paradoxalement dans les compétences particulièrement développées en termes d'empathie et de capacités

de décentration chez les médiateurs et médiatrices. En effet, la lourdeur de la tâche de personne-ressource de l'école pour les situations de souffrance des élèves, la proximité avec les situations complexes (section 2.3.) et les affinités avec la relation aidante semblent fragiliser ces professionnels. Devant un tel résultat, des réflexions délicates s'imposent, puisque l'empathie favorable pour les élèves (Doudin et Curchod-Ruedi, 2008, 2010) constitue précisément le risque d'épuisement pour le professionnel scolaire, ici par la diminution de l'accomplissement personnel. Cette dimension de l'épuisement se traduit alors par le sentiment de ne pas être efficace, de ne plus savoir aider les élèves, d'être frustré par l'impression de ne plus faire du bon travail (Canouï et Moranges, 2001, 2004), ce qui peut s'expliquer par plusieurs hypothèses :

- premièrement nous pouvons penser que les médiateurs et médiatrices scolaires sont davantage assimilables aux professionnels des soins avec les risques connus chez ces derniers (Canouï et Moranges, 2001/2004) que leurs collègues enseignants et enseignantes ;
- deuxièmement, des enseignants et des enseignantes généreusement préoccupés de leurs élèves ou qui véhiculent une représentation particulièrement idéalisée du rôle de l'école à l'égard des élèves en difficulté semblent, comme d'autres recherches l'on montré, plus vulnérables que les autres (Albanese et Fiorilli, 2009 ; Doudin, Curchod-Ruedi et Baumberger, 2009 ; Talmor, Reiter et Feigin, 2005) ;
- troisièmement, nous pouvons supposer que le choix de devenir médiateur ou médiatrice, avec la dimension de relation d'aide qui y est associée, n'est que la conséquence logique d'une sensibilité à autrui particulière et bien antérieure à cette orientation. Une telle sensibilité peut aussi rendre vulnérable par un risque de contagion émotionnelle lorsque l'empathie amène à l'oubli de soi et de ses propres limites (Curchod-Ruedi, Doudin et Moreau, 2010). Le risque inhérent à cette position professionnelle pourrait alors s'apparenter à une recherche d'idéal mise à mal par l'épreuve de la réalité, l'illusion de la perfection (Meynckens-Fourez, 2010) ou le mythe du sauveur avec une recherche d'épanouissement dans la relation avec un être en souffrance (Canouï et Mauranges, 2001/2004). Une telle position ne peut, à terme, que générer des désillusions face à la réalité et surtout à la complexité des

situations problématiques vécues dans le contexte scolaire. En effet, le sentiment d'accomplissement personnel qui protège de l'épuisement professionnel peut être, à la longue, fortement érodé si la complexité de la tâche ne permet pas de réaliser des ambitions parfois démesurées.

Nous avons pu mettre en évidence que si la formation semble avoir une influence sur l'empathie des professionnels, elle reste limitée comme facteur de protection quant au risque de *burnout* des enseignants et enseignantes particulièrement exposés par leur engagement dans la promotion de la santé et la prévention en milieu scolaire.

■ Conclusion

La promotion de la santé et la prévention en milieu scolaire font l'objet de nombreux travaux portant essentiellement sur la santé des élèves, les méthodes efficaces de prévention et enfin le passage de l'éducation à la santé à la promotion de la santé communautaire à l'école. De notre point de vue, la piste encore peu explorée est celle du lien entre santé communautaire et santé psychosociale des personnels scolaires. Les quelques éléments mis en évidence par notre recherche permettent de souligner les points suivants : d'abord, être personne-ressource pour la santé dans les écoles a un effet négatif sur le sentiment d'accomplissement personnel et représente donc un risque d'épuisement professionnel ou *burnout*. Ce constat permet d'entrevoir le risque que pourraient encourir des enseignants et enseignantes non formés et non soutenus par des démarches de supervision lorsqu'ils sont investis dans des programmes liés à la prévention. Ensuite, la formation (telle qu'elle a été prodiguée aux participants de notre recherche) semble avoir contribué au développement de la réflexion cognitive sur les émotions d'autrui en situation complexe sans représenter une mesure de protection contre l'épuisement professionnel pour ces enseignants et enseignantes investis dans la prévention scolaire.

L'évaluation de certains programmes de prévention destinés aux jeunes a permis de reconnaître leurs limites et de faire évoluer la conception de la prévention à l'école. Toutefois les conséquences de cette évolution pour la santé des enseignants et enseignantes investis dans ces programmes demandent encore à être mieux connues. Il est aussi nécessaire d'explorer des démarches de formation visant à favoriser les facteurs de protection pour les enseignants.

En tant qu'institution de formation du personnel scolaire, mais également des répondants de la santé dans les écoles, nous avons mis sur pied des modalités de formation tentant d'assurer une meilleure protection des professionnels scolaires particulièrement investis dans les problématiques de santé psychosociale à l'école. Dans cette perspective, nous avons constitué trois nouveaux axes de formation. Un premier axe permet aux participants et participantes de réfléchir sur leur positionnement tant professionnel que personnel dans une équipe de santé et dans leur établissement. Un deuxième axe amène les participants et les participantes à reconnaître, analyser et réguler leur propre engagement dans les situations vécues. Un troisième axe, enfin, les amène à définir leurs propres ressources, mais aussi leurs limites lors de l'engagement d'une démarche, et à les communiquer dans les équipes. Dans ce but, les participants et participantes doivent mener une réflexion portant sur la clarification des demandes qui leur sont adressées et leur positionnement face à ces attentes. Sans doute, ces différents axes de formation représentent des formalisations parfois frustrantes en regard de l'idéal initialement poursuivi. Elles ont cependant pour objectif de protéger ces professionnels des risques que pourrait comporter une idéalisation excessive de la relation d'aide.

Bibliographie

- ALBANESE, O. ET C. FIORILLI (2009). «Le risque d'épuisement professionnel des enseignants et des enseignantes de soutien à l'intégration: le cas italien», dans P. Doudin et S. Ramel (dir.), *Intégration et inclusion scolaires. Du déclaratif à leur mise en œuvre. Formation et pratiques d'enseignement en questions*, n° 9, p. 47-76.
- BAKER, J.A., R.D. DERRER, S.M. DAVIS, H.E. DINKLAGE-TRAVIS, D.S. LINDER ET M.D. NICHOLSON (2001). «The flip side of the coin: Understanding the school's contribution to dropout and completion», *School Psychology Quarterly*, 16(4), p. 406-426.
- BANTUELLE, M. ET R. DEMEULEMEESTER (2008). *Comportements à risque et santé: agir en milieu scolaire. Programmes et stratégies efficaces*, Saint-Denis, Éd. INPES.
- BERGER, G. ET N. LESELBAU (2002). *La prévention des toxicomanies en milieu scolaire: éléments pour une évaluation*, Lanquedoc-Roussillo, CRDP.
- BOND, L., G. PATTON ET S. GLOVER (2004). «The Gatehouse project: Can a multilevel school intervention affect emotional wellbeing and health risk behaviours?», *Journal of Epidemiology and Community Health*, n° 58, p. 997-1003.
- BOTVIN, G.J., K.W. GRIFFIN ET T.R. NICHOLS (2006). «Preventing youth violence and delinquency through a universal school-based prevention approach», *Society for Prevention Research*, Brief Report, 29 novembre, <<http://www.springerlink.com/index/G7437517441M5L1L.pdf>>, consulté le 15 avril 2010.

- CAMANA, C. (2002) *La crise professionnelle des enseignants: des outils pour agir*, Paris, Delagrave.
- CAMPICHE, V. (1996). « Interdisciplinarité dans un groupe de santé scolaire: une étude de cas », dans E. Fontana et P.-A. Nicod (dir.), *Prévention et santé dans les écoles vaudoises*, Lausanne, Réalités sociales, p. 96-132.
- CANOUI, P. ET A. MAURANGES (2001/2004). *Le burn out: le syndrome d'épuisement professionnel des soignants: de l'analyse aux réponses*, Paris, Masson.
- CARGO, M., J. SALSBERG, T. DELORMIER, S. DESROSIERS ET A.C. MACAULAY (2006). « Understanding the social context of school health promotion program implementation », *Health Education*, n° 106, p. 2.
- CHLOPAN, B.E., MCCAIN, M.L CARBONELL, J.L. ET R.L. HAGEN (1985). « Empathy: Review of available measures », *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(3), p. 635-653.
- COHEN, D.A., R.A. SCRIBNER ET T.A. FARLEY (2000). « A structural model of health behavior: A pragmatic approach to explain and influence health behaviors at the population level », *Preventive Medicine*, 30(2), p. 146-154.
- COSNIER, J. (1994). *Psychologie des émotions et des sentiments*, Paris, Nathan.
- COX, C.C. ET J. BILLINGSLEY (1996). « Rationale for schoolsite health promotion », *Education*, 116(4), p. 514-518.
- CURCHOD-RUEDI, D. ET P.-A. DOUDIN (2009). « Leadership et émotions à l'école: fonction encadrante, compréhension et régulation des émotions dans le contexte scolaire », dans B. Gendron et L. Lafortune (dir.), *Leadership et compétences émotionnelles. De l'accompagnement au changement*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 121-145.
- CURCHOD-RUEDI, D., P.-A. DOUDIN ET J. MOREAU (2010). « La compréhension des émotions à l'école », dans L. Lafortune, S. Fréchette, N. Sorin, P.-A. Doudin et O. Albanese (dir.), *Approches affectives, métacognitives et cognitives de la compréhension*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 149-167.
- DÉSY, M. (2009). *L'école en santé: recension des écrits*, Montréal, Direction de la santé publique.
- DOMITROVICH, C.E. ET J.A. WELSH (2000). « Developmental models for interventions to prevent conduct problems », dans S.R. Moser et C.E. Frantz (dir.), *Shocking Violence: Youth Perpetrators and Victims. A Multidisciplinary Perspective*, Springfield, Charles C. Thomas Publisher, p. 125-153.
- DOZIER, M., K.L. CUE ET L. BARNETT (1994). « Clinician as caregivers: Role of attachment organization in treatment », *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62(4), p. 793-800.
- DOUDIN, P.-A. ET D. CURCHOD-RUEDI (2008). « Violence institutionnelle: risques et prévention », *Gewalt, Verhaltensauffälligkeiten. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, n° 6, p. 21-26.
- DOUDIN, P.-A. ET D. CURCHOD-RUEDI (2010). « La compréhension des émotions comme facteur de protection de la violence à l'école », dans L. Lafortune, S. Fréchette, N. Sorin, P.-A. Doudin et O. Albanese (dir.), *Approches affectives et métacognitives de la compréhension*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 127-145.

- DOUDIN, P.-A., D. CURCHOD-RUEDI ET B. BAUMBERGER (2009). «Inclure ou exclure des élèves en difficulté: quelles conséquences pour les enseignantes et les enseignants?», dans P.-A. Doudin et S. Ramel (coord.), *Intégration et inclusion scolaire. Du déclaratif à leur mise en œuvre, Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, n° 9, p. 11-31.
- DOUDIN, P.-A., D. CURCHOD-RUEDI ET J. MOREAU (2011). «Le soutien social comme facteur de protection de l'épuisement des enseignants», dans P.-A. Doudin, D. Curchod-Ruedi, L. Lafortune et N. Lafranchise (dir.), *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 11-37.
- DOZIER, M., K.L. CUE ET L. BARNETT (1994). «Clinicians as caregivers: Role of attachment organization in treatment», *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62(4), p. 793-800.
- DURLAK, J. A. (1998). «Common risk and protective factors in successful prevention programs», *American Journal of Orthopsychiatry*, 68(4), p. 512-20.
- DURLAK, J.A., R.D. TAYLOR, K. KAWASHIMA, M.K. PACHAN, E.P. DUPRE, C.I. CELIO, S.R. BERGER, A.B. DYMICKI ET R.P. WEISSBERG (2007). «Effects of positive youth development programs on school, family and community systems», *American Journal of Community Psychology*, 39(3/4), p. 269-286.
- FREUDENBERGER, H.J. (1974). «Staff burnout», *Journal of Social Issues*, n° 30, p. 159-165.
- FREUDENBERGER, H.J. (1987). *L'épuisement professionnel: la brûlure interne*, Montréal, Gaëtan Morin.
- GRANGET, P. ET E. VERHEECKE (2001). «Messagers de la santé dans les écoles: un modèle genevois d'éducation pour la santé dans les écoles», *Psychoscope*, 22(8), p. 30-31.
- GUÉDENEY, N. (2008). «Les émotions négatives des professionnels de l'enfance confrontés à la situation de placement: l'éclairage de la théorie de l'attachement», *Devenir*, 2(20), p. 101-117.
- GUIDOUX, L. ET L. MÉGROZ (2000). «Équipe pluridisciplinaire et travail en réseau», dans P.-A. Doudin et M. Erkohen-Marküs (dir), *Violences à l'école: fatalité ou défi?*, Bruxelles, De Boeck, p. 293-314.
- HAWKINS, J.D., J.A. POLLARD, R.F. CATALANO ET A.J. BAGLIONI (2002). «Measuring risk and protective factors for substance use, delinquency, and other adolescent problem behaviors», *Evaluation Review*, 26(6), p. 575-601.
- HILBURN-COBB, C. (2004). «Adolescent psychopathology in terms of multiple behavioural systems: The role of attachment and controlling strategies and frankly disorganized behaviour», dans L. Atkinson et S. Goldberg (dir.), *Attachment Issues in Psychopathology and Intervention*, New York, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, p. 95-134.
- KELLER, A.-M. (2008). *Fondements théoriques pour les programmes de prévention en milieu scolaire: quelques éléments de compréhension sur les approches contemporaines en prévention*, Lausanne, Odes, <<http://www.vd.ch/fr/themes/formation/sante-a-lecole/programmes-prioritaires/prevention-et-dependances/>>, consulté le 22 octobre 2010.

- KONU, A. ET M.K. RIMPELÄ (2002). « Well-being in schools: A conceptual model », *Health Promotion International*, 17(1), p. 79-87.
- LAFORTUNE, L. (2008). *Compétences professionnelles pour l'accompagnement d'un changement: un référentiel*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- LAFORTUNE, L. ET C. DEAUDELIN (2002). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- LAPLANCHE, P. ET J.-B. PONTALIS (1967/1981). *Vocabulaire de la psychanalyse*, Paris, Presses universitaires de France.
- LAZARUS, R.S. ET C.A. SMITH (1988). « Knowledge and appraisal in the cognition-emotion relationship », *Cognition and Emotion*, n° 2, p. 281-300.
- LESELBAUM, N. (1997). *L'éducation à la santé en milieu scolaire: quelles approches des conduites addictives ?*, Paris, INRP.
- MADDOCK, J. ET K. GLANZ (2005). « The relationship of proximal normative beliefs and global subjective norms to college student's alcohol consumption », *Addict Behavior*, n° 30, p. 315-323.
- MASLACH, C. (1981). « Burn out: A social psychological analysis », dans J. W. Jones (dir.), *The Burnout Syndrom*, Park Ridge, London House Press, p. 30-53.
- MASLACH, C. ET S.E. JACKSON (1981). *MBI: Maslach Burnout Inventory*, Palo Alto, Consulting Psychologists Press.
- MASLACH, C. ET W. SCHAUFELI (1993). « Historical and conceptual development of burn out », *Professional Burn Out: Recent Developments in Theory and Research*, Taylor and Francis, New-York, p. 1-6.
- MASSEREY, E. (2006). « Éducation à la santé, prévention et/ou promotion de la santé », *Revue médicale suisse, Médecine et Hygiène*, n° 69, p. 1514-1516.
- MCEVOY, A. ET R. WELKER (2000). « Antisocial behavior, academic failure and school climate: A critical review », *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(3), p. 165-176.
- MCLEROY, K.R., D. BIBEAU, A. STECKLER ET K. GLANZ (1988). « An ecological perspective on health promotion programs », *Health Education and Behavior*, 15(4), p. 351-377.
- MEURET, D. (1994). « L'efficacité de la politique des zones d'éducation prioritaire dans les collèges », *Revue française de pédagogie*, n° 109, p. 41-64.
- MEURET, D. ET T. MARIVAIN (1997). « Inégalités de bien-être au collège », *Les Dossiers d'éducation et formations*, n° 89, Paris, Ministère de l'Éducation nationale.
- MEYNCKENS-FOUREZ, M. (2010). « Au-delà des pièges qui paralysent les équipes, comment construire un espace de confiance ? », *Thérapie familiale*, 31(3), p. 195-214.
- MUKOMA, W. ET A. FLISHER (2004). « Evaluations of Health Promoting Schools: a Review of Nine Studies », *Health Promotion International*, 19(3), p. 357- 368.
- OMS (Organisation Mondiale de la Santé) (1986). *Charte d'Ottawa pour la promotion de la santé*, Genève, OMS.

- OMS (Organisation Mondiale de la Santé) (1996). *The Status of School Health*, Genève, OMS.
- OMS (Organisation Mondiale de la Santé) (2002). *Rapport mondial sur la violence et la santé*, Genève, OMS.
- ROTHENBÜHLER, I. (2009). *Orientation générale des médiatrices et médiateurs scolaires*, Lausanne, ODES, <<http://www.vd.ch/fr/themes/formation/sante-a-lecole/mediateurs-scolaires/textes-de-reference/>>, consulté le 14 octobre 2010.
- SAARANEN, T., K. TOSSAVAINEN, H. TURUNEN ET P. NAUMANEN (2006). «Development of occupational wellbeing in the Finnish European network of health promoting schools», *Health Education*, 106(2), p. 133-156.
- SANGSUE, J. ET G. VORPE (2004). «Influences professionnelles et personnelles du climat scolaire chez les enseignants et les élèves», *Psychologie du travail et des organisations*, n° 10, p. 341-354.
- STEWART-BROWN, S. (2006). *What is the Evidence on School Health Promotion in Improving Health or Preventing Disease and, Specifically, what is the Effectiveness of the Health Promoting School Approach?*, Copenhagen, Health Evidence Network, OMS Europe.
- TALMOR, R., S. REITER ET N. FEIGIN (2005). «Factors relating to regular education teacher burnout in inclusive education», *European Journal of Special Needs Education*, 20(2), p. 215-229.
- VUILLE, J-C. ET M. SCHENKEL (2002). «Psychosocial determinants of smoking in Swiss adolescents with special reference to school stress and social capital in schools», *Sozial Präventivmed*, n° 47, p. 240-250.
- WELLS, J., J. BARLOW ET S. STEWART-BROWN (2003). «A systematic review of universal approaches to mental health in schools», *Health Education*, n° 103, p. 197-220.
- WORINGER, V. (1996). «La violence en milieu scolaire primaire», *Revue médicale de la Suisse romande*, n° 115, p. 341-345.



Intégration et inclusion scolaires

Quelles conséquences pour le personnel enseignant?

Serge Ramel

Haute école pédagogique (Lausanne)

Valérie Benoît

Institut de pédagogie curative (Fribourg)

Si intégrer ponctuellement des élèves en grande difficulté scolaire ou en situation de handicap est déjà une réalité pour beaucoup d'enseignants et enseignantes, la demande qui leur est faite aujourd'hui de privilégier un mode de scolarité plus inclusive implique un changement de paradigme et peut être la source d'un stress supplémentaire dans leur quotidien professionnel. En effet, une majorité des enseignantes et enseignants ne se sentent pas suffisamment compétents pour gérer l'hétérogénéité plus grande qu'imposent l'intégration et l'inclusion scolaires. Manque de moyens, de soutien adéquat ou de formation : quel stress les enseignants subissent-ils dans de telles situations ? Quels sont les risques et les conséquences ? Existe-t-il des facteurs de protection efficaces ? Ce chapitre souhaite apporter des éléments de réponse à ces questions essentielles et contribuer à ce débat : l'intégration et l'inclusion scolaires doivent également être envisagées sous l'angle de la santé des enseignantes et des enseignants.

1. Intégration ou inclusion scolaire, de quoi parle-t-on ?

Si dans la littérature consacrée à ce sujet, ces deux termes sont régulièrement utilisés comme synonymes, ils recouvrent cependant des concepts fondamentalement différents. Ainsi, dans ce chapitre, nous utiliserons à bon escient tantôt le terme intégration, tantôt le terme inclusion. Nous souhaitons donc les clarifier d'emblée pour que la démonstration à laquelle nous nous livrons soit comprise sans ambiguïté.

Pour Bélanger (2004), il importe de différencier clairement intégration scolaire d'inclusion scolaire. L'appellation « intégration » comprend une variété de modalités de placement dont la présence d'une classe spéciale dans une école ordinaire, la participation des élèves d'une classe spéciale à certaines activités en classe ordinaire, l'intégration des élèves dans une classe ordinaire avec un soutien pédagogique à l'extérieur de la classe et l'intégration totale de l'élève qui reçoit du soutien. Cette dernière forme d'intégration est souvent présentée comme synonyme d'inclusion mais, nous le verrons, ne suppose pas forcément la même implication à l'échelle de l'établissement et peut se mettre en place uniquement au niveau de la classe.

Le terme « inclusion scolaire » désigne « le placement à temps plein de tout élève, peu importe ses difficultés, dans une classe ordinaire correspondant à son âge et qui se situe dans l'école de son quartier. Ainsi, l'élève ayant des besoins particuliers participe pleinement à la vie sociale et éducative de sa classe » (Bélanger, 2004, p. 39). MacKay (2006, 2007) insiste sur le fait que l'inclusion dépasse la notion d'intégration et exige la prise en compte de l'ensemble de la population scolaire. Pour ce faire, l'inclusion doit s'attacher à transformer les systèmes éducatifs et à « améliorer la qualité de l'éducation à tous les niveaux et dans tous les environnements, de manière à s'adapter à la diversité des apprenants et à promouvoir la réussite scolaire » (Matsuura, 2008, p. 2). C'est en ce sens que l'on ne parle plus seulement d'intégrer dans l'école ordinaire certains élèves, considérés *a priori* comme extérieurs à celle-ci, mais d'inclure tous les élèves en les acceptant comme membres à part entière de cette école. Ainsi, si l'intégration peut se contenter d'apporter une aide appropriée, dispensée le plus souvent à l'élève et moins fréquemment à l'enseignant, l'inclusion implique de repenser le dispositif scolaire dans son ensemble et les rôles respectifs des professionnels.

En Suisse, la modalité la plus couramment usitée pour prendre en charge des élèves en difficulté ou en situation de handicap reste le recours à des mesures séparatives, par de la différenciation structurale (voir Doudin, Curchod-Ruedi et Baumberger, 2009). En effet, ces élèves sont scolarisés le plus souvent dans une classe qui les regroupe, au sein de l'établissement scolaire ou d'une institution spécialisée. Nous sommes par ailleurs encore loin d'un modèle d'école inclusive pour tous les élèves, car de nombreux systèmes pédagogiques, notamment en Suisse, favorisent une orientation des élèves en plusieurs voies d'études selon leur niveau scolaire, et ce, dès le secondaire obligatoire. Concevoir l'inclusion dans ce degré relève encore d'un idéal, bien plus que d'une réalité. Quant à l'inclusion dans les degrés primaires, elle perd de sa pertinence pour les enseignants et enseignantes au fur et à mesure que les objectifs posés en fin d'année ou de cycle mettent en évidence les lacunes de ces élèves, le développement de leurs compétences important moins que le dépistage et la définition de leurs difficultés.

2. Les enseignants pris entre des demandes contradictoires

Comment concilier alors une école qui permette à chaque élève d'y trouver sa place, quels que soient ses difficultés ou son handicap, sans pour autant renoncer à une scolarité basée sur la performance? Cette focalisation sur les résultats est exacerbée par les comparaisons internationales des systèmes d'éducation tels que PISA¹ qui pourraient amener à l'exclusion des élèves les plus faibles de l'école ordinaire pour garantir de bons résultats? La Suisse n'échappe pas à cette apparente contradiction. En inscrivant en 2000 le principe de non discrimination des personnes handicapées dans sa constitution fédérale et en le traduisant en 2002 dans une loi sur l'élimination des inégalités, le pays doit mettre en conformité avec ce principe l'ensemble de ses activités, dont la formation. Les répercussions de cet objectif sur le quotidien des enseignants et enseignantes seront réelles et conséquentes. En effet, vivre une plus forte hétérogénéité ne va pas de soi dans un système scolaire très sélectif et recourant fréquemment à la différenciation structurale depuis plusieurs décennies.

L'hypothèse que nous pouvons émettre est que la crainte, voire la résistance, que suscite chez beaucoup d'enseignants et d'enseignantes la volonté d'intégrer un plus grand nombre d'élèves présentant des difficultés est liée à celle de voir leur mission changer en profondeur, touchant par là même la nature de leur métier et donc leur identité professionnelle. Dans ce contexte, la représentation qui prévaut, malgré les discours tenus, est celle d'une identité à préserver (Giust-Desprairies, 2002). Se raccrocher à cette identité est d'autant plus primordial que l'école, comme nous l'avons relevé, ne renonce pas pour autant à ses missions d'orientation et de sélection. Ainsi, les enseignants se trouvent confrontés à une injonction paradoxale: intégrer tout en sélectionnant, adapter tout en normalisant et inclure tout en séparant.

Ce paradoxe est renforcé par l'application de standards permettant non seulement la comparaison des performances entre les élèves, mais également entre les écoles à l'échelle régionale et nationale ou entre les systèmes scolaires à l'échelle internationale. Ainsi, il est

1. PISA (*Programme for International Student Assessment*) est une enquête menée tous les trois ans auprès de jeunes de 15 ans dans les 30 pays membres de l'OCDE et dans de nombreux pays partenaires.

demandé à l'enseignant ou à l'enseignante de mettre en place une pédagogie différenciée pour l'ensemble des élèves et, plus spécialement, des approches individualisées pour tenir compte des besoins particuliers de certains d'entre eux. Pourtant, la standardisation implique que les écoles et les élèves s'alignent sur les objectifs attendus à la fin de chaque degré, par crainte de mauvais résultats « dans la grande compétition dans laquelle s'affrontent les élèves, les enseignants, les écoles, les districts et les régions, et les départements. » (Tochon, 2001, p. 183).

Nous revenons ainsi à notre question introductive : comment permettre à chaque élève de trouver sa place, quels que soient ses difficultés et ses besoins particuliers, alors que la réponse à ces derniers exige de s'écarter de la norme et de sortir d'une logique de standardisation ? Les enseignants et enseignantes vivent quotidiennement cette interrogation et cette contradiction, sans toujours avoir l'usage du dispositif leur permettant de gérer les situations complexes auxquelles ils sont confrontés. De plus, la pression mise sur eux, comme si l'intégration ou l'inclusion scolaires ne dépendaient que de leur bonne volonté, est de nature à cristalliser ou à fragiliser leur positionnement professionnel tout en influençant de manière indirecte leur santé au travail.

3. L'intégration scolaire, une question de santé pour les enseignants et enseignantes ?

Si les thématiques de l'intégration et, plus récemment, de l'inclusion scolaires mobilisent régulièrement les chercheurs en éducation, force est de constater qu'elles sont peu traitées sous l'angle de la santé des enseignants et enseignantes. Pourtant, de nombreuses recherches ont montré que « la profession enseignante comme d'autres professions basées sur les relations d'aide (infirmiers, médecins, avocats, travailleurs sociaux, policiers, psychologues) est particulièrement exposée au phénomène d'épuisement professionnel. » (Doudin et Curchod-Ruedi, 2007, p. 2). Farber et Wechsler (1999) affirment également que la profession enseignante est un métier hautement stressant. Or, s'il est une situation professionnelle dans laquelle les enseignants sont particulièrement à risque, c'est bien celle qui les incite à devoir accueillir, sans forcément y être préparés et en avoir les moyens, des élèves en difficulté ou en situation de handicap. Ainsi, des

tâches d'éducation s'additionnant aux tâches d'instruction (Doudin et Curchod-Ruedi, 2008) sans que les enseignants se sentent compétents pour les remplir, ces situations les exposent régulièrement à un sentiment d'épuisement² (Ramel et Lonchamp, 2009).

Talmor, Reiter et Feigin (2005) montrent également que, lorsque les enseignants et enseignantes bénéficient d'information et d'un soutien professionnel, l'épuisement professionnel mesuré est moins élevé. Or, très souvent, les enseignants et enseignantes manquent de renseignements sur la situation des élèves présentant des besoins particuliers. Quand ils sont obtenus, ils concernent le plus souvent des aspects médicaux ou psychologiques, et l'utilisation qui en est faite dans la pratique pédagogique relève essentiellement de l'initiative de l'enseignant ou de l'enseignante concerné. Dans une approche intégrative, le soutien est généralement dispensé à l'élève et les périodes attribuées à des enseignants spécialisés (ou orthopédagogues) sont rarement mis à la disposition de l'enseignant ou de l'enseignante et de sa classe, voire jamais quand le mandat de ces intervenants rend impossible un tel soutien. En effet, la consigne qui leur est donnée par l'autorité scolaire est de centrer leur intervention sur l'élève bénéficiaire de la mesure d'aide.

Par ailleurs, certains enseignants et certaines enseignantes sont convaincus que l'inclusion cause plus de problèmes de discipline en classe et qu'ils ont de surcroît des difficultés à partager leur temps entre les élèves avec des besoins particuliers et le reste de la classe ainsi qu'à évaluer le travail scolaire des élèves intégrés. Ils estiment, en outre, avoir une charge de travail plus lourde, notamment à cause des contacts à entretenir avec les parents de ces élèves. En conséquence, ils ressentent un degré plus élevé d'épuisement professionnel que les autres enseignants et enseignantes (Forlin, 2001 ; Talmor, Reiter et Feigin, 2005). Il est intéressant de relever qu'une plainte récurrente entendue lors des accompagnements d'enseignants et enseignantes en situation d'intégration ou dans les formations données sur ce sujet porte justement sur les questions relatives à la gestion de la classe et du temps, à l'évaluation des objectifs d'apprentissage des élèves intégrés et aux relations avec les parents et les multiples professionnels engagés. Si l'on cumule ces facteurs à une absence de soutien

2. Ces auteurs n'ont pas mesuré l'épuisement professionnel en décelant chez les enseignants certains symptômes, mais il a été demandé aux enseignants de se prononcer sur leur sentiment d'épuisement.

professionnel concret et à une information insuffisante ou inadéquate, on ne peut que renforcer le sentiment d'impuissance des enseignants et enseignantes confrontés à l'intégration.

Le nombre d'élèves avec des besoins particuliers intégrés dans la classe et le soutien que l'enseignant reçoit pour répondre à cette mission influent également sur l'épuisement professionnel mesuré. Si les enseignants n'ont pas les moyens de réaliser leurs ambitions, ils se sentent alors inutiles et incapables de remplir leur rôle (Talmor, Reiter et Feigin, 2005). Ces résultats corroborent ceux de Friedman (2003) qui met en évidence un lien entre le sentiment de compétence et la signification que donne l'enseignante ou l'enseignant à son travail. Or, quelle signification peut donner à son travail un enseignant ou une enseignante qui intègre un élève dans sa classe quand il sait que celui-ci ne pourra pas atteindre les objectifs communs fixés par le ministère et que cet élève sera probablement orienté à terme dans une classe spéciale ?

À l'heure où les autorités scolaires posent comme objectif prioritaire d'intégrer un maximum d'élèves, il convient de se poser la question de l'effet d'une telle politique sur le personnel scolaire et, en particulier, sur la fonction enseignante. Comme le relèvent Théorêt, Garon, Hrimech et Carpentier (2006, p. 580), « on peut craindre que la vague de réformes éducatives qui traverse l'Occident n'améliore pas la qualité de vie au travail puisque la classe, principal lieu de travail de l'enseignant, demeure fondamentalement identique et en maintient certains dans le même état d'épuisement ». Ainsi, sans renoncer à un idéal d'une école plus accueillante des différences, il s'agit de prendre également en compte les craintes et les besoins des principaux acteurs de ce changement. Toute velléité de modification du système éducatif actuel butera en effet sur une résistance qu'il faut comprendre non pas comme une incapacité ou une non-volonté d'entendre, de comprendre ou de se questionner, mais comme le signe d'une réelle crise identitaire (Ramel, 2010).

4. L'intégration scolaire, facteur de protection ou facteur de risque ?

Avant d'aborder cette question, il convient de préciser ce que l'on entend, du point de vue de la prévention, par facteur de protection et facteur de risque. Le terme générique « facteur » désigne tantôt les

phénomènes à l'étude, tantôt la ou les causes de ces phénomènes. Ces facteurs sont rattachés aux domaines individuel, familial, relationnel entre pairs, scolaire, communautaire, social et environnemental. Les facteurs de risque sont des influences négatives dans la vie des personnes ou dans une collectivité. Ils peuvent accroître la probabilité d'apparition d'un symptôme, d'une pathologie, d'un comportement préjudiciable à soi ou aux autres. Les « facteurs de protection » sont des influences positives qui peuvent améliorer la vie des personnes ou la sécurité au sein de la collectivité. Ils peuvent diminuer la probabilité d'apparition de ces mêmes éléments dommageables. En mettant à profit les facteurs de protection existants, on rend les personnes et les collectivités plus fortes et mieux en mesure de lutter contre les facteurs de risque.

Dans le contexte de l'intégration scolaire et concernant les élèves en difficulté ou en situation de handicap, le terme de facteur de protection peut être utilisé « comme un terme générique pour les modérateurs du risque et de l'adversité qui améliorent l'évolution développementale » (Werner, 2000, p. 116). Il semble d'ailleurs exister un consensus auprès des chercheurs en éducation sur le bien-fondé d'une réponse intégrative aux difficultés et besoins particuliers des élèves et de nombreuses recherches (pour une synthèse, voir Douidin et Lafortune, 2006) tendent à montrer que le maintien en classe ordinaire d'élèves présentant des besoins particuliers non seulement favoriserait chez eux l'acquisition de compétences scolaires et sociales, mais ne compromettrait pas les apprentissages scolaires et sociaux des autres élèves. Plusieurs études nuancent néanmoins ces constats, selon le type de difficultés ou de handicaps des élèves. Si l'intégration scolaire d'élèves avec des difficultés d'apprentissage est un concept éducatif bien documenté et soutenu activement par la littérature scientifique, peu de recherches ont été menées avec des enfants souffrant d'incapacités intellectuelles, par exemple. Les revues de la littérature de Katz et Miranda (2002) et de Freeman et Alkin (2000) rapportent que les recherches sur les performances scolaires de ces élèves aboutissent à des résultats partagés. Certaines études montrent que les élèves avec des incapacités intellectuelles font autant de progrès sur ce plan s'ils sont intégrés que s'ils sont scolarisés en classe spéciale (Cole et Meyer, 1991 ; Saint-Laurent, Fournier et Lessard, 1993), d'autres qu'ils en font plus (Fischer et Meyer, 2002). Par ailleurs, la recherche de Gandhi (2007) a montré que les autres élèves de la classe pouvaient être freinés dans leurs apprentissages lorsque l'enfant intégré présente un trouble

du comportement grave ou souffre d'un trouble envahissant du développement et qu'il n'y a pas une aide présente à plein temps dans la classe. En revanche, lorsqu'un enseignant spécialisé ou un auxiliaire est présent en continu dans la classe, l'intégration d'un élève, même avec un trouble du comportement grave ou un trouble envahissant du développement, ne cause pas d'effet négatif sur les autres élèves.

Faut-il alors conférer à l'intégration scolaire les propriétés d'un facteur de protection, notamment contre l'échec scolaire et, au sortir, de l'école contre l'exclusion sociale ? L'intégration scolaire offre cependant non seulement un environnement d'apprentissage plus stimulant (Bless, 2004), mais également davantage d'occasions d'interagir avec des pairs, avec ou sans handicap, que les classes ou les écoles spécialisées (Cole et Meyer, 1991 ; Kennedy, Shukla et Fryxell, 1997). Ces interactions ne sont pas uniquement un avantage ou un bénéfice pour les élèves en situation de handicap, elles représentent également des occasions pour les élèves sans handicap de se confronter à la différence et d'apprendre la tolérance. Dans un rapport de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) sur l'échec scolaire et ses conséquences sociales, Field, Malgorzata et Pont (2007, p. 11) plaident ainsi pour un système scolaire plus équitable pour des raisons tant humanistes qu'économiques : « Les coûts sociaux et financiers à long terme de l'échec scolaire sont conséquents. Ceux qui n'ont pas les compétences pour prendre leur place dans la société et dans l'économie engendrent des coûts en matière de santé, d'aides sociales, de protection de l'enfance et de sécurité ».

Néanmoins, si les coûts financiers de l'intégration peuvent être contrebalancés par les économies faites à long terme en matière d'insertion sociale, il est un autre prix à payer sur lequel on insiste beaucoup moins dans les discours politiques, à savoir celui demandé aux enseignants et enseignantes qui ont la charge particulière d'accueillir les élèves les plus en difficulté. De récentes études ont pourtant montré que l'incidence des politiques intégratives sur cette catégorie professionnelle n'est pas des moindres. Outre les causes de stress liées aux caractéristiques des élèves – plus particulièrement aux comportements perturbateurs, au déficit d'attention et aux difficultés de communication (Brackenreed, 2008 ; Engelbrecht, Oswald, Swart et Eloff, 2003 ; Forlin, 2001), – ces recherches ont mis en évidence différents facteurs de risques que nous avons répertoriés dans deux catégories.

Premièrement, en ce qui concerne les facteurs de risque inhérents aux enseignants et enseignantes, une brève revue de la littérature met en évidence les éléments suivants :

- Pour Engelbrecht, Oswald, Swart et Eloff (2003) et Forlin (2001), les niveaux les plus élevés de stress ressenti proviennent du désir de dispenser une instruction efficace à tous les élèves. Les enseignants et les enseignantes veillent particulièrement à ce que l'attention accordée aux élèves avec des besoins particuliers ne le soit pas au détriment des autres élèves. De plus, la double responsabilité des résultats scolaires de l'élève et de l'entretien d'un environnement d'apprentissage actif sont des causes importantes de stress. Brackenreed (2008) a également montré que la présence d'élèves ayant des besoins particuliers dans la classe diminue chez les enseignants et enseignantes leur sentiment de compétence à enseigner efficacement aux autres élèves. Ce faible sentiment de compétence est une cause de stress importante.
- Les résultats de la recherche de Friedman (2003) indiquent que le sentiment perçu d'efficacité personnelle est inversement corrélé avec l'épuisement professionnel : plus le sentiment d'efficacité personnelle est bas, plus l'épuisement mesuré est élevé.
- Doudin, Curchod-Ruedi et Baumberger (2009) ont mis en évidence que les enseignants et enseignantes de classes régulières ayant une conception intégrative risquent davantage l'épuisement professionnel. Talmor, Reiter et Feigin (2005) ont également montré que les enseignants qui ont une perception positive de l'inclusion et des aspirations élevées pour leurs élèves, sans avoir le sentiment de pouvoir les réaliser, sont ceux qui expérimentent le plus grand degré d'épuisement.
- Pour Lantheaume (2008, p. 53), la confrontation aux élèves en difficulté constitue un facteur de risque car, comme le relève cet auteur, les « mauvais résultats des élèves minent l'assurance de faire bien son travail. Les enseignants et enseignantes associent l'échec scolaire à leur propre échec professionnel et développent souvent un discours d'autodénigrement ».
- Doudin, Curchod-Ruedi et Lafortune (2010, p. 434) relèvent *a contrario* que les enseignants et enseignantes défavorables à l'inclusion adopteraient cette position comme « un mécanisme de défense qui permet de se protéger efficacement contre l'épuisement professionnel et la solitude ». Ainsi, de manière

antagoniste aux résultats de recherches concernant les élèves, l'intégration serait un facteur de risque pour les enseignants et enseignantes et l'exclusion, un facteur protecteur.

Deuxièmement, pour ce qui est des « facteurs de risques inhérents à l'environnement scolaire », on peut relever quelques constats faits par différents auteurs :

- Le fossé entre ce qui est demandé à l'enseignant ou à l'enseignante et les moyens qui lui sont alloués pour réussir une intégration a pour conséquence un sentiment d'épuisement (Talmor, Reiter et Feigin, 2005). La mise à disposition de moyens d'enseignement adaptés aux différents types de handicaps ou de difficultés est en ce sens particulièrement importante. Dans le cadre des formations que nous donnons, de nombreuses enseignantes et enseignants insistent aussi sur la nécessité d'avoir des salles de classe suffisamment spacieuses pour offrir un cadre de travail adéquat, favorisant le travail en groupes d'élèves par niveaux. Dans le cas contraire, la tension entre élèves peut vite monter et rendre plus pénible la gestion du groupe hétérogène.
- Doudin, Curchod-Ruedi et Baumberger (2009) soulignent que le risque encouru est d'autant plus important que les enseignants et enseignantes pensent ne pas trouver le soutien nécessaire dans leur milieu professionnel pour faire face aux situations complexes auxquelles ils sont confrontés.
- Au stress de ne pas trouver un soutien adéquat, Brackenreed (2008), Engelbrecht, Oswald, Swart et Eloff (2003), Forlin (2001) et Ross-Hill (2009), ajoutent le manque de formation appropriée des enseignants et enseignantes pour répondre aux besoins des élèves en situation de handicap. Dans leur étude, Ramel et Lonchamp (2009) relèvent qu'aucune enseignante ou aucun enseignant n'a mentionné spontanément la formation comme un soutien pour permettre de travailler avec les élèves en grandes difficultés.
- Brackenreed (2008) met en évidence le manque de temps et de soutien relevé par les enseignants et les enseignantes comme source importante de stress. Ce soutien peut prendre différentes formes, dont l'aide de la part du personnel spécialisé (orthopédagogues, orthophonistes, psychologues, ergothérapeutes...). Or, nous le constatons dans la pratique, les listes d'attente et la centration presque exclusive de leurs interventions sur les élèves rendent ce soutien fluctuant.

Un autre facteur de risque concerne la multiplication des mesures et des rôles de soutien. Il n'est pas rare de rencontrer au sein d'un même établissement plusieurs types de classes spéciales et plusieurs fonctions d'aide à l'enfant. Loin de renforcer le sentiment de compétence des différents acteurs de l'école, ce dispositif en « mille-feuilles » – pour reprendre une expression entendue dans un établissement – ne fait souvent qu'ajouter du bruit au bruit. Comme le notent Tardif et Lessard (1999, p. 100), « la multiplication des groupes et la différenciation des champs de travail amènent [...] de l'anomie³, puisque les frontières et les identités se multiplient, risquant d'embrouiller constamment les limites du travail respectif des agents scolaires ».

5. Intégration et sentiment de compétence, quel lien ?

Dans notre pratique d'accompagnement d'établissements scolaires souhaitant mettre en place une politique scolaire plus inclusive, nous faisons face à une demande récurrente de moyens complémentaires pour encadrer les élèves en difficulté ou en situation de handicap. Selon une majorité d'enseignants, ces moyens accrus accompagnés d'une baisse de l'effectif des classes seraient à même de contrer un risque encouru tant par eux que par les autres élèves de la classe.

Or, dans une étude que nous avons menée en Suisse francophone au sein d'un établissement scolaire primaire et secondaire (Ramel et Lonchamp, 2009), il a été constaté que, même si les enseignants et enseignantes avaient recours quotidiennement à des mesures directes ou indirectes favorisant l'intégration et les jugeaient très majoritairement efficaces, plus d'un tiers des enseignants et enseignantes expérimentés éprouvaient un sentiment d'épuisement plurihebdomadaire ou journalier face aux élèves ayant des difficultés.

Le poids de la vie familiale pourrait expliquer en partie cette différence. En effet, les femmes qui feraient l'expérience de tensions – du fait de tâches similaires à dispenser au domicile et au travail – seraient conduites à ressentir un vécu de surcharge et, éventuellement, un épuisement émotionnel (Wharton, 2004). Cet épuisement émotionnel peut se définir comme étant une réaction liée au stress, considérée

3. Le mot « anomie » réfère à l'absence de règles, de structure, d'organisation. C'est le cas quand des prestations se rajoutent les unes aux autres, sans coordination.

comme une composante clé du processus de *burnout* ou d'épuisement moral (Delobbe, Herrbach et Lacaze, 2005). Maslach (1982) affirme que les professionnels dont le poste réclame un haut degré de travail émotionnel ont plus de risque de rencontrer cet épuisement émotionnel.

Cependant, l'hypothèse de Wharton (2004) ne peut expliquer à elle seule un tel écart et, dans notre étude, nous n'avons pas questionné les enseignants et enseignantes sur leur vie familiale et nous ne leur avons pas demandé s'ils avaient des enfants. Nous avons, par contre, pu mettre en évidence une autre hypothèse explicative. En effet, une forte proportion d'enseignants et enseignantes (64 %) ne se sentent pas compétents pour accueillir des élèves en difficulté ou en situation de handicap⁴. De plus, notre étude a montré que ce sentiment de compétence est fortement corrélé avec l'épuisement plurihebdomadaire ou journalier ($r = -0,444^{**5}$), le recours à la différenciation structurale ($r = -0,398^{**}$) et l'intégration de la plupart des élèves ($r = 0,325^{**}$). Ainsi, nous constatons que plus l'enseignante ou l'enseignant se sent compétent, moins il se dit épuisé, moins il est favorable à la différenciation structurale et plus il est favorable à l'intégration des élèves ayant des besoins particuliers. Avramidis, Bayliss et Burden (2000), Bélanger et Rousseau (2003), Doudin, Borboën et Moreau (2006), Wilkins et Nietfeld (2004), font également le constat que le sentiment de compétence influe sur les attitudes des enseignants envers l'intégration. Il semble ainsi se dégager un consensus sur le fait que le sentiment de compétence est étroitement lié à une position d'ouverture quant à l'intégration scolaire.

Par ailleurs, nous avons observé que le sentiment de compétence décroît avec les années de pratique de l'enseignement. En effet, il passe de 50 % chez les enseignants et enseignantes ayant de 1 à 5 ans de pratique à 24,2 % et à 20,5 % chez ceux ayant respectivement entre 6 et 15 et plus de 15 ans de pratique. Inversement, le sentiment d'épuisement professionnel passe de 16,7 % chez les enseignants et enseignantes ayant de 1 à 5 ans de pratique à 38,7 % et à 35,7 % chez ceux ayant respectivement entre 6 et 15 et plus de 15 ans de pratique. Ces résultats diffèrent quelque peu de ceux de Wilkins et Nietfeld (2004) et Engelbrecht, Oswald, Swart et Eloff (2003). En effet, Wilkins et Nietfeld

-
4. Dans notre étude, nous avons utilisé la dénomination plus générale de « besoins particuliers ».
 5. L'indication ** signifie que la corrélation est significative au niveau 0,01 avec un test bilatéral (on ne peut spécifier la direction particulière du lien).

(2004) ont observé chez les groupes d'enseignants et enseignantes ayant le moins ou le plus d'années de pratique de l'enseignement des niveaux de sentiment de compétence plus élevés que chez les enseignants ayant un nombre moyen d'années de pratique. Quant à Engelbrecht, Oswald, Swart et Eloff (2003), ils relatent une différence significative entre les enseignants et les enseignantes de plus de 45 ans et ceux qui ont entre 36 et 45 ans, les plus âgés subissant moins de stress que les plus jeunes. De plus, le nombre d'années d'expérience de l'intégration est également associé à la réduction du stress chez les enseignants et enseignantes (Engelbrecht, Oswald, Swart et Eloff, 2003; Forlin, 2001). Cette apparente contradiction entre notre étude et ces résultats peut cependant s'expliquer par le peu d'expérience de l'intégration qu'ont globalement les enseignants et enseignantes de l'établissement où a été menée notre recherche. En effet, même si l'intégration est souhaitée et favorisée par sa direction, il faut relever que la majorité des mesures mises en place pour la soutenir tiennent principalement compte de la différenciation structurale (appuis hors classe, classes spéciales intégrées, lieux et ressources temporaires extérieurs à l'établissement, etc.). Ainsi, ces enseignants et enseignantes, quelles que soient leurs années de pratique, sont essentiellement pris dans une logique de délégation peu propice à renforcer leur sentiment de compétence.

Nous voyons ainsi que le sentiment de compétence, quand il est présent, est un facteur protecteur aussi bien de l'épuisement émotionnel que du recours à la différenciation structurale. Or, trop souvent, les structures mises en œuvre au sein des établissements vont à l'encontre du développement des compétences de l'enseignant ou de l'enseignante. En effet, lorsque ces derniers éprouvent des difficultés avec leurs élèves, les solutions envisagées sont le plus souvent hors de la classe ou de leur responsabilité. Cette délégation de compétence implique plus souvent une déresponsabilisation de l'enseignant ou de l'enseignante et ne permet pas d'accroître ses aptitudes à gérer de telles situations. Dès lors, quand l'enseignant ou l'enseignante se retrouvera à nouveau face aux difficultés importantes d'un élève, qu'elles soient d'apprentissage ou de comportement, la seule stratégie éprouvée sera celle de remettre à d'autres la responsabilité d'y apporter des réponses adéquates.

Ce « cercle vicieux » de la délégation peut renforcer le discours d'autodénigrement que met en évidence Lantheaume (2008) et s'accompagne d'un faible sentiment d'efficacité personnelle (« je ne sers

à rien pour cet élève»). Bandura (2002, p. 363) relève que « parvenir à créer un environnement d'apprentissage favorable au développement des compétences cognitives repose fortement sur les talents et sur l'efficacité personnelle des enseignants ». Or, poursuit cet auteur, les enseignants et enseignantes ayant un faible sentiment d'autoefficacité invoquent le manque de motivation de leurs élèves pour expliquer qu'ils ne peuvent leur enseigner et, ajoutons-nous, justifier une orientation dans une classe spéciale. Bandura (2002, p. 366) mentionne que « certains enseignants se sentent menacés jour après jour par des élèves perturbateurs et en échec. Leur sentiment d'inefficacité à répondre aux exigences scolaires leur cause finalement beaucoup de dégâts », l'épuisement professionnel pouvant être l'une des conséquences. Ainsi, un faible sentiment de compétence vis-à-vis des difficultés des élèves est un facteur de risque tant pour l'épuisement professionnel que pour le recours à la différenciation structurale.

6. Comment définir le sentiment de compétence ?

Perrenoud (1997) décrit la compétence professionnelle comme étant la capacité d'agir efficacement dans un type défini de situation. Cette courte définition met donc en lien le terme de « compétence » avec la notion de « capacité d'agir efficacement ». Ainsi, le sentiment de compétence renvoie à la croyance d'une personne en sa capacité d'organiser et de mettre en œuvre l'ensemble des actions requises pour atteindre un but (Bandura, 2006).

Lecomte (2004, p. 60) précise en outre qu'un « fonctionnement efficace nécessite à la fois des aptitudes et des croyances d'efficacité pour bien les utiliser ». Il ne suffit donc pas d'« être compétent », encore faut-il croire en son efficacité personnelle. Cet auteur (2004, p. 60) relève encore que « les personnes qui croient fortement en leurs possibilités abordent les tâches difficiles comme des défis à relever plutôt que comme des menaces à éviter ». Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier (2001, p. 22) soulignent également que les transformations sur le plan de l'identité professionnelle et de la pratique professionnelle des enseignants s'effectuent selon un parcours propre à chacun, selon les moyens qu'ils se donnent « pour faire face aux changements ou encore pour en susciter et relever de “nouveaux défis”, renforçant par là le sentiment de compétence » (p. 22).

Si l'on rapproche ces affirmations de la thématique de l'intégration, on voit que cette dernière peut soit être prise comme un défi à relever, soit comme une menace à éviter, comme nous l'avons d'ailleurs vu précédemment avec Doudin, Curchod-Ruedi et Lafortune (2010). Dans la seconde option, les enseignants et enseignantes auront recours fort probablement à la différenciation structurale si l'occasion leur en est donnée. Dans le cas contraire, ils se retrouveront dans une situation non souhaitée et pour laquelle ils ne se sentent pas compétents.

■ Conclusion

Les nombreux travaux de recherche cités dans ce chapitre mettent en évidence les risques inhérents à une approche intégrative pour les enseignants et enseignantes qui la pratiquent. Or, comme le relèvent Doudin, Curchod-Ruedi et Lafortune (2010), l'épuisement doit être appréhendé dans un contexte institutionnel et non uniquement sur le plan personnel. Cependant, en favorisant avant tout une approche intégrative focalisée essentiellement sur les élèves en difficulté ou en situation de handicap et, par conséquent, en mettant la charge de réussir l'intégration exclusivement sur les épaules des enseignants et enseignantes qui les accueillent, on perd justement de vue cette dimension institutionnelle.

Pour sortir de ce travers, il convient de mettre en place, à l'échelle de l'établissement scolaire et plus largement à celle de l'institution scolaire, un cadre cohérent et rassurant permettant d'y inscrire non seulement des valeurs mais également des moyens. Cette « fonction encadrante » de l'école (Curonici, Joliat et McCulloch, 2006) donne également à ses acteurs la possibilité de fonctionner en un système organisé permettant d'atténuer et de contenir les dysfonctionnements comportementaux tout en contribuant à créer un climat de travail plus paisible (Curchod-Ruedi et Doudin, 2009; Pauzé et Roy, 1987). Cette même fonction encadrante favoriserait l'émergence d'un sentiment d'efficacité collective, ce sentiment renvoyant « à une croyance partagée par le groupe d'acteurs scolaires dans le fait que les efforts de l'ensemble de l'école auront un effet positif sur les élèves; cette croyance orientant l'ensemble des pratiques des intervenants » (Terrisse et Lefebvre, 2007, p. 61).

Nous avons débuté ce chapitre en faisant la distinction entre intégration et inclusion. Nous postulons avec de nombreux auteurs (dont Rousseau, 2010) que cette seconde voie est non seulement plus équitable du point de vue des réponses aux besoins de tous les élèves, mais peut constituer un facteur de protection important pour les acteurs de l'école. En effet, l'inclusion – autant scolaire que sociale – « va au-delà de l'idée d'un endroit physique et inclut un système de valeurs fondé sur des croyances qui encouragent la participation, l'appartenance et l'interaction » (Manitoba Education, Training and Youth, 2001, traduit en français dans MacKay, 2006, p. 4). En favorisant la mise en place d'une fonction encadrante et l'émergence d'une école résiliente (Ramel, 2010), elle contribue à renforcer le sentiment de compétence aussi bien chez les enfants que chez les adultes qui les accompagnent dans leur scolarité.

Bibliographie

- AVRAMIDIS, E., P. BAYLISS ET R. BURDEN (2000). « A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority », *Educational Psychology*, 20(2), p. 191-211.
- BANDURA, A. (2002). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*, Paris, De Boeck Université.
- BANDURA, A. (2006). *Self-efficacy : The exercise of control*, New York, Freeman.
- BÉLANGER, S. (2004). « Attitudes des différents acteurs scolaires à l'égard de l'inclusion », dans N. Rousseau, S. Bélanger et A. AuCoin (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 37-55.
- BÉLANGER, S. ET N. ROUSSEAU (2003). « Identification des attitudes des enseignantes du primaire relatives à l'inclusion scolaire », Communication présentée au *Grand Atelier MCX : la formation au défi de la complexité*, Lille.
- BLESS, G. (2004). « Intégration scolaire : aspects critiques de sa réalisation dans le système scolaire suisse », dans M. De Carlo-Bonvin (dir.), *Au seuil d'une école pour tous. Réflexions, expériences et enjeux de l'intégration des élèves en situation de handicap*, Berne, SZH/CSPS, p. 13-26.
- BRACKENREED, D. (2008). « Inclusive education : Identifying teachers' perceived stressors in inclusive classrooms », *Exceptionality Education Canada*, 18(3), p. 131-147.
- COLE, D.A., ET L.H. MEYER (1991). « Social integration and severe disabilities : A longitudinal analysis of child outcomes », *The Journal of Special Education*, 25(3), p. 340-351.

- CURCHOD-RUEDI, D. ET P.-A. DOUDIN (2009). «Leadership et émotions à l'école. Fonction encadrante, compréhension et régulation des émotions dans le contexte scolaire», dans B. Gendron et L. Lafortune (dir.), *Leadership et compétences émotionnelles. Dans l'accompagnement au changement*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 122-145.
- CURONICI, C., F. JOLIAT ET P. MCCULLOCH (2006). *Des difficultés scolaires aux ressources de l'école: un modèle de consultation systémique pour psychologues et enseignants*, Bruxelles, De Boeck.
- DELOBBE, N., O.HERRBACH ET D. LACAZE (2005). *Comportement organisationnel: contrat psychologique, émotions au travail, socialisation organisationnelle*, Bruxelles, De Boeck Université.
- DOUDIN, P.-A., F. BORBOËN ET J. MOREAU (2006). «Représentations des enseignants et pratiques de réintégration», dans P.-A. Doudin et L. Lafortune (dir.), *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers: quelle formation à l'enseignement?*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 145-163.
- DOUDIN, P.-A. ET D. CURCHOD-RUEDI (2007). «La compréhension des émotions par des enseignants dans une situation de violence à l'école», Communication présentée au *Symposium de l'AREF, Émotions et compétences émotionnelles des personnels éducatifs et scolaires: quels impacts sur la pédagogie et le bien-être au travail?*, Strasbourg, 28-31 août.
- DOUDIN, P.-A. ET D. CURCHOD-RUEDI (2008). «Burnout de l'enseignant: facteurs de risque et facteurs de protection», *Prismes*, n° 9, p. 5-8.
- DOUDIN, P.-A., D. CURCHOD-RUEDI ET B. BAUMBERGER (2009). «Inclure ou exclure des élèves en difficulté: quelles conséquences pour les enseignantes et les enseignants?», dans P.-A. Doudin et S. Ramel (dir.), *Intégration et inclusion scolaires. Du déclaratif à leur mise en œuvre, Formation et pratiques d'enseignement en questions*, n° 9, Neuchâtel, CDHEP, p. 11-31.
- DOUDIN, P., D. CURCHOD-RUEDI ET L. LAFORTUNE (2010). «Inclusion et santé des enseignants et enseignantes. Facteurs de risque et de protection», dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, 3^e éd., Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 423-446.
- DOUDIN, P.-A. ET L. LAFORTUNE (2006). «Une vision de l'aide aux élèves en difficulté entre inclusion et exclusion», dans P.-A. Doudin et L. Lafortune (dir.), *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers: quelle formation à l'enseignement?*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 43-74.
- ENGBRECHT, P., M. OSWALD, E. SWART ET I. ELOFF (2003). «Including learners with intellectual disabilities: Stressful for teachers?», *International Journal of Disability, Development and Education*, 50(3), p. 293-308.
- FARBER, B.A. ET L.D. WECHSLER (1999). *Crisis in Education: Stress and Burnout in the American Teacher*, San Francisco, Jossey-Bass.
- FIELD, S., K. MALGORZATA ET B. PONT (2007). *En finir avec l'échec scolaire: dix mesures pour une éducation équitable*, Paris, OCDE.

- FISCHER, M. ET L.H. MEYER (2002). «Development and social competence after two years for students enrolled in inclusive and self-contained educational programs», *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 27, p. 165-174.
- FORLIN, C. (2001). «Inclusion: identifying potential stressors for regular class teachers», *Educational Research*, 43(3), p. 235-245.
- FREEMAN, S.F.N. ET M.C. ALKIN (2000). «Academic and social attainments of children with mental retardation in general education and special education settings», *Remedial and Special Education*, n° 21, p. 3-18.
- FRIEDMAN, I.A. (2003). «Self-efficacy and burnout in teaching: The importance of interpersonal-relations efficacy», *Social Psychology of Education*, 6(3), p. 191-215.
- GANDHI, A.G. (2007). «Context matters: Exploring relations between inclusion and reading achievement of students without disabilities», *International Journal of Disability, Development and Education*, 54(1), p. 91-112.
- GIUST-DESPRAIRIES, F. (2002). «Approche psychosociale clinique de l'identité», *Recherche et formation*, 41, p. 49-63.
- GOHIER, C., M. ANADÓN, Y. BOUCHARD, B. CHARBONNEAU ET J. CHEVRIER (2001). «La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif», *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), p. 3-32.
- KATZ, J. ET P. MIRANDA (2002). «Including students with developmental disabilities in general education classrooms: Educational benefits», *International Journal of Special Education*, 17(2), p. 14-25.
- KENNEDY, C.H., S. SHUKLA ET D. FRYXELL (1997). «Comparing the effects of educational placement of the social relationships of intermediate school students with severe disabilities», *Exceptional Children*, 64, p. 31-47.
- LANTHEAUME, F. (2008). «Tensions, ajustements, crise dans le travail enseignant: un métier en redéfinition», *Pensée plurielle*, 2, p. 49-56.
- LECOMTE, J. (2004). «Les applications du sentiment d'efficacité personnelle», *Savoirs*, 5, p. 59-90.
- MAC KAY, A.W. (2006). «Relier le soin et les défis: utiliser notre potentiel humain. L'inclusion scolaire: étude des services en adaptation scolaire au Nouveau-Brunswick», Halifax, Gouvernement du Nouveau-Brunswick.
- MAC KAY, A.W. (2007). «L'inclusion! Au fait, c'est quoi l'inclusion? Questions et réponses concernant le rapport MacKay sur l'inclusion», Halifax, Gouvernement du Nouveau-Brunswick.
- MANITOBA EDUCATION, TRAINING AND YOUTH (2001). «Follow-up to the Manitoba special education review: Proposals for a policy, Accountability and funding framework», Winnipeg, Special Education Review Initiative.
- MASLACH, C. (1982). «Burnout: The cost of caring», New York, Prentice- Hall.
- MATSUURA, K. (2008). «Avant-propos» dans C. Acedo (dir.), «Éducation pour l'inclusion», *Perspectives*, 145, p. 1-3.
- PAUZÉ, R. ET L. ROY (1987). «Agrégat ou système: indices d'analyse», *Traces de faire*, 4, p. 41-57.

- PERRENOUD, PH. (1997). *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF.
- RAMEL, S. (2010). « Quel impact de l'intégration et l'inclusion scolaires sur les enseignantes et les enseignants ? », dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, 2^e éd., Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 383-397.
- RAMEL, S. ET S. LONCHAMPT (2009). « L'intégration au quotidien: les représentations des enseignantes et des enseignants au sein d'un établissement scolaire », dans P.-A. Doudin et S. Ramel (dir.), *Intégration et inclusion scolaires. Du déclaratif à leur mise en œuvre, Formation et pratiques d'enseignement en questions*, n° 9, Neuchâtel, CDHEP, p. 47-76.
- ROSS-HILL, R. (2009). « Teacher attitude towards inclusion practices and special needs students », *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9(3), p. 188-198.
- ROUSSEAU, N. (dir.) (2010). *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, 2^e éd., Québec, Presses de l'Université du Québec.
- SAINT-LAURENT, L., A.L. FOURNIER ET J.C. LESSARD (1993). « Efficacy of three programs for elementary school students with moderate mental retardation », *Education and Training in Mental Retardation*, 28, p. 333-348.
- TALMOR, R., S. REITER ET N. FEIGIN (2005). « Factors relating to regular education teacher burnout in inclusive education », *European Journal of Special Needs Education*, 20(2), p. 215-229.
- TARDIF, M. ET C. LESSARD (1999). *Le travail enseignant au quotidien: contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*, Québec, Les Presses de l'Université de Laval.
- TERRISSE, B. ET M. LEFEBVRE (2007). « École et résilience », dans C. Boris et J.-P. Pourtois (dir.), *École et résilience*, Paris, Jacob, p. 47-83.
- THÉORÉT, M., R. GARON, M. HRIMECH ET A. CARPENTIER (2006). « Exploration de la résilience éducationnelle chez des enseignantes », *Revue internationale de l'éducation*, 52, p. 575-598.
- TOCHON, F.V. (2001). « Orientation réflexive et sens communautaire à l'arrivée d'une période troublante », *Carrefours de l'éducation*, 12(2), p. 180-208.
- WERNER, E.E. (2000). « Protective factors and individual resilience », dans J. P. Shonkoff et S. J. Meisels (dir.), *Handbook of Early Childhood Intervention*, 2^e éd., New York, Cambridge, University Press, p. 115-132.
- WHARTON, A.S. (2004). « Femmes, travail et émotions: concilier emploi et vie de famille », *Travailler*, 12, p. 135-160.
- WILKINS, T. ET J.L. NIETFELD (2004). « The effect of a school-wide inclusion training programme upon teachers' attitudes about inclusion », *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4(3), p. 115-121.

E

I

T

R

A

P



**FAVORISER LA SANTÉ
PSYCHOSOCIALE
DANS LE TRAVAIL
ENSEIGNANT, DES PISTES
DE RÉFLEXION**

CHAPITRE

10

Le bien-être dans la profession enseignante Une analyse de pratiques en équipe de collègues

Louise Lafortune

Université du Québec à Trois-Rivières

David Lafortune

Université du Québec à Montréal

Caroline Marion

Université du Québec à Trois-Rivières

Dans un contexte où les enseignants et enseignantes ressentent de l'épuisement professionnel (Doudin, Curchod-Ruedi et Peter, 2009; Houlfort et Sauvé, 2010), où plusieurs professionnels et professionnelles de l'éducation prennent leur retraite et sachant qu'un renouvellement important des effectifs s'est produit ces dernières années, porter un regard sur le bien-être du personnel enseignant devient un incontournable. L'avenue prise en recherche est souvent celle de la souffrance (Lantheaume et Hérou, 2008), de l'épuisement professionnel et de la détresse psychologique (Houlfort et Sauvé, 2010). Sans vouloir écarter ces éléments de notre réflexion, choisir d'explorer la problématique de l'épuisement professionnel par le biais du bien-être apporte un éclairage axé sur la recherche de solutions à privilégier. Dans le présent texte, la réflexion sur les solutions mène à envisager le soutien social en tant que facteur de protection (Doudin, Curchod-Ruedi et Peter, 2009; Doudin et Curchod-Ruedi, 2008a, 2010), dont le travail en équipe de collègues pourrait constituer l'une des formes.

Le texte vise donc à mettre en lumière une réflexion sur le bien-être des enseignants et enseignantes. Pour ce faire, la notion de bien-être est d'abord définie et caractérisée en association avec d'autres expressions issues du champ professionnel. Par la suite, les manifestations et causes du bien-être viennent préciser la problématique avant que ne soient proposées des solutions. L'originalité de ce texte réside dans l'émergence et l'explicitation de solutions fournissant les conditions nécessaires au bien-être en situations professionnelles. Le soutien social, associé au travail en équipe de collègues, est alors proposé comme outil pouvant concourir à l'épanouissement professionnel. S'ouvrent cependant des interrogations. Comment expliquer la nécessité d'une réflexion sur les conditions de santé au travail? Dans quelle mesure le contexte actuel (socioéconomique, culturel, politique...) impose-t-il un approfondissement de cette question relativement aux différentes facettes qui la composent et l'actualisent? Pourquoi passer ici par le biais du bien-être plutôt que par celui de la souffrance?

1. Le bien-être : sens et caractéristiques

Le bien-être pourrait se définir comme une « sensation agréable procurée par la possibilité de satisfaire, sans stresser ou surmener l'organisme, ses besoins sur les plans physique, émotif, intellectuel,

spirituel, interpersonnel et social, et [environnemental]» (Fahey, Insel et Roth (1999), cités dans Legendre, 2005, p. 1202). Cette définition, certes éclairante, mérite d'être précisée pour correspondre davantage aux caractéristiques du bien-être en situations professionnelles. Ainsi, pour qualifier le bien-être au travail, Dolan et Arsenault (2009) préfèrent la notion de « qualité de vie au travail ». À partir du discours de personnes travaillant en entreprises, ils retiennent quatre éléments comme facteurs de bien-être : 1) le sentiment d'être soutenu et bien traité par l'entreprise ou l'institution ; 2) l'intérêt manifeste de l'institution à faciliter la vie de son personnel ; 3) l'importance pour les différents personnels de trouver dans leur vie professionnelle un lieu pour combler leurs désirs personnels ; 4) le besoin de maintenir des relations de qualité avec la direction et ses collègues.

Selon d'autres auteurs, c'est la notion d'« épanouissement » (Baudelot et Gollac, 2003) qui permet de qualifier l'état de bien-être dans un contexte de travail. Pour Baudelot et Gollac (2003, p. 33), l'épanouissement professionnel introduit, après 1968, une « dimension psychologique nouvelle. Celle-ci suppose un lien entre satisfaction et identité du travailleur : être satisfait de son travail signifie pouvoir y réaliser des traits de son identité, y développer ses compétences ». Pour ces auteurs, il existe donc un lien entre bien-être et questions identitaires.

Dans une autre mesure, Butt et Lance (2005) associent le bien-être professionnel à la satisfaction au travail. À ce sujet, ils suggèrent que celle-ci repose sur deux pôles : la satisfaction personnelle de la personne enseignante touchant son travail et la satisfaction liée aux aspects organisationnels. Ils ajoutent que, pour la majorité du personnel enseignant, les sentiments positifs associés à la satisfaction au travail relèvent à la fois de l'engagement, de conditions de travail adéquates et de relations harmonieuses avec les collègues et les enfants (Butt et Lance, 2005).

Dans leur réalité éducative, les enseignants et enseignantes désireraient que le travail leur permettent de s'enrichir tant dans la relation pédagogique que sur le plan professionnel. En outre, certains puiseraient leur bien-être du fait que leurs élèves s'engagent dans leur réussite, éprouvent du plaisir à travailler en classe et s'enrichissent d'apprentissages de qualité. Ainsi, le bien-être serait étroitement lié à la qualité de l'ambiance pédagogique qui règne dans la classe (Letor, 2006).

Lantheaume et Hérou (2008, p. 118) remarquent, pour leur part, que les enseignants et enseignantes relèvent l'opposition qui existe entre ce « qu'ils considèrent comme agréable dans leur travail à ce qu'ils estiment être facile. Ainsi, [pour certains], "*il y a des choses faciles et il y a des choses agréables*". [...] Pour d'autres,] éviter l'ennui, "*c'est la variété. C'est pas la routine*" ». Le plaisir est donc différent du facile et de la routine qui conduisent à l'ennui. Dès lors, ce travail en tant que source de plaisir ne peut être qualifié de « facile » puisqu'il est à même de générer une tension et des « déséquilibres cognitifs » qui peuvent déstabiliser l'individu en situations complexes. En d'autres termes, ce sont des situations dans lesquelles les capacités cognitives sont convoquées et mises à l'épreuve. Un travail qui se révélerait une cause de bien-être et qui susciterait un intérêt serait « un métier qui excite, qui stimule et permet à celles et à ceux qui l'exercent de créer, d'innover, de se réaliser, voire de s' "éclater", etc. » (Baudelot et Gollac, 2003, p. 33). Dans une perspective similaire, Baudelot et Gollac (2003, p. 301) soulignent que si « l'intensité du travail exerce un effet négatif sensible sur le degré de bonheur, une durée du travail plus faible ne l'élève pas et pourrait même, toutes choses égales par ailleurs, être associée à un degré de bonheur légèrement inférieur ». Ce qui permet de nuancer l'idée trop répandue voulant qu'une diminution de l'intensité du travail engendre automatiquement un mieux-être.

Pour d'autres auteurs, le bien-être au travail serait associé à des variables telles que : « la passion, la conception du travail comme une aventure, l'investissement dans le travail, la reconnaissance, le statut, le sentiment d'équité ». Et, fait intéressant, il a été observé que la rémunération n'est pas une variable relevée par des personnes enseignantes. Est-ce par réalisme ou par pudeur (Lantheaume et Hérou, 2008, p. 132) ? Cela reste à éclaircir. D'autre part, les recherches de Baudelot et Gollac (2003, p. 59) montrent que le sens donné au bien-être et au plaisir en situation professionnelle varie de manière significative d'une personne enseignante à l'autre.

En résumé, nous dirons que les recherches menées dans le domaine du bien-être au travail (Baudelot et Gollac, 2003; Butt et Lance, 2005; Dolan et Arsenault, 2009; Lantheaume et Hérou, 2008; Letor, 2006) en font ressortir six dimensions :

- La satisfaction au travail est caractérisée par le fait de combler ses désirs tant personnels que professionnels.

- L'investissement et l'engagement dans son travail procurent du plaisir.
- Le plaisir associé à l'émergence de conflits cognitifs et à la rencontre d'un certain défi à relever, différent de la routine et de la facilité, procure excitation et stimulation.
- L'épanouissement et l'enrichissement procurés par le travail sont associés à la réalisation de soi et à la reconnaissance tant professionnelle que sociale.
- L'établissement de relations harmonieuses et de qualité avec les collègues et dans le milieu de travail favorise le bien-être.
- Le bénéfice tiré de conditions de travail adéquates aide à réaliser les cinq dimensions précédentes, conditions associées à un salaire équitable tenant compte du travail réalisé et de celui d'autres personnes effectuant un travail avec des responsabilités semblables.

2. Problématique et enjeux du bien-être et de la souffrance : effets, causes et solutions

Lorsque le travail devient un lieu de souffrances et de tensions, les personnes peuvent commencer à déployer des manifestations que la psychopathologie du travail a isolé à de nombreuses reprises. Par exemple, Dolan et Arsenault (2009) et Théry (2006) soulignent l'émergence de phénomènes somatiques en situation de stress prolongé. C'est d'ailleurs dans ce contexte que la notion de *burnout* a fait son apparition. À ce sujet, Doudin, Curchod-Ruedi et Baumberger (2009) ont repris les trois dimensions du burnout qui se manifesteraient alors par un sentiment d'«épuisement professionnel», une diminution de l'«accomplissement professionnel» et une tendance à la «déshumanisation» où les relations avec les élèves, les parents et les collègues deviennent plutôt impersonnelles et négatives.

Un travail à même de susciter le bien-être aide à la réalisation d'aspirations professionnelles; la profession (les tâches qui la composent, le milieu d'exercice, le niveau de qualification requis, etc.) apporte alors à l'individu ce qu'il était «en droit» d'attendre en fonction de son parcours personnel (Baudelot et Gollac, 2003, p. 85) et d'«être à sa place» dans l'espace social; c'est-à-dire d'«occuper une position professionnelle en adéquation avec des dispositions et des aspirations

socialement constituées » (Baudelot et Gollac, 2003, p. 88). Cependant, l'enjeu du bien-être dans la profession enseignante est au centre d'une mise en tension entre la part de réalisation de soi, liée à un métier apprécié, et la pratique réelle jugée « difficile voire impossible » (Lantheaume, 2007, p. 71).

Cette mise en tension entre bien-être et souffrance au travail mène à proposer la notion d'« homéostasie affective » (s'inspirant des travaux de Karli, 1995 ; Pichard-Léandri, Guyot, Lalau-Keraly, Ravel et Parquet, 2003), expression qui serait à entrevoir en tant que point médian entre ces deux polarités. Le choix de cette expression reprend ici l'idée que, pour l'individu, la situation de travail demeure un enjeu constant où alternent généralement des moments de bien-être et des épisodes mettant à l'épreuve ses compétences cognitives, adaptatives, émotionnelles et relationnelles. Loin d'être un sentiment d'euphorie¹, qui ne s'exprime d'ailleurs que très rarement dans une réalité professionnelle, cet état serait donc à situer dans un juste équilibre entre souffrance et plaisir. Afin d'appuyer cette position, Blanchard-Laville (2001) remarque que malgré la dureté des conditions de travail, les individus restent « normaux » et ne développent que rarement des manifestations psychopathologiques. Néanmoins, ce que cette auteure relève, c'est que le travail engendre la constitution de compromis, de défenses, se situant entre causes de déplaisir et aspirations individuelles. Dans cette perspective, « un travailleur en "bonne santé" est quelqu'un qui se bat pour conserver cet état de compromis acceptable, malgré les tentatives externes de déstabilisation » (Blanchard-Laville, 2001, p. 102). Cette condition de mise en tension entre aspirations individuelles et causes de souffrance apparaîtrait comme préalable essentiel pour aider à trouver des « satisfactions substitutives » (Blanchard-Laville, 2001, p. 259) servant à soutenir le désir dans le travail professionnel. Cette vision rejoint celle de Baudelot et Gollac (2003, p. 225) qui soulignent certaines tentatives d'élaboration de compromis entre contraintes du travail et préoccupations personnelles telles que : « préserver sa santé et sa sécurité, avoir la maîtrise de son travail, se ménager des temps pour souffler ou réfléchir, améliorer et valoriser ses compétences, respecter et promouvoir ses valeurs, réaliser un projet de vie ». En somme, la relation qu'entretient l'individu vis-à-vis de son travail est le plus souvent marquée par de l'« ambivalence » (Baudelot et Gollac, 2003, p. 84). Le défi n'est donc pas de chercher à éradiquer toutes causes

1. Ce qui prédomine au contraire se caractériserait plutôt par une certaine « pudeur » (Lantheaume et Hérou, 2008).

de déplaisir puisque c'est bien parce que le bonheur au travail est exceptionnel et parfois hors d'atteinte qu'il peut devenir «le moteur de l'activité professionnelle» (Lantheaume et Hélou, 2008, p. 125).

2.1. Pluralité des effets de la souffrance en enseignement

L'actualité des recherches dans le domaine de l'éducation repère une grande diversité des formes d'expression de la souffrance des enseignants et enseignantes en situation professionnelle. Ainsi, dans des circonstances où certains personnels enseignants ne trouveraient plus, ou peu, de sources de plaisir dans leur milieu professionnel, ceux-ci pourront être amenés à adopter des attitudes qui auront une valeur défensive contre le déplaisir, telles que le retrait, l'investissement personnel minimal (Baudelot et Gollac, 2003), l'absentéisme, le présentéisme, la détérioration de la qualité de l'enseignement, la démobilisation (Demers, 2010) ou le repli sur soi (Vézina, 2009). Ces éléments montrent la diversité des manifestations de la souffrance enseignante, l'effet sur la qualité de l'activité professionnelle et la nécessité de pouvoir évaluer ce mal-être. En cela, la création de moyens d'évaluation de la souffrance et d'outils d'intervention deviendrait une condition pour promouvoir et maintenir un état de bien-être dans une réalité professionnelle suffisamment bonne, donnant ainsi à l'individu la possibilité d'y trouver des voies de réalisation subjectives. Ce dernier point concernant l'évaluation sera repris ultérieurement.

2.2. Causes du bien-être et de la souffrance au travail

Les sources du bien-être et de la souffrance au travail peuvent être à la fois endogènes (propres à l'individu), telles que l'histoire personnelle et les idéaux, par exemple, et exogènes (relationnelles ou contextuelles), comme les conditions socioéconomiques liées au travail enseignant ou les rapports hiérarchiques². Ainsi, Baudelot et Gollac (2003, p. 144-145) relèvent que le personnel enseignant peut éprouver du bonheur dans l'acte d'enseigner à travers «ses contacts avec ses élèves [et le] plaisir de leur transmettre des connaissances». Le bien-être enseignant est donc en partie lié aux connaissances que les élèves construisent et intègrent dans le cadre des fonctions professionnelles.

2. «La hiérarchie est également objet de plainte, accusée de produire des injonctions paradoxales, d'être plus soucieuse d'assurer son autopromotion, une bonne image de son établissement ou le faux-semblant du fonctionnement du "système", que de soutenir les enseignants» (Lantheaume, 2007, p.68).

Même si certaines valeurs semblent associées au bien-être, la signification personnelle du bonheur se révèle souvent être l'objet de la trajectoire singulière de l'individu. En effet, les qualités des relations sociales entretenues au cours de sa propre histoire et la nature des idéaux qui se seront formés orienteraient en partie la perception que le sujet aura de sa situation professionnelle actuelle. Ainsi, « un travail pourra satisfaire celui pour qui il représente ce qu'il pouvait espérer de mieux. Il mécontentera celui qui le vivra comme un déclassement » (Baudelot et Gollac, 2003, p. 86). Ces éléments illustrent certaines causes endogènes de la souffrance où l'individu pris dans son histoire et la conflictualité qui l'habite est amené à actualiser et à projeter dans son milieu professionnel des éléments de sa réalité psychique.

Un autre facteur évoqué pour expliquer la variabilité de l'état de bien-être au travail est celui du niveau de qualification. Certaines recherches mettent en évidence que plus le niveau de formation et de qualification est élevé, plus il devient un facteur de protection contre le déplaisir et la souffrance au travail. À cet effet, un haut degré de compétence serait associé à : « l'autonomie, le libre exercice de ses compétences, le fait de se sentir utile » (Baudelot et Gollac, 2003, p. 73-75), la liberté, la possibilité de décider par soi-même, l'indépendance, le fait de pouvoir mettre à contribution ses compétences et ses talents (Théry, 2006) ou son expertise (Lantheaume et Hérou, 2008). Le plaisir au travail devient alors concomitant avec la possibilité de mettre en pratique son savoir et d'être reconnu pour celui-ci. « Le travail offre [ainsi] aux individus des possibilités d'être intégrés à un ensemble collectif et de participer [...], à leur place, au travail collectif de la société » (Baudelot et Gollac, 2003, p. 143) et d'y être reconnu à leur juste valeur. Ces auteurs soulignent que la garantie de reconnaissance est une étape essentielle et préliminaire au bien-être, allant parfois même jusqu'à exercer une fonction réparatrice. À ce propos, il existe actuellement une tendance à l'uniformisation associée aux dynamiques institutionnelles et à la standardisation des conventions collectives et des échelles salariales, menant à l'oubli de la singularité du professionnel ou de la professionnelle, ce qui peut s'avérer une nouvelle atteinte à l'estime de soi. La nécessité de repenser la situation enseignante en misant sur la reconnaissance de l'expertise enseignante et sur la revalorisation de l'image de la profession se révèle encore une fois ici un enjeu majeur pour favoriser le bien-être.

Un autre facteur mentionné est le besoin exprimé par certains enseignants et enseignantes de pouvoir se retrouver dans leur classe sans le regard d'autres personnes. Dubet (2006) soulève ainsi que des personnes enseignantes éprouvent « le meilleur de leur métier [...] dans la classe, où, une fois la porte refermée, ils sont les seuls maîtres à bord, alors que tout ce qui entoure la classe leur pèse » (p. 139) comme si la garantie du cadre offrait une sécurité essentielle à leur bien-être professionnel. Toutefois, la professionnalisation suppose une autonomie qui ne veut pas dire travailler seul, mais plutôt accepter par moments le regard de l'autre dans une perspective de réflexion sur sa pratique et de son amélioration (Lafortune, 2008).

La constatation de la réussite des élèves est une autre cause rapportée pour expliquer l'origine du plaisir de l'enseignement. Néanmoins, si dans certains cas cet effet « en miroir » (Lantheaume et Hérou, 2008, p. 126) apporte une valorisation et une amélioration de l'estime de soi, il peut parfois se révéler être une cause de souffrance dans une situation perçue comme un échec professionnel. Ainsi, la question de la réussite est en mesure de provoquer une oscillation entre deux réalités affectives : réussite/plaisir ou, au contraire, sentiment d'échec/mal-être. Blanchard-Laville (2001, p. 113) résume ainsi cette dynamique : « d'un côté, [...] un sentiment de puissance, d'omnipotence même ; de l'autre, [...] un déficit [qui peut mener] à perdre pied et condui[re] à un passage à l'acte, arrêter brutalement d'occuper la place d'enseignant, abandonner [...], sortir de la classe par exemple ».

Pour certains, il convient de mettre l'accent sur l'activité de penser (Lantheaume et Hérou, 2008) comme source de plaisir dans le sens où les difficultés rencontrées au quotidien mènent à des déséquilibres cognitifs, sources de plaisir lorsqu'ils sont dépassés. Le bien-être rimerait donc ici avec activité réflexive. Cette question soulève la nécessité de garantir certaines conditions pour que le milieu professionnel soit propice à la résolution des conflits rencontrés, qui ne doivent pas se transformer en impasses perçues comme insolubles.

Pour conclure, le plaisir au travail est multifactoriel et dépendrait de cinq facteurs :

- le contact avec les élèves et le fait de leur enseigner et qu'ils apprennent (Baudelot et Gollac, 2003) ;
- la reconnaissance du degré de formation et du niveau de qualification (Baudelot et Gollac, 2003 ; Lantheaume et Hérou, 2008) ainsi que la garantie d'une autonomie de pratique ;

- la reconnaissance manifestée sur les plans professionnel et social de son travail (Baudelot et Gollac, 2003);
- le besoin de se retrouver en classe sans le regard des autres (Dubet, 2006) ou dans une situation où le regard des autres est sans jugement et respecte l'autonomie (Lafortune, 2008);
- l'activité de penser comme source de plaisir (Lantheaume et Hérou, 2008).

2.3. Solutions vers le bien-être

Les difficultés vécues dans le milieu professionnel, lorsqu'elles se soldent par leur résolution, apportent un sentiment de réussite et de confirmation de ses compétences. L'intérêt consiste à ne pas considérer les déséquilibres cognitifs comme un frein au plaisir, mais plutôt à garantir des conditions de dépassement à l'intérieur d'un cadre sécurisant pour l'intégrité psychologique. L'enseignante ou l'enseignant confronté à une situation difficile devrait pouvoir trouver les ressources internes ou utiliser des moyens externes afin de dégager des voies de résolution subjectives au conflit en présence. Par exemple, Lantheaume et Hérou (2008, p. 131) insistent sur le gain de plaisir lorsque ce type d'épreuve est surmonté: «ceci peut être associé au fait d'avoir réussi à retourner une situation professionnelle difficile en situation heureuse».

Selon Blanchard-Laville (2001), le personnel enseignant pourrait accepter d'effectuer un travail d'élaboration sur sa pratique, travail qui ne peut advenir que si du temps est prévu à cet effet. L'auteure souligne la nécessité d'aider ce personnel à «aiguiser sa sensibilité» (p. 147), à repérer des perturbations déplaisantes qui secouent régulièrement l'expérience de sa réalité professionnelle. Cela nécessiterait également de se «mettre progressivement en condition de pouvoir mieux les accueillir et les contenir», tout en sachant que ce cadre sera continuellement mis à l'épreuve (Blanchard-Laville, 2001, p. 147). Cela signifie être sans cesse en mesure de développer et de réinventer cette capacité pour la découvrir à nouveau à travers l'actualisation de situations de souffrance. Pour cette auteure, le travail d'élaboration ne peut résulter uniquement d'une compréhension intellectualisée des bases théoriques qui sous-tendent sa pratique; il exige une redécouverte constante de soi aux plans personnel et professionnel. Lafortune (2008, p. 111) aborde le sujet dans la perspective d'une pratique réflexive

qui « est une mise à distance et un regard critique sur son propre cheminement », mais aussi une analyse tant individuelle que collective des actions et des gestes posés au cours de son intervention professionnelle. Selon cette auteure, « le regard sur sa pratique peut porter sur quatre niveaux : 1) ce qui se passe, 2) comment cela se passe, 3) pourquoi cela se passe ainsi et 4) ce qui peut être fait pour améliorer cette pratique ».

La notion de « compétence métaémotionnelle » (Pons, Doudin, Harris et de Rosnay, 2002 ; Doudin et Curchod-Ruedi, 2008a, p. 24) se rapproche de la voie adoptée jusqu'ici puisqu'elle désigne la « capacité à réfléchir sur ses émotions et celles d'autrui en contexte professionnel afin de les réguler ». Ainsi, cette compétence et son degré de développement permettraient à l'individu de porter un regard sur les mouvements émotionnels qui l'habitent – entendons ici les aléas de la réalité affective du sujet – dans le but de poser des actions à la lumière de cette analyse réflexive. Néanmoins, une telle pratique devrait dépasser la simple nomination des états affectifs. En effet, si elle en reste à ce stade, elle pourrait induire une certaine forme de stigmatisation ou d'étiquetage, alors que son objectif est plutôt celui d'une mise en sens, procédant davantage d'une activité de liaison-déliation-reliaison au service de la remise en circulation de l'activité psychique du sujet. Lantheaume (2007, p. 70) préfère, pour sa part, parler de « ruse », une expression qui doit être entendue comme « l'intelligence pratique permettant de faire face à l'inattendu » plutôt que comme une forme de tromperie faite à l'autre. L'auteure montre que l'« inattendu », qui caractérise le travail contemporain, laisse bien souvent l'individu sans moyen préétabli pour y répondre. Une telle situation d'impréparation peut d'ailleurs produire des états de stress et de détresse psychique. Selon elle, cette « ruse » peut devenir l'objet d'un nouvel enjeu dynamique. Ainsi, si elle « échoue à rendre possible un bon travail, [elle] produit de la souffrance ; [tandis qu'une] ruse qui réussit l'ajustement créatif au réel et sa transformation, qui est partagée, stabilisée sous la forme d'une nouvelle façon de faire reliée au métier, est source de lien et de plaisir » (Lantheaume, 2007, p. 80).

Un autre moyen de se prémunir de ces situations de déplaisir serait de se distancier des situations potentiellement source de souffrances, en cessant d'être constamment en « miroir » avec les éléments de la réalité professionnelle qui sont associés à ces dites situations. Blanchard-Laville (2001, p. 230) souligne d'ailleurs qu'un dégage ment des enjeux liés, par exemple, à la gratification résultant de la réussite

scolaire des élèves, serait un moyen « à même de produire des effets décisifs sur les modalités du lien enseignant-enseignés. » Cela suppose également la capacité de « lâcher prise » partiellement quant aux idéaux qui habitent les personnes enseignantes. Accepter que la maîtrise de la situation de réussite des élèves leur échappe en partie permettrait au personnel enseignant de rester relativement serein en se prémunissant de souffrances, sans toutefois aboutir au renoncement de ses aspirations professionnelles. Dubet (2006) emploie les expressions : se tenir à l'écart, « cultiver son jardin » (p. 425), conserver un certain « détachement » et un « esprit de coopération en surface » (p. 428). Cette distanciation et la conservation d'un espace réservé de subjectivisation permettraient d'éviter d'être « rongé par les injustices » et l'« indignation » vis-à-vis des expériences vécues dans le milieu professionnel (p. 428). Ce positionnement engendrerait un état de bien-être et de liberté, en évitant alors d'être trop affecté (Dubet, 2006).

Dans une autre perspective, les recherches de Doudin, Curchod-Ruedi et Baumberger (2009, p. 17) montrent l'intérêt de fournir aux enseignants et enseignantes des conditions favorables à un « soutien instrumental » puisque ces derniers font part de leur préférence pour ce type d'étayage. Ce soutien se caractérise par « une aide tangible permettant de résoudre un problème » (Doudin, Curchod-Ruedi et Peter, 2009, p. 56) sous la forme d'avis, de conseils par le biais de rétroactions provenant de personnes-ressources. Il est d'ailleurs souvent opposé au « soutien émotionnel », qui s'exprime à travers des manifestations de confiance, des gratifications, etc. (Doudin, Curchod-Ruedi et Baumberger, 2009, p. 17).

Les différents éléments abordés dans cette première partie du texte laissent penser qu'un travail propice à engendrer le bien-être serait celui qui, malgré la complexité des tâches, autoriserait une certaine souplesse en fournissant à l'individu une reconnaissance de ses qualités professionnelles et une place valorisée dans son milieu de travail sans exiger trop de compromis. Il serait judicieux d'organiser un cadre où les enseignants et enseignantes pourraient trouver un lieu d'élaboration des éléments issus de leur réalité professionnelle et ciblés comme causes de déplaisir. À cet effet, la spécificité du travail en équipe de collègues, médiatisé par un tiers, offrirait des conditions favorables à de telles voies de résolution de conflit, en menant vers un état de mieux-être au travail.

Pour conclure, les solutions provenant de la littérature suggèrent six avenues :

- un travail d'élaboration sur sa pratique (Blanchard-Laville, 2001) : partage, réflexion et analyse (Lafortune, 2008) ;
- le prolongement de la métaémotion (Pons, Doudin, Harris et de Rosnay, 2002) vers une analyse réflexive des mouvements émotionnels et des actions à poser ;
- le développement d'habiletés permettant de faire face à l'inattendu (Lantheaume, 2007), à des situations complexes et inédites ;
- la reconnaissance du fait que la réussite des élèves ne dépend pas uniquement de soi et est associée à l'exercice d'une mise à distance (Dubet, 2006) ;
- un soutien instrumental prenant la forme d'une aide tangible (Doudin, Curchod-Ruedi et Baumberger, 2009) ;
- un espace d'élaboration des situations de déplaisir et de plaisir au travail avec un accompagnement.

3. Une approche socioconstructiviste par le groupe au service du bien-être dans la profession enseignante

L'approche par le groupe est abordée dans le cadre du soutien social et de l'analyse de pratiques de façon collective comme solution pour améliorer le bien-être au travail enseignant.

3.1. Le soutien social dans une dynamique visant le bien-être en situation professionnelle

Le soutien social pourrait se définir comme le réseau d'aide qu'une personne peut solliciter lorsqu'elle est confrontée à des situations professionnelles complexes et problématiques (Doudin et Curchod-Ruedi, 2008a,b). D'ailleurs, il apparaît au terme de plusieurs recherches (comme celles menées par Doudin, Curchod-Ruedi et Baumberger, 2009) que le soutien social constitue un facteur de protection essentiel pour contrer le *burnout* chez le personnel enseignant. À ce propos, Dolan et Arsenault (2009, p. 231) mentionnent que le soutien social peut se révéler être une « ressource permettant de traiter les situations

stressantes», puisqu'il est prouvé qu'un climat harmonieux au travail engendre une atténuation de l'impact émotionnel de situations déplaisantes, prévenant ainsi certains effets physiques et psychologiques liés au stress. Cependant, il est à noter la nécessité pour l'individu de percevoir que son environnement est effectivement en mesure d'être soutenant pour lui (Doudin et Curchod-Ruedi, 2008b). À partir de là, un autre enjeu se dessine, puisque le type de perception qu'aura la personne enseignante vis-à-vis de son milieu professionnel joue un rôle prépondérant dans ce qu'elle fera de ce soutien. Ainsi, on repère certaines situations où l'estime de soi peut être menacée lorsqu'il y a un sentiment de dépendance excessive à l'autre. Dans ce dernier cas, le soutien social peut alors constituer un facteur de risque supplémentaire (Doudin, Curchod-Ruedi et Baumberger, 2009).

Donc, le soutien social agit sur l'état de santé psychologique et physique lorsque la personne enseignante est confrontée à des situations pratiques qui mettent en péril son intégrité identitaire. D'où l'intérêt d'un rapport de collaboration réciproque mettant en scène la présence et l'action d'autrui dans un climat de confiance puisque Doudin, Curchod-Ruedi et Peter (2009, p. 57) soulignent qu'un « haut niveau de satisfaction du soutien social reçu est lié à un bas niveau à l'échelle de déshumanisation et à un haut niveau à l'échelle d'accomplissement professionnel ». Reste ici à caractériser à la fois le lieu, le cadre et les conditions d'aménagement d'un outil à même de fournir un tel soutien aux enseignants et enseignantes. En effet, il ne suffirait pas de réunir toutes les personnes enseignantes d'un établissement scolaire pour les faire parler sur leur pratique. Ce texte cherche d'ailleurs à montrer les risques paradoxaux qui peuvent résulter du soutien social, dangerosité qui se trouverait accrue en prenant en considération l'état d'épuisement professionnel et de souffrance psychique initiale de certaines personnes enseignantes. Par conséquent, le lieu choisi devrait garantir un cadre formel, des règles intrinsèques de fonctionnement et une différenciation des places et des fonctions des personnes en présence. Ces précautions organisationnelles ont justement comme intérêt d'éviter, tant que faire se peut, de transformer cet espace social en un lieu de décharge des états affectifs.

Le moyen suggéré ici consiste à inviter les établissements scolaires à favoriser, voire à organiser la tenue de rencontres d'équipes de collègues en tant que lieu d'analyse de pratiques dans un contexte de formation continue. Ces espaces d'analyse constitueraient alors une

forme de soutien social non négligeable et précieuse, dans la mesure où ils sont organisés et que les enseignants et enseignantes y font appel (Doudin, Curchod-Ruedi et Baumberger, 2009).

3.2. L'analyse de pratiques en équipe de collègues comme aide au bien-être

Au Québec, les changements actuels en éducation supposent une organisation du travail à repenser. Pour assurer une continuité des apprentissages et des interventions, le travail en équipe de collègues est entrevu comme un moyen d'aider les enseignants et enseignantes dans l'exercice de leur profession auprès des élèves. Comme il y a peu de moyens mis en place pour faciliter le travail en équipe de collègues, peu d'habitudes ont été prises, ce qui génère des craintes, des inquiétudes, voire une certaine forme d'insécurité (Lafortune, 2004). Ce point de vue est corroboré par des personnes enseignantes qui ont expérimenté le travail en équipe-cycle³. Au terme d'une recherche-intervention (Lafortune, 2004) dont l'objectif était d'amener un groupe d'enseignants et d'enseignantes à travailler en équipe-cycle, entre collègues intervenant auprès des mêmes élèves, certains ont conclu que *«parfois, quand on est pris dans un problème, [il est difficile d'être] objectif, [alors l'avis d'autres enseignants] qui ne sont pas "impliqués" émotionnellement peut aider beaucoup»*. D'autres encore observaient que le travail en équipe-cycle incitait à mieux connaître ce qui est fait par les autres membres de l'équipe. Une connaissance qui peut avoir un effet d'entraînement, car *«les résultats [qu'on voit] chez [l'autre] pousse à le faire. Tandis que [...] toute seule, [...] je n'aurais pas essayé»*. Ces propos montrent qu'il est possible d'utiliser le regard de l'autre pour changer ses actions, mais aussi pour considérer d'une façon nouvelle sa propre pratique tout autant que celle des autres : on apprend donc mieux ou autrement à regarder et à se regarder dans l'action (Lafortune, 2007a,b). De plus, puisque ce qu'on fait est partagé par l'équipe, cela devient *«sécurisant de ne pas être seule à partir un projet, une activité et à bâtir des outils. Si on veut, on finit par trouver des choses [seul] sauf que c'est très*

3. Au Québec, la notion de cycle d'apprentissage fait partie de la réforme actuelle. Au primaire, il y a trois cycles pour six années d'étude. Les équipes-cycle rassemblent le personnel enseignant aux élèves d'un même cycle. Cependant, dans la réalité éducative québécoise, ces équipes ne sont pas toujours formées.

exigeant personnellement» (Lafortune, 2004, p. 76). L'appui de l'équipe permettrait donc d'atténuer les moments d'insécurité pouvant mener à l'épuisement intellectuel et professionnel.

En outre, le travail en équipe de collègues favoriserait la cohérence et la continuité. Il aurait également un effet sécurisant en permettant de limiter l'isolement, le personnel enseignant se trouvant alors dans une collectivité de travail et dans un projet professionnel sécurisant et stimulant. Par conséquent, le travail en équipe de collègues devient un facteur de valorisation identitaire non négligeable. Dans certains cas de figure, il permettrait de retrouver une source de gratification et de bien-être, là où le travail pouvait parfois confronter l'individu à un sentiment d'échec ou d'impasse, causes de souffrances subjectives importantes. Ce type de travail pourrait donc devenir le «support à l'innovation et à l'entraide dans les moments plus difficiles» (Lafortune, 2007b, p.11), rappelant ici le rapport existant entre plaisir et créativité.

Dans ces circonstances, «l'équipe devient un centre de construction, de déconstruction, de reconstruction et éventuellement d'action auquel participe chacun des membres. Ce n'est qu'avec cet esprit qu'on pourra parler de coconstruction où chaque personne, à partir de son propre modèle, qu'il soit conscient ou non, participe au développement du modèle collectif qui sera reconstruit individuellement et utilisé ensuite différemment par chaque personne» (Lafortune et Deaudelin, 2001, Lafortune, 2007b, p. 4). Néanmoins, il existe chez certaines personnes une crainte ressentie à l'endroit du soutien social, qui ravive parfois une blessure à l'égard de l'estime de soi.

Au cours d'un travail antérieur (Lafortune, 2004, 2007b), il a déjà été tenté d'isoler certaines craintes et résistances qui pourraient émerger devant la réalité du travail en équipe de collègues. Il s'est avéré qu'elles concernaient : 1) l'individu face à lui-même, mais surtout face aux autres ; 2) le fonctionnement de l'équipe ; 3) la charge de travail exigé par le travail en équipe de collègues ; 4) l'idée préconçue qu'il serait exigé d'avoir une «pensée unique» ; 5) l'exigence de connaissances théoriques pour participer à des discussions qui pourraient prendre une tangente trop philosophique ou conceptuelle. En somme, de ces craintes, il pourrait résulter «des pressions, des tensions, des frustrations, des replis sur soi... jusqu'à des refus de collaborer» (Lafortune, 2007b, p. 3).

Si le groupe en lui-même est souvent l'objet de luttes imaginaires, servant de théâtre aux conflits émergeant des situations professionnelles et des dynamiques personnelles, la nécessité de la présence d'une tierce personne se fait alors sentir. Ce tiers incarne et occupe à la fois une fonction qui garantit en partie le cadre formel des rencontres ainsi que les conditions indispensables aux échanges et au respect des protagonistes, le but étant d'amener progressivement les membres à une énonciation des situations professionnelles difficiles puis à leur résolution potentielle. Par ailleurs, le travail en équipe de collègues fournit le réceptacle aux expériences douloureuses. En travaillant entre pairs, il devient alors possible de prendre de la distance vis-à-vis des événements et des déséquilibres que ces expériences suscitent (Lafortune, 2007b). L'idée d'accompagnement est ici proposée dans l'optique de favoriser la mise à distance, la diminution des tensions et la compréhension des réactions affectives (Lafortune, 2008). L'individu sera en mesure de s'aventurer personnellement dans un milieu qu'il jugera sécurisant et étayant. Ainsi, Baudelot et Gollac (2003, p. 241) soulignent que le travail organisé sur un mode collectif peut contribuer au plaisir, car une telle situation inscrit les personnes participantes dans un lieu où elles prennent plaisir à partager à l'intérieur d'un « groupe qui s'entend bien » de façon générale.

Cependant, pourquoi favoriser la mise en place d'équipes de travail plutôt que d'encourager un travail autoréflexif? Certaines recherches (Baudelot et Gollac, 2003; Doudin et Curchod Ruedi, 2008b) révèlent que le contact et les relations entre collègues sont souvent reconnus comme sources de plaisir et de protection. Le collectif permettrait alors de générer un sentiment d'appartenance et d'affiliation (Baudelot et Gollac, 2003). Ainsi, il serait d'autant plus pertinent dans les cas où le milieu de travail produit des effets de démantèlement des repères identitaires. Bien que l'intérêt du cadre groupal en tant qu'espace potentiel d'élaboration du stress en situation professionnelle vienne d'être souligné, il importe cependant d'en dégager certaines lignes de fonctionnement nécessaires à garantir son maintien et ses qualités.

1. **Une dimension temporelle.** Il importe de prendre en considération la dimension temporelle (Lafortune, 2007a), car maintenir un cadre propice à l'élaboration signifie laisser du temps à l'individu pour qu'il puisse expérimenter un lieu d'expression sécurisant. La dimension psychique en elle-même fonctionne avec sa propre temporalité puisqu'elle dépend de la singularité

de chacun, mais également de la nature et de l'intensité des situations de stress (potentiellement traumatiques). En cela, être en mesure de respecter une dimension liée au temps, différente de celle exigée par le travail, constitue un enjeu majeur pour relancer une activité psychique et une créativité parfois laissée en suspens. Par ailleurs, comme il a été souligné dans des textes antérieurs (Lafortune, 2004, 2007b), les équipes en milieu de travail et, par conséquent, les équipes-cycle, ne sont qu'accessoirement des équipes fondées sur des affinités. En ce sens, elles sont formées pour accomplir une tâche. On leur reconnaîtra donc un caractère obligatoire dont la création mérite d'être tempérée par un cadre permettant aux personnes de s'y engager à un rythme qui développe harmonieusement l'équipe. Ainsi, le cadre et les objectifs qui sous-tendent sa légitimité doivent faire l'objet d'une relative contrainte organisationnelle nécessaire à la permanence du groupe.

2. **Un cadre évitant les jugements de valeur et idées préconçues.** Le cadre devrait garantir des paroles d'où les jugements hâtifs sont évités, mais aussi des échanges où les idées préconçues sont limitées (Lafortune, 2004, 2007a), ceci afin d'inciter à l'élaboration discursive plutôt qu'à l'inhibition. Un tel cadre est associé à l'établissement d'un jugement professionnel, critique et éthique, qui suppose le respect des collègues et des idées émises, même s'il y a désaccord (Lafortune et Allal, 2008).
3. **La nécessité d'un accompagnement.** Le titre ou les compétences d'une personne qui assure cet accompagnement peuvent varier : formatrice, superviseure, personne-ressource, animatrice, accompagnatrice, etc. Néanmoins, sa présence sert à aider le groupe à élaborer ses règles, à les rappeler au besoin, mais aussi à assurer l'accompagnement respectant la visée que le groupe s'est donnée. Elle garantit également le maintien des limites du cadre pour qu'il puisse demeurer un lieu d'échanges pacifié. Afin d'y parvenir, la personne accompagnatrice cherche à garder une certaine distance vis-à-vis des discussions pour conserver cette place symbolique de tiers tout en interagissant avec le groupe. Lafortune (2004) montre que trois étapes sont à franchir lorsqu'un groupe est en construction visant le travail en équipe de collègues. 1) La première étape dans une démarche d'accompagnement pour la formation d'une équipe de collègues risque de faire émerger une certaine insécurité et un déséquilibre, le plus souvent associés à

un sentiment d'incompétence, à la crainte de devoir changer ou d'être évalué par des collègues ou de devoir investir du temps et de l'énergie supplémentaires à ce qui se fait déjà. Cette étape peut laisser entrevoir des réserves à l'engagement et limiter la formation de l'équipe de travail professionnel. 2) Selon le déroulement de la première étape, la deuxième étape d'accompagnement devrait susciter un intérêt pour les débats sur la pédagogie, le changement, des perspectives sociopédagogiques, etc, et favoriser l'amorce d'un processus de coconstruction et la mise à l'essai d'expériences collectives analysées en équipe de collègues. 3) Considérant le déroulement des première et deuxième étapes, la troisième permet la création d'un climat d'engagement réflexif, suscite une prise de conscience des aspects positifs de vivre des déséquilibres sociocognitifs (conflits sociocognitifs) en équipe de collègues pour créer et innover collectivement et avoir du plaisir ensemble (Lafortune, 2004, 2007a). La mise en place d'équipes de collègues est un processus complexe, qui exige du temps et une forme d'accompagnement, surtout si les équipes ne travaillent pas ensemble de façon volontaire. L'organisation scolaire a avantage à reconnaître cette situation pour assurer la réussite du changement.

4. **L'analyse de pratiques.** En quoi la mise en place d'équipes de collègues qui analysent collectivement leurs pratiques est-elle en mesure de générer un mieux-être pour le personnel enseignant qui y participerait? Dans une recherche précédente, Lafortune (2004, 207a) a mis en évidence que les discussions ont un effet structurant à la fois sur l'équipe et sur les constructions générées par le groupe. Comme le montrent également Lantheaume et Hérou (2008), c'est à l'occasion du récit d'une anecdote ou de la description d'une situation professionnelle que le plaisir de travailler peut s'exprimer. C'est également grâce à la qualité des relations qui se tissent entre les protagonistes du groupe et la reconnaissance que ces derniers en tirent que peuvent se vivre des expériences de satisfaction (Baudelot et Gollac, 2003). De plus, le partage d'expériences entre collègues aiderait à relativiser et à supporter l'échec et la défaillance (Lantheaume et Hérou, 2008). En effet, les atteintes récurrentes à l'estime de soi peuvent trouver apaisement lorsque l'individu s'aperçoit que ses pairs ont vécu des difficultés semblables, sans forcément avoir réussi à les résoudre (Lafortune, 2004). Un tel rapport donnerait

la possibilité de se distancier de ses idéaux et de relativiser la portée de son action. Autrement dit, ce type de rencontre mènerait parfois à expérimenter une stratégie nouvelle en se sentant soutenu dans un cheminement réflexif propice à une levée de certaines illusions relatives à son travail et au dégagement d'un certain sentiment d'incompétence.

5. **Une valorisation de la profession enseignante.** «Reconstruire une fierté dans le métier enseignant à partir d'une professionnalité nourrie de l'expérience collective et de délibérations entre pairs, le tout se confrontant de façon dynamique au cadre normatif imposé et au débat public serait prometteur de développement personnel, [professionnel et] de plaisir au travail pour les professeurs et leurs élèves. » (Lantheaume et Hérou, 2008, p. 166). Actuellement, la valorisation de la profession enseignante est un enjeu important au Québec, car elle n'attire plus autant d'adeptes qu'avant. Pourtant, les enseignants et enseignantes arrivent en tête de liste quant au niveau de confiance qu'on leur accorde, autant au Canada qu'au Québec (90%) (CRÉPAS, 2009). Compte tenu des faits illustrés dans ce texte, la nécessité de repenser en profondeur les fondements de la profession enseignante et les conditions de son exercice dans un contexte de bien-être apparaissent comme un enjeu majeur pour sa revalorisation sur le plan sociétal. Comment est-il possible de manifester de la reconnaissance au travail enseignant, de valoriser cette profession et de donner une priorité à l'éducation⁴? Il semble ici que le dire ne suffise pas.

■ Conclusion

Pourquoi le travail en équipe de collègues et l'analyse collective de pratiques peuvent-ils constituer un facteur de protection? Les propos abordés dans le présent texte fournissent des pistes pour répondre à cette question. D'abord, six dimensions du bien-être au travail ont émergé (Baudelot et Gollac, 2003; Butt et Lance, 2005; Dolan et Arsenault, 2009; Lantheaume et Hérou, 2008; Letor, 2006): 1) la satisfaction au travail, 2) l'investissement et l'engagement qui

4. La Fédération des commissions scolaires (Bouchard, 2009) propose d'ailleurs d'analyser l'organisation du travail, de s'assurer de la stabilité des équipes et de réévaluer les conditions salariales.

procurent du plaisir, 3) le plaisir associé à la rencontre de défis à relever qui procurent excitation et stimulation, 4) l'épanouissement et l'enrichissement associés à la réalisation de soi et à la reconnaissance, 5) l'établissement de relations harmonieuses et de qualité, 6) le bénéfique de conditions de travail équitables. De plus, il apparaît que le plaisir au travail dépend de cinq facteurs (Baudelot et Gollac, 2003; Dubet, 2006; Lafortune, 2008; Lantheaume et Hérou, 2008): 1) le contact avec les élèves et leurs apprentissages, 2) la perception de son travail et la reconnaissance, 3) un degré de formation et un niveau de qualification suffisants, 4) le besoin de se retrouver en classe sans le regard des autres ou une situation où le regard des autres est sans jugement et respecte l'autonomie, 5) le plaisir de penser.

Les solutions issues de la littérature favorisant le bien-être au travail suggèrent six avenues (Blanchard-Laville, 2001; Dubet, 2006; Doudin, Curchod-Ruedi et Baumberger, 2009; Lafortune, 2008; Pons, Doudin, Harris et de Rosnay, 2002; Lantheaume, 2007). Les voici: 1) un travail d'élaboration de sa pratique avec partages, réflexions et analyses collectives; 2) le développement de compétences métaémotionnelles pour une analyse réflexive des pratiques; 3) le développement d'habiletés permettant de faire face à des situations complexes et inédites; 4) la reconnaissance du fait que la réussite des élèves ne dépend pas uniquement de soi; 5) un soutien instrumental; 6) un espace d'élaboration des situations professionnelles sources d'émotions négatives ou positives avec un accompagnement. Parmi les avenues proposées, le soutien social est concrétisé dans le présent texte par le travail en équipes de collègues pour l'analyse de pratiques. Pour y arriver, cinq conditions sont à prendre en considération: 1) Le travail en équipe de collègues prend du temps à mettre en place; 2) L'accompagnement fourni devrait aider à limiter les jugements de valeur entre collègues et les idées préconçues véhiculées; 3) Un accompagnement est nécessaire pour favoriser la mise à distance, mais aussi le respect des règles que le groupe se donne; 4) Le travail en équipe de collègues vise l'analyse de pratiques pour des améliorations, mais aussi pour une meilleure connaissance des collègues qui peuvent alors fournir un soutien appréciable; 5) La valorisation de la profession enseignante est essentielle pour faire naître un sentiment de compétence qui permet d'éviter l'épuisement professionnel. Dans un travail ultérieur, il serait intéressant de mettre en relation bien-être au travail et valorisation de la profession en cherchant plus particulièrement à fournir des moyens de mettre en pratique cette association.

Bibliographie

- BAUDELLOT, C. ET M. GOLLAC (2003). *Travailler pour être heureux? Le bonheur et le travail en France*, Paris, Fayard.
- BLANCHARD-LAVILLE, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, Paris, Presses universitaires de France.
- BOUCHARD, J. (2009). *Bulletin Express. La valorisation de l'école publique passe aussi par la valorisation de la profession enseignante*, FCSQ (Fédération des commissions scolaires du Québec), 3(42), p. 1-2.
- BUTT, G. ET A. LANCE (2005). «Secondary teacher workload and job satisfaction: Do successful strategies for change exist?», *Educational Management Administration and Leadership*, Londres, Sage Publications, 33, p. 401-422.
- CRÉPAS (Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire) (2009). *Plan d'action pour la valorisation du rôle de l'enseignant dans la persévérance scolaire des jeunes*, Jonquière, Québec, CRÉPAS.
- DEMERS, A. (2010). «Les enseignants à bout de souffle... La détresse psychologique chez les enseignants: comprendre les sources du problème», *Le point en éducation, Vie enseignante et professionnelle*, n° 12, p. 25-27.
- DOLAN S.L. ET A. ARSENAULT (2009). *Stress, estime de soi, santé, travail*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- DOUDIN, P.-A. ET D. CURCHOD-RUEDI (2008a). «Violences institutionnelles: risques et prévention», *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 6(8), p. 21-26.
- DOUDIN, P.-A. ET D. CURCHOD-RUEDI (2008b). «Burnout de l'enseignant: facteurs de risque et facteurs de protection», *Revue pédagogique HEP, Prismes*, 9, p. 5-8.
- DOUDIN, P.-A. ET D. CURCHOD-RUEDI (2010). «La compréhension des émotions comme facteur de protection de la violence à l'école», dans L. Lafortune, S. Fréchette, N. Sorin, P.-A. Doudin et O. Albanese (dir.), *Approches affectives et métacognitives de la compréhension*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 127-145.
- DOUDIN, P.-A., D. CURCHOD-RUEDI ET B. BAUMBERGER (2009). «Intégration et inclusion scolaire: du déclaratif à leur mise en œuvre», *Revue pédagogique HEP, Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 9, p. 1-31.
- DOUDIN, P.-A., D. CURCHOD-RUEDI ET V. PETER (2009). «Le soutien social comme facteur de protection du burnout des enseignants», *Revue pédagogique HEP, Prismes*, 10, 2009, p. 55-58.
- DUBET, F. (2006). *Injustices: l'expérience des inégalités au travail*, Paris, Le Seuil.
- HOULFORT, N. ET F. SAUVÉ (2010). *Santé psychologique des enseignants de la Fédération autonome de l'enseignement*, Québec, ENAP.
- KARLI, P. (1995). *Le cerveau et la liberté*, Paris, Odile Jacob.
- LAFORTUNE, L. (2007a). «Dimension affective, travail en équipe de collègues et bien-être des personnels scolaires», *Actes du Congrès de l'actualité de la recherche en éducation et en formation*, Strasbourg.

- LAFORTUNE, L. (2007b). « Du travail d'équipe à son accompagnement. Pour une organisation du travail qui favorise le changement », dans M. Gather-Thurler et O. Molini (dir.), *Organiser le travail scolaire. Enjeu émergeant des réformes*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 363-385.
- LAFORTUNE, L. AVEC LA COLLABORATION DE S. CYR ET B. MASSÉ ET LA PARTICIPATION DE G. MILOT ET K. BENOÎT (2004). *Travailler en équipe-cycle. Entre collègues d'une école*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- LAFORTUNE, L. AVEC LA COLLABORATION DE C. LEPAGE, F. PERSECHINO ET K. BÉLANGER (2008). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement. Pour un leadership novateur*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- LAFORTUNE, L. ET A. ALLAL (dir.) (2008). *Jugement professionnel en évaluation. Pratiques enseignantes au Québec et à Genève*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- LAFORTUNE, L. ET C. DEAUDELIN (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- LANTHEAUME, F. (2007). « L'activité enseignante entre prescription et réel : ruses, petits bonheurs, souffrance », *Éducation et Société*, 19, p. 67-81.
- LANTHEAUME, F. ET C. HÉLOU (2008). *La souffrance des enseignants : Une sociologie pragmatique du travail enseignant*, Paris, Presses universitaires de France.
- LEGENRE, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Guérin.
- LETOR, C. (2006). « Reconnaissance des compétences émotionnelles comme compétences professionnelles : le cas des enseignants », *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, n° 53, Girsef, Chaire Unesco.
- PICHARD-LÉANDRI, E., J. GUYOT, J. LALAU-KERALY, A. RAVEL ET P. PARQUET (2003). « L'enfant handicapé non communicant douloureux en phase palliative : une approche clinique », *INFOKara 2003/2*, 32, p. 105-107.
- PONS, F., P.-A. DOUDIN, P.L. HARRIS ET M. DE ROSNAY (2002). « Métaémotion et intégration scolaire », dans L. Lafortune et P. Mongeau (dir.), *L'affectivité dans l'apprentissage*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 7-28.
- THÉRY, L. (2006). *Le travail intenable*, Paris, La Découverte.
- VÉZINA, M. (2009). « L'expertise et l'autonomie professionnelles du personnel de l'éducation : un enjeu de santé », *Options CSQ, Hors série n° 2*, p. 229-233.



**Contribution de la résilience
éducative à l'élaboration
d'un modèle d'intervention
sur la santé des enseignants**

Manon Théorêt
Université de Montréal

La santé au travail est en voie de devenir une question centrale dans les sociétés postindustrielles dominées par le secteur tertiaire des services, et bien au-delà de la considération des coûts entraînés par la maladie. Cette notion recouvre, de manière globale et intégrée, les conditions et les ressources qui favorisent le bien-être du travailleur et de l'organisation du travail. En ce qui a trait à leur bien-être et à leur santé psychologique, on pourrait penser que les enseignants sont concernés au même titre que les autres catégories professionnelles; ils nous apparaissent pourtant l'être encore davantage, en raison de leur statut de professionnels mandatés au service de l'instruction publique, de la socialisation et de la qualification des jeunes de notre société. En effet, l'influence prépondérante qu'ont les enseignants sur les jeunes dépasse, on le sait maintenant, les frontières de la transmission de savoir et embrasse le développement des jeunes confiés à leur charge éducative. La santé et le bien-être au travail des enseignants deviennent ainsi des facteurs qui conditionnent la qualité de l'intervention pédagogique et de l'éducation de nos enfants et de la collectivité. À l'inverse, nous savons aussi que les élèves ont une part congrue d'influence sur l'état de bien-être et de santé psychologique des enseignants.

Toutefois, il est surprenant de constater que même si l'école, en tant que milieu de travail, est, à l'instar des entreprises privées, reconnue pour être un milieu stressant et de plus en plus axé sur la performance et le rendement, on porte encore peu attention à la santé de ses professionnels, parfois moins que dans plusieurs organisations privées. Pourtant, la santé au travail et l'efficacité ne devraient-elles pas être reliées? Comme le suggèrent Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke et Baumert (2008), les deux corpus de recherches représentés par l'enseignement et l'apprentissage d'un côté, et par la santé et le bien-être au travail des enseignants de l'autre côté, gagneraient à être synthétisés. Ces deux traditions de recherches dépeignent, d'une part, les caractéristiques de l'enseignant efficace et, d'autre part, les caractéristiques de l'enseignant satisfait et en bonne santé. L'hypothèse de travail dégagée est que non seulement ces caractéristiques se rejoignent, mais qu'elles influencent positivement l'apprentissage et le développement des élèves.

Suivant cette piste, la réflexion présentée ici a pour objectif de modéliser une intervention positive sur la santé des enseignants, qui s'appuie sur les principes de la psychologie positive et sur l'élaboration théorique d'une écologie de la résilience, à travers l'institution

même du travail enseignant. La perspective bioécosystémique adoptée permet de postuler que leur mieux-être dépasse les considérations de l'état individuel et peut s'avérer bénéfique, c'est-à-dire agissant, pour l'ensemble de l'école. Une fois posées les considérations premières sur l'importance du bien-être psychologique et de la santé globale des enseignants, il reste à saisir de quelle manière les domaines de l'éducation et de la santé peuvent être rapprochés pour converger vers cet objectif. L'approche paradigmatique adoptée pose nécessairement la tension entre deux perspectives de la santé et du bien-être des individus, l'une dite médicale ou curative, l'autre plus développementale et préventive. Cette contribution cherche à montrer que les difficultés vécues par les enseignants et le milieu scolaire sont suffisamment importantes pour qu'il faille en tenir compte dans la recherche d'une solution et que, au vu de leur rôle auprès des jeunes, cette solution devient optimale et efficiente dans la mesure où elle se construit dans une approche éducationnelle globale. Nous tenterons ensuite de synthétiser les aspects positifs du travail enseignant comme autant de vecteurs de santé et d'adaptation des personnes et de leur milieu. Enfin, nous explorerons quelles pourraient être les lignes générales d'un modèle d'intervention sur la santé à l'école à travers l'articulation de la conceptualisation de la résilience, de la perspective de la psychologie positive et du modèle écologique.

1. Le paradigme alternatif de la santé des enseignants

Le premier aspect à considérer dans l'élaboration d'un modèle d'intervention nous semble être le paradigme au sein duquel situer la question de la santé des enseignants. L'aperçu d'un recensement des grandes banques de littérature scientifique que sont ERIC, Psyclit et Medline indique que le rapport entre la recherche sur les problèmes, voire sur la maladie et la recherche sur la santé demeure au profit de la première. Cette orientation paradigmatique qui capte l'attention d'un domaine sur les problèmes des enseignants, et plus particulièrement sur leur stress, est elle-même caractéristique d'une vision dominante, dite médicale, dont les dérives sont nombreuses surtout au sein des sciences sociales (Suissa, 2009). Au nombre de celles-ci, la perception négative de la communauté sur le stress enseignant, l'insatisfaction des enseignants et leur abandon de la profession, les difficultés de

l'enseignement exacerbées par le traitement médiatique et l'impact de ce discours sur le recrutement du personnel en sont quelques-unes. Ne serait-ce que par le choix obligé d'une intervention curative, souvent pharmacologique, le traitement de difficultés personnelles impose par ailleurs une action morcelée et à court terme sur un problème répandu de souffrance au travail. De plus, cette vision néglige souvent le rôle de l'environnement de travail dans l'apparition des problèmes de santé. Enfin, le paradigme médical demeure étranger aux finalités du champ éducationnel et pédagogique, qui se préoccupe des relations éducatives centrées sur l'apprentissage et le développement.

Si on qualifie de paradigmatique l'entreprise de positionnement d'un modèle alternatif de santé au travail, c'est qu'il s'agit d'une autre vision que celle axée sur la « maladie » de l'individu et ses déficits. Même en reconnaissant que deux processus ont toujours cours, l'un de développement de situations de vie négatives ou de problèmes, l'autre de développement de situations de vie positives, c'est vers l'issue positive de cette interaction que nous souhaitons nous tourner, pour envisager la santé des enseignants et étudier son influence sur le milieu scolaire. La littérature sur le stress et les crises est submergée par les effets négatifs que ces conditions entraînent, même si de plus en plus de chercheurs et de cliniciens commencent à s'intéresser aux effets bénéfiques qu'elles peuvent provoquer (Park, 2009). En effet, selon Park (2009) la dernière décennie a connu plus d'une centaine de recherches empiriques sur ce phénomène généralement désigné par le terme résilience, celui des effets positifs des maladies et des traumatismes. Même si, depuis quinze ans, la recherche et la théorisation sur la psychologie du travail se sont concentrées sur le stress et la prévention des conséquences négatives, le champ pourrait dorénavant se réorienter vers la promotion de la santé au travail et la psychologie positive (Macik-Frey, Campbell Quick et Nelson, 2007).

1.1. Les malaises du travail enseignant

Quoi qu'il en soit, ce regard neuf tourné vers la santé des individus et des communautés ne nie aucunement l'existence de problèmes de santé et d'adaptation, par ailleurs généralisés dans la sphère du travail. Il faut en effet admettre que les problèmes de santé psychologique au travail sont préoccupants (Vézina, Bourbonnais, Marchand et Arcand, 2008). Ainsi, au Canada en 2003, alors que les problèmes de santé mentale représentaient la deuxième cause d'absence, on retrouve près

de 31 % des travailleurs qui estiment que leurs journées de travail sont extrêmement stressantes. L'Organisation mondiale de la santé prévoit d'ailleurs que d'ici 2020, la dépression liée au stress chronique deviendra la deuxième cause d'invalidité, juste après les maladies cardiovasculaires. Les enseignants, pour leur part, représentent l'un des contingents professionnels où se manifestent différents problèmes chroniques de stress, d'anxiété, de dépression et d'épuisement professionnel (Carpenter et Steffen, 2004). Par exemple, dans une enquête de santé publique effectuée par la National Health and Safety Executive (NSE) en Angleterre (2000), le niveau de stress des enseignants surpassait celui des infirmières et des gestionnaires d'entreprises. Plus récemment au Québec, une enquête menée auprès d'un vaste échantillon d'enseignants dénote que 19 % d'entre eux considèrent leur état de santé psychologique comme moyen ou médiocre (Houlfort et Sauvé, 2010).

On constate en même temps que la perspective qui permet de poser la santé des enseignants comme un objet de recherche et d'intervention éducationnel est, à l'instar de la popularité du domaine de la santé au travail, relativement neuve et par le fait même contre-intuitive. En effet, en ce qui concerne ce groupe professionnel tout comme les médecins, les infirmières, les policiers, par exemple, on s'est jusqu'à tout récemment préoccupé essentiellement de leurs problèmes de stress, d'épuisement professionnel et d'insatisfaction (Klusman, Kunter, Trautwein, Lüdtke et Baumert, 2008), ainsi que de leurs conditions de travail rendues de plus en plus difficiles par la complexification de leur tâche. Si ces difficultés professionnelles ont toutes comme focus premier l'enseignant, elles ont malheureusement aussi des répercussions négatives sur les élèves, les autres personnels et le système scolaire, ne serait-ce que dans les coûts importants qu'elles entraînent sur le plan des dépenses en soins et en perte de productivité. Outre les problèmes psychologiques, on peut penser à l'absentéisme, au présentéisme, à la retraite anticipée, à la morbidité associée au stress et à la mortalité prématurée (McDaid, Curran et Knapp, 2005). Mais, on peut actuellement concevoir que cette problématisation qui captait l'attention des chercheurs en orientant massivement leurs efforts sur les difficultés personnelles des enseignants, et plus particulièrement sur leur stress, n'est certes pas la seule possible. Une perspective différente laisse plutôt à penser que des difficultés du travail peuvent représenter autant de défis aux conséquences positives.

1.2. La psychologie positive et les sens donnés au concept de résilience

À l'examen des résultats parfois décevants des efforts massivement consentis au traitement des problèmes, plusieurs avancent que le paradigme curatif pourrait être avantageusement remplacé par une vision préventive de construction des compétences individuelles et des forces du milieu. Cette perspective de promotion des compétences semble particulièrement adaptée à l'école, qui est avant tout un milieu de vie et une source de facteurs de développement et d'apprentissages variés. Seligman et Csikszentmihalyi (2000) ont ouvert la voie vers l'adoption du cadre de référence de la psychologie positive, en réaction à la disproportion des interventions psychologiques majoritairement tournées vers les pathologies. Suivant ce repositionnement, Snyder et Lopez (2007) ont contribué à définir une éducation positive, qui oriente les efforts des acteurs de l'école vers le développement des compétences individuelles, plutôt qu'immédiatement tournée vers la recherche des difficultés.

Dans le domaine de la psychologie organisationnelle, on conçoit la résilience comme la capacité d'une organisation ou d'un individu à mettre rapidement en place des comportements adaptés à la situation en provoquant un minimum de stress (Mallak, 1998). Du côté de la psychologie du travail, les approches de la détermination des ressources personnelles et des forces des individus (Luthans, Luthans et Luthans, 2004) stimulent de nouvelles réflexions dans le domaine organisationnel. Parmi les concepts présentés par Snyder et Lopez (2007), le capital psychologique s'ajouterait au capital économique, constitué des ressources tangibles, au capital humain, axé sur le savoir et au capital social, axé sur les réseaux de relations. Ce nouveau construit rassemblerait les dimensions de l'autoefficacité (Bandura, 1997), de l'espoir (Snyder, 2002), de l'optimisme (Seligman, 2002) et de la résilience (Masten, 2001).

Du côté de la psychologie scolaire, au moins quatre perspectives conceptuelles permettent, selon Baker, Dilly, Aupperlee et Patil (2003) de situer l'école comme un milieu qui favorise la santé psychologique: l'approche du capital développemental (Scales et Leffert, 1999, cités dans Baker, Dilly, Aupperlee et Patil, 2003), celle de l'apprentissage socioémotionnel (Elias, Zins, Weissberg, Frey, Greenberg, Haynes, Kessler, Schwab-Stone et Shriver, 1997, cités dans Baker, Dilly, Aupperlee et Patil, 2003), celle du bien-être subjectif (Diener, 1984,

citée dans Baker, Dilly, Aupperlee et Patil, 2003) et enfin l'approche de la résilience (Luthar, Cicchetti et Becker, 2000, cités dans Baker, Dilly, Aupperlee et Patil, 2003). L'approche du capital développemental est issue d'une communauté qui a tendu ses efforts vers la reconnaissance de facteurs de protection internes et externes qui favoriseraient la réussite scolaire de tous les enfants. L'approche de l'apprentissage socioémotionnel vise aussi le développement affectif des enfants dans un modèle qui combine les composantes de divers champs d'intervention. Contrairement à ces deux premières conceptualisations positives, les approches du bien-être subjectif et de la résilience embrassent aussi le développement adulte. Ainsi, la perspective du bien-être subjectif repose sur trois dimensions, les émotions positives, les émotions négatives et l'appréciation cognitive de la vie. Ces dimensions recourent les objectifs visés pour favoriser la santé au travail. En effet, le bien-être occupationnel se définit par l'évaluation positive de plusieurs aspects de son travail, incluant les dimensions affective, motivationnelle, comportementale et psychosomatique (Van Horn, Taris, Schaufeli et Schreurs, 2004).

En contrepoint de ces modèles se profile celui de la résilience éducationnelle, qui reprend la conception psychologique de la résilience en l'adaptant à l'écologie du milieu scolaire. En élargissant la zone d'action au milieu scolaire, ce recadrage permet en outre d'échapper à la réification de l'individu, héros ou victime de ses conditions. Dans le contexte de l'enseignement, la résilience au travail peut être définie comme la capacité d'un enseignant à recouvrer et à maintenir son bien-être dans une situation de travail objectivement et subjectivement difficile ou risquée. La résilience éducationnelle peut être schématisée à travers les processus d'interactions systémiques qui surviennent dans la trajectoire professionnelle des enseignants et dans la trajectoire de scolarisation des élèves pour produire une adaptation positive des systèmes de l'école, au profit du développement et de l'apprentissage (Théorêt, 2005). Vu la nature de la tâche éducative ciblée ici, toute adaptation positive résultant de ce processus doit répondre, d'une part, aux attentes de la société et, d'autre part, aux attentes de la personne elle-même (Snyder et Lopez, 2007).

La littérature scientifique révèle que les recherches sur la résilience mettent de l'avant, à travers l'observation de situations difficiles voire traumatisantes, des résultats qui infirment les prédictions désastreuses d'échec, d'abandon ou de malaise des personnes concernées par les crises de la vie adulte comme le deuil (Bonanno, 2004),

la violence vécue et les ruptures relationnelles (Calhoun et Tedeschi, 2006). Plusieurs chercheurs des sciences humaines soutiennent en fait, depuis l'avènement du mouvement de la prévention primaire, qu'il devient plus efficient de chercher à construire les forces des individus et de leur milieu pour pallier l'apparition ou l'intensification de leurs difficultés. Ainsi, Linley et Joseph (2004) ajoutent que des recherches sur le stress traumatique montrent que non seulement peut survenir une forme de recouvrement du bien-être, mais que le stress parvient aussi à déclencher une poussée de développement positif, c'est-à-dire un fonctionnement meilleur que par le passé, en quelque sorte optimisé par l'expérience d'adversité.

Selon nous, cette perspective positive se rapproche étroitement des finalités mêmes de l'éducation, tendues vers le développement, le mieux-être des individus et des collectivités. Théoriquement, les modèles d'explication de la résilience soumis au test empirique devraient permettre d'avancer des propositions de compréhension de la santé au travail et d'intervention vers une meilleure santé globale. On retrouve le germe de ces modèles d'intervention en psychologie clinique, en médecine préventive, en psychologie organisationnelle et aussi en éducation. Mais, à notre connaissance, aucune évaluation systématique des interventions ciblées sur les enseignants ne semble encore avoir eu lieu. En fait, si la littérature scientifique recueille des appuis empiriques sur l'effet des interventions visant la promotion du bien-être psychologique des élèves, comme pour le Projet Résilience de l'Orégon (Merrell, 2010), on ne trouve pas l'équivalent de ces efforts d'intervention du côté des enseignants, ni des adultes en général. Pourtant, l'approche de la résilience comporterait de nets avantages opérationnels, lorsque vient le temps de fixer les caractéristiques altérables sur lesquelles porteront les mesures (Doll et Lyon, 1998).

1.3. L'apport de la théorie biopsychosociologique à la résilience

On remarque que la plupart des conceptualisations de la résilience partagent un cadre de référence fondé sur le paradigme de la psychologie positive et de la promotion des compétences. Toutefois, et nous abondons ici dans le sens de la critique de Kelly et Colquhoun (2010), la majorité d'entre elles conviennent d'une psychologie individuelle, sans parvenir à éviter l'ornière individualiste, dans laquelle s'empêtrent tout autant les tenants de la gestion du stress. Nous inclinons plutôt à

penser qu'une approche écosystémique de la résilience éducationnelle rassemble mieux les mécanismes de protection de l'individu et ceux de son environnement. Cette approche permet en outre de mettre à jour les voies par lesquelles l'amélioration du bien-être psychologique des enseignants peut influencer sur leur développement professionnel. Elle permet aussi d'éclairer la responsabilité éducative du milieu scolaire et de la société envers l'apprentissage et le développement des élèves, avec des répercussions potentielles sur toute l'organisation scolaire et la communauté. Posé sous l'angle écologique, le projet de résilience éducationnelle ne cherche pas à ajouter à l'enseignant un rôle supplémentaire auprès de ses élèves, mais suggère que l'enseignant qui développe ses forces à la face de ses élèves, de ses collègues et de la communauté verra sa compétence accrue, ce qui provoquera un effet positif sur les personnes et les contextes fréquentés.

La théorie écologique, qui se fonde sur l'interaction bidirectionnelle entre la personne en changement et les influences multiples des contextes de son environnement, apparaît particulièrement appropriée pour expliquer et prédire l'effet de telles interventions. Pour élaborer une intervention compatible avec les visées du modèle écologique, d'une part, et couvrir les aspects névralgiques découverts par les recherches, d'autre part, l'intervention doit considérer les facteurs individuels et environnementaux (Stokols, 2000). Un peu comme on se plaît à situer l'élève au centre de ses apprentissages, nous proposons de situer l'enseignant au cœur de l'écosystème d'une école en santé. Les facteurs d'influence ainsi générés autour de l'enseignant cernent plusieurs lieux d'analyse et diverses catégories d'action, certaines très proximales, qui concernent la personne de l'enseignant et son travail dans le microsystème de sa classe. Partant de là, d'autres vecteurs d'influence sont plus distaux de l'enseignant et de l'enseignement, mais sont présumés agir sur eux et par eux. Par exemple sur le plan mésosystémique, qui concerne les interrelations entre les microsystèmes fréquentés par l'acteur, on retrouvera ici les facteurs organisationnels et les réseaux professionnels. Sur le plan exosystémique, qui met en évidence des contextes de pouvoir qui influencent l'acteur de l'extérieur, on reconnaîtra les aspects de politique scolaire interne et la réglementation des organismes de gouvernance scolaire comme le ministère de l'Éducation, et enfin, sur le plan macrosystémique, soit celui de l'idéologie d'une culture et des valeurs sociales, on retracera l'influence des représentations sociales sur l'éducation ou d'un mouvement de professionnalisation de l'enseignement sur l'enseignant et sur son travail.

2. Vers la modélisation d'une intervention de résilience éducationnelle

C'est dans la perspective de la psychologie positive et à travers la conceptualisation de la résilience et la théorie écologique que s'articule la présente contribution. Avant de s'engager sur la voie de la modélisation d'une intervention écosystémique, nécessairement complexe, il importe de dégager quels pourraient être les avantages de cette nouvelle perspective pour l'école, les élèves et les enseignants. Afin de ne pas nous projeter dans un exercice purement rhétorique, nous nous appuyons sur les indices probants de santé et d'adaptation au travail, repérés dans la recherche auprès des enseignants et de leurs élèves. Le postulat sous-jacent à la proposition de résilience éducationnelle, tiré de la généralisation de résultats d'études dans d'autres domaines, est que ce type d'adaptation positive est assez commun dans les populations qui vivent des conditions difficiles. On a aussi observé qu'un effet produit à un niveau peut se répercuter sur d'autres personnes. Par exemple Rogers et Kelloway (1997) dénotent que les répercussions négatives d'un événement traumatisant jouent sur les personnes indirectement atteintes et modifient le climat de l'école ou de la classe, par un effet du type de la contagion. Ainsi, la seule crainte d'être victime de violence semblable à celle subie par nos semblables peut déclencher des réactions désagréables pour la personne et pour l'organisation de travail (Rogers et Kelloway, 1997). Les hypothèses parallèles qui mettent en cause la répercussion d'un vécu positif sur les autres commencent à se faire jour. Ainsi, Klusman, Kunter, Trautwein, Lüdtke et Baumert (2008) décrivent d'abord de quelle manière la résilience et l'engagement contribuent au succès de la carrière d'enseignement. Leur recherche apporte en outre un appui empirique important au postulat selon lequel l'état psychologique des enseignants exerce une influence sur celui des élèves, en montrant que la résilience des enseignants est significativement corrélée à l'évaluation par les élèves de leur compétence en enseignement, de même qu'à la motivation et au rendement de leurs élèves. De notre côté, nous avons décelé que la compétence à gérer sa classe, dans un environnement scolaire où les objectifs sont clairs et la rétroaction disponible, de même que la capacité à créer des relations positives avec les collègues et la direction de l'école sont liées à la résilience des enseignants (Théorêt, Garon, Hrimech et Carpentier, 2006). Schwerdtfeger, Konermann et Schönhofen (2008) révèlent quant à eux que l'efficacité personnelle des enseignants est une importante ressource de protection contre les difficultés subies par les élèves.

2.1. Les variables systémiques contributrices à la santé psychologique et à la résilience éducationnelle

L'esquisse d'un cadre écosystémique de résilience éducationnelle (Théorêt, 2005) permet d'entrevoir que des facteurs de protection agissent à différents niveaux de système, même s'il reste à déterminer quels effets synergiques auraient ces facteurs présents dans le temps de la carrière, pour ce qui concerne l'enseignant, ou dans le temps de la scolarisation, pour ce qui concerne l'élève.

2.1.1. Les variables de la personne enseignante

Nous analysons ici les variables qui contribuent à la santé psychologique et à la résilience. En premier lieu, nous retraçons les variables proximales de l'ontosystème ou de la personne enseignante, grâce aux résultats issus des recherches signalant plusieurs pistes que pourrait suivre l'élaboration d'un modèle d'intervention écosystémique de la résilience. La base scientifique qui relie les aspects du développement socioémotionnel des jeunes élèves à leur réussite éducative (Bromme, 2001) est un indice qui porte à croire que ces aspects peuvent aussi bien être liés chez les enseignants. En ce sens, la recherche de Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke et Baumert (2008) reconnaît, pour quatre profils d'enseignants, des relations claires entre les caractéristiques de bien-être psychologique, caractérisé par la résilience et l'engagement, défini ici comme l'effort investi et le sens donné au travail (Hallberg et Schaufeli, 2006). Le profil de résilience et l'engagement se révèlent des variables qui prédisent leur bien-être au travail ainsi que leur efficacité en enseignement. Sur l'ensemble des indices d'efficacité de l'enseignement, les enseignants les plus résilients et les plus engagés sont aussi les plus efficaces. Inversement, ces chercheurs expliquent que l'engagement seul ou la motivation au travail, considérés isolément, sont insuffisants à expliquer l'efficacité, si les caractéristiques de résilience sont absentes.

L'efficacité de l'enseignement est liée à la réussite des élèves dans le microsystème classe, de même qu'à des facteurs émotionnels, pour les enseignants. En effet, il est assez largement admis que le travail enseignant est non seulement un travail intellectuel et relationnel, mais aussi émotionnel, et plusieurs partagent l'avis de Hargreaves (2001) que ce travail émotionnel de l'enseignement concourt au développement professionnel tout en étant au cœur de l'amélioration de la qualité du travail des éducateurs.

Dans ce sens, Tugade, Fredrickson et Barrett (2004) montrent que l'habileté à définir précisément les émotions positives ressenties est une variable médiatrice qui contribue à la résilience psychologique. Ainsi, des processus cognitifs associés à ces émotions particulières amélioreraient différentes dimensions du processus d'adaptation. Par exemple le contentement permettrait une meilleure vigilance, qui aide à percevoir calmement le contexte présent (Fredrickson, 2000). Ces habiletés personnelles, d'ordre affectif et cognitif, pourraient conduire vers une meilleure autorégulation de l'enseignant. De même, l'intérêt positif porté par l'enseignant à son état présent lui permettrait de diversifier ses connaissances et ses expériences tout en favorisant ses habiletés de résolution de problèmes. L'optimisme généré par la constatation plus objective des faits permet de demeurer ouvert aux possibilités devant des situations adverses, cette ouverture devenant la clé de la résolution de problèmes. Ces émotions ont elles-mêmes une utilité fonctionnelle en contribuant directement à la santé et au bien-être psychologique.

On sait aussi que l'attention portée par une personne aux événements quotidiens positifs a un effet bénéfique sur son humeur et sur son affect alors qu'on se sent plus heureux, nonobstant les événements négatifs rapportés (Zautra, Reich, Davis, Potter et Nicolson, 2000). Plus précisément, Zautra, Affleck, Davis, Tennen et Fasman (2005) révèlent l'importance de programmer fréquemment des événements agréables dans une journée, pour contrebalancer les événements quotidiens stressants, particulièrement en période de stress intense. En effet, la valeur positive de ces gratifications est augmentée durant les périodes difficiles. Les résultats de ces études signalent une plus grande variabilité dans les événements et les affects positifs rapportés que dans les événements ou affects négatifs. Ces résultats montrent que les individus auraient plus tendance à observer et à retenir l'augmentation ou les changements vers le positif, que la diminution ou les changements vers le négatif. En revanche, la persistance du sentiment positif comme élément de prédiction de l'humeur du jour prochain serait moins grande que pour le sentiment négatif (Zautra, Affleck, Davis, Tennen et Fasman, 2005).

2.1.2. Les variables de la classe

Le microsystème de la classe comme lieu de développement scolaire des élèves et de développement professionnel de l'enseignant représente évidemment le contexte central de l'écosystème concentrique

tracé autour de lui. L'étude de Mukamurera, Bouthiette, Mukamutara et Drouin (2008) indique que plus des trois quarts (88 %) des enseignants et enseignantes se trouvent dans la catégorie « très ou plutôt satisfaits » de leur travail, bien que la proportion des enseignants qui se disent très satisfaits de leur travail tombe à 22 %. Or ce sont les relations avec les élèves ainsi que les conditions de travail qui représentent ici les sources principales de leur satisfaction. Celle-ci est généralement entendue comme une réponse personnelle affective devant une situation ou une condition particulière (Grayson et Alvarez, 2008) et pourrait recouvrir des aspects du sentiment d'auto-efficacité. Maroy (2002) a aussi fait émerger, dans une enquête sur la satisfaction et l'identité professionnelles, que les élèves représentent la première source de satisfaction des enseignants. On peut d'ores et déjà comprendre que l'on ne réfère sans doute pas aux mêmes profils d'élèves, lorsque l'on évoque ces appréciations négatives et positives, mais, somme toute, le rapport à l'élève demeure névralgique dans l'évaluation de la satisfaction enseignante. S'il semble, par ailleurs, parfaitement vain d'envisager l'élimination de tous les problèmes relationnels d'une classe, il vaut probablement mieux pour l'enseignant apprendre à bien composer avec eux pour le profit commun des élèves et de l'école entière.

2.1.3. Les variables du réseau scolaire

Au prochain niveau, l'établissement de relations de soutien entre les acteurs de l'école dans les réseaux professionnels du mésosystème répond à la nécessité d'augmenter la fréquence des événements positifs pour exercer une influence sur l'affect positif des membres de l'équipe-école. Toutefois, la moindre persistance de cet effet positif invite à considérer le rôle de la direction d'établissement et des réseaux professionnels dans l'école pour la régulation des émotions (la capacité individuelle de distinguer finement entre les émotions ressenties). Ainsi, la mobilisation de l'équipe éducative pourrait être améliorée par un partage des événements positifs survenus, des échanges avec un mentor, bref, par l'instauration d'un climat d'échanges positifs. Même si les facteurs de personnalité ne sont pas négligeables, il demeure que les circonstances quotidiennes jouent un rôle très important dans l'influence qu'elles ont sur l'humeur et l'affect (Zautra, Affleck, Davis, Tennen et Fasman, 2005). Ces résultats convergent vers ceux de Martin,

Morcillo et Blin (2004) selon lesquels tant la fréquence que la gravité des situations d'indiscipline et de violence scolaire affectent le vécu émotionnel des enseignants.

2.1.4. Les variables de l'organisation scolaire

Considérant l'exosystème de l'organisation du travail, on remarque, dans une recherche auprès d'enseignants vétérans qui cumulent plus de vingt années d'expérience, cinq thèmes particulièrement éclairants sur la nature de la résilience éducationnelle. O'Sullivan (2006) met ainsi en lumière le cas d'enseignants irlandais d'éducation physique, dans la conjoncture chroniquement difficile de l'enseignement d'une discipline peu valorisée, où le tiers de la cohorte étudiée a abandonné la profession. La majorité de ceux et celles qui ont persévéré ont par ailleurs développé des compétences de créativité pour faire face à l'insuffisance de locaux et de matériel ainsi qu'à l'absence d'un véritable curriculum pour leur discipline. Ils ont ainsi appris à mieux gérer leur stress en déléguant une partie du fardeau de travail à des aides-enseignants, à profiter d'un congé professionnel permis par leur convention collective pour explorer d'autres avenues de carrière, en ajoutant parfois, en formation continue, une spécialité à leur champ disciplinaire. Ils ont aussi pris fait et cause pour leur champ disciplinaire et les intérêts collectifs de la communauté des enseignants d'éducation physique. L'image de leur carrière montre combien ils ont su mettre de l'avant une éthique de travail et de professionnalisme qui commande le respect dans leur milieu.

2.1.5. Les variables de la culture scolaire

Enfin, sur le plan de la culture et des valeurs du macrosystème, une organisation portée par un objectif clair et non ambigu, une idée force à laquelle tous les employés peuvent se rattacher et dont ils sont fiers de discuter avec les membres de leurs réseaux d'amis et de collègues, contribuerait à une meilleure santé psychologique des enseignants (Purcell, 2004). De même, les variables reliées au climat sont à considérer pour caractériser l'éthos de l'école. À ce sujet, on relève : l'atmosphère de confiance où chacun s'intéresse aux autres, les soutient et projette cette confiance vers la communauté ; un climat de respect interpersonnel, où la coopération est valorisée pour débattre de tout sans risque d'atteinte personnelle (Firth-Cozens, 2003) ; une

culture qui questionne et stimule le personnel, qui lui fournit de nouvelles expériences de développement professionnel en demeurant équitable (Purcell, 2004); une culture où chaque membre du personnel est motivé par le succès personnel et celui de l'organisation (Mowbray, 2004); des employés qui se dépassent en innovant, en proposant de nouvelles idées, de nouvelles façons de faire, bref, en faisant plus que ce à quoi ils sont tenus. Tous ces objectifs contribuent au climat du milieu de travail.

3. L'élaboration d'une intervention de résilience éducationnelle

L'adoption de la théorie écologique et du modèle biopsychosociologique Personne-processus-contexte-temps (PPCT) qui en est issu (Bronfenbrenner, 2005) permet de concevoir un programme d'intervention autour de quatre dimensions vers lesquelles on peut diriger l'action: la personne de l'enseignant dans ses comportements, ses pensées et ses émotions; les processus en jeu dans la relation enseignement-apprentissage; les contextes proches et lointains de l'enseignant; les temps de la carrière et de la scolarisation. Se dessinent alors les axes d'un modèle de santé nécessairement plus complexe que le modèle individuel, mais peut-être plus fructueux.

Une fois déterminé l'objectif et campé le cadre de référence, la question demeure entière sur la manière d'articuler une intervention positive vers la résilience éducationnelle. Sur quels indices fonder les dimensions de cette intervention, ses objectifs, ses moyens et ses modalités? Si nous orientons l'intervention vers un meilleur état de l'école ou vers des compétences terminales, alors l'efficacité dans les tâches d'enseignement et de gestion de classe, la satisfaction au travail ainsi que le sentiment d'appartenance au milieu de travail semblent émerger comme autant d'objectifs à poser. Mowbray (2004) dessine en ce sens le profil d'une organisation résiliente, en rassemblant divers résultats de recherche issus des secteurs privés et publics. Les résultats incluent les milieux éducationnels, et se fondent sur les faibles taux d'absence, de maladie et de roulement de personnel, comme autant d'indicateurs d'un niveau minimal de stress. Si ces indicateurs apparaissent bien choisis, ils ne peuvent évidemment fournir d'information sur la nature des processus en cause.

Masten (1994), pionnière dans ce domaine, suggère d'intervenir sur quatre conditions pour développer la résilience des enfants : diminuer l'exposition aux facteurs de risque, réduire le stress et l'accumulation des facteurs de risque, augmenter la disponibilité des ressources comme autant de facteurs de protection et favoriser la mobilisation des processus de protection. Malgré leur statut différentiel en matière de prévention et l'avancement des modèles théoriques depuis les quinze dernières années, certaines de ces pistes ont été validées par la recherche et mériteraient qu'on les analyse dans le contexte de la résilience des adultes au travail. Par ailleurs, si l'on croit que la résilience ne peut se réduire à la constatation de l'absence de problèmes dans l'une ou l'autre dimension de la santé, l'analyse des problèmes de santé au travail permet toutefois de cibler les facteurs en cause pour établir une intervention porteuse. Ainsi, sur la deuxième piste offerte par Masten (1994), les nombreuses recherches sur le stress ainsi que l'épuisement professionnel des enseignants servent de toile de fond pour appréhender un aspect central de l'état de résilience. En effet, le motif de stress et d'épuisement professionnel le plus souvent invoqué est le comportement inadéquat des élèves (Burke et Greenglass, 1996 ; Houlfort et Sauvé, 2010). Sur ce point, il conviendrait de remettre en question la formation des enseignants sur la gestion de classe, à savoir si cette formation reçoit toujours sa part congrue sur la gestion des comportements agressifs et inadéquats. Car c'est bien cette catégorie de conduites inadaptées qui semble affecter le plus négativement la santé des enseignants (Dobrica, 2010).

La recherche de Grayson et Alvarez (2008) a permis de reconnaître les composantes du climat scolaire qui prédisent l'épuisement professionnel des enseignants, dans les dimensions définies par Maslach et Johnson (1981) de fatigue physique et émotionnelle, de dépersonnalisation et de faible accomplissement. L'étude révèle des facteurs individuels et contextuels qui mènent les enseignants vers l'épuisement professionnel ; en particulier, elles notent que la fatigue émotionnelle, qui est au centre de l'épuisement (Brouwers et Tomic, 2000), est liée aux éléments du climat scolaire que sont les relations avec les parents et la communauté de l'école ainsi qu'avec les élèves. Elles ont aussi remarqué que l'accomplissement personnel des enseignants est associé à la gestion de l'enseignement. Enfin, les mauvaises relations avec les autres membres du personnel ainsi qu'avec les élèves se rattachent à la dépersonnalisation. Ces relations émergent aussi de l'enquête de Houlfort et Sauvé (2010) qui met en lumière l'incidence de

la charge de travail ainsi que des difficultés de gestion de classe sur l'épuisement professionnel. Le manque de soutien offert à l'enseignant par la direction et les difficultés relationnelles tant avec les collègues qu'avec les parents d'élèves affecteraient négativement la santé et le bien-être des enseignants.

La jonction de ces domaines de recherche et d'intervention semble propice au renouvellement de l'intérêt des éducateurs vers une intervention axée sur les forces des individus et sur l'apprentissage de nouvelles conduites mieux adaptées aux contingences actuelles du travail et aux retombées directes sur l'enseignement. À l'instar de Seligman (2008) qui rappelle que la santé est plus que la simple absence de maladie et de Bonanno (2005) qui réitère que la résilience est plus que l'absence de psychopathologie, nous poserions également que la résilience éducationnelle est plus que la constatation de l'absence de problème relié au travail enseignant. En ce sens, notre proposition viserait à substituer à la question de savoir quelles sont les conditions organisationnelles et personnelles qui accentuent la probabilité d'épuisement professionnel, celle de connaître plutôt les conditions organisationnelles et personnelles qui augmentent, pour un individu, la probabilité de passer de l'état de stress chroniquement élevé à l'état d'efficacité et de santé globale, dans ses dimensions physique, psychologique et socioprofessionnelle et celles qui accentuent l'effet de ces conditions positives sur le milieu de travail.

Loin de faire fi des nombreuses recherches sur le stress des enseignants, nous pensons au contraire que leurs résultats méritent d'être intégrés dans un modèle de résilience, mais dans une autre direction. En effet, le concept de la résilience est construit sur deux pivots, aussi fondamentaux l'un que l'autre, soit la présence d'une adversité et la manifestation d'une adaptation positive (Théorêt, 2005). L'intervention sur la résilience est souvent entendue comme une manière d'intervenir spécialement sur une clientèle à risque plutôt que sur la population, dans une visée universelle. Selon nous, la part du risque demeure fondamentale en ce qu'il permet le déclenchement de ce processus d'adaptation phénoménal qu'est la résilience. En fait, la résilience, ou la compétence à faire face aux difficultés en maximisant les conséquences positives, ne pourrait apparaître sans la présence de ces événements difficiles, représentés ici par le stress des enseignants. Dans ce même ordre d'idées, des recherches biomédicales récentes (Lupien, 2009) semblent indiquer que l'exposition au stress serait nécessaire à l'apparition de conduites de résistance et que l'on

aurait peut-être tort, socialement parlant, de chercher à surprotéger les individus de toute nocivité. Si l'on peut extrapoler ces résultats tout en tentant de mieux souligner l'importance du capital psychologique, incluant l'autoefficacité, l'optimisme et la résilience, il conviendrait d'accompagner la population enseignante devant le facteur de risque représenté par le stress professionnel, en le recadrant d'abord et en offrant des moyens de le dépasser tout en développant ses habiletés professionnelles, pour son propre bien-être et celui de la communauté de l'école. Si l'on en croit des recherches récentes menées sur les défis posés aux enseignants, la résilience se révèle une condition nécessaire de l'efficacité de l'enseignement (Gu et Day, 2007). Les résultats de recherche rassemblés ici indiquent aussi que c'est la voie vers laquelle devrait s'orienter un programme d'intervention écosystémique sur la santé et la résilience éducationnelle.

■ Conclusion

Tant que domine la conception du stress comme une maladie du travail dans un paradigme biomédical, chacun peut être tenu responsable de sa santé ou de ses problèmes de santé. Mais un cadre de référence comme celui de la résilience éducationnelle fait éclater les responsabilités individuelles pour atteindre la société et ses mandataires. Cependant, force est d'admettre qu'il devient difficile pour les enseignants, tout autant que pour les milieux de formation ou d'intervention, d'envisager le développement professionnel en l'absence d'infrastructure ou d'un cadre ministériel de priorités. Si le ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport du Québec a inclus au référentiel des compétences enseignantes celle du développement professionnel, elle demeure trop en retrait et peu investie. L'occasion est toute désignée de la mettre à jour, en favorisant une meilleure efficacité de l'enseignement par la prise en charge de la santé de l'école. Bien que l'on doive concevoir que les besoins de formation continue différeront selon les forces des enseignants et le stade de leur carrière, il n'en demeure pas moins que l'on aurait avantage à énoncer, au sein des organisations scolaires, des objectifs de santé clairs qui devraient être formulés en collaboration avec les principaux intéressés, pour les aider à progresser dans leur carrière et à faire progresser dans leur apprentissage et leur développement ceux dont ils ont la charge. Il va de soi, pour nous, que cette mission éducative devrait rejoindre celle du développement de la résilience et de la santé.

Bibliographie

- BAKER, J.A., L.J. DILLY, J.L. AUPPERLEE ET S.A. PATIL (2003). « The developmental context of school satisfaction: Schools as psychologically healthy environments », *School Psychology Quarterly*, 18(2) p. 206-221.
- BANDURA, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*, New York, Freeman.
- BONANNO, G.A. (2004). « Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? », *American Psychologist*, 59(1), p. 20-28.
- BONANNO, G.A. (2005). « Resilience in the face of potential trauma », *Current Directions in Psychological Science*, 14(3), p. 135-138.
- BROMME, R. (2001). « Teacher expertise », dans N.J. Smelser et P.B. Baltes (dir.), *International Encyclopaedia of The Behavioural and Social Science*, Oxford, Angleterre, Elsevier, p. 15459-15465.
- BRONFENBRENNER, U. (2005). « The bioecological theory of human development », dans U. Bronfenbrenner (dir.), *Making Human Beings Human: Bioecological Perspectives on Human Development*, Thousand Oaks, CA, Sage, p. 3-15.
- BROUWERS, A. ET W. TOMIC (2000). « A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management », *Teaching and Teacher Education*, 16(2), p. 239-253.
- BURKE, R.J. ET E. GREENGLASS (1996). « Work stress, social support, psychological burnout and physical well-being in teachers », *Psychology, Health and Medicine*, n° 1, p. 193-205.
- CALHOUN, L.G. ET R.G. TEDESCHI (dir.) (2006). *Handbook of Posttraumatic Growth: Research and Practice*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- CARPENTER, B. ET P.A. STEFFEN (2004). « Stress », dans L.J. Haas (dir.), *Handbook of Primary Care Psychology*, New York, Oxford University Press, p. 563-577.
- DIERNER, E. (1984). « Subjective well-being », *Psychological Bulletin*, 95(3), p. 542-575.
- DOBRICA, V. (2010). *Analyse des ressources mises en œuvre pour le développement de la résilience éducationnelle devant la violence: cas d'enseignants québécois et roumains*, Mémoire de maîtrise en psychopédagogie, Montréal, Université de Montréal.
- DOLL, B. ET M.A. LYON (1998). « Risk and resilience: Implications for the delivery of educational and mental health services in school », *School Psychology Review*, 27(3), p. 348-363.
- ELIAS, M.J., J.E. ZINS, R.P. WEISSBERG, K.S. FREY, M.Z. GREENBERG, N.M. HAYNES, R. KESSLER, M.E. SCHWAB-STONE ET P. SHRIVER (1997). *Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators*, Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development.
- FIRTH-COZENS, J. (2003). « Doctors, their wellbeing, and their stress », *British Medical Journal*, 326(7391), p. 670-671.

- FREDRICKSON, B.L. (2000). *Cultivating Positive Emotions to Optimize Health and Well-being. Prevention and Treatment*, <<http://journals.apa.org/prevention/volume3/pre003001a.htm>>, consulté le 29 juin 2010.
- GRAYSON, J.L. ET H.K. ALVAREZ (2008). «School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model», *Teaching and Teacher Education*, 24(5), p. 1349-1363.
- GU, Q. ET C. DAY (2007). «Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness», *Teaching and Teacher Education*, 23(8), p. 1302-1316.
- HALLBERG, U.E. ET W.B. SCHAUFELI (2006). «“Same same” but different? Can work engagement be discriminated from job involvement and organizational commitment?», *European Psychologist*, 11(2), p. 119-127.
- HARGREAVES, A. (2001). «Emotional geographies of teaching», *Teachers College Records*, 103(6), p. 1056-1080.
- HOULFORT, N. ET F. SAUVÉ (2010). *Santé psychologique des enseignants de la Fédération autonome de l'enseignement*, Rapport de recherche, Montréal, École nationale d'administration publique.
- KELLY, P. ET D. COLQUHOUN (2010). «The professionalization of stress management: Health and well-being as a professional duty care?», *Critical Public Health*, 15(2), p. 135-145.
- KLUSMANN, U., M.K. KUNTER, U. TRAUTWEIN, O. LÜDTKE ET J. BAUMERT (2008). «Teachers' occupational well-being and quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns», *Journal of Educational Psychology*, 100(3), p. 702-715.
- LINLEY, P.A. ET S. JOSEPH (2004). «Positive change following trauma and adversity: A review», *Journal of Traumatic Stress*, 17(1), p. 11-21.
- LUPIEN, S.J. (2009). «Brain under stress», *Canadian Journal of Psychiatry/Revue canadienne de psychiatrie*, 54(1), p. 4-5.
- LUTHANS, F., K.W. LUTHANS ET B.C. LUTHANS (2004). «Positive psychological capital: Beyond human and social capital», *Business horizons*, 47(1), p. 47-50.
- LUTHAR, S.S., D. CICCHETTI ET B. BECKER (2000). «The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work», *Child development*, 71(3), p. 543-562.
- MACIK-FREY, M., J. CAMPBELL QUICK ET D.L. NELSON (2007). «Advances in occupational health: From a stressful beginning to a positive future», *Journal of Management*, 33(6), p. 809-840.
- MALLAK, K.L. (1998). «Putting organizational resilience to work», *Industrial Management*, 40(6), p. 8-14.
- MAROY, C. (2002). *L'enseignement secondaire et ses enseignants*, Bruxelles, De Boeck.
- MARTIN, F., A. MORCILLO ET J.F. BLIN (2004). «Le vécu émotionnel des enseignants confrontés à des perturbations scolaires», *Revue des sciences de l'éducation*, XXV(3) p. 579-604.
- MASLACH, C. ET S.E. JOHNSON (1981). «The measurement of occupational burnout», *Journal of Occupational Behaviour*, n° 2, p. 99-113.

- MASTEN, A. (1994). «Resilience in individual development: Successful adaptation despite risk and adversity», dans M.C. Wang et E.W. Gordon (dir.), *Educational Resilience in Inner-city America: Challenges and Prospects*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum, p. 3-25.
- MASTEN, A. (2001). «Ordinary magic: Resilience process in development», *American Psychologist*, 56(3), p. 227-239.
- MCDAID, D., C. CURRAN ET M. KNAPP (2005). «Promoting mental well-being in the workplace: A European policy perspective», *International Review of Psychiatry*, 17(5), p. 365-373.
- MERRELL, K.W. (2010). «Linking prevention science and social and emotional learning: The Oregon resiliency project», *Psychology in The Schools*, 47(1), p. 55-70.
- MOWBRAY, C.T. (2004). «Supported education: Diversity, essential ingredients, and future directions», *American Journal of Psychiatric rehabilitation*, n° 7, p. 347-362.
- MUKAMURERA, J., M. BOUTHLETTE, I. MUKAMUTARA ET M.-M. DROUIN (2008). *Analyse de la satisfaction des enseignants au regard de leur carrière*, Communication présentée dans le cadre du 76^e congrès de l'ACFAS, Québec, mai.
- NATIONAL HEALTH AND SAFETY EXECUTIVE (2000). *The scale of occupational stress: A further analysis of the impact of demographic factors and type of job*. Rapport 311 par A. Smith, C. Brice, A. Collins, V. Matthews et R. McNamara, Norwich, Center for Occupational and Health Psychology, School of Psychology, Cardiff University. Crown.
- O'SULLIVAN, M. (2006). «Professional lives of Irish physical education teachers: Stories of resilience, respect and resignation», *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11(3), p. 265-284.
- PARK, C.L. (2009). «Overview of theoretical perspectives», dans C.L. Park, S.C. Lechner, M.H. Antoni et A.L. Stanton (dir.), *Medical Illness and Positive Change*, Washington, American Psychological Association, p. 11-30.
- PURCELL, P.J. (2004). «Older workers: Employment and retirement trends», *Monthly Labor Review*, 123(10), p. 19-30.
- ROGERS, K. ET E.K. KELLOWAY (1997). «Violence at work: Personal and organizational outcomes», *Journal of Occupational Health Psychology*, 2(1), p. 63-71.
- SCALES, P.C. ET N. LEFFERT (1999). *Developmental Assets: A Synthesis of the Scientific Research on Adolescent Development*, 2^e éd., Minneapolis, The Search Institute.
- SCHWERTFEGER, A., L. KONERMANN ET K. SCHÖNHOFEN, K. (2008). «Self-efficacy as a health protective resource in teachers? A biopsychological approach», *Health Psychology*, 27(3), p. 358-368.
- SELIGMAN, M.E.P. (2002). *Authentic Happiness: Using The New Positive Psychology to Realize your Potential for Lasting Fulfillment*, New York, Free Press.
- SELIGMAN, M.E.P. (2008). «Positive health», *Applied Psychology*, 57, p. 3-18.
- SELIGMAN, M.E.P. ET M. CSIKSZENTMIHALYI (2000). «Positive psychology: An introduction», *American Psychologist*, 55(1), p. 5-14.

- SNYDER, C.R. (2002). «Hope theory: Rainbows of the mind», *Psychological Inquiry*, 13(4), p. 249-275.
- SNYDER, C.R. ET S.J. LOPEZ (2007). *Positive Psychology: The Scientific and Practical Explorations of Human Strengths*, Thousand Oaks, Sage.
- STOKOLS, D. (2000). «The social-ecological paradigm of wellness promotion», dans M.S. Jammer et D. Stokols (dir.), *Promoting Human Wellness: New Frontiers for Research, Practice and Policy*, Los Angeles, University of California Press.
- SUISSA, A.J. (2009). «Du concept d'addictus au processus de dépathologisation: la richesse psychosociale du concept de dépendance selon Stanton Peele», *Drogues, santé et société*, 8(2), p. 75-108.
- THÉORËT, M. (2005). «La résilience, de l'observation du phénomène à l'appropriation du concept en éducation», *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), p. 633-658.
- THÉORËT, M., R. GARON, M. HRIMECH ET A. CARPENTIER (2006). «Exploration de la résilience éducationnelle chez des enseignants», *Review of Education*, 52(6), p. 575-598.
- TUGADE, M.M., B.L. FREDRICKSON ET L.F. BARRETT (2004). «Psychological resilience and positive emotional granularity: Examining the benefits of positive emotions on coping and health», *Journal of Personality*, 72(6), p. 1161-1190.
- VAN HORN, J.E., T.W. TARIS, W.B. SCHAUFELI ET P.J.G. SCHREURS (2004). «The structure of occupational well-being: A study among Dutch teachers», *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77(3), p. 365-375.
- VÉZINA, M., A. BOURBONNAIS, A. MARCHAND ET R. ARCAND (2008). *Stress au travail et santé mentale chez les adultes québécois. Enquête sur la santé dans les collectivités canadiennes*, Québec, Institut de la statistique du Québec.
- ZAUTRA, A.J., G. AFFLECK, M.C. DAVIS, H. TENNEN ET R. FASMAN (2005). «Assessing the ebb and flow of everyday life with an accent on the positive», dans A. Hogg et M.H.M. van Dulmen (dir.), *Handbook of Methods in Positive Psychology*, New York, Oxford University Press, p. 487-500.
- ZAUTRA, A.J., J.W. REICH, M.C. DAVIS, P.T. POTTER ET N.A. NICOLSON (2000). «The role of stressful events in the relationship between positive and negative affects: Evidence from field and experimental studies», *Journal of Personality*, 68(5), p. 927-951.



**Favoriser le bien-être
des acteurs**
**Thérapeutique du lien,
pédagogie du conflit**

Igor Rothenbühler
Institut Charles Rojzman¹ (Trivy, France)

1. <<http://www.institut-charlesrojzman.com>>.

Nous observons aujourd'hui, dans les entreprises, les institutions, les services publics, les partis politiques, les associations, les villes ou les quartiers, une difficulté croissante à apporter des réponses concrètes et adaptées aux symptômes du mal-vivre ensemble. L'école n'est pas épargnée par cette difficulté de vivre et de travailler ensemble, difficulté qui entraîne une fragilisation de la santé psychosociale de ses acteurs, tant individuellement que collectivement. Je souhaite, au fil des pages qui suivent, mettre en évidence comment cette fragilisation s'opère, quels liens elle entretient avec l'impuissance des acteurs de l'école et la violence qui en résulte et enfin présenter une perspective de renforcement de la santé des communautés scolaires et des adultes qui y travaillent.

1. La promotion de la santé psychosociale à l'épreuve de la complexité

À travers les divers mandats que j'ai remplis auprès des professionnels de l'enseignement et de l'éducation, j'ai constaté que l'engagement des enseignants dans des activités visant explicitement à promouvoir la santé à l'école est globalement faible pour la majorité d'entre eux. Je me réfère ici à la définition de la santé telle qu'elle est proposée par la Charte d'Ottawa (OMS, 1986), c'est-à-dire à une ressource individuelle et collective permettant de réaliser un état de bien-être physique, mental et social. La promotion de la santé permet aux individus et aux groupes d'« identifier et de réaliser leurs ambitions, satisfaire leurs besoins et évoluer avec leur milieu ou s'y adapter » (Charte d'Ottawa, OMS, 1986). Dans les écoles, cette question passe souvent après de nombreuses activités que les différents acteurs considèrent comme étant plus directement en rapport avec l'enseignement et faisant davantage partie de leur champ de compétence et de ce qui constitue leur métier. J'ai également constaté que promouvoir la santé est considéré, à tort ou à raison, comme un problème de plus à gérer et non comme une réponse à des problèmes déjà présents. En même temps, la plupart des enseignants accordent une grande importance à ce qui peut augmenter leur propre bien-être et cherchent à satisfaire leurs besoins, et à prendre soin tant que possible de leur confort dans l'activité professionnelle qu'ils exercent. Cette contradiction apparente est importante à saisir, car elle permet de déterminer ce qu'il faudrait aménager au sein des établissements pour motiver les enseignants à

s'engager davantage dans l'amélioration du climat de leur établissement. Je suis souvent témoin du fait que la promotion de la santé n'est pas perçue comme une démarche dont les effets contribuent à soulager les souffrances des enseignants ou à augmenter leur confort au travail. C'est-à-dire que les projets d'établissement, construits et présentés soit par des directions, soit par des équipes ou groupes de projet, sont perçus comme une surcharge pas toujours utile, bien qu'ayant comme objectif d'améliorer le climat et le degré de santé de leur école. Les actions visant l'amélioration des conditions de vie et de travail des enseignants sont donc appréhendées, d'abord, par une part importante du corps enseignant comme une charge de travail supplémentaire, des activités en plus à réaliser sans bénéfice concret pour eux. Il est bien difficile, et hors de propos ici, de porter un jugement sur l'efficacité des actions de promotion de la santé dans les établissements scolaires en général, tellement les contextes et les approches varient entre les États, les régions et même les réalités scolaires locales. La question demeure néanmoins posée : comment les membres de la communauté scolaire peuvent-ils concrètement percevoir et opérationnaliser les liens entre un engagement collectif visant à promouvoir la santé dans l'école et la nécessité de faire face à des problèmes très diversifiés tels que la difficulté à gérer les élèves perturbateurs au sein de la classe, les tensions entre collègues, les pressions des directions, des parents de plus en plus exigeants et revendicateurs ou encore les évolutions de plus en plus rapides des politiques éducatives ?

L'expérience à laquelle je me réfère dans ce chapitre comprend différentes formations continues d'enseignant, de directeurs d'établissements scolaires, de médiateurs scolaires, de médiateurs interculturels ou encore d'équipes pédagogiques mixtes. J'interviens également dans le cadre de formations continues inscrites aux programmes d'instituts de formation pour des groupes constitués autour d'une offre thématique et, enfin, dans l'accompagnement des médiateurs scolaires du canton de Vaud ainsi que des équipes interdisciplinaires de promotion de la santé et de prévention au sein desquelles ils travaillent. Enfin, mon expérience repose sur des mandats d'intervention pour des établissements, des équipes pédagogiques et occasionnellement des classes consistant en la résolution de tensions, de violences ou de difficultés organisationnelles et relationnelles ou en l'accompagnement de projets.

La connaissance des réalités concernant la santé psychosociale des adultes de l'école dont je dispose provient essentiellement de ce que j'apprends dans mon travail avec les groupes du fait d'une posture et d'une méthodologie d'intervention qui favorise l'information circulante (Laborit, 1986). Comme je le décrirai, la posture de l'intervenant en thérapie sociale (Rojzman, 2009) crée un contexte de confiance et de sécurité aidant les gens à parler de leur réalité de manière plus profonde, sans dissimuler leurs souffrances et leurs difficultés réelles ni leurs échecs et donnant ainsi un accès direct à ce dont souffrent les écoles en matière de santé communautaire aujourd'hui. L'articulation de ces découvertes avec des notions théoriques et données empiriques, issues de divers courants situés au carrefour de la psychologie, de la psychanalyse, de la théorie des systèmes, de l'anthropologie et de la sociologie, me permet de théoriser les réalités que j'observe.

Partout où je travaille, l'école est en quête de modèles d'action favorisant la responsabilisation et l'autonomisation de tous les acteurs, car les postures essentiellement normatives ou autoritaires ne répondent plus aux besoins de la société ni des institutions, ni encore des familles aujourd'hui. Il s'agit de développer des approches de gestion de l'activité collective et de la vie en société basée sur la mise en commun des informations et des ressources du plus grand nombre et sur la capacité à œuvrer ensemble afin d'éviter la violence et l'exclusion. En Suisse, en Italie et en France, les témoignages des enseignants me poussent à la déduction suivante : il devient de plus en plus important de dépasser l'impuissance ainsi qu'une difficulté croissante à coopérer en créant des espaces suffisamment sécurisants et valorisants pour que chacun puisse donner le meilleur de soi en vue de réaliser ensemble, chacun à son niveau de responsabilité, la mission que l'école s'assigne aujourd'hui et qui, outre la transmission des connaissances et compétences nécessaires à la réalisation d'une formation scolaire et professionnelle, met de plus en plus l'accent sur le développement de capacités à vivre ensemble, les compétences démocratiques et les apprentissages relationnels (Rueff-Escoubès, 2001 ; Thalmann, 2001).

La complexité des définitions actuelles de la mission de l'école est liée à un idéal d'égalité dans la diversité, de sens de la citoyenneté, d'intégration de tous les possibles, ancrés dans l'idéal démocratique qui fonde l'école d'aujourd'hui. Si la mission de l'école se définit de manière complexe, c'est que les conditions de sa réalisation sont dépendantes d'un nombre de facteurs considérablement plus

grand qu'auparavant. Je vais d'abord tenter de montrer en quoi cette complexification réinterroge les pratiques de l'école et lui pose de nouveaux défis.

1.1 L'école face à l'évolution de ses missions

Bien qu'elle ne se soit jamais limitée à cela, la mission que l'école se voyait assigner par la société était essentiellement explicitée en termes d'instruction et d'éducation (Mendel, 1998). Pourtant, l'école a toujours contribué au développement de la citoyenneté, à la vie collective au sein d'une culture donnée de laquelle l'école participe et a ainsi toujours poursuivi une mission de socialisation qui évoluait selon les régimes politiques et les valeurs véhiculées. Cette mission est devenue explicite dans la société postmoderne, comme pour repréciser des repères qui sont en train d'éclater. Pour devenir à même d'exercer un métier et de participer à la vie sociale d'une communauté, les élèves apprennent, à travers l'école, à vivre ensemble dans le monde, à faire société. Dans un système démocratique, il s'agit de développer une conscience et des pratiques citoyennes basées sur la reconnaissance de la liberté de l'autre, de sa propre responsabilité et sur la capacité d'autonomisation dans un système auquel on appartient (Castoriadis, 2005).

Dans la société contemporaine, les acteurs de l'école ne sont plus des instituteurs ayant un pouvoir et faisant autorité sur l'ensemble des élèves réunis dans de petits établissements. Les écoles prennent aujourd'hui la forme d'organisations complexes affiliées aux ministères ou aux départements de l'éducation ou de la formation selon les pays. La vie et le fonctionnement de ces écoles reposent sur des conseils de direction impliquant des formes de hiérarchie de plus en plus marquées et une autorité exercée de manière différenciée avec divers niveaux et lieux de pouvoir.

1.2 Les crises de la société affectent aussi l'école

Le rôle que jouent les parents dans le paysage scolaire aujourd'hui ne peut être écarté de notre problématique. Souvent, des enseignants se plaignent d'une tendance généralisée des parents d'élèves à s'opposer à des actes pédagogiques ou disciplinaires lorsqu'ils sont en défaveur de leur enfant et à critiquer le travail accompli par l'école plutôt que de rechercher une action complémentaire dans le respect des rôles de chacun. Ces faits, attestés par de nombreux enseignants disposant

de plusieurs décennies de recul sur l'évolution des rapports entre l'école et les familles, augmentent encore la complexité de la tâche assignée à l'école. En effet, l'école ne fait plus autorité sur les familles, ce qui implique des tensions nouvelles et des relations potentiellement conflictuelles alors que les instituteurs n'étaient encore pour ainsi dire jamais remis en question dans leur autorité il y a deux ou trois générations. Cette nouvelle donne remet en question le rôle joué par l'autorité. De manière générale, les valeurs patriarcales qui conféraient aux autorités traditionnelles un pouvoir indiscutable ne sont plus d'actualité (Mendel, 2003). Les prêtres, les pasteurs, les maires, les enseignants, les pères de famille ne peuvent plus s'appuyer sur le statut que la tradition leur donnait pour légitimer leur autorité. De plus, ces figures patriarcales n'ont plus la connaissance des besoins de la communauté, des enfants, des citoyens sur lesquels ils avaient un ascendant auparavant. La face bénéfique de l'autorité traditionnelle, la capacité de protection, d'organisation de la vie publique et familiale, le fait d'être un guide et un exemple pour les gens en quête de repères est remise en cause par les avancées technologiques de la société, la diversification des savoirs et la relativité des valeurs (Rojzman, 2008). Ainsi, l'autorité de ces piliers de la société traditionnelle ne va plus de soi et peut être remise en question aujourd'hui par tout un chacun. Les formations de thérapeutes sociaux nous amènent à travailler en profondeur ce nouveau rapport à l'autorité caractérisé par deux phénomènes observés dans tous les groupes. Premièrement, l'autorité des enseignants, des directeurs, des institutions est remise en question par de nombreux citoyens et les statuts sociaux et professionnels ne la garantissent plus. D'autre part, les acteurs de l'école confrontés à cette remise en question ont parfois de la difficulté à se légitimer par une posture ferme et ouverte à la fois et oscillent, selon les situations vécues, entre l'autoritarisme, voire l'abus de pouvoir et un renoncement douloureux et humiliant à toute forme d'autorité. La disparition des repères entraîne des rapports de force et parfois de la violence là où l'autorité définissait auparavant les règles et leur application (Arendt, 2006). Un tel phénomène crée une nostalgie de l'ancien rapport à l'autorité et attise des aspirations à reprendre le contrôle sur le chaos par une posture autoritariste et rigide qui est en fait une violence faite à autrui.

Cette crise de l'autorité touche l'école de plein fouet dans son incapacité croissante à maintenir une civilité et des règles telles que le respect de chacun. On peut la considérer comme une des

quatre crises sociales majeures qui caractérisent la société aujourd'hui selon Rojzman (2008). La crise du lien social touche également beaucoup l'école, elle naît des séparations radicales entre milieux socio-culturels qui ignorent tout les uns des autres et conçoivent de ce fait des méfiances et des préjugés qui attisent la peur et la violence. Des élèves et des adultes sont amenés à se côtoyer à l'école alors que tout les sépare hors de ce lieu, leurs groupes d'appartenance s'évitant et construisant des représentations fantasmatiques les uns des autres. Cette crise génère une peur de l'autre et des préjugés qui augmentent le sentiment d'insécurité là où l'on est obligé de vivre ensemble. La crise de l'emploi et la crise du sens complètent les deux premières. Celle de l'emploi et de la position sociale, liée au fait que l'emploi n'est plus garanti, que les perspectives d'insertion professionnelle et la sécurité de la carrière sont mises en cause, renforce encore le sentiment d'insécurité générale de tous les acteurs de l'école. Enfin, la crise du sens provient de la relativité des systèmes explicatifs du monde, de la fin des idéologies et de l'échec des utopies du siècle passé (Rojzman, 2008). L'incertitude croissante des scientifiques et des théologiens face aux questions que posent la vie et la mort, les échecs de la démocratie, la difficulté à donner une définition du bonheur, de la santé, de la paix génèrent soit des formes de dépression et de nihilisme, soit des radicalisations idéologiques et religieuses toutes néfastes au vivre ensemble.

1.3 Comment passer de la complexité au sentiment d'impuissance

Le développement des compétences citoyennes, la formation générale qui consiste à acquérir une connaissance de soi et à adopter des attitudes favorables à son bien-être et à celui d'autrui, une connaissance des médias et des nouvelles technologies ou encore la mise en œuvre de pratiques de prévention dans des domaines de plus en plus nombreux prennent une place plus importante et surtout de façon beaucoup plus explicite aujourd'hui. Par exemple, cette volonté est particulièrement affirmée dans le nouveau plan d'études romand² qui définit des objectifs d'apprentissage pour ces domaines-là, notamment. La mise en œuvre d'une telle philosophie de l'enseignement implique de dépasser les formes d'apprentissage basées sur la didactique. Elle demande aux acteurs de l'école une grande réflexivité sur

2. Voir < <http://www.plandetudes.ch/web/guest/per>>.

leurs attitudes et une capacité à inventer des espaces dans lesquels se vivent les qualités que l'école souhaite promouvoir (Rojzman et Rojzman, 2006). Ainsi, les établissements sont invités à poser un regard autocritique sur la place faite à la formation générale et à son intégration dans les différents domaines disciplinaires, donc sur les « capacités transversales »³ à mettre en œuvre, telles que pensée créatrice, collaboration ou communication. Ceci afin d'opérer un renforcement des apprentissages sur les plans socioéducatif et socioaffectif. Instaurer une telle philosophie demande aux enseignants d'intégrer des activités de prévention, de socialisation ou des cours thématiques sur des sujets qu'ils disent aujourd'hui ne pas maîtriser.

Que manque-t-il pour intégrer cette nouvelle complexité dans la vie de l'école? Face à l'ampleur des problèmes à résoudre et aux peurs rarement exprimées, et parfois même non perçues, de nombreux acteurs de l'école ressentent beaucoup d'impuissance face aux enjeux de la vie scolaire. Les informations que me fournit mon travail auprès des acteurs de l'école me mènent à deux constats : cette impuissance est issue de diverses peurs, d'une part, qui ne sont pas thématiques et auxquelles on ne peut donc apporter de réponses au sein des établissements. Elle provient, d'autre part, de la solitude et de l'isolement dans lesquels les enseignants exercent leur profession, ne trouvant souvent ni le lieu, ni la personne à qui parler de leur sentiment d'échec, et avec qui pouvoir évoquer, voire reconnaître, les réelles causes de leurs échecs et de leurs difficultés. Ils reproduisent souvent des attitudes de repli sur soi, attitudes qui ne sont pas particulières à leur vie à l'école, mais qu'ils attribuent davantage à la réalité du monde individualiste d'aujourd'hui. En conséquence, ils pensent être seuls responsables du fait que tout doit marcher et prennent sur eux une responsabilité qui ne peut raisonnablement être que celle d'un collectif. La résolution des problèmes ne dépend plus de ceux qu'ils concernent ou de ceux qui les créent mais de soi-même uniquement : *« Je dois être en mesure de résoudre l'entièreté du problème moi-même sans l'aide de personne »*. La plupart du temps, cette impuissance ne peut être verbalisée, car elle est ressentie par ceux qui la vivent comme une forme d'incompétence difficile à assumer.

3. Voir <http://www.ciip.ch/pages/activites/Pla_d_e_cad_rom__PE/fichiers/03_pecaro.pdf>.

C'est souvent face à soi-même déjà que l'impuissance est impossible à accepter. Au début d'un travail de thérapie sociale, les acteurs présents n'en sont en général pas conscients. Les nombreux groupes avec lesquels notre équipe a travaillé sur le thème de l'impuissance et du sentiment d'impuissance me font déboucher sur l'hypothèse selon laquelle l'impuissance est méprisée puis refoulée. Ce refoulement entraîne un dénigrement de soi et souvent de la culpabilisation que nous travaillons en formation, en supervision et en intervention après avoir permis aux personnes d'en prendre conscience. Il affaiblit profondément la confiance en soi, qui fait de l'impuissance un ennemi à combattre. Il va alors générer des attitudes inconscientes et involontaires qui servent à conserver l'impression de pouvoir agir, même dans des situations difficiles, mais qui résultent de la projection en dehors de soi de ce sentiment d'impuissance non intégré. Parmi les manières de gérer cette impuissance, difficilement évitable dans le contexte scolaire aujourd'hui, je constate notamment la dévalorisation systématique de certains élèves, le recours à l'autoritarisme, la recherche de boucs émissaires parmi les collègues. Ces attitudes sont souvent accompagnées de la tentation de prendre distance de ceux qui les menacent ou réveillent leur part d'ombre, d'éviter les situations où l'impuissance se manifeste en laissant d'autres « s'y coller » ou encore d'accuser les autres d'être responsables des problèmes qu'eux-mêmes ne parviennent pas à gérer ou à résoudre. Ils ne s'autorisent pas à manifester leur vulnérabilité et conçoivent en réaction un désir tout aussi peu conscient de toute-puissance. Pour faire face à un sentiment d'échec, d'incompétence insupportable, les injonctions sont de l'ordre de cette toute-puissance : tout doit être gérable, tout problème doit pouvoir être résolu par l'enseignant, les incivilités éradiquées, la violence contenue et parfois même l'échec scolaire d'un ou de quelques élèves est vécu comme un échec personnel par l'enseignant.

Certains établissements souffrent principalement des incivilités et de la violence de quelques groupes d'élèves, d'autres du *burnout* qui se manifeste auprès d'un nombre croissant d'enseignants, d'autres encore se sentent inefficaces dans la prévention des comportements à risque et vivent dans la peur d'incidents critiques répétés. Souvent ces difficultés sont cumulées et en entraînent d'autres encore. Les directions d'établissement vivent également des formes d'impuissance paralysantes. Plusieurs interventions auprès de responsables d'établissement, m'ont permis de découvrir que nombre d'entre eux ont perdu une grande partie de leur confiance dans le corps enseignant et se

sentent parfois mis en échec par celui-ci. Ils ont un projet pour l'établissement et des solutions pour gérer les problèmes psychosociaux et pédagogiques auxquels les enseignants font face, mais demeurent absolument seuls avec, n'ayant à leur tour la confiance de quasiment personne. Ils vivent dans une grande souffrance et souvent dans un sentiment de perte de légitimité, ce qui peut aller jusqu'à les empêcher de diriger leur établissement.

1.4 La violence comme conséquence de l'impuissance

La plupart des acteurs de l'école sont d'accord avec le fait qu'il est aujourd'hui très difficile de contenir les incivilités de certains élèves, d'éviter la violence verbale et physique, de coopérer entre enseignants à l'élaboration d'un climat socioéducatif favorable à l'épanouissement, sur le plan scolaire comme social. Un sentiment d'impuissance est exprimé par une majorité d'enseignants dans tous les groupes avec lesquels je travaille. Ce sentiment est d'abord banalisé par les enseignants eux-mêmes, sans doute, car cette impuissance est devenue la norme aujourd'hui. Souvent dans mon travail, le sentiment d'impuissance est décelé par les personnes concernées à partir de ce qu'elles disent de leur mal-être, de leur impression d'inutilité, de perte de pouvoir, de leur frustration. Ainsi, on peut formuler comme hypothèse que ce sentiment d'impuissance refoulé est générateur de mal-être, d'autodévalorisation. Plus les conditions de travail sont difficiles et plus la valorisation et les satisfactions sont faibles, plus la souffrance des enseignants se manifeste et évolue vers des symptômes de mal-être individuels ou collectifs.

Bien évidemment, ceci n'empêche pas la grande majorité des enseignants d'accomplir leur travail, la plupart palliant les manques mentionnés précédemment par les moins mauvaises stratégies possibles, conscients qu'ils souhaiteraient faire autrement. Parmi les témoignages d'enseignants avec lesquels j'ai travaillé dernièrement, les stratégies suivantes reviennent régulièrement : la recherche et la création d'alliances avec d'autres personnes avec lesquelles ils se sentent en accord et en sécurité à l'exclusion de groupes qui défendent d'autres points de vue dans l'établissement et avec lesquels ils ne coopéreront pas ; la recherche d'une protection efficace auprès de la direction, souvent en se soumettant quitte à renoncer à un certain degré d'autodétermination pour obtenir davantage de sécurité ; l'adoption d'un regard cynique sur l'échec des élèves en difficulté, sur un climat de

classe perturbé pour minimiser la gravité de leur sentiment d'échec. Selon la définition qu'en donne Rojzman (2008), je parle de violence pour catégoriser ces stratégies à l'œuvre dans les établissements scolaires et dans les relations entre les acteurs de l'école, sans accompagner cette catégorisation du moindre jugement de valeur. En effet, on ne peut reconnaître ou permettre l'objectivation de la violence sans d'abord la débarrasser de sa connotation péjorative et culpabilisante. Je dois admettre et constater que la plupart de ce que je qualifierai ici de violence n'est souvent pas considéré comme telle par la plupart des membres de la communauté scolaire, certainement du fait qu'elle n'est ni visible, ni spectaculaire. Pourtant, tout l'intérêt de mon propos repose sur la reconnaissance de ces violences dans le sens où, dans les stratégies décrites précédemment, certains collègues, élèves, parents, ou encore la direction ne sont pas traités comme des personnes dignes d'empathie et de respect, mais comme des personnes à écarter, dont il faudrait pouvoir se débarrasser, qu'on humilie afin de ne pas voir la peur qu'ils génèrent en nous ou la différence insupportable qu'ils représentent. La manipulation, le recours à la séduction dans le dialogue sont des formes de violence dissimulée visant à convaincre et à prendre l'ascendant sur les autres (Breton, 2006).

Chaque acteur de l'école peut décrire la violence qu'il subit, mais rares sont ceux qui parviennent d'emblée à dire la violence dont ils sont les auteurs. Tout le monde voudrait que la violence cesse sans pour autant voir celle dont ils sont responsables. Les formes de violence visible, explosive, les bagarres, les insultes, sont la conséquence de ce traitement des violences plus discrètes et pas toujours considérées comme telles.

2. La promotion de la santé et l'action thérapeutique

La difficulté à transformer l'impuissance issue des séparations entre les gens, de l'incapacité à coopérer et des dysfonctionnements organisationnels et structurels ainsi que la violence qui en résulte constitue selon les professionnels de l'école l'atteinte principale à leur santé psychosociale. C'est une analyse que je partage et qui pose la question des causes de l'incapacité des groupes et des établissements scolaires à favoriser le bien-être et l'épanouissement des acteurs de l'école et également des élèves. Elle implique donc de concevoir une manière de transformer la violence et l'impuissance en vecteur de promotion de la santé.

En psychodynamique du travail, on s'intéresse à la capacité des employés de se maintenir dans une normalité opposée à la maladie (Dejours, 2003). C'est-à-dire que la clinique cherche à permettre de déceler et d'activer les défenses individuelles et collectives qui consistent à résister au caractère pathogène des situations de travail. En thérapie sociale, on étudie également l'effet de l'organisation du travail et des structures sur la santé individuelle et collective qui se situe à la croisée du social et du psychique. Mais il s'agit principalement de déterminer en quoi une école peut agir sur sa propre santé et celle de ses professionnels, y compris par la transformation des fonctionnements de l'organisation et des structures managériales. Cette recherche collective nécessite la coopération des acteurs qui sont les premiers experts des besoins de leur école. L'objectif poursuivi ne consiste pas à soigner les souffrances et les blessures personnelles des acteurs ni à guérir les symptômes qui en découlent (maladies, problèmes psychologiques et familiaux, addictions, modes de vie et de consommation, etc.). L'objectif est essentiellement social et relève du domaine institutionnel et de la vie organisationnelle. Ce que la thérapie sociale se propose de soigner, ce sont les relations entre les professionnels, la manière d'être associé ou de ne pas l'être, qui peuvent accentuer la souffrance en aggravant les fragilités et les pathologies présentes hors du contexte scolaire. Les relations entre les acteurs de l'école, comme entre professionnels d'autres domaines, entre citoyens et forces de l'ordre, entre des personnes ou groupes divers séparés par des haines, des peurs et des préjugés, sont détériorées par les violences sociales que nous subissons et exerçons tous à différentes échelles et avec une intensité variable. Ces violences sont des réponses à nos peurs, qu'elles reposent sur des dangers réels ou fantasmés et donnent forme à des maladies sociales, des pathologies non pas particulières à des individus, mais propres à des groupes, à des milieux sociaux et à des manières de vivre ensemble (Rojzman, 2009).

Face aux difficultés quotidiennes décrites plus haut, les acteurs de l'école vont donner forme à des styles de gestion, à des cultures d'établissement, à des groupes de pression, à des alliances et des formes d'exclusion contribuant à normaliser des attitudes, des solutions et des comportements destructeurs ou violents. Par exemple, lorsque l'individualisme se normalise dans un établissement, de plus en plus d'enseignants affirment ne plus s'occuper que de leur classe, et encore, pendant les moments où ils enseignent uniquement, cessant d'intervenir face aux incivilités, car ils ne savent plus comment agir, tenant

leurs collègues pour seuls responsables du manque de discipline des élèves. La norme professionnelle consiste à attendre des enseignants qu'ils parviennent à tenir une classe dans un calme relatif permettant de travailler de manière à peu près satisfaisante. Dans la grande majorité des établissements scolaires, on dénombre quelques enseignants qui n'y parviennent pas et ils en souffrent. Souvent jugés par les autres, stigmatisés par leur direction, ils en deviennent malades. Ces enseignants peuvent être perçus comme le symptôme d'un dysfonctionnement (Pluymaekers, 2002) de la communauté scolaire et il ne s'agit plus de s'acharner à soutenir individuellement des personnes qui craquent, mais de comprendre comment l'environnement résiste à une transformation nécessaire pour que les enseignants reprennent la maîtrise de leur activité. La démobilisation du collectif face aux incivilités, à la détérioration du climat de l'établissement et à l'absence de solidarité fait obstacle à une coopération, mais constitue la norme de l'établissement, car personne ne sait gérer les symptômes dans leur complexité et chacun se limite à gérer la situation qui le concerne directement. Ainsi, la souffrance, l'indifférence, la victimisation sont des manifestations collectives des «maladies sociales» qui apparaissent parce que les adultes de l'établissement ne parviennent pas à orienter leur action vers la création et l'innovation, mais se maintiennent au contraire et bien involontairement dans l'impuissance, chacun tentant à sa manière de continuer d'exercer son activité au mieux pour soi et pour la communauté scolaire, souvent sans laisser voir ou en évitant de montrer la profondeur des difficultés dans lesquelles il se trouve.

En cela, on contribue à étendre des formes d'adaptation au groupe et à la société qui, observées dans le cadre de la santé individuelle ou de démarches psychothérapeutiques volontaires, sont abordées en psychothérapie et en psychanalyse comme des troubles émotionnels, des peurs fantasmatiques, du désespoir, de la dépression (Horney, 1966), des mécanismes de défense (Parmentier, 2009) qui relèvent d'un travail de guérison. Pourtant, dans la mesure où elles sont généralisées, elles ne menacent pas les individus de marginalisation ou d'exclusion et les sentiments de sécurité et d'appartenance ne s'en trouvent pas menacés. Le choix implicite d'un collectif de normaliser ces stratégies adaptatives défensives, qui maintiennent une sécurité collective au détriment de solutions créatives, sert à maintenir un équilibre qui apporte une sécurité lorsque la perspective du changement renforce, au contraire, les peurs. En ce sens, nos peurs et les réactions qu'elles entraînent donnent naissance à ce que Fromm (1956)

nomme des formes de déficiences socialement généralisées. C'est en ce sens que l'on peut parler de pathologie ou de maladie sociale et considérer que l'école, comme toutes les organisations contemporaines est atteinte par ces maladies sociales. L'étude sociologique des organisations (Amblard, Bernoux, Herero et Livian, 2005 ; Bernoux, 1985) atteste les travaux de Fromm et propose une approche de travail avec les groupes humains au sein des organisations en en définissant les névroses. Ce modèle transposé de la clinique individuelle permet de reconnaître des dynamiques relationnelles pathogènes, en ce sens qu'elles entravent les apprentissages et les transformations nécessaires à l'activité des groupes. Ces maladies de l'organisation impliquent de proposer une action thérapeutique qui vise l'établissement de liens favorables à la restauration d'une santé relationnelle qui tienne à la fois compte des individus, de leurs relations interpersonnelles et des réalités structurelles et sociales qui les environnent.

2.1. Une thérapie des établissements scolaires ?

Qu'est-ce qui justifie de prendre soin de la santé et du bien-être des adultes de l'école ? J'identifie deux raisons, à mon avis complémentaires. La première relève du fait que la réalisation de la mission de l'école dans sa définition actuelle demande de pratiquer les conceptions qu'elle prétend véhiculer et transmettre. Dans sa dimension socioéducative, elle consiste principalement à favoriser la socialisation et l'apprentissage de la citoyenneté et du vivre ensemble et d'être un lieu dans lequel la démocratie, le respect et la coopération se pratiquent réellement, tout en faisant de l'école un lieu favorable aux apprentissages de tous ordres. D'après Favre (2007), la transformation de la violence des élèves passe également par le plaisir d'apprendre, plaisir que les enseignants sont appelés à susciter. La seconde raison repose sur le fait que nous vivons dans une société qui s'oppose, dans ses chartes et dans ses discours⁴, à ce que le travail soit une fin en soi. Il est considéré, au contraire, comme un moyen de satisfaire les besoins des citoyens, nécessaires à une existence humaine digne, créative et épanouie. Ainsi, le bien-être (Cieslar, Nayer et Smeesters, 2007) au travail doit être cultivé, car les être humains travaillant au sein de l'école devraient pouvoir contribuer par le biais de leur activité

4. Par exemple, la charte de l'Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie de la Confédération helvétique.

à un épanouissement individuel et collectif au sein de la société. Le travail prend sens dans une perspective d'accomplissement de soi et de son entourage, comme il l'était jusqu'au Moyen-Âge pour la plupart des sociétés européennes et des civilisations des autres continents (Fromm, 1956).

Face aux souffrances et aux différentes formes de violence (Debarbieux, 2006) qui ont cours dans l'école, les acteurs recherchent d'abord à accroître leur sécurité à tous les niveaux. Or, face aux difficultés qui demandent l'invention de solutions nouvelles, chacun est appelé à innover, à sortir du connu et donc à prendre des risques et perdre une partie du contrôle et de la sécurité, notamment dans leurs relations avec les élèves, les collègues et quant au résultat de leur action. Favre (2009) a théorisé cette tension en définissant deux systèmes : les motivations de sécurisation et les motivations d'innovation. La souffrance sur laquelle un travail de thérapie sociale s'élabore est une conséquence de l'incapacité des adultes de l'école à gérer cette tension entre les exigences de transformation issues des modifications de l'environnement socioculturel et l'immobilisme dû à l'impuissance et au manque de confiance général. Le refuge dans ce que Favre (2009) nomme des systèmes de sécurisation parasitée est la conséquence d'un manque de confiance en soi et en ses pairs ainsi que des nombreuses peurs et méfiances dont certaines sont basées sur des menaces effectives et d'autres, sur des menaces imaginaires ou fantasmées. Lorsque le contexte n'offre pas assez de sécurité, exposer ses doutes, ses limites et sa vulnérabilité est trop risqué et on recherche encore davantage de sécurité. On le fait en validant ses actes auprès de sa direction, en prenant le pouvoir sur la classe par des formes d'autoritarisme, en séduisant les personnes pour obtenir leurs faveurs ou leur soutien ou en créant des alliances pour prendre l'ascendant sur d'autres groupes antagonistes. Ces formes d'adaptation à un contexte anxio-gène entraînent un renforcement des violences et des souffrances dont les individus tentent de se protéger chacun à leur façon. La proposition que nous faisons ici consiste à mettre en œuvre des démarches dont l'objectif est d'inverser ce processus, de créer un contexte dans lequel les acteurs de l'école peuvent apprendre ensemble à lire les violences et les souffrances vécues comme des impulsions de transformation du système-classe-établissement pour permettre de recréer un environnement favorable à la créativité, à la réalisation de sa mission propre et de celle de l'école. Cette démarche consiste donc à offrir un cadre de reconnaissance collective des mécanismes de défense mis en place

par chacune et chacun dans un cadre d'intervention dynamique décrit ci-après. D'un point de vue systémique et notamment de celui de la deuxième cybernétique⁵, faire parler ces mécanismes de défense par les personnes même qui les activent et qui les vivent contribue, par la prise en compte et la validation intersubjective de ce qui crée l'homéostasie du système, à faire naître au sein du groupe des perspectives de changement (Dumont, 1997) en permettant aux acteurs de renoncer progressivement à ce qui les protège d'un contact vécu comme trop dangereux ou trop douloureux avec la réalité collective.

Travailler ensemble à la sortie de l'impuissance, acquérir davantage de confiance entre adultes à l'école, guérir les relations violentes n'ont pas pour objectif le développement personnel, la guérison de troubles individuels ou le développement de compétences relationnelles pour elles-mêmes. L'objectif poursuivi en thérapie sociale est la résolution de problèmes collectifs désignés par la communauté scolaire. Il s'agit de transformer les obstacles à la coopération au sein de l'école toute entière, obstacles qui proviennent des relations malades dans l'école, donc de la souffrance et de la violence qui s'installent en réponse à l'impuissance. Sans cette coopération, les difficultés ne peuvent être résolues de manière satisfaisante pour tous et entraîneront inévitablement l'apparition de nouvelles souffrances et de nouvelles violences.

2.2. L'apport de la thérapie sociale à la promotion de la santé

Créer les conditions de la coopération et de la sortie du sentiment d'impuissance est une manière de promouvoir la santé collective dans les établissements scolaires, mais est également, et peut-être prioritairement, un passage incontournable à la mise en œuvre d'un projet collectif tenant compte de la complexité des informations et des réalités subjectives mises en jeu dans le projet.

5. Dans cette modélisation des échanges de von Forster, l'observateur s'inclut lui-même dans le système observé (pour plus de détails, voir Andreewsky et Delorme, 2006).

2.2.1. La coopération comme objectif de promotion de la santé en intervention et en formation

Sortir de mécanismes et de comportements violents qui empêchent la coopération nécessite un accompagnement. Les groupes ne parviennent plus à gérer les peurs, les incertitudes, les problèmes, car leur environnement ne les protège pas suffisamment des dangers réels ou fantasmatiques et les pousse à se protéger. Seule la création d'un cadre qui permet de renforcer la confiance peut inverser les processus qui mènent à la souffrance et à la maladie. Quand on intervient en thérapie sociale afin d'accompagner une équipe ou un établissement dans l'implantation d'un meilleur climat ou dans la résolution de problèmes divers, on ne part jamais d'une connaissance généralisée des problèmes vécus à l'école et encore moins d'hypothèses sur les causes des problèmes à résoudre. Au contraire, le travail consiste à favoriser la coopération autour de la définition puis de la recherche de solutions au problème par les acteurs concernés eux-mêmes. Je tiens à préciser que, pour ce type de travail en formation continue d'enseignants, les peurs et les préjugés existant entre des personnes qui ne se connaissent pas sont aussi un obstacle à la participation engagée de ces personnes dans la formation. Même s'il n'existe pas de tensions ou de contentieux préalables entre les gens, ces peurs empêchent de parler de soi, de monter sa vulnérabilité et de s'engager dans le partage de ses informations et, notamment, de ses difficultés. Or la formation continue en thérapie sociale passe nécessairement par l'expérimentation des thématiques et des situations sur lesquelles porte le thème de la formation. Ainsi, dans une formation sur la coopération en équipe et en réseau, les participants sont amenés à vivre et à dépasser les obstacles à la coopération, au sein du groupe en formation, par le fait de vivre les difficultés qu'ils rencontrent dans les groupes au sein de leur école.

Au début d'un processus de groupe, on propose la définition de l'objectif qui réunit les personnes présentes et on énonce les règles qui protègent les participants, le groupe et l'animateur, ces étapes créant le lien minimal *a priori* entre tous. L'animateur invitera ensuite les participants à réagir aux règles et à l'objectif et, surtout, les aidera à exprimer leurs attentes, leurs espoirs et leurs besoins en sollicitant également les anticipations négatives telles que les peurs, les doutes et les méfiances et aussi ce que les participants ne veulent pas dans ce travail. Cette particularité du travail de thérapie sociale fait exister, dans la vie intersubjective du groupe, des éléments qui sont habituellement passés

sous silence dans les contextes de travail et au sein de l'espace public. Le fait de prendre en compte les sentiments négatifs, les croyances et les refus et d'accompagner la découverte des besoins qu'ils expriment contribuent à apporter la sécurité que les espaces vécus au sein de l'école et dans la société en général n'apportent pas ou très rarement. Parce qu'elles sont reconnues et parce que l'on prend réellement en compte dans la définition des objectifs ce que les uns et les autres ne veulent pas, le sentiment de sécurité et la motivation d'entrer dans un processus engageant augmente et permet progressivement aux personnes de montrer les multiples facettes d'elles-mêmes.

2.2.2. Augmentation de la confiance

Le fait de pouvoir être soi-même, authentique (Rogers, 1998) n'est pas un but en soi, mais une nécessité pour surmonter la peur de parler de ce qui pose problème, de son impuissance, des violences subies ou commises. Il ne s'agit pas de proposer des exercices de développement personnel, mais de favoriser une parole authentique afin d'accéder aux réalités vécues sur lesquelles on doit parvenir à agir ensemble. Lorsqu'une personne est authentique dans ses propos, elle exprime ses préoccupations, conceptions et émotions réelles telles qu'elle en a conscience et est en général congruente. Une parole authentique est ainsi la conséquence d'une sécurité dans la relation avec les autres qui permet de donner à voir dans le groupe ce qui anime et motive la personne et donne accès aux informations pertinentes à propos des situations et des problèmes collectifs rencontrés. Dans tous les groupes, les masques sociaux et individuels servent de protection, d'adaptation à ce que l'on pense être les attentes des autres, de moyens de séduction, etc. Ce sont ces masques qu'il s'agit non pas de faire tomber par la force, mais de rendre non nécessaires afin que les participants puissent les abandonner de leur plein gré ou qu'ils fassent moins peur du fait d'en avoir conscience. La confiance au sein d'un groupe ne peut en effet pas être décrétée. L'animateur ne peut que créer les conditions pour qu'elle s'établisse lorsque les peurs et les préjugés font place à une reconnaissance de l'humanité commune aux membres du groupe et de ce qui les relie.

2.2.3. Responsabilisation – autonomisation

Lorsque la confiance s'est installée, les participants expriment progressivement leurs véritables sentiments, disent ce qu'ils font, le mal comme le bien, sortent également de leur discours de victime, par lequel presque tout le monde passe, car c'est très angoissant d'être confronté à sa propre responsabilité en étant dans l'impuissance. Or c'est la responsabilisation de chacun relativement à son action, à ses erreurs, à ses limites qui permet de sortir de cette impuissance. Lorsqu'un enseignant parvient à reconnaître qu'il s'est trompé en accusant un de ses collègues d'avoir monté une classe contre lui et que ses propres préjugés l'ont conduit à des interprétations fausses, lorsqu'un directeur parvient à admettre son état de panique quotidienne lorsqu'il décuple les règles de vie d'un établissement et fait intervenir la police pour régler la sortie des cours malgré la désapprobation de la majorité du corps enseignant, qu'il sollicite de façon excessive une médiatrice scolaire déjà débordée, car il n'a pas confiance en son collègue, on parvient à un dialogue qui dépasse la langue de bois et donne accès aux sources du mal-être. On découvre des êtres humains tous en besoin de reconnaissance, d'acceptation inconditionnelle, de sécurité et tous dans le doute et le désarroi. Une empathie auparavant absente peut alors se faire jour dans les relations entre enseignants, c'est-à-dire que les participants qui sont, en début de processus, très centrés sur leurs propres doutes, peurs, et cherchant à se protéger du danger d'être agressés, jugés ou exclus, cultivent une écoute profonde, centrée sur l'autre, et une véritable affection pour leurs collègues. C'est ainsi que l'empathie se développe dans un processus de thérapie sociale et qu'une bienveillance s'installe qui n'est pas décrétée comme un principe extérieur, mais accompagné par l'animateur qui permet à la confiance de s'établir et aux gens de ne plus être manipulés par leur peur des autres.

Ce processus impliquera également une capacité croissante de s'affirmer de manière assertive face aux différentes autorités, aux leaders du corps enseignant, aux membres de la direction, à l'animateur du processus qui représente également une forme d'autorité face au savoir et qui réveille des peurs comme celles d'être jugé, d'être abandonné si l'on ne correspond pas à ses attentes supposées. Soigner les relations entre les personnes a ainsi pour objectif de pouvoir résoudre ensemble, grâce aux compétences et aux regards de tous, les différents problèmes que pose la complexité de l'école aujourd'hui.

3. Apprendre le conflit pour « soigner » l'école

Pouvoir travailler ensemble dans des établissements traversés par les nombreux champs de tension décrits tout au long de ce chapitre implique donc de pouvoir se rencontrer autour des enjeux de la vie scolaire avec tous les acteurs concernés par les tensions et difficultés en question, c'est-à-dire de coopérer avec des gens que l'on aurait tendance à éviter, mais avec qui on est obligé de travailler. Nous avons tous l'obligation, dans les organisations que sont aujourd'hui les écoles, de collaborer aussi avec celles et ceux qui ne partagent pas nos valeurs ou nos points de vue et qui ne poursuivent pas les mêmes buts personnels que nous. Nous devons apprendre à construire ensemble avec nos désaccords, nos besoins divergents, en prenant en compte les autres dans leur entièreté et non seulement sous l'angle qui ne nous menace pas (Rojzman, 2008). Soigner nos maladies sociales peut être envisagé également comme une pédagogie du conflit. Celui-ci n'est pas une fin en soi, mais une dynamique relationnelle qui s'oppose à la violence par le fait de considérer l'autre comme un partenaire qu'il ne s'agit ni de dominer ni de détruire. Dans le conflit, on peut se confronter quant à ses divergences, se faire des reproches réciproques, défendre ses points de vue, exprimer sa colère lorsque c'est nécessaire pour faire respecter ses limites ou se protéger d'une agression tout en acceptant de voir l'autre comme une personne à part entière et non plus comme un ennemi à détruire.

Cet apprentissage nécessite un accompagnement, car il comporte une autonomisation des personnes dans leur contexte de travail et la réparation des blessures dont proviennent certaines des peurs et les stratégies violentes qui les accompagnent. L'autonomisation permet à certains de sortir de l'individualisme qui nie la réalité de l'autre, à d'autres de sortir de la fusion avec les groupes et de la perte du pouvoir d'autodétermination. La capacité des personnes au conflit repose donc davantage sur une transformation collective de l'environnement et des systèmes dans lesquels elles évoluent que sur des compétences relationnelles individuelles. Lorsque les gens parviennent à se considérer mutuellement comme des semblables, à ne plus s'idéaliser ou se diaboliser et à accepter les manques et les imperfections tant en soi-même que chez les autres, ils parviennent à faire des propositions coopératives et créatrices pour changer les cadres et les structures qui génèrent de la violence et de la souffrance. Il s'agit d'un cercle vertueux dans lequel la création d'un environnement est plus sécurisant et dans

lequel il existe une plus grande confiance. Cela favorise progressivement les conflits constructifs entre des gens qui peuvent alors agir de manière plus durable et profonde sur leur environnement et ainsi de suite. La capacité au conflit repose principalement sur la création d'environnements réduisant l'intensité de nos peurs, de nos soupçons, de notre haine envers nous-même ou envers les autres et interrompant ainsi les réactions en chaîne à ces peurs qui constituent toute la palette des violences sociales.

Entrer en conflit implique une prise de risque, une remise en jeu des équilibres relationnels avec l'autre ou dans un groupe. Le conflit n'est pas nécessaire en toute situation, d'autant que traverser un conflit avec de l'agressivité, des émotions parfois dures telles que de la colère, de la peur, des sentiments de désespoir, de doute exige un engagement personnel qui n'est justifié que lorsqu'on rencontre des enjeux importants, voire vitaux, lorsqu'il s'agit de défendre une position, d'obtenir quelque chose qui nous est nécessaire sans rompre le lien avec les autres ou renoncer à ses propres besoins et donc, d'exercer une violence contre soi-même. Le conflit constructif que je propose ici est indispensable pour exercer une activité, résoudre un problème, réaliser un projet avec des partenaires qui sont et restent différents de soi. Il ne s'agit pas de généraliser le conflit à l'ensemble de la vie relationnelle, mais bien de le permettre lorsque des divergences s'expriment pour prévenir la violence et les malaises qu'elle génère si la confiance fait défaut. C'est le conflit qui favorisera la coopération entre tous, et pas seulement la collaboration de certaines personnes au détriment d'autres. La création de ces espaces de coopération génère un équilibre entre les besoins personnels et la participation à une action collective articulée de manière constructive. Il s'agit, selon moi, d'apprendre à être en conflit sans violence et donc de créer des environnements socioprofessionnels qui permettent afin de diminuer les symptômes du mal-être dans les écoles en transformant les causes, en recréant du lien et du sens entre tous. Cette santé collective réhabilitée permettra alors de parvenir ensemble, face aux défis à relever, à œuvrer de façon créatrice en tenant compte des besoins et des motivations de tous.

Conclusion

Pour conclure, l'incapacité des groupes et des communautés scolaires à faire face au conflit est une des principales causes d'échec des projets de promotion de la santé. Si la capacité de coopérer est nécessaire pour travailler ensemble sans recourir à la violence et renforcer le bien-être et la pratique d'une véritable démocratie dans l'école, elle l'est d'autant plus lorsqu'il s'agit de construire et de mener à bien des projets dont l'objectif est précisément la promotion du bien-être de tous et la mise en place d'un environnement protecteur. Inversement, multiplier les actions de promotion de la santé dans une école où le sentiment d'impuissance est très présent, et les différentes formes de violence sont le mode de régulation privilégié du système, ne permet de produire que de légères améliorations rarement durables. L'apprentissage du conflit autour des enjeux réels du quotidien me semble ainsi la manière la plus prometteuse de développer les attitudes et les qualités individuelles et collectives favorables à l'épanouissement de tout un chacun, au renforcement des liens interpersonnels et à l'avènement d'une école bien traitante. C'est à ce prix que l'école deviendra un lieu dans lequel s'apprennent effectivement la responsabilité et l'autonomie, piliers de la démocratie fragile et pourtant tellement indispensable à une santé sociale dans l'école comme dans le monde qui l'englobe, qu'elle préfigure et qu'elle construit.

Bibliographie

- AMBLARD, H., P. BERNOUX, G. HERERO ET Y-F. LIVIAN (2005). *Les nouvelles approches sociologiques des organisations*, Paris, Seuil.
- ANDREWSKY, E. ET R. DELORME (2006). *Seconde cybernétique et complexité. Rencontres avec Heinz von Foerster*, Paris, L'Harmattan.
- ARENDT, A. (2006). *La crise de la culture*, Paris, Gallimard.
- BERNOUX, P. (1985). *La sociologie des organisations*, Paris, Seuil.
- BRETON, P. (2006). *L'incompétence démocratique*, Paris, La Découverte.
- CASTORIADIS, C. (2005). *Une société à la dérive*, Paris, Seuil.
- CHARTRE DE L'OFFICE FÉDÉRAL DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE ET DE LA TECHNOLOGIE DE LA CONFÉDÉRATION HELVÉTIQUE (2002/2009). *Mission, vision, mise en œuvre*, créée en janvier 2002 et mise à jour en septembre 2009, <<http://www.bbt.admin.ch/bbt/leitbild/index.html?lang=fr>>, consulté le 15 juin 2010.
- CIESLAR, A., A. NAYER ET B. SMEESTERS (2007). *Le droit à l'épanouissement de l'être humain au travail*, Bruxelles, Bruylant.

- DEBARBIEUX, E. (2006). *Violence à l'école: un défi mondial ?*, Paris, Armand Colin.
- DEJOURS, C. (2003). « Réhabiliter la normalité ? », *Passant ordinaire*, Bègles, n^{os} 45/46, p. 56-59.
- DUMONT, D. (1997). « L'intervention paradoxale et le changement. De l'utilisation à la disparition de la "résistance" du système-client », *Service social*, 46, p. 29-44.
- FAVRE, D. (2007). *Transformer la violence des élèves*, Paris, Dunod.
- FAVRE, D. (2009). « Éduquer à l'autonomie », dans A. Tarpinian (dir.), *Idées-forces pour le XXI^e siècle*, Lyon, Chronique sociale, p. 44-50.
- FROMM, E. (1956). *Société aliénée et société saine*, Paris, Le courrier du livre.
- HORNEY, K. (1966). *Our Inner Conflicts*, New York, Norton & Company Inc.
- LABORIT, H. (1986). *La nouvelle grille*, Paris, Gallimard.
- MENDEL, G. (1998). *Le vouloir de création: auto-histoire d'une œuvre*, La Tour d'Aigues, Édition de l'Aube.
- MENDEL, G. (2003). *Une histoire de l'autorité*, Paris, La Découverte.
- OMS (Organisation Mondiale de la Santé) (1986). *Charte d'Ottawa pour la promotion de la santé*, Genève, OMS, 21 novembre, <http://www.sante.gouv.fr/cdrom_lpsp/pdf/Charte_d_Ottawa.pdf>, consulté le 15 juin 2010.
- PARMENTIER, S. (2009). *Comprendre Mélanie Klein*, Paris, Armand Colin.
- PLUYMAEKERS, J. (2002). « L'approche systémique, son originalité et sa méthode dans le travail psychosocial », *Les Cahiers de l'Actif*, n^{os} 308/309, p. 29-36.
- ROGERS, C. (1998). *Le développement de la personne*, Paris, Dunod.
- ROJZMAN, C. (2008). *Sortir de la violence par le conflit*, Paris, La Découverte.
- ROJZMAN, C. (2009). *Bien vivre avec les autres*, Paris, Larousse.
- ROJZMAN, C. ET T. ROJZMAN (2006). « Apprendre à vivre ensemble à l'école », *Revue de psychologie de la motivation*, 41, p. 45-52.
- RUEFF-ESCOUBÈS, C. (2001). « Pour une socialisation plus démocratique à l'école », *Revue de psychologie de la motivation*, 31, p. 108-116.
- THALMANN, Y.-A. (2001). « Plaidoyer pour l'enseignement scolaire des compétences interpersonnelles », *Revue de psychologie de la motivation*, 31, p. 66-75.

Autres sites Internet à consulter

- LE PLAN D'ÉTUDES ROMAND, <<http://www.plandetudes.ch/web/guest/per>>.
- LE PLAN CADRE ROMAND POUR LA SCOLARITÉ OBLIGATOIRE <http://www.ciip.ch/pages/activites/Pla_d_e_cad_rom_PE/fichiers/03_pecaro.pdf>.



Notices biographiques

Ottavia ALBANESE est professeure de psychologie du développement et de l'éducation à la Faculté des sciences de la formation de l'Université de Milano Bicocca (Italie). Parmi ses nombreuses recherches, ses études sur le bien-être des enseignants et sur la santé à l'école sont à signaler. Elle a publié plusieurs travaux nationaux et internationaux sur le processus d'enseignement-apprentissage et sur la formation aux enseignants dans une vue métacognitive. Elle a collaboré à plusieurs projets de recherche avec le professeur Pierre-André Doudin.

ottavia.albanese@unimib.it

Bernard ANDRÉ est professeur à la Haute école pédagogique (HEP) du canton de Vaud à Lausanne (Suisse) et travaille dans le cadre de l'unité d'enseignement et de recherche Acteurs, systèmes et organisations de formation (ASOF). Il est titulaire d'un doctorat en sciences de l'éducation de l'Université de Genève (Suisse). Ses recherches portent sur l'interaction entre la subjectivité de l'acteur et l'activité professionnelle. Il est responsable du Certificate of Advanced Studies

de « praticien formateur », c'est-à-dire des enseignants qui accueillent les étudiants de la HEP dans leur classe et assurent leur formation pratique lors des stages de la formation initiale.

bernard.andre@hepl.ch

Bernard BAUMBERGER a obtenu son doctorat en psychologie à l'Université de Genève (Suisse) en 1992 et a mené durant près de vingt ans des recherches en psychologie à l'Université de Genève. Spécialiste des méthodes de recherche et de l'analyse des données, il conduit depuis 2002 des recherches en pédagogie sur l'utilisation des médias et TIC dans l'école, l'intégration des élèves en difficulté et le mémoire professionnel. Il est professeur à la Haute école pédagogique du canton de Vaud à Lausanne (Suisse) où il est responsable de l'unité d'enseignement et de recherche sur l'utilisation et l'intégration des médias et TIC dans l'enseignement et la formation.

bernard.baumberger@hepl.ch

Valérie BENOÎT, enseignante spécialisée et doctorante en pédagogie curative et spécialisée, est assistante à l'Institut de pédagogie curative de l'Université de Fribourg (Suisse). Elle intervient dans la formation des étudiants en éducation spécialisée (bachelor) ou en enseignement spécialisé (master) et assure le suivi de la formation pratique de ces derniers. Parallèlement, elle rédige une thèse sur les attitudes des enseignants réguliers envers l'intégration scolaire d'élèves ayant des besoins particuliers dans la scolarité primaire.

valerie.benoit@unifr.ch

Laurence BERGUGNAT-JANOT est maître de conférences en sciences de l'éducation à l'Institut de formation des enseignants, Université Montesquieu-Bordeaux 4 (France). Elle est membre de l'équipe de recherches comparatives en éducation et formation, dirigée par le professeur Éric Debarbieux, Université de Bordeaux. Ses recherches portent sur le stress des enseignants et la violence à l'école.

laurence.janot@aquitaine.iufm.fr

Denise CURCHOD-RUEDI, psychologue du travail et psychologue psychothérapeute (Fédération suisse des psychologues – FSP) est professeure-formatrice à la Haute école pédagogique (HEP) du canton

de Vaud à Lausanne (Suisse). Elle est membre de l'Unité d'enseignement et de recherche Développement de l'enfant à l'adulte. Elle mène des enseignements et des recherches dans les domaines de la santé à l'école, de la santé des enseignants et de la prévention. Elle est responsable de la formation des médiateurs et médiatrices scolaires dispensée par la HEP. Parallèlement, elle exerce en consultation privée en tant que psychothérapeute et superviseure.

denise.curchod@hepl.ch

Pierre-André DOUDIN, docteur en psychologie de l'Université de Genève, est professeur à l'Université de Lausanne (Suisse) et professeur à la Haute école pédagogique du Canton de Vaud à Lausanne où il est responsable de l'Unité d'enseignement et de recherche Développement de l'enfant à l'adulte. Il est délégué suisse auprès de l'European Agency for Development in Special Needs Education, pour le projet: «Teacher Education for Inclusion». Ses travaux portent sur la santé des enseignants et des enseignantes, sur leur compréhension des émotions et leur formation, ainsi que sur l'intégration scolaire de l'élève présentant des troubles du comportement, de l'apprentissage et de la personnalité. Il a codirigé plusieurs ouvrages parus notamment aux Presses de l'Université du Québec et portant sur la formation continue des enseignants, leurs croyances, les émotions à l'école, la compréhension et, chez d'autres éditeurs, sur la violence à l'école et sur la métacognition en éducation.

pierre-andre.doudin@hepl.ch

Caterina FIORILLI est professeure de psychologie du développement et de l'éducation à la Faculté des sciences de la formation de l'Université LUMSA de Rome (Italie). Ses recherches portent notamment sur les conceptions du développement de l'intelligence des élèves chez les enseignants. Elle collabore aux recherches et aux publications de la professeure Ottavia Albanese.

caterina.fiorilli@unimib.it

Piera GABOLA est docteure de recherche en sciences de la formation et de la communication de l'Université de Milano Bicocca (Italie). Elle travaille à la Faculté des sciences de la formation de l'Université de Milano Bicocca (Italie) où elle collabore aux recherches et aux publications de la professeure Ottavia Albanese.

piera.gabola@inwind.it

Bénédicte GENDRON est professeure des Universités à l'Université Montpellier Sud de France, au Département des sciences de l'éducation. Docteur en économie des ressources humaines diplômée de l'Université Panthéon-Sorbonne, elle a parfait sa formation post-doctorale à UC Berkeley aux États-Unis. Également diplômée en psychologie, son domaine d'expertise et ses publications portent sur le capital émotionnel et les compétences émotionnelles, le management et le développement des ressources humaines et des personnes, et la santé au travail. Elle est experte pour la Commission européenne, le Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (Cedefop) et l'Organisation de coopération et de développement économiques (Ocde).

benedicte.gendron@univ-montp3.fr

Sofia HUE, docteure en psychologie, est assistante de recherche au Laboratoire de psychologie de la santé de l'Université de Bordeaux. Elle coordonne l'étude longitudinale sur les déterminants de l'épuisement professionnel des enseignants débutants : Quels effets sur la santé. Quels effets sur les élèves ? Ses travaux portent également sur l'estime de soi des élèves.

sofiahue@dbmail.com

David LAFORTUNE est titulaire d'un master II en psychologie clinique de l'Université Paris VII Denis Diderot. Ses deux mémoires cliniques au second cycle ont porté respectivement sur les champs cliniques de la psychosomatique, de la dépression et de la schizophrénie. Il est présentement au doctorat en psychologie dans la section psychodynamique-humaniste de l'Université du Québec à Montréal dans un projet de recherche sur la parentalité. Engagé de 2005 à 2008 dans une recherche sur la mise en œuvre de la réforme québécoise en éducation, il poursuit actuellement des activités qui gravitent autour de la question du bien-être en situation d'apprentissage et d'enseignement. Il est également interne en psychologie dans le réseau du CSSS Jeanne-Mance à Montréal.

lafortune-sgambato.david@courrier.uqam.ca

Louise LAFORTUNE, Ph.D., est professeure titulaire au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Ses nombreux articles et livres portent sur : l'affectivité et la métacognition, la pensée et la pratique réflexives, l'équité sociopédagogique et la situation des femmes en maths et sciences, le travail en équipe de collègues, le jugement professionnel, le leadership, les écritures réflexives et professionnalisantes, les compétences professionnelles et un modèle pour l'accompagnement socioconstructiviste d'un changement autant en éducation que dans le domaine des soins infirmiers.

louise.lafortune@uqtr.ca

Nathalie LAFRANCHISE est docteure en sciences de l'éducation, diplômée de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Elle est spécialisée en accompagnement sous différentes formes (accompagnement socioconstructiviste, mentorat, codéveloppement, relation d'aide...) et s'intéresse particulièrement au développement de la compétence émotionnelle. Depuis 1999, elle a travaillé en collaboration avec différents milieux scolaires; elle y a accompagné plusieurs personnes enseignantes dans diverses situations : innovation pédagogique, école orientante, réforme, insertion ou transition professionnelle. Elle détient également une maîtrise en communication – profil psychosociologie, de l'Université du Québec à Montréal. Elle est chargée de cours depuis 2003 au Département de communication sociale et publique de l'Université du Québec à Montréal où elle enseigne des cours de 1^{er} et 2^e cycles tout en accompagnant des stagiaires en intervention psychosociale. Enfin, elle est coprésidente de Mentorat Québec (<<http://www.mentoratquebec.org>>), une organisation qui promeut la culture mentorale au Québec.

lafranchise.nathalie@uqam.ca

Françoise LANTHEAUME est sociologue, enseignante-chercheuse à l'Université de Lyon, membre de l'Unité mixte de recherche (UMR) Éducation et politiques (Lyon 2- Inrp). Ses thématiques de recherche sont les suivantes : le travail et le métier d'enseignant (notamment, construction de la professionnalité, souffrance au travail) ainsi que l'incidence des réformes et des politiques éducatives; le fonctionnement des établissements scolaires, les modes de coordination et de mobilisation des personnels; la diversité culturelle à l'école, notamment

son traitement par les contenus d'enseignement (particulièrement la diversité des mémoires historiques antagonistes) sous l'angle de la sociologie du curriculum.

francoise.lantheaume@univ-lyon2.fr

Caroline MARION complète actuellement une maîtrise à l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) sur l'identification et l'explication de facteurs et de solutions pouvant contribuer à l'augmentation du plaisir à exercer le travail enseignant au secondaire, dont le mémoire sera déposé durant l'hiver 2011. Elle a œuvré en tant qu'enseignante au secondaire pendant quinze ans dans différentes écoles de la province de Québec. Elle a commencé à s'intéresser aux composantes du mal-être et du bien-être après avoir poursuivi une formation de deux ans à l'Hôpital Notre-Dame de Montréal sur les mécanismes de guérison du corps humain associés à l'Approche ECHO fondée par le Dr Jean-Charles Crombez.

Caroline.Marion1@uqtr.ca

Jean MOREAU, docteur en sciences, est responsable scientifique et administratif à l'Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques au Département de la formation et de la jeunesse du canton de Vaud à Lausanne (Suisse). Ses travaux portent principalement sur l'évaluation des élèves et sur le fonctionnement des systèmes scolaires. Expert en statistiques, il a notamment publié chez Springer un livre sur l'analyse factorielle des correspondances adaptée notamment aux données en sciences de l'éducation et en psychologie.

Jean.Moreau@unil.ch

Serge RAMEL, psychologue diplômé et doctorant en psychologie sociale, est professeur formateur à la Haute école pédagogique (HEP) du canton de Vaud à Lausanne (Suisse). Il est membre de l'Unité d'enseignement et de recherche Développement de l'enfant à l'adulte. Il mène des enseignements et des recherches dans les domaines de l'inclusion scolaire, de la promotion de la santé et de la prévention en milieu scolaire. Responsable de la formation des animateurs et des animatrices de santé dispensée par la HEP, il est également codirecteur du laboratoire international sur l'inclusion scolaire LISIS rattaché à la HEPL et à l'UQTR. Parallèlement, il rédige une thèse

sur les représentations des futurs et jeunes enseignants relativement à la thématique de l'intégration et de l'inclusion scolaires, ainsi que sur l'effet du vécu personnel, de la formation et de la pratique sur ces représentations.

serge.ramel@hepl.ch

Nicole RASCLE est professeure de psychologie à l'Université de Bordeaux (France) où elle dirige l'équipe de recherche de psychologie de la santé. Elle est également vice-présidente de l'Université Victor Segalen-Bordeaux 2. Ses recherches portent sur le stress au travail et ses effets sur la santé. En 2009, elle a coécrit avec Laurence Bergugnat-Janot *Le stress des enseignants* aux éditions Armand Colin, Paris.

nicole.rascle@u-bordeaux2.fr

Igor ROTHENBÜHLER est intervenant en thérapie sociale, formé par Charles Rojzman (Lyon et Lausanne), fondateur de cette démarche, <<http://www.institut-charlesrojzman.com>>. Après l'obtention d'une licence en anthropologie à l'Université de Zurich (Suisse), il s'est consacré pendant dix ans à trois activités principales: la promotion de la santé des personnes et communautés migrantes en Suisse; le développement des compétences professionnelles sur les thèmes de l'interculturalité, de l'intégration et du racisme; le renforcement ainsi que la réorientation de la médiation scolaire dans les écoles du canton de Vaud (Suisse). Il intervient aujourd'hui principalement auprès d'institutions et de villes de France, de Suisse et du Nord de l'Italie et élabore une approche de promotion de la santé au travail basée sur le conflit constructif comme prévention des risques psychosociaux. Enfin, il intervient régulièrement aux États-Unis dans le champ de la diversité et du dialogue entre les groupes ainsi qu'en Israël et en Palestine auprès de mouvements citoyens et de professionnels en vue de créer des rencontres conflictuelles sans violence entre groupes antagonistes.

igorroth@yahoo.fr

Nadia ROUSSEAU détient un doctorat en psychopédagogie et une maîtrise en éducation spécialisée de l'Université de l'Alberta. Professeure en adaptation scolaire à l'Université du Québec à Trois-Rivières depuis 1998, elle a débuté sa carrière universitaire à l'Université

de l'Alberta dans les domaines de la supervision de stages et de la pédagogie de l'inclusion scolaire. Titulaire de la Chaire de recherche Normand-Maurice et collaboratrice au Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), elle mène des recherches portant sur l'expérience scolaire et la connaissance de soi des jeunes ayant des troubles d'apprentissage, sur la pédagogie inclusive, de même que sur les facteurs clés favorisant la qualification et l'obtention d'un premier diplôme d'un plus grand nombre de jeunes ayant des difficultés scolaires importantes.

nadia.rousseau@uqtr.ca

Manon THÉORÉT est professeure au Département de psychopédagogie et d'andragogie de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Psychologue de formation, elle mène des recherches touchant l'éducation en milieux défavorisés. Après avoir assumé deux mandats administratifs, l'un de vice-doyenne à la recherche et aux études supérieures, l'autre de directrice de département, elle poursuit actuellement l'étude du développement professionnel et pédagogique des personnels scolaires, sous l'angle de la résilience éducationnelle. Active en recherche, elle a contribué à la formation de plus de quinze chercheurs en psychopédagogie, ce qui lui a mérité des prix de reconnaissance au chapitre de la direction d'études et du mentorat.

manon.theoret@umontreal.ca

Federico ZORZI est docteur de recherche en sciences de la formation et de la communication de l'Université de Milano Bicocca (Italie). Il s'intéresse à la psychologie de la personnalité et à l'autorégulation des émotions. Parallèlement, il exerce en consultation en tant que psychothérapeute pour les étudiants universitaires.

f.zorzi@email.it

Dans la collection **ÉDUCATION-INTERVENTION**

La pédagogie de l'inclusion scolaire, 2^e éd.

Pistes d'action pour
apprendre tous ensemble
Sous la direction de Nadia Rousseau
2010, ISBN 978-2-7605-2643-3, 504 pages

Régulation et évaluation des compétences en enseignement

Vers la professionnalisation
*Sous la direction de Louise M. Béclair,
Christine Lebel, Noëlle Sorin, Anne Roy
et Louise Lafortune*
2010, ISBN 978-2-7605-2584-9, 350 pages

Approches affectives, métacognitives et cognitives de la compréhension

*Sous la direction de Louise Lafortune,
Sylvie Fréchette, Noëlle Sorin,
Pierre-André Doudin et Ottavia Albanese*
2010, ISBN 978-2-7605-2552-8, 226 pages

Littératie et inclusion

Outils et pratiques pédagogiques
*Sous la direction de
Manon Hébert et Lizanne Lafontaine*
2010, ISBN 978-2-7605-2545-0, 214 pages

Les écritures en situations professionnelles

*Sous la direction de Françoise Cros,
Louise Lafortune et Martine Morisse*
2009, ISBN 978-2-7605-2378-4, 270 pages

Leadership et compétences émotionnelles

Dans l'accompagnement au changement
*Sous la direction de
Bénédicte Gendron et Louise Lafortune*
2009, ISBN 978-2-7605-1607-6, 246 pages

L'articulation oral-écrit en classe

Une diversité de pratiques
*Sous la direction de Lizanne Lafontaine,
Réal Bergeron et Ginette Plessis-Béclair*
2008, ISBN 978-2-7605-1583-3, 240 pages

Jugement professionnel en évaluation

Pratiques enseignantes
au Québec et à Genève
*Sous la direction de
Louise Lafortune et Linda Allal*
2007, ISBN 978-2-7605-1529-1, 272 pages

L'organisation du travail scolaire

*Sous la direction de
Monica Gather Thurler et Olivier Maulini*
2007, ISBN 978-2-7605-1503-1, 468 pages

Observer les réformes en éducation

*Sous la direction de Louise Lafortune,
Moussadak Ettayebi et Philippe Jonnaert*
2006, ISBN 978-2-7605-1464-5, 248 pages

L'innovation en formation à l'enseignement

Pistes de réflexion et d'action
*Sous la direction de Jean Loiselle,
Louise Lafortune et Nadia Rousseau*
2006, ISBN 2-7605-1428-5, 262 pages

Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers

Quelle formation à l'enseignement ?
*Sous la direction de
Pierre-André Doudin et Louise Lafortune*
2006, ISBN 2-7605-1386-6, 264 pages

Pédagogie des poqués

Antoine Baby
2005, ISBN 2-7605-1340-8, 300 pages

Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire

*Marie-France Daniel, avec la collaboration
de Monique Darveau, Louise Lafortune
et Ricardo Pallascio*
2005, ISBN 2-7605-1330-0, 180 pages

Le questionnement en équipe-cycle

Questionnaires, entretiens,
journaux de réflexion
Sous la direction de Louise Lafortune
2004, ISBN 2-7605-1320-3, 368 pages

Travailler en équipe-cycle entre collègues d'une école

*Sous la direction de Louise Lafortune,
avec la collaboration de Stéphane Cyr
et Bernard Massé*
2004, ISBN 2-7605-1313-0, 336 pages

La prévention du suicide à l'école

*Sous la direction de
Ghyslain Parent et Denis Rhéaume*
2004, ISBN 2-7605-1292-4, 228 pages

Les émotions à l'école

*Sous la direction de Louise Lafortune,
Pierre-André Doudin, Dawson R. Hancock
et Francisco Pons*
2004, ISBN 2-7605-1290-8, 192 pages



L'accompagnement en éducation

Un soutien au renouvellement des pratiques

*Sous la direction de Monique L'Hostie
et Louis-Philippe Boucher*

2004, ISBN 2-7605-1278-9, 208 pages

Constructivisme – Choix contemporains

Hommage à Ernst von Glasersfeld

Sous la direction de

Philippe Jonnaert et Domenico Masciotra

2004, ISBN 2-7605-1280-0, 340 pages

La pédagogie de l'inclusion scolaire

Sous la direction de Nadia Rousseau

et Stéphanie Bélanger

2004, ISBN 2-7605-1272-X, 428 pages

Femmes et maths, sciences et technos

Sous la direction de Louise Lafortune

et Claudie Solar

2003, ISBN 2-7605-1252-5, 294 pages

Chères mathématiques

Susciter l'expression des émotions
en mathématiques

*Louise Lafortune et Bernard Massé,
avec la collaboration de Serge Lafortune*

2002, ISBN 2-7605-1209-6, 156 pages

Les cycles d'apprentissage

Une autre organisation du travail
pour combattre l'échec scolaire

Philippe Perrenoud

2002, ISBN 2-7605-1208-8, 218 pages

Les enjeux de la supervision**pédagogique des stages**

Sous la direction de

Marc Boutet et Nadia Rousseau

2002, ISBN 2-7605-1170-7, 260 pages

Accompagnement socioconstructiviste

Pour s'approprier une réforme
en éducation

Louise Lafortune et Colette Deaudelin

2001, ISBN 2-7605-1129-4, 232 pages

L'école alternative**et la réforme en éducation**

Continuité ou changement?

Sous la direction de Richard Pallascio

et Nicole Beaudry

2000, ISBN 2-7605-1115-4, 204 pages

Pour guider la métacognition

Louise Lafortune, Suzanne Jacob

et Danièle Hébert

2000, ISBN 2-7605-1082-4, 126 pages

A fin de promouvoir la santé psychosociale des enseignants et des enseignantes, il convient de mettre en évidence les facteurs de risque inhérents à cette profession, mais aussi, et surtout, les facteurs de protection qui peuvent être pris en charge dans le cadre de la formation et de l'activité professionnelle, notamment dans le contexte de la classe et des établissements scolaires.

Cet ouvrage repose sur une approche multidisciplinaire et se veut un point de convergence de spécialistes québécois, suisses, français et italiens qui privilégient une approche positive et préventive de la santé à l'école. Il met à la disposition des professionnels de l'enseignement, des étudiants, des formateurs et formatrices d'enseignants, des directions d'écoles et des autorités scolaires des pistes de prévention afin de favoriser la santé psychosociale des enseignants et enseignantes.

Vue l'ampleur de la problématique de la santé psychosociale à l'école, cet ouvrage traite exclusivement de la santé de la profession enseignante. La publication d'un autre ouvrage qui portera sur la santé psychosociale des élèves est prévue pour 2011 aux Presses de l'Université du Québec.

PIERRE-ANDRÉ DOUDIN, docteur en psychologie, est professeur à l'Université de Lausanne et à la Haute école pédagogique du canton de Vaud à Lausanne (Suisse).

DENISE CURCHOD-RUEDI est professeure formatrice à la Haute école pédagogique du canton de Vaud à Lausanne (Suisse) et psychologue-psychothérapeute FSP (Fédération suisse des psychologues).

LOUISE LAFORTUNE, Ph. D., est professeure titulaire au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières.

NATHALIE LAFRANCHISE, docteure en sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières, est chargée de cours au Département de communication sociale et publique de l'Université du Québec à Montréal et coprésidente de Mentorat Québec.

Ont collaboré à cet ouvrage

Ottavia Albanese
Bernard André
Bernard Baumberger
Valérie Benoît
Laurence Bergugnat-Janot
Denise Curchod-Ruedi
Pierre-André Doudin
Caterina Fiorilli

Piera Gabola
Bénédicte Gendron
Sofia Hue
David Lafortune
Louise Lafortune
Nathalie Lafranchise
Françoise Lantheaume
Caroline Marion

Jean Moreau
Serge Ramel
Nicole Rasclé
Igor Rothenbühler
Nadia Rousseau
Manon Théorêt
Federico Zorzi



www.puq.ca

ISBN 978-2-7605-3004-1



9 782760 530041