

Les déterminants et les conséquences de l'épuisement professionnel des enseignants débutants :

Quels effets sur leur santé ?

Quels effets sur les élèves ?



Une recherche longitudinale de mars 2008 à septembre 2012

Rapport coordonné par
Nicole RASCLE et Laurence BERGUGNAT



**LES DÉTERMINANTS ET LES CONSÉQUENCES
DE L'ÉPUISEMENT PROFESSIONNEL
DES ENSEIGNANTS DÉBUTANTS :**

**QUELS EFFETS SUR LEUR SANTÉ ?
QUELS EFFETS SUR LES ÉLÈVES ?**

**Une recherche longitudinale de mars 2008
à septembre 2012**

Rapport coordonné par

- **Nicole RASCLE** (nicole.rascle@u-bordeaux2.fr), Université de Bordeaux
- **Laurence BERGUGNAT** (laurence.bergugnat@iufm.u-bordeaux4.fr), IUFM d'Aquitaine

mars 2013

Recherche financée par le conseil régional d'Aquitaine



En partenariat avec



Et avec le soutien de la CDIUFM (Conférence de Directeurs des IUFM) et de l'UNIRÉS (Réseau des Universités pour l'Éducation à la Santé)

Maquette réalisée par Eric Tatevin - service communication de l'IUFM Aquitaine

Une recherche pluridisciplinaire

- Laboratoire de Psychologie, Santé et Qualité de vie, Université Bordeaux Segalen
- Laboratoire Cultures Educations Sociétés, Université Bordeaux Segalen
- Laboratoire de psychologie – Université Franche-Comté
- IUFM d'Aquitaine

Avec la collaboration du docteur Mario Horenstein (MGEN)

Les chercheurs (par ordre alphabétique)

- **Martine Alcorta**, Maître de conférences en psychologie
- **Laurence Bergugnat**, Maître de conférences en sciences de l'éducation
- **Delphine Dorot**, Docteure en psychologie
- **Frédérique Faïta-Aïnseba**, Maître de conférences en sciences cognitives
- **Jean Noël Foulin**, Maître de conférences en psychologie, HDR
- **Paméla Gobin**, Docteure en psychologie
- **Florent Gomez**, Professeur d'université en sciences de l'éducation
- **Sofia Hue**, Docteure en psychologie, Assistante de recherche
- **Stephanie Mathey**, Professeur d'université en psychologie
- **Corinne Ponce**, Maître de conférences en psychologie
- **Nicole Rascle**, Professeur d'université en psychologie
- **Didier Truchot**, Professeur d'université en psychologie

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION 6

I.	LE CONTEXTE ET LES ENJEUX DE LA RECHERCHE	6
I-1.	Le contexte	6
I-2.	Les enjeux de la recherche	8
II	LES OBJECTIFS : 4 QUESTIONS DE DÉPART	10
II-1.	Comment va-t-on vers l'épuisement professionnel ?	10
II-2.	L'enseignant en situation de burnout a-t-il un effet délétère sur ses élèves ?	12
II-3.	Comment réagit l'enseignant en situation de burnout ?	14
II-4.	Peut-on prévenir l'épuisement ?	14
III	MODÈLE DE L'ETUDE GENERALE	15

PREMIERE PARTIE

ETUDE ENSEIGNANTS : LES DÉTERMINANTS DE L'ÉPUISEMENT PROFESSIONNEL (BURNOUT) 17

I	POPULATION, MÉTHODE DE MESURE ET D'ANALYSE	17
I -1.	Population et temps de mesure	17
I-2.	Méthode de mesures	19
I-2.1.	Approche quantitative : le questionnaire	19
I-2.2.	Approche qualitative : récit de l'entrée dans le métier	24
I-3.	Modèle d'analyse statistique des données :	25
II	LE BURNOUT : QUELLE EVOLUTION ? QUELLES TRAJECTOIRES ? UN BURNOUT DE GENRE ?	27
II-1.	L'évolution du burnout sur l'ensemble de la population	27
II-2.	Les trajectoires de burnout en période de transition, influence des représentations et du travail émotionnel	28
II-3.	Un burnout de genre	32
III	LE BURNOUT : UNE SPIRALE DE PERTE DES RESSOURCES	37
III-1.	L'impact des représentations et du climat scolaire	37
1.	L'influence des représentations	37
2.	L'influence du contexte	37
3.	Conclusion	38
III-2.	Le climat scolaire dépendant des sources de stress	39

IV	BURNOUT, SENTIMENT D'EFFICACITÉ ET COPING : PERTE PROGRESSIVE DES RESSOURCES	40
	IV-2. Des stratégies de coping de moins en moins utilisées	42
	IV-3. Facteurs de risque dans le temps de l'augmentation de l'épuisement émotionnel	47
	IV-4. Facteurs de risque dans le temps de l'augmentation de la dépersonnalisation	47
	IV-5. Effet médiateur du coping entre les ressources et le burnout	47
V	BURNOUT, SANTÉ PSYCHOLOGIQUE (DÉPRESSIVITÉ) ET PERSONNALITÉ : DES FACTEURS DE VULNÉRABILITÉ	49
	V-1. Burnout et détresse psychologique	49
	V-2. Burnout et personnalité	51
VI	CONSÉQUENCES DU BURNOUT SUR LE TRAVAIL	54
VII	DES RECITS EN COMPLEMENT	55
	ANALYSE DES RECITS	55
	1. Analyse des récits des « sereins » :	59
	2. Analyse des récits des « épuisés »	62
VIII	ETUDE EXPERIMENTALE : BURNOUT, EMOTION ET COGNITION	70
	VIII-1. Induction émotionnelle et burnout (mesures électrophysiologiques)	70
	VIII-2. Mesures comportementales	72
IX	REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	76
 DEUXIEME PARTIE		
	ETUDE ELEVES : L'ENSEIGNANT EN SITUATION DE BURNOUT A-T-IL UN EFFET DÉLÉTÈRE SUR SES ÉLÈVES ?	85
I	INTRODUCTION	85
II	MÉTHODE	87
	Participants	87
	Epreuves	87
III	EFFET DU BURNOUT SUR LES COMPÉTENCES ACADÉMIQUES	90
IV	IMPACT DU BURNOUT SUR L'ÉVALUATION ACADÉMIQUE FAITE PAR LES ENSEIGNANTS	93
V	LA DISTORSION DANS LES ÉVALUATIONS ÉLÈVES	95

VII	IMPACT DU BURNOUT SUR L'ILLUSION DE COMPÉTENCES OU D'INCOMPÉTENCES DES ÉLÈVES	97
VIII	IMPACT DE L'ÉPUISEMENT PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS SUR L'ANXIÉTÉ DES ÉLÈVES	98
IX	SENTIMENT D'AUTO-EFFICACITÉ DES ENSEIGNANTS ET SON IMPACT SUR L'ÉLÈVE	98
X	ETUDE LONGITUDINALE : LES EFFETS DANS LE TEMPS	99
	X-1. Effet du burnout de l'enseignant en début d'année sur les résultats académiques de ses élèves en fin d'année	99
	X-2. Effet du burnout de l'enseignant en début d'année sur le sentiment de compétences de ses élèves en fin d'année	101
	X-3. Effet du burnout de l'enseignant en début d'année sur l'anxiété de ses élèves en fin d'année	101
	X-4. Effet du burnout de l'enseignant en début d'année sur la distorsion d'évaluation en fin d'année	102
	DISCUSSION DES RESULTATS	104
	CONCLUSION	105
	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	107
 SYNTHESE ET PRECONISATIONS		111
	UNE SYNTHÈSE EN 8 POINTS	111
	PEUT-ON PRÉVENIR LE BURNOUT ? QUEL MODÈLE DE LA PRÉVENTION ?	113
	DES PRÉCONISATIONS DE PRÉVENTION	114
	DIFFUSION DES RESULTATS	117
	Articles publiés, soumis ou à soumettre	118
	Articles de presse et reportage TV :	119
	 ANNEXE 1 : Burnout et représentation du métier	120
	ANNEXE 2 : Perception du Climat scolaire	120
	ANNEXE 3 : L'évolution du burnout en fonction du climat scolaire	121
	ANNEXE 4 : Burnout et stress perçu	122

INTRODUCTION

I. LE CONTEXTE ET LES ENJEUX DE LA RECHERCHE

I-1. le contexte

De nombreuses recherches confirment une pénibilité spécifique (Woods, 1977 ; Kyriacou et Sutcliffe, 1977, 1978, 1979 ; Galloway *et al.*, 1984 ; Laughlin, 1984 ; Solman et Feld, 1989 ; Borg, 1990) repérée dans tous les métiers impliquant soit une relation d'aide et de soin (médecins, infirmières, travailleur social, ...), soit un risque corporel ou matériel (policiers, pompiers, convoyeurs de fonds, aiguilleurs du ciel), soit une responsabilité morale c'est-à-dire d'autrui comme c'est le cas pour les métiers de l'enseignement et de l'éducation (Cherniss, 1980 ; Katz et Kahn, 1978 in Smylie, 1999). Ces recherches développées dans les années 80 ont été nombreuses dans les pays anglo-saxons tandis qu'en C'est-à-dire elles furent plus tardives, les deux premières datant de 1996 sur les enseignants victimes de la violence (Horenstein ; Lassarre).

Des enquêtes sur les difficultés du métier ont certes été menées auparavant et par la suite, soit dans un cadre journalistique (Hamon & Rottman, 1984), soit d'un point de vue sociologique (Esteve & Fracchia, 1988, Dubet, 2002), soit sous l'angle de la psychanalyse (Cordié, 1998 ; Blanchard-Laville, 2001), mais aucune avant le milieu des années 90 dans le champ théorique du stress ou du *burnout*. A partir des premières études spécifiques en C'est-à-dire sur le lien stress-violence faites par d'une part Horenstein et d'autre part Lassarre, des enquêtes vont donc voir le jour :

L'enquête Euroteach (Verhoeven *et al.*, 2003), menée dans neuf pays européens (projet Erasmus), à laquelle nous avons participé (Rascle, Cosnefroy & Quintard, 2009) portait sur l'influence des stressseurs professionnels sur la santé des enseignants du secondaire et a montré que ce sont avant tout les exigences de l'activité qui produisent le plus de problèmes de santé car elles sont la cause principale du *burnout* et des plaintes somatiques, présentées à forte majorité par les enseignants les plus âgés.

Dans le champ de l'épidémiologie, l'enquête par questionnaire postal auprès de 6518 mutualistes de la MGEN¹ (Kovess *et al.*, 2001) qui décrit les différents aspects de la santé en fonction des caractéristiques personnelles, et des pratiques de soins, montre que les enseignants « contrairement à l'idée répandue, n'ont pas plus de problèmes de

santé mentale que les non enseignants et que la population française en général », et que de plus, ils prennent facilement contact avec un psychiatre, adoptant par-là une attitude favorable à la prévention et au soin. Cette étude témoigne aussi que les enseignants souffrent significativement plus de certaines affections qui semblent directement associées à l'exercice de leur métier (affection des voies respiratoires, varices, troubles du stress, à savoir, insomnie et maladies de peau). Ils sont en revanche plus satisfaits que les autres catégories interrogées dans les domaines suivants : la durée des congés, la durée des trajets, les horaires, et la rémunération. Mais certains thèmes sont plus fréquemment craints par les enseignants : la fatigue, le sentiment d'impuissance, la responsabilité morale, les conflits, les agressions. On note encore parmi les thèmes d'insatisfaction les conditions matérielles de la profession et les relations avec la hiérarchie.

Les thèses de doctorat sur le stress ou le *burnout* des enseignants du 1^{er} degré (Bergugnat, 2003 ; Laugaa, 2004) ont observé, chacune dans leur champ respectif (les sciences de l'éducation pour la première, la psychologie de la santé pour la seconde) la médiation collective dans le processus de stress et les déterminants environnementaux et personnels de l'épuisement professionnel des néo titulaires. Pour sa part Laugaa montre que « l'adoption d'un style d'enseignement traditionnel » (d'après le questionnaire de Dewe, 1985), est une stratégie d'adaptation fréquemment utilisée par les enseignants d'écoles primaires néo titulaires, pourtant censés appliquer la loi d'orientation de 1989 qui demande de mettre l'enfant au centre du système éducatif : « quand l'enseignant se sent submergé par des problèmes comme la surcharge de travail, des relations conflictuelles, des dysfonctionnements de l'institution, et la perception d'une iniquité, il tentera de se protéger en imposant des conditions de travail strictes, contraignantes pour les élèves et lui permettant d'avoir la paix ». D'autre part, Bergugnat montre que le soutien et l'action du collectif dans les écoles primaires sont encore timides, voire inexistantes jusqu'à devenir dans certaines écoles prédictors de stress.

Les 3 enquêtes dans le cadre de la MGEN « Le climat scolaire dans les lycées et collèges », « Le climat des écoles primaires » (Fotinos, 2005, 2006) et « La qualité de vie au travail des enseignants » (Horenstein, 2006) ont permis de pointer les facteurs de risque ou de protection dans le processus de stress au niveau organisationnel.

Une autre étude de la MGEN en 2006 dans le cadre de son « carrefour santé social » en partenariat avec les organisations syndicales enseignantes, donne une photographie de la perception des néo titulaires sur leur métier en précisant les causes du désenchantement et le taux de consultations médicales. Près de 21 000 mutualistes ont répondu à ce questionnaire en ligne sur le temps de travail, les mutations, l'identité professionnelle, la santé... Cette enquête permet de tracer quatre profils parmi les jeunes enseignants : les satisfaits (27,7%), les stressés (46,3%), les découragés (4,7%) et les désenchantés (3,4%). Et l'étude renouvelée en 2011 indique que 24% des agents de l'Education nationale sont en état de tension au travail, 14% en épuisement professionnel. On pourrait rapprocher

¹ Mutuelle Générale de l'Education Nationale

ces résultats des constats déjà faits par Obin (2002) ou par la Cour des Comptes (avril 2003) qui mentionnaient que le nombre de démissions de l'Education Nationale était beaucoup plus élevé parmi les enseignants nommés en ZEP.

Nous voulons aussi mentionner l'étude du CSEE² (2007) auprès de 38 syndicats d'enseignants de 27 pays de l'Union européenne et de pays candidats : la première source de stress mentionnée est la charge et l'intensité de travail, le premier indicateur de stress déclaré étant l'épuisement professionnel, suivi de l'absentéisme et des maladies liées à ce syndrome.

Enfin, les enquêtes sur ce sujet ou les rapports questionnant la profession enseignante se multiplient dernièrement, citons pour l'exemple celle du Snuipp (mai 2011) sur « le travail en quête de sens », le rapport d'information sur le métier d'enseignant (Gonthier-Maurin, 2012), jusqu'au « manuel des bonnes pratiques en matière de ressources humaines dans la profession enseignante » (OIT, 2012). Également l'étude de Cau-Bareille en 2009 sur « le vécu du travail et santé des enseignants en fin de carrière », et pour terminer, le rapport de l'Inspection Générale en 2012 sur « les composantes de l'activité professionnelle des enseignants outre l'enseignement dans les classes ».

En résumé, toutes ces études sont de type transversal ou longitudinal de très courte durée (une année scolaire). Par ailleurs, la plupart d'entre elles mettent en évidence la période critique que représente l'entrée dans le métier d'enseignant, mais aucune n'a été jusqu'à évaluer les conséquences de la santé des enseignants sur leurs élèves. C'est pourquoi nous avons choisi, afin d'enrichir les données déjà recueillies, de mener une étude à grande échelle et de type longitudinal auprès d'une cohorte d'enseignants et d'élèves.

I-2. Les enjeux de la recherche

Cette recherche présente la particularité nouvelle de convoquer différents champs théoriques et procédures méthodologiques dans le but d'étendre la problématique du burnout de l'enseignant à ses effets sur les élèves. Mais l'aspect novateur du projet concerne également la mise en correspondance entre des problématiques souvent dissociées, celles de la cognition et des émotions. En conséquence, les enjeux de cette étude sont les suivants :

Un enjeu économique dans la mesure où l'épuisement professionnel des enseignants a un impact économique (ils sont plus d'un million) qu'il est difficile d'apprécier. Néanmoins,

² Comité syndical européen de l'éducation

on peut retenir, concernant cet aspect : le coût des arrêts maladie des enseignants ; le coût des consultations ; le coût de la prise de médicaments avec ou sans ordonnance ; d'autres coûts engendrés comme par exemple des accidents de circulation dus à l'inattention, le défaut d'attention à ses proches et les risques que cela peut engendrer (apparition de maladies ou d'accidents par défaut de prévention, etc.) ; redoublements et aides diverses (scolaire, psychologique, etc.) ; le coût engendré par les conflits avec les élèves, les parents d'élèves, les collègues, les conjoints (divorces), etc. en matière de procès (les demandes de soutien à l'Autonome de Solidarité pour insultes, menaces, dégradation des biens qui représentent déjà 60,8% des plaintes sont en légère augmentation depuis 2008).

Un enjeu d'excellence scientifique dans la mesure où peu d'études longitudinales au monde ont été menées à ce jour sur le sujet (tous métiers confondus), parce que longues et coûteuses en énergie : en effet, d'après le recensement de Truchot en 2004, on n'en compte aucune en 1980, une seule en 1990 et seulement 10 en 2003. Or, c'est le seul moyen adéquat pour repérer les signes précurseurs du syndrome de burnout et d'en expliquer les mécanismes en jeu dans un processus complexe.

Un enjeu de prévention : le caractère spécifique de l'activité professionnelle des personnels de l'éducation nationale et de ses aléas tout au long de la carrière est pris en compte pour la première fois (BO n°35 du 25 septembre 2003), lors de la signature de l'accord-cadre entre le Ministère de l'Education Nationale et la MGEN le 30 juin 2003. Un tel dispositif qui permet de « développer des actions communes complémentaires à l'école dans les domaines de la santé, de l'aide sociale, de l'éducation et de la formation qui soient plus adaptées à l'évolution actuelle de notre système éducatif et aux besoins de ses personnels », offre un large éventail de possibles dans le domaine de la prévention primaire du stress et de l'épuisement professionnel. Le rôle des chercheurs en tant qu'experts dans la préconisation d'actions de prévention est donc envisageable dans ce cadre là et peut s'inscrire dans les actions prévues par cet accord-cadre. De plus par l'étude des trajectoires individuelles pouvant révéler des signes précurseurs annonçant les épisodes de *burnout* nous sommes avec cette étude, en mesure de proposer de nouvelles actions de prévention plus ciblées.

Un enjeu de formation des enseignants : à l'heure où de nombreuses questions se posent sur la mutation du système éducatif, la problématique de l'épuisement professionnel questionne alors le passage du monde scolaire vers d'autres horizons, vers un nouvel essor. Enrichir la formation par des apports de la recherche dans ce domaine pourrait contribuer à faciliter ce passage, contribuer aussi à accompagner les enseignants dans leur perfectionnement professionnel (Gomez, 2004). Des programmes de formation initiale et

continue prenant en compte les résultats de cette recherche pourraient être proposés aux enseignants (augmentation du sentiment d'efficacité, stratégies de coping professionnel fonctionnelles pour la santé, travail émotionnel, travail sur les représentations...).

Un enjeu de traitement du problème par la prise en compte des résultats de la recherche qui veut se mettre au service des pouvoirs institutionnels et politiques : des colloques et journées d'information, ouverts aux partenaires du projet ainsi qu'aux pouvoirs publics et institutionnels devraient permettre de créer des liens de travail, de coopération, et de mise en réseau du savoir dans l'objectif d'une aide à la prise de décisions pour l'action au niveau organisationnel (climat scolaire, style de management, environnement physique et matériel...).

II - LES OBJECTIFS : 4 QUESTIONS DE DÉPART

Cette étude pluridisciplinaire réunit des chercheurs dont les approches méthodologiques et les éclairages théoriques sont complémentaires. Grâce à cette collaboration, un modèle d'analyse et un protocole commun de recherche ont été élaborés visant à traiter quatre grandes questions.

II-1. Comment va-t-on vers l'épuisement professionnel ?

Nous avons pour cela mesuré l'influence respective des **antécédents personnels** (vulnérabilité individuelle) et des **représentations du métier** d'une part et des **contextes professionnels** d'autre part.

L'influence des **représentations sociales** dans le processus transactionnel caractéristique du stress peut être identifiée à quatre niveaux (Lassarre, 2005), qui correspondent aux quatre principales fonctions des représentations sociales (identifiées par Abric, 1994). Tout d'abord, les représentations sociales permettent de comprendre et d'expliquer la réalité. Elles jouent donc un rôle dans l'évaluation cognitive et émotionnelle de la situation. Cela correspond à leur *fonction de savoir*. Les représentations sociales servent également à se situer et situer les autres dans le champ social. C'est la *fonction identitaire*, fonction qui va influencer l'individu lorsqu'il sera question d'identifier des supports sociaux possibles dans l'environnement auquel il est confronté. Les représentations sociales ont également une *fonction d'orientation*. Elles produisent un système d'anticipations et d'attentes, et sont donc prescriptives de certaines pratiques et certains comportements jugés comme souhaités ou obligés selon la situation. Cette fonction renvoie par conséquent à la notion

de *norme sociale*. Enfin, les représentations sociales ont une *fonction de justification* : elles permettent de justifier *a posteriori* les conduites et les décisions. Elles vont donc influencer l'évaluation qui sera faite par le sujet des rétroactions des stratégies de faire face. Dans le champ du travail d'enseignement, ces représentations du travail ont rarement été investiguées et encore moins mises en relation avec le stress et son issue adaptative. Nous faisons donc l'hypothèse qu'elles influencent le processus de stress par le sentiment d'impuissance qu'elles engendrent et qu'elles lui permettent d'orienter ses stratégies de faire face dans un contexte actuel où l'on demande aux enseignants de répondre à des exigences liées aux savoirs mais également à l'éducation. En effet, donner une signification à son travail est sans doute un des moyens de lutter contre le burnout.

Par ailleurs, les dimensions contextuelles du métier semblent constituer des éléments déterminant la pénibilité du métier d'enseignant. En effet, de nombreuses enquêtes ont déjà décrit le rôle prépondérant de ces déterminants contextuels (Leithwood et al., 1999). Les travaux menés par Fotinos et Horenstein (2005 et 2006) notamment font apparaître une nette dégradation de la santé et du moral des personnels causée par l'augmentation de la charge de travail et autres **stresseurs professionnels** mais également par **le climat scolaire** ainsi que le style de management dans les établissements.

Enfin, une autre dimension inhérente au métier d'enseignant est celle du **travail émotionnel**. Celui-ci représente les efforts de l'individu pour manifester les émotions désirées par l'organisation. Pour répondre à cette prescription, l'employé devra souligner, feindre ou supprimer certaines expressions émotionnelles. Ainsi, dans l'enseignement, certaines expressions sont considérées comme désirables, voire nécessaires ou obligées : patience, empathie, maîtrise des émotions, etc., et ceci, quelles que soient les circonstances. A l'inverse d'autres expressions sont proscrites : agressivité, agacement, etc. Autrement dit l'enseignant suit un script qui comprend des règles d'affichages (Hochschild, 1983). Ces règles relatives à l'expression « correcte » peuvent être formulées explicitement au cours de la formation, ou apprises au contact des collègues. Elles ont pour but de rendre les interactions plus efficaces. De fait, les enseignants adoptent des stratégies de régulation des émotions qui leur permettent de répondre efficacement à leurs objectifs pédagogiques et de se conformer à leur image idéale d'enseignant (Sutto, 2004). Si l'individu estime que ses véritables sentiments ne sont pas conformes à son rôle, il s'engage alors dans un rôle d'interprétation ou de composition (acting) pour produire un étalage ou un déploiement d'expressions conformes. Ce rôle de composition peut prendre deux formes (Hochschild, 1983) : soit le jeu en profondeur (deep acting) où l'individu tente de modifier ses sentiments pour correspondre aux règles d'affichages, aux expressions requises (Ashforth & Humphrey, 1993 ; Grandey, 2000), soit le jeu superficiel (surface acting) où l'individu modifie son affichage sans chercher à façonner

ses sentiments intérieurs. Certains travaux récents suggèrent que le travail émotionnel a des effets négatifs sur la santé de l'employé et peut conduire au burnout (Grandey, 2000). En effet, avec ces deux stratégies, et plus encore avec le jeu superficiel qu'avec le jeu en profondeur, il y a une dissonance émotionnelle liée à l'écart entre l'expression des émotions et les sentiments internes réels.

C'est pourquoi, nous faisons l'hypothèse que c'est le défaut d'ajustement entre les caractéristiques personnelles de l'individu (personnalité, représentations de soi et représentations du métier) et les facteurs contextuels (climat scolaire, stressors professionnels, travail émotionnel) qui constitue un facteur de risque essentiel dans le déclenchement du burnout de l'enseignant.

De plus, du fait du rôle essentiel de l'émotion dans la genèse et le développement du burnout, une approche expérimentale a été menée sur un sous-groupe de la population d'étude qui mesure la sensibilité de 100 enseignants en burnout (ou pas) à une tâche d'induction émotionnelle (Corson, 2006 ; Mayer, Allen, Beauregard, 1995), ainsi que l'évolution de leur sensibilité à cette tâche.

II-2. L'enseignant en situation de burnout a-t-il un effet délétère sur ses élèves ?

Les travaux sur les déterminants de la réussite scolaire dans les conditions classiques d'enseignement enregistrent un effet maître d'une importance supérieure à celle de l'effet classe ou de l'effet établissement (Bressoux, 1994, 2001 ; Sanders et Rivers, 1996 ; Wang, Haertel, et Walberg, 1993). Toutes les pratiques d'enseignement ne se valent pas et des recherches ont constaté l'existence d'un « effet-enseignant » d'un poids conséquent (environ 20%) sur les acquisitions des élèves (Bressoux, 1994 ; Duru-Bellat et Mingat, 1994, Felouzis, 1997). De par ses pratiques pédagogiques, incluant les activités qu'il propose, la nature des interactions avec les élèves, le climat pédagogique qu'il aménage, les feedbacks qu'il délivre, etc., l'enseignant est susceptible de faire la différence en termes d'apprentissage et plus généralement la réussite scolaire des élèves (Good et Brophy, 2000 ; Pianta et al., 2002 ; Pieron, 1993). Connor *et al.* (2005), par exemple, pointent au moins trois dimensions de l'enseignement qui influencent, directement ou indirectement, les acquisitions des élèves : (1) l'environnement classe (2) l'attention plus ou moins chaleureuse et le niveau de réponses manifesté auprès des élèves, (3) la quantité et le type d'instruction développée. Certains enseignants, quand ils manifestent des comportements d'autoritarisme et de dogmatisme, ont davantage tendance à distordre (ou biaiser) l'information relative aux élèves que d'autres (Babad, Inbar, & Rosenthal,

1982). Autrement dit, ces enseignants voient des différences entre élèves plus importantes qu'elles ne le sont en réalité, tout en ayant tendance à les stigmatiser. Les études révèlent aussi des pratiques d'enseignement différenciées en fonction du genre des élèves. Bressoux et Pansu (2003) montrent que les garçons seraient mieux jugés que les filles en mathématiques alors que celles-ci seraient jugées meilleures en français. Les enseignants interagissent davantage avec les garçons mais ces interactions sont plutôt négatives (Jones et Dindie, 2004).

Bandura (1997) affirme que les perceptions de compétence ou sentiment d'auto-efficacité des élèves constituent un meilleur prédicteur des performances scolaires que les ressources réelles de la personne. Or, ces perceptions de compétence se développent sous l'influence de l'entourage et notamment scolaire (Harter, 1982). L'auto-efficacité perçue concerne les évaluations par la personne de ses aptitudes personnelles. Un faible sentiment d'efficacité personnelle dans un domaine particulier aboutit à ce que les personnes évitent les tâches difficiles qu'elles perçoivent comme menaçantes. Elles diminuent leurs efforts et abandonnent rapidement face aux difficultés. Ces caractéristiques minimisent les opportunités de progression et exposent l'individu au stress et à la dépression (Bandura, 1980). Quelques travaux ont pu montrer des effets sur les élèves de l'épuisement professionnel des enseignants. Quelle que soit la profession, l'épuisement en perturbant l'humeur de la personne entraîne une diminution de sa sensibilité aux besoins des usagers (les élèves dans le cas des enseignants) (Truchot, 2004). Dorman (2003) montre que plus les enseignants sont en dépersonnalisation (deuxième niveau de l'épuisement professionnel) moins il existe de coopération entre les élèves, et plus les enseignants sont en épuisement émotionnel (premier niveau de l'épuisement professionnel) moins il existe d'ordre et d'organisation dans les classes. Pour Seidman et Zager, 1986, les enseignants qui manifestent un taux élevé d'anxiété et peu de capacités d'organisation dans leur travail ont des attitudes négatives envers leurs élèves. Les enseignants en épuisement professionnel ou burnout sont souvent moins tolérants vis-à-vis des comportements des élèves et sont incapables de pacifier des situations potentiellement explosives (Huberman, 1993 ; Lamude et Scudder, 1992).

Dans l'étude présente, nous examinons plusieurs dimensions susceptibles d'être influencées par l'épuisement de l'enseignant : les résultats académiques de l'élève mesurés par des épreuves standards ; son sentiment de compétences spécifiques en mathématiques et en français ; l'évaluation académique des élèves par l'enseignant ; l'anxiété de l'élève face au travail scolaire. Dans l'hypothèse d'un « effet maître » en situation d'épuisement professionnel, le burnout de l'enseignant pourrait affecter négativement le niveau de compétences scolaires, le niveau de sentiment de compétences et le niveau d'anxiété des élèves ainsi que le jugement de l'enseignant sur les compétences scolaires de l'élève.

II-3. Comment réagit l'enseignant en situation de burnout ?

Cette question comporte deux grands groupes de réponses :

La maladie : l'enseignant épuisé finit par tomber malade. La détérioration de la santé des enseignants risque d'entraîner une détérioration de leur travail. Les recherches internationales sur la santé et la productivité au travail focalisent sur les mesures d'absentéisme (incapacité à travailler suite à une maladie), l'inaptitude temporaire ou définitive (congés de longue maladie ou de longue durée, invalidité) et le présentéisme (perception de l'habileté de l'enseignant à passer outre la distraction provoquée par des problèmes physiques ou émotionnels et faire face au stress, se concentrer, prendre des décisions, achever ses objectifs professionnels et travailler avec d'autres). La détérioration de la santé risque de favoriser aussi les accidents de travail. De plus, certains travaux font apparaître le lien entre le burnout et d'une part des problèmes de santé mentale et d'autre part des troubles musculo-squelettiques (Kovess, 2001 ; Koleck et al., 2006 ; Rascle et Bruchon-Schweitzer, 2006 ; Lanfranchi et Duveau, sous presse). C'est pourquoi la prise en compte plus globale de la santé de l'enseignant paraît indispensable pour comprendre le phénomène de *burnout*, ses causes et ses conséquences.

Le coping professionnel : la situation d'épuisement conduit l'enseignant à modifier son agir professionnel, c'est-à-dire à développer des stratégies de résolution ou d'évitement des problèmes en classe (Laugaa et Bruchon-Schweitzer, 2005 ; Laugaa, Rascle et Bruchon-Schweitzer, 2005). Or dans le cadre d'études longitudinales courtes (sur une année) il apparaît qu'une stratégie centrée sur le problème a un effet direct salutogène sur les trois facettes de l'épuisement professionnel (épuisement émotionnel, dépersonnalisation et non accomplissement personnel), alors qu'un coping évitant a un effet direct pathogène sur deux des trois facettes de l'épuisement professionnel (le non accomplissement professionnel et la dépersonnalisation). De la même manière, le recours à un style d'enseignement traditionnel chez ces mêmes enseignants du primaire accentue également l'épuisement émotionnel, la dépersonnalisation et le non accomplissement professionnel. (Laugaa, Rascle et Bruchon-Schweitzer, 2005). Par rapport à nos précédents travaux, nous faisons donc l'hypothèse qu'une stratégie de type « enseignement traditionnel » a un effet délétère sur la santé de l'enseignant et que l'adoption de ce type de stratégie dépend des antécédents personnels et contextuels.

II-4. Peut-on prévenir l'épuisement ?

L'épuisement professionnel est associé à la perte du **sentiment d'efficacité personnelle** des enseignants (Domenech Betoret, 2006 ; Fu-Ming et al., 2005). Ce sentiment est défini

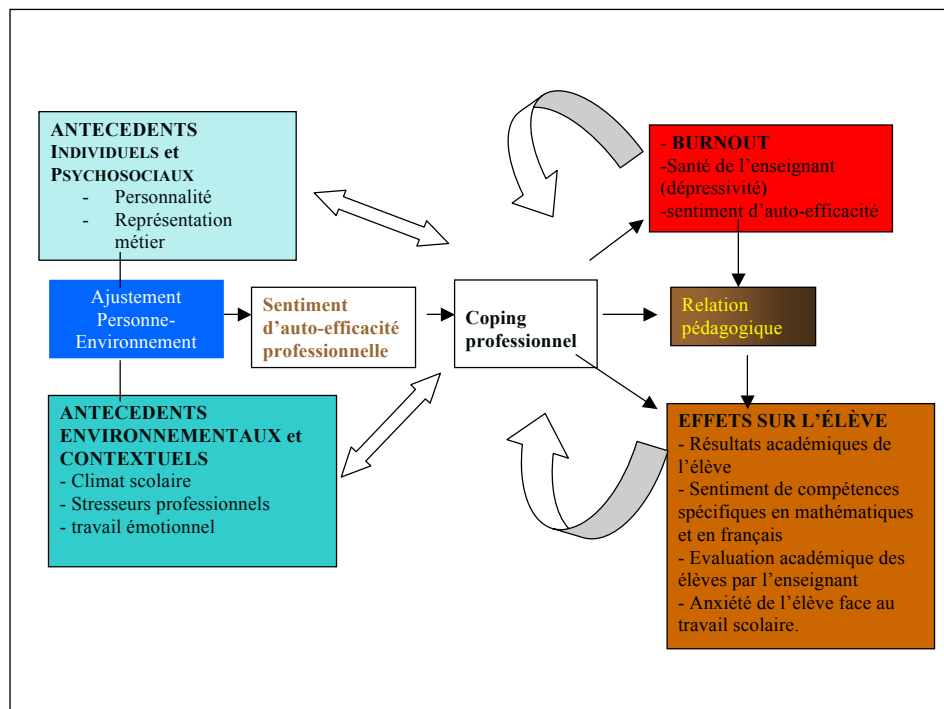
comme la croyance des enseignants en leur capacité à motiver et faire progresser les élèves (Bandura, 2003 ; Gibson & Dembo, 1984), croyance dont la force est propre à chaque enseignant, au regard qu'il porte sur lui-même et qui influence ses perceptions des situations de classes. Des études différentielles ont mis en évidence que les enseignants ayant une croyance élevée en leur efficacité pédagogique agissent en pensant qu'il est possible d'apprendre aux élèves ayant des difficultés alors que ceux qui ont un faible sentiment d'efficacité pédagogique estiment que leur action a peu d'impact (Gibson & Dembo, 1984 ; Woolfolk & Hoy, 1990).

Il apparaît donc important de questionner le regard que les enseignants portent sur leurs pratiques pédagogiques et sur leur capacité personnelle à enseigner.

III - MODÈLE DE L'ETUDE GENERALE

Cette étude pluri-disciplinaire réunit des chercheurs dont les approches méthodologiques et les éclairages théoriques sont complémentaires. Grâce à cette collaboration, un modèle d'analyse et un protocole commun de recherche ont été élaborés visant à répondre aux quatre questions. La modélisation de la problématique se fonde sur la théorie de la conservation des ressources élaborée par Hobfoll (1989) qui sert de plus en plus de référence dans les recherches sur le *burnout*. Son intérêt est qu'elle prend en compte de façon équivalente les dimensions contextuelles et individuelles, mettant ainsi en avant une approche sociale du stress. Par ressources, il est entendu les moyens dont chacun dispose pour permettre la meilleure adaptation au stress, comme les ressources sociales, les ressources financières ou de statut social, les compétences personnelles et les dispositions. Ce modèle fait non seulement l'hypothèse que la perte de ressources peut générer du stress et de l'épuisement (spirale de la perte), mais que dans le cadre de l'adaptation à une situation perturbante, le fait de disposer de ces ressources permet de mieux y faire face (spirale du gain). Or, pour un enseignant, l'accompagnement des collègues, comme le fait de disposer d'un bon sentiment d'efficacité personnelle sont des dimensions essentielles pour le débutant qui prend sa première affectation (Janot et Rascle, 2008).

Notre étude consiste donc à examiner à partir d'un suivi de deux années de débutants enseignants, le rôle à long terme de la perte ou du gain des ressources sociales (climat de travail, stress professionnel, travail émotionnel) et personnelles (sentiment d'auto-efficacité, personnalité, représentation, perfectionnisme) sur l'évolution des scores de burnout (épuisement émotionnel et dépersonnalisation notamment).



PREMIERE PARTIE

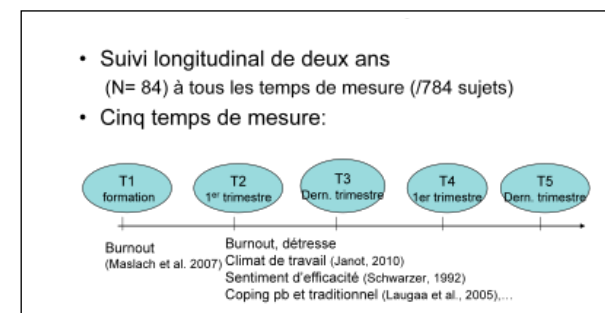
ETUDE ENSEIGNANTS : LES DÉTERMINANTS DE L'ÉPUISEMENT PROFESSIONNEL (*BURNOUT*)

I - POPULATION, MÉTHODE DE MESURE ET D'ANALYSE

Le questionnaire a été envoyé aux enseignants stagiaires par courrier électronique, en passant par les correspondants du réseau UNIRÉS des IUFM et avec l'accord des directeurs d'IUFM. Malgré plusieurs relances, le nombre de répondants est resté relativement faible pour le 1^{er} temps de mesure (744), comparé à la population globale des IUFM sur le territoire français. A noter que le questionnaire était relativement long (144 questions représentant un temps moyen de 30 à 45 mn'), que des problèmes techniques pouvaient survenir, enfin que certains correspondants dans les IUFM se sont plus engagés que d'autres dans la diffusion du questionnaire.

I - 1. Population et temps de mesure

- T1 = IUFM (mars 2008 et mars 2009)
- T2 = oct-nov première année d'exercice (2008 et 2009)
- T3 = mai-juin première année d'exercice (2009 et 2010)
- T4 = oct-nov deuxième année d'exercice (2009 et 2010)
- T5 = mai-juin deuxième année d'exercice (2010 et 2011)
- T6 = Etude qualitative par recueil de récits (septembre 2012)

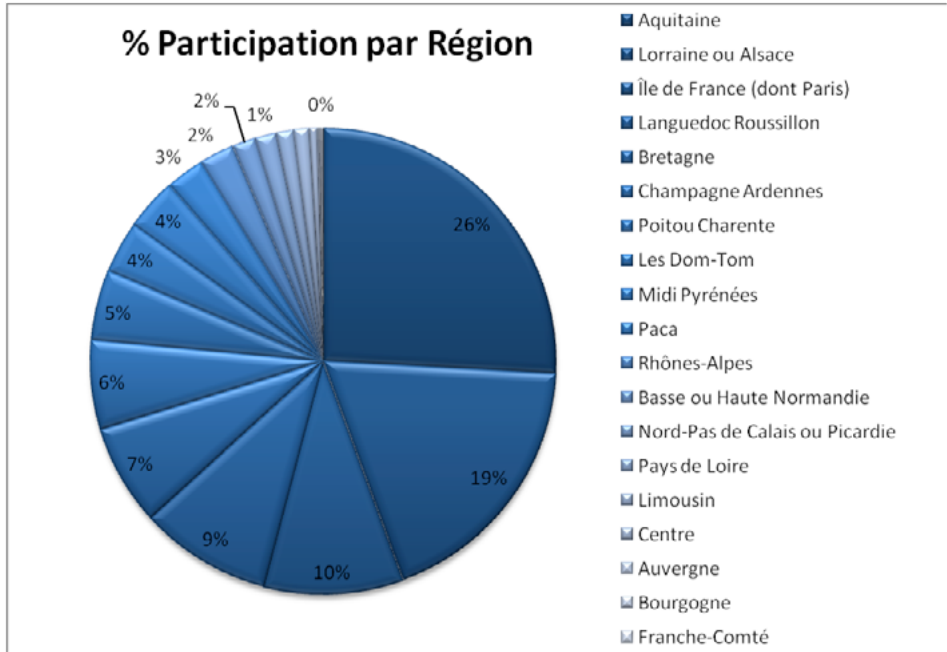


Répondants pour chaque évaluation (n'ont pas forcément répondu aux 5 temps de mesures)

T1	T2	T3	T4	T5
744	281	195	154	144

Cumul des sujets sur les deux années, ayant répondu aux différents temps de mesure
(Ex : 112 qui ont répondu aux 4 temps d'évaluation, 84 qui ont répondu aux 5 temps d'évaluation)

T1	T2	T3	4	T5	T6 (qualitatif)
744	281	161	112	84	27



I-2. Méthode de mesures

I-2.1. Approche quantitative : le questionnaire

Mesure des antécédents individuels et psychosociaux

➔ **Les représentations du métier** : les études antérieures sur les représentations ont démontré que ce sont ces composantes qui agissent sur et déterminent la signification de la situation pour les sujets et par là induisent les comportements et les démarches cognitives (Abric, 1994). La mesure a été réalisée à l'aide d'une échelle spécialement créée pour cette étude en reprenant les catégories de perception mesurées lors de recherches antérieures (Gilly, 1980) : la représentation de soi, des autres, du contexte, et du métier auquel a été rajoutée la catégorie « relation pédagogique ». Elle se compose de 17 propositions se présentant comme des opinions. L'analyse factorielle réalisée sur notre échantillon met en évidence

3 facteurs :

- Facteur 1 : Métier de souffrances et d'impuissance (représentation des tâches et obligations du métier, $\alpha = 0.72$)
- Facteur 2 : Métier de la relation et à facettes variées (Représentation du rôle social du métier, $\alpha = 0.62$)
- Facteur 3 : Ecole contreproductive (représentation du rôle de l'institution, $\alpha = 0.71$)

Représentation du métier	Facteurs		
	1	2	3
Certains collègues disent qu'ils se sentent souvent fatigués du fait du nombre de tâches à gérer simultanément dans la classe.	0,742		
Certains collègues se disent sous tension perpétuelle du fait que le travail enseignant se fait toujours en manquant de temps pour le faire.	0,686		
"Enseigner est un métier difficile" disent certains.	0,546		
Certains professeurs disent qu'enseigner est fatiguant parce qu'il demande de s'adapter à des situations jamais identiques.	0,532		
Certains collègues disent qu'ils ne savent plus ce qu'ils doivent faire parce que le travail enseignant est troublé par des demandes institutionnelles nombreuses et parfois contradictoires.	0,426		
Certains enseignants disent qu'ils sont conduits à prendre des décisions qui les font souffrir.	0,417		
Certains enseignants disent ne pas se sentir reconnus par la société.	0,341		
Certains enseignants disent ressentir de la solitude dans le métier.	0,315		
Il y a plein d'autres choses à faire dans ce métier que seulement enseigner, et ça c'est passionnant disent certains enseignants.		0,562	
Certains enseignants disent qu'ils peuvent avoir confiance en leurs élèves.		0,514	
Certains enseignants pensent que le professeur a aussi beaucoup à apprendre de ses élèves.		0,478	
Certains collègues disent que le caractère inattendu du travail de classe rend intéressant le travail du professeur.		0,465	
Certains enseignants pensent qu'il convient de s'efforcer de montrer à l'élève que l'on s'intéresse non seulement à son apprentissage mais aussi à sa personne.		0,446	
Certains enseignants voient dans les parents d'élèves un partenaire efficace.		0,316	
Certains professeurs disent qu'enseigner est un métier qui réalise une fonction sociale importante.			
Certains auteurs disent que l'école est productrice d'échec scolaire.			0,952
Certains auteurs disent que l'école peut accentuer les problèmes de violence.			0,570

→ **Les traits de personnalité** : évalués à partir de la traduction française de l'inventaire NEO-Five Factor, un instrument de 44 items mesurant cinq dimensions de la personnalité normale. Les répondants indiquent leur degré d'accord avec chaque élément sur une échelle de type Likert à 5 points (1 = fortement en désaccord, 5 = fortement d'accord). Les cinq sous-échelles sont: la conscience ($\alpha = 0,81$), l'ouverture ($\alpha = 0,82$), le névrosisme ($\alpha = 0,82$), l'extraversion ($\alpha = .86$), l'agréabilité ($\alpha = .66$)

→ **Le perfectionnisme** : évalué par l'échelle de Rhéaume, Freeston & Ladouceur (1995), composée de 24 item, sa cohérence interne est de 0,948.

Une analyse factorielle permet de dégager quatre facteurs :

- Le facteur 1 ($\alpha = 0,90$) : les conséquences des tendances perfectionnistes sur l'estime de soi et le sentiment de compétence.
- Le facteur 2 ($\alpha = 0,85$) : le stress qui peut générer ces tendances perfectionnistes.
- Le facteur 3 ($\alpha = 0,84$) : l'impact négatif du perfectionnisme sur le travail et le temps employé.
- Le facteur 4 ($\alpha = 0,90$) : le fait de ne pas savoir lâcher prise.

Mesure de l'état de santé de l'enseignant

→ **L'épuisement professionnel** : évalué à l'aide du Questionnaire Maslach Burnout Inventory (version enseignante, MBI-teacher de Maslach et Jackson, 1984). Le MBI comprend 3 sous-échelles. L'échelle « épuisement émotionnel », l'échelle « dépersonnalisation de la relation » et l'échelle « accomplissement dans son travail ». Pour chaque item, les participants indiquent la fréquence avec laquelle ils ont éprouvé le sentiment en question. Chaque réponse est cotée de 0 (jamais) à 6 (chaque jour). Nous ne calculons pas un score unique de *burnout* mais un score pour chacune des dimensions. Pour l'épuisement et la dépersonnalisation, plus le score est élevé, plus les symptômes de *burnout* sont présents. En revanche, un score élevé pour l'accomplissement personnel indique une identité professionnelle positive, une satisfaction importante, un bon sentiment d'auto-efficacité au travail.

Afin de déterminer les sujets touchés par l'épuisement professionnel, dans le cadre de l'étude, nous avons retenu les seuils élaborés par Maslach & Jackson (1986), auprès d'un échantillon de 1104 personnels soignants états-uniens (médecins, infirmiers) à savoir :

- Un épuisement émotionnel faible si le score est ≤ 18 , moyen s'il est compris entre 19 et 26 et élevé s'il est ≥ 27 .
- Une dépersonnalisation faible si le score est ≤ 5 , moyen s'il est compris entre 6 et 9 et élevé s'il est ≥ 10 .
- Un accomplissement personnel faible si le score est ≤ 33 , moyen s'il est compris entre 34 et 39 et élevé s'il est ≥ 40

Toutefois, ces scores doivent être pris avec prudence puisque les scores de *burnout* recueillis aux Etats-Unis sont généralement supérieurs à ceux que nous observons en Europe. Nous aurions pu utiliser les bornes établies par Dion et Tessier (1994) auprès d'un échantillon québécois francophone de 123 infirmières, mais outre la petite taille de cet échantillon, les bornes sont sensiblement les mêmes : épuisement émotionnel supérieur : ≥ 28 ; dépersonnalisation supérieure ≥ 8 ; accomplissement personnel faible ≤ 33 .

→ **La dépressivité** (General Health Questionnaire, Golberg, 1972) : mesure unifactorielle de la santé psychologique. Il permet de détecter les personnes qui courent un risque de développer des désordres psychiatriques. On le considère comme une mesure des problèmes de santé mentale communs, dans les domaines de la dépression, de l'anxiété, des plaintes somatiques et du retrait social. Dans sa version abrégée, le GHQ-12 comprend 12 items, chacun évaluant la sévérité d'un problème mental au cours des dernières semaines.

→ **Les conséquences des problèmes de santé sur la capacité à travailler et à effectuer les activités habituelles** (Version française de La Work Productivity and activity impairment questionnaire, General Health, WPAI-GH de Reilly et al)

Nombre d'heures de travail manquées, soit pour des raisons de santé, soit pour tout autre type de raison (ex : congé), nombre d'heures que l'enseignant a effectué les 7 derniers jours, diminution de l'efficacité au travail ou dans les activités quotidiennes en dehors du travail due aux problèmes de santé, problème de santé impliquant une visite médicale dans les 12 derniers mois, jour de travail manqués à cause d'un problème physique ou psychique.

Mesure des antécédents environnementaux et contextuels

→ **Les stresseurs professionnels perçus** : évalués grâce à une échelle construite lors d'une précédente recherche (Laugaa et Bruchon-Schweitzer, 2005a) que nous avons adaptée pour chacune des populations, du premier et du second degré. Cet outil permet de mettre en évidence quatre dimensions spécifiques, souvent citées comme des difficultés dans le métier d'enseignant (Greenglass et al., 1997, Smyli, 1999 ; Woods, 1999 ; Laugaa et al., 2008)).

- Facteur 1 ($\alpha = 0,84$) : *surcharge de travail*
- Facteur 2 ($\alpha = 0,83$) : *difficultés* avec les élèves en difficultés scolaires et l'hétérogénéité
- Facteur 3 ($\alpha = 0,75$) : *dysfonctionnement* de l'institution et le manque de valorisation de la profession.
- Facteur 4 ($\alpha = 0,70$) : *conflits relationnels*, autant avec les parents d'élèves, le chef d'établissement, entre collègues, le manque de respect des élèves.

→ **Le climat scolaire** : l'échelle a été construite (Bergugnat, 2010) en se basant sur les travaux sur la violence à l'école et s'inspirant du questionnaire de Debarbieux (2006).

- Le facteur 1 ($\alpha = .88$) décrit un « climat général de l'établissement », qui concerne autant l'image de l'établissement à l'extérieur, les relations au sein de l'établissement, le quartier, les conditions matérielles, le niveau scolaire des élèves, enfin, l'école dans son ensemble.
- Le facteur 2 ($\alpha = .86$) est plus spécifique aux relations de travail, l'ambiance générale, entre les collègues, avec la direction.
- Le facteur 3 ($\alpha = .83$) réfère à la discipline instaurée dans l'établissement.

D'un point de vue statistique, il est possible de considérer le climat scolaire global à partir d'un score total du climat scolaire, la cohérence interne dans ce cas est très élevée ($\alpha = 0.93$)

Climat scolaire	Facteur		
	1	2	3
21. L'image qu'a votre établissement à l'extérieur	0,742		
3. Les relations entre les élèves et les enseignants	0,675		
19. Le quartier dans lequel se trouve l'établissement scolaire	0,664		
20. Votre établissement dans son ensemble	0,654	0,452	
1. L'ambiance entre les élèves	0,628		
9. Le niveau scolaire des élèves	0,603		
18. Le matériel	0,452	0,330	
6. Les relations entre les élèves et le personnel de service	0,450		
4. Les relations entre les élèves et l'équipe vie scolaire (pour le second degré)	0,424		0,331
7. Les relations entre les enseignants et les parents d'élèves	0,420		
17. Les locaux	0,410	0,351	
8. Les relations entre les enseignants et la direction		0,827	
15. Le travail de la direction		0,796	0,330
10. L'ambiance générale dans votre établissement scolaire	0,497	0,551	
16. L'attention portée aux élèves en difficulté		0,533	
11. L'analyse collective des situations professionnelles		0,469	0,303
2. L'ambiance entre les enseignants		0,439	
13. Le traitement de l'indiscipline des élèves			0,821
12. La discipline instaurée dans l'établissement scolaire		0,304	0,776
14. Le respect du règlement intérieur par tous	0,350		0,735
5. Les relations entre les enseignants et l'équipe vie scolaire (pour le second degré)			0,374

→ **Le travail émotionnel** : échelle de Brotheridge et Grandey, 2002 adaptée en français.

Cette échelle prend en compte plusieurs dimensions relatives au travail émotionnel :

- L'intensité des émotions: ($\alpha = 0.89$)
- La variété des émotions : ($\alpha = 0.89$)
- L'Acting de surface (se forcer à) ($\alpha = 0.71$)
- L'Acting de profondeur (être en accord avec les attentes de l'institution) ($\alpha = 0.73$)
- Besoins d'afficher des émotions positives ($\alpha = 0.81$)
- Besoins de cacher des sentiments négatifs ($\alpha = 0.65$)

Mesure du processus cognitivo-comportemental de stress :

→ **Les stratégies de coping des enseignants** : évaluées à l'aide d'une adaptation française validée (Laugaa, Rascle et Bruchon-Schweitzer, 2005b) de l'échelle de coping spécifique aux enseignants de Dewe (1985)

- 4 stratégies de coping sont identifiées:
- le besoin de communiquer ($\alpha = 0.77$),
- le coping centré sur le problème ($\alpha = 0.68$),
- le coping évitant ($\alpha = 0.60$)
- l'adoption d'un style pédagogique traditionnel ($\alpha = 0.60$) qui correspond à des pratiques autoritaires, à l'utilisation importante des punitions.

→ **Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants** (Schwarzer, Schmitz & Daytner (1999), traduite en français.

Cette version courte mesure 4 domaines de compétences perçues des enseignants : (a) l'accomplissement professionnel, (b) le développement des compétences au travail, (c) les interactions sociales avec les élèves, les parents et collègues et (d) les stratégies de coping face au stress au travail. La cohérence interne de l'échelle est de 0,776.

I-2.2. Approche qualitative : récit de l'entrée dans le métier

Au 6^{ème} et dernier temps de mesure, sur les 84 enseignants ayant répondu à tous les temps de mesure, 79 ont été contactés par courrier électronique (5 adresses mail n'étant plus valides). 27 (soit un taux de retour de 34%) ont accepté de répondre par écrit à un questionnaire ouvert qui leur permettait de faire le récit de leur entrée dans le métier au regard de leur degré de *burnout* qu'ils avaient à expliquer. L'analyse des réponses et des récits complète les données quantitatives.

I-3. Modèle d'analyse statistique des données :

Afin de tester les relations d'inférences, le modèle linéaire hiérarchique, "Hierarchical Linear Modeling" (HLM), développé par Bryk et Raudenbush (1992) a été utilisé. Le principal avantage des modèles HLM sur les autres approches tentant d'analyser des données collectées avec des mesures, est qu'ils ne nécessitent pas la désagrégation de la base de données afin de retrouver le niveau des évaluations individuelles (ce qui va à l'encontre de l'hypothèse de l'indépendance des observations), et n'obligent pas non plus à faire la moyenne des données en fonction des observations (ce qui ignorerait la majorité des variations intra-individuelles). De la sorte, les variations individuelles et inter-individuelles peuvent être traitées simultanément par des modèles respectant mieux l'expérience phénoménologique de l'échantillon. Cette méthode a été utilisée dans le cadre de l'étude longitudinale.

Des analyses en équation structurale (avec LISREL) ont également servi à tester les relations d'inférences entre les variables indépendantes, médiatrices et dépendantes, entre deux temps de mesure (T1 -> T2 ; T1->T3...).

L'ensemble des variables retenues pour prédire le *burnout* mais également les autres composantes de la santé des enseignants et mesurées en T1 a été étudié dans un modèle de régression logistique sur chaque temps de mesure suivant (T2, T3, ...) après ajustement avec les variables contrôlées.

Enfin, un test T pour échantillons indépendants a été effectué à un temps de l'étude, afin de comparer les niveaux d'anxiété moyens, de stress, de motivation à réussir et de performance des élèves en fonction du niveau de *burnout* et/ou de santé des enseignants. Ces analyses ont été complétées par des analyses multiniveaux.

L'analyse des données récoltées a été réalisée au laboratoire de psychologie EA 4139 (IFR Santé publique, Université de Bordeaux II, Victor Segalen).

II - LE BURNOUT : QUELLE EVOLUTION ? QUELLES TRAJECTOIRES ? UN BURNOUT DE GENRE ?

II-1. L'évolution du burnout sur l'ensemble de la population

Pour l'ensemble de la population sur les cinq temps de mesure, on peut constater une forte proportion d'enseignants en épuisement émotionnel dès l'année de formation (52%) et une augmentation considérable d'enseignants passant le seuil critique d'épuisement émotionnel (près de 70% en fin de deuxième année).

Les enseignants en dépersonnalisation sont également nombreux en T1 (56,2%) et on note la même augmentation passant le seuil critique (81% en T5).

En revanche, le nombre d'enseignants qui s'accomplissent dans le métier reste stable. Environ 60% de la population s'estime accomplie dans son travail.

Evolution du burnout dans ses trois dimensions

	Epuisement Emotionnel			Dépersonnalisation			Accomplissement		
	Faible	Moyen	Élevé	Faible	Moyen	Élevé	Faible	Moyen	Élevé
T1	144	213	387	139	187	418	108	193	443
	19,4%	28,6%	52%	18,7%	25,1%	56,2%	14,5%	25,9%	59,5%
T2	42	68	170	43	58	179	47	77	156
	15%	24,3%	60,7%	15,4%	20,7%	63,9%	16,8%	27,5%	55,7%
T3	20	48	128	20	33	143	30	45	121
	10,2%	24,5%	65,3%	10,2%	16,8%	73%	15,3%	23%	61,7%
T4	14	35	105	18	26	110	21	35	98
	9,1%	22,7%	68,2%	11,7%	16,9%	71,4%	13,6%	22,7%	63,6%
T5	11	33	100	10	17	117	21	33	90
	7,6%	22,9%	69,4%	6,9%	11,8%	81,3%	14,6%	22,9%	62,5%

Quant aux enseignants en *burnout* dès l'année de formation, ils sont 56 sur 744 (7,5%) qui présentent des scores élevés sur les 3 dimensions du burnout, soit une personne sur 13. Au premier trimestre de leur titularisation, ils sont 29 sur 281 (10,3%), soit 1 sur 10 et à la fin de l'année scolaire ils sont 24 sur 195 (12,2%) soit encore 1 sur 8. On peut donc

avancer que pour ceux-là les débuts sont douloureux quand on sait qu’une personne en état de *burnout* exige une prise en charge thérapeutique.

Evolution du burnout

	BURNOUT				
	T1	T2	T3	T4	T5
Homme	9	3	2	2	2
	6,6%	6,5%	6,7%	7,1%	7,7%
Femme	47	26	22	12	12
	7,7%	11,1%	13,3%	9,5%	10,2%
Total	56	29	24	14	14
	7,5%	10,3%	12,2%	9,1%	9,7%

En affinant les mesures, il est possible de dégager des trajectoires individuelles qui illustrent de façon différente et plus approfondie l’évolution du *burnout*, rendant la situation moins dramatique qu’il n’y paraît avec les pourcentages précédents. Toutefois, une attention particulière doit être portée sur l’entrée dans le métier confirmée avec les résultats suivants comme un parcours à risque de souffrances pour certains.

II-2. Les trajectoires de burnout en période de transition, influence des représentations et du travail émotionnel

L’épuisement professionnel est défini comme un processus en réponse à un stress continu dans le cadre du travail. La plupart des chercheurs sont d’accord pour affirmer que cet épuisement est un phénomène multidimensionnel, composé de trois éléments : l’épuisement émotionnel, la dépersonnalisation et la réduction de l’accomplissement personnel. Concrètement, un niveau élevé d’épuisement émotionnel et de dépersonnalisation et un score faible sur l’accomplissement personnel, définissent le burnout. Cependant, il existe des interprétations divergentes sur ce que les dimensions du burnout signifient réellement, sur la façon dont elles émergent, et comment elles sont liées les unes aux autres.

Plutôt que de suivre l’approche traditionnelle « centrée sur les variables », cette partie de l’étude a adopté une approche configurationnelle, en combinant les dimensions du burnout pour dégager des formes cohérente ou constellations de l’épuisement pour chaque individu. Dans un second temps, nous avons examiné les trajectoires les plus

typiques et atypiques des ces configurations du *burnout* dans le passage entre la formation et les premiers mois d’entrée dans la fonction.

Les configurations du burnout

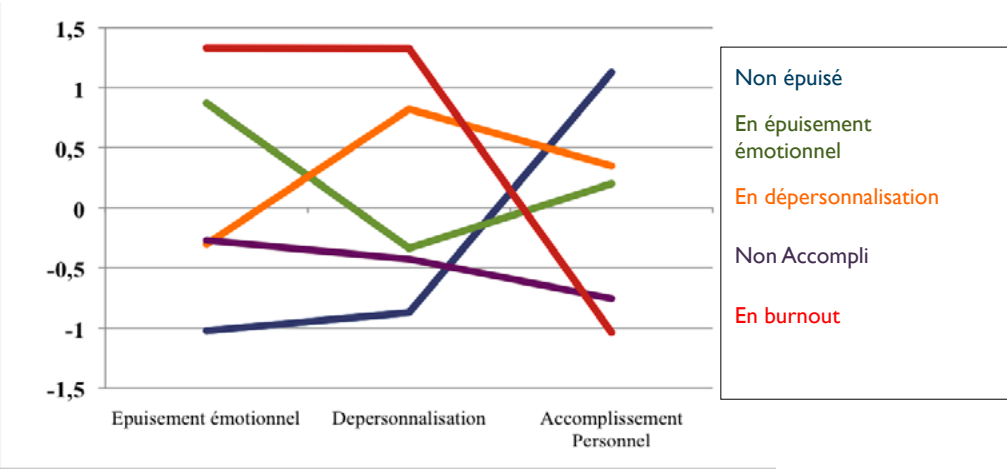
En se basant sur les travaux de Demerouti et al. (2005), nous avons dégagé, grâce à des analyses en cluster, cinq configurations :

- un groupe non-épuisé,
- un groupe épuisé professionnellement et
- trois autres groupes nommés, « burnout incomplet », qui se caractérisent respectivement par la présence d’un seul des trois symptômes du burnout.

Seulement 23% des enseignants présentent un profil « non-épuisé » et 11,5% de la population présente une configuration d’épuisement professionnel. Le restant de la population présente au moins un des symptômes caractérisant le syndrome du burnout. (23,4% en épuisement émotionnel, la même proportion ne se sent pas accompli dans le métier, et 19,5% dépersonnalisent la relation avec leurs élèves).

Ces résultats confirment donc la typologie de Demerouti et al. (2005) sur une population d’enseignants français.

Configurations de burnout



Les trajectoires du burnout

Schaufeli (2003) avait démontré que l'épuisement professionnel montre relativement peu de variation au fil du temps. En effet, nos résultats signalent une grande stabilité dans les trajectoires individuelles des enseignants entre la sortie de l'IUFM et l'entrée dans la vie active à temps plein.

Si l'on se centre sur chaque profil, il est très rare qu'un stagiaire-enseignant « non épuisé » en T1 se trouve en *burnout* en T2. En effet, aucun enseignant de notre échantillon ne rentre dans ce cas de figure, et il est peu probable qu'il souffre de l'un des symptômes du *burnout*, encore moins de la dépersonnalisation. Mais si l'enseignant présente un des symptômes du *burnout* en T1, il a alors des risques relativement élevés, d'être en *burnout* complet en T2, surtout s'il est en dépersonnalisation dès le T1.

Concernant ces profils dits « incomplets », nous avons repéré deux trajectoires les plus typiques :

- le passage de l'épuisement émotionnel vers la dépersonnalisation,
- des enseignants en dépersonnalisation seulement en T1 qui en T2 se mettent à ressentir un faible accomplissement personnel.

Il est en revanche peut probable qu'un enseignant en dépersonnalisation en T1 évolue vers un profil d'épuisement émotionnel.

Il est aussi intéressant de constater que des enseignants en *burnout* à la fin de leur cursus de formation évoluent vers un profil d'épuisement émotionnel en début de leur vie professionnelle. Ils éprouvent ainsi une amélioration de leur niveau de dépersonnalisation et d'accomplissement personnel qui les fait sortir d'un *burnout* « complet ». On peut donc s'interroger sur les conditions mêmes de formation, à propos desquelles nos observations empiriques nous donnent quelques réponses : les plaintes des stagiaires ne sont pas rares sur la surcharge de travail au regard du temps donné pour accomplir le travail demandé (ce que confirme l'étude sur les stressés professionnels), l'incohérence de la formation mêlant des discours contradictoires sur le métier, ou encore la mauvaise relation aux tuteurs. Et la réforme de la formation des enseignants en 2010, juxtaposant les études en master et la préparation d'un concours n'a sans doute fait qu'amplifier cette surcharge de travail.

Trajectoires de burnout

			T2				
			1	2	3	4	5
T1	Non épuisé	Effectif	39	11	8	12	0
		Théor.	15,6	16,4	13,6	16,4	8,1
		Rés.aj.	7,8	-1,8	-2	-1,4	-3,5
	En épuisement émotionnel	Effectif	5	24	9	6	7
		Théor.	11,4	11,9	9,9	11,9	5,9
		Rés.aj.	-2,4	4,4	-0,4	-2,2	0,5
	En dépersonnalisation	Effectif	6	6	25	14	9
		Théor.	13,4	14	11,7	14	6,9
		Rés.aj.	-2,6	-2,8	4,9	0	1
	Non accomplis.	Effectif	11	11	9	25	6
		Théor.	13,8	14,5	12	14,5	7,1
		Rés.aj.	-1	-1,2	-1,1	3,6	-0,5
	En burnout	Effectif	1	13	3	8	10
		Théor.	7,8	8,2	6,8	8,2	4
		Rés.aj.	-3	2,1	-1,7	-0,1	3,4

Influence de la représentation du métier et du travail émotionnel sur les trajectoires du burnout

Afin d'expliquer l'orientation d'une trajectoire vers l'épuisement professionnel ou au contraire vers une certaine sérénité des enseignants, nous avons examiné le rôle du travail émotionnel en T2 et de la représentation du métier en T1.

La représentation de l'enseignement ne semble affecter que les stagiaires qui présentent un profil d'épuisement émotionnel. En effet, ceux qui ont une représentation du métier comme un métier de souffrances et d'impuissance seront plus à risque d'être en *burnout* au début de leur carrière professionnelle, au contraire des enseignants qui ne sont pas en *burnout* et qui parviennent à changer leur conception du métier.

La dissonance entre les émotions ressenties et celles affichées par contrôle de soi (travail en apparence dit acting de surface) caractérisent les trajectoires vers le *burnout* des enseignants qui présentaient l'épuisement émotionnel ou la dépersonnalisation durant leur formation.

Enfin, le fait d’afficher des émotions positives apparaît comme un facteur protecteur de ce syndrome. En effet, rassurer les élèves ou leurs parents en détresse ou bouleversés, leur redonner le sourire, calmer des élèves angoissés, exprimer de la sympathie ..., détermine la trajectoire des enseignants au début en manque d’accomplissement personnel vers un non *burnout*, mais aussi la trajectoire de ceux qui sont en *burnout* vers une amélioration de la dépersonnalisation et de l’accomplissement personnel.

En conclusion sur ces résultats, les différentes configurations caractérisant le burnout permettent de mieux distinguer le processus qui mène à un tel syndrome. Même si l’épuisement professionnel reste très stable entre la fin de la formation et le début de carrière, certaines trajectoires sont plus fréquentes, et peuvent être expliquées par la représentation de la pénibilité du métier, l’acting de surface et le besoin d’afficher des émotions positives. Ces résultats permettent de mieux ajuster des programmes de prévention du burnout dès la formation, en fonction du profil de l’enseignant.

II-3. Un burnout de genre

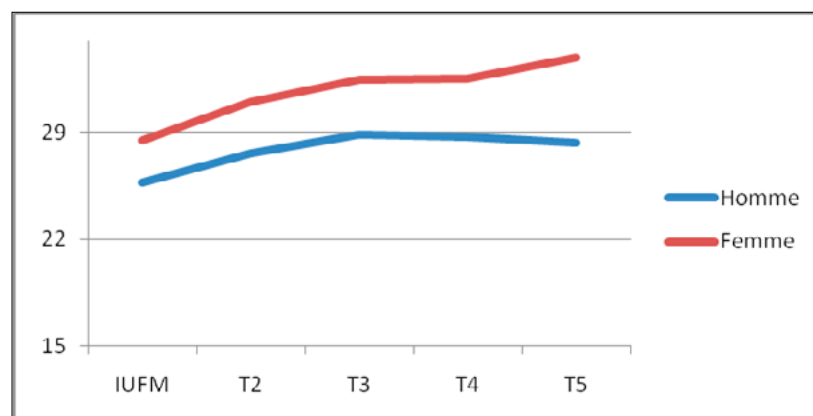
Des différences homme-femme
 Les femmes sont plus émotionnellement épuisées que les hommes.
 Mais les hommes sont en plus en forte dépersonnalisation que les femmes.
 En revanche, hommes et femmes se sentent accomplis dans le métier.

Dimensions du burnout selon le sexe en T1

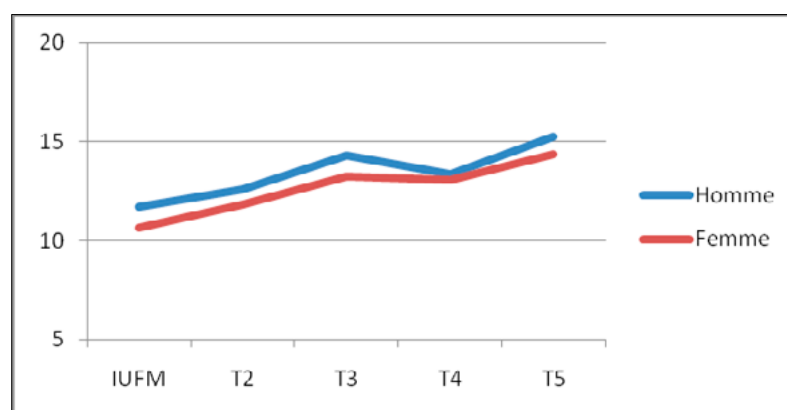
	EPUISEMENT EMOTIONNEL		
	Faible	Moyen	Fort
Homme	38	42	56
	27,90%	30,90%	41,20%
Femme	106	171	331
	17,40%	28,10%	54,40%
total	144	213	387
	19,40%	28,60%	52,00%
	DEPERSONNALISATION		
	Faible	Moyen	Fort
Homme	17	34	85
	12,50%	25,00%	62,50%
Femme	122	153	333
	20,10%	25,20%	54,80%
total	139	187	418
	18,70%	25,10%	56,20%
	ACCOMPLISSEMENT		
	Faible	Moyen	Fort
Homme	18	38	80
	13,20%	27,90%	58,80%
Femme	90	155	363
	14,80%	25,50%	59,70%
total	108	193	443
	14,50%	25,90%	59,50%

Les femmes connaissent une trajectoire ascendante et constante d’épuisement émotionnel élevé, contrairement aux hommes qui amorcent une courbe descendante vers un épuisement émotionnel moyen. En revanche, ces derniers dépersonnalisent davantage que les femmes les relations aux autres et ce, de façon élevée. Mais hommes et femmes ressentent sur les cinq temps de mesures un même accomplissement élevé.

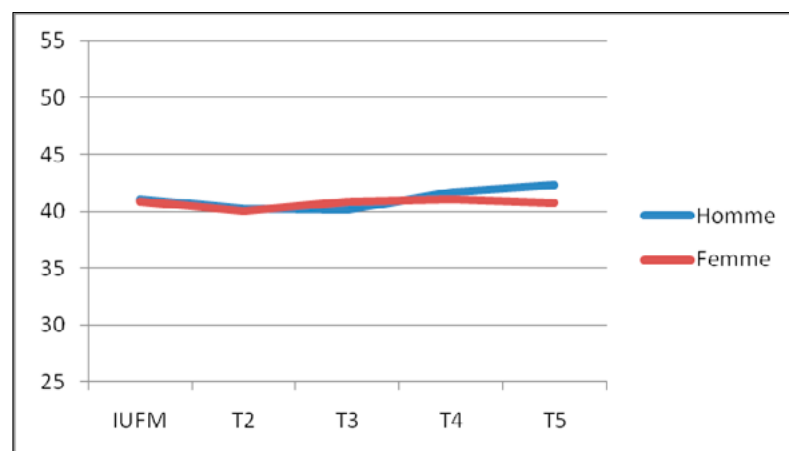
Epuisement émotionnel



Dépersonnalisation



Accomplissement



Des différences entre les niveaux d'enseignement

Ce sont les professeurs des écoles qui ressentent le plus un épuisement émotionnel élevé (54,80%), ce résultat pourrait-il être mis en lien avec les plaintes de plus en plus fréquentes dans le premier degré relative à la réforme de l'accompagnement individualisé des élèves ou même encore de l'accueil des élèves en situation de handicap sans que de bonnes conditions de travail soient réunies? L'introduction de ces deux heures hebdomadaires ne laissent en effet aucun répit aux enseignants qui ne trouvent plus le temps de se réunir ni même de souffler. La grande difficulté scolaire ou le handicap demandent en effet une formation de qualité et des moyens aussi bien matériels qu'humains pour être en mesure de développer une école inclusive. Ces missions particulières interrogent donc le contenu et le temps de travail et peuvent entraîner une surcharge de travail. Nos observations empiriques témoignent également des plaintes récurrentes relatives à une charge administrative de plus en plus lourde et qui relèvent du contrôle grandissant de l'activité des enseignants du premier degré.

Les professeurs de lycée professionnel témoignent davantage d'une dépersonnalisation élevée (56,70%) tout en ayant un sentiment d'accomplissement élevé dans le métier (78,80%). La relation aux élèves de lycée professionnel reste difficile du fait de leur orientation souvent par l'échec selon les filières, ou encore de leur parcours de décrocheurs. Si la relation aux élèves se détériore, l'accomplissement professionnel reste pourtant élevé, en raison peut-être d'une socialisation professionnelle basée sur le travail en projet, en équipe et avec le monde de l'entreprise, en raison peut-être aussi d'un engagement différent dans le métier.

On pourrait voir là l'influence du genre professionnel sur le burnout. Le genre professionnel se caractérise par « les obligations que partagent ceux qui travaillent pour arriver à travailler, souvent malgré tout, parfois malgré l'organisation prescrite du travail. Sans la ressource de ces formes communes de la vie professionnelle, on assiste à un dérèglement de l'action individuelle, à une chute du pouvoir d'action et de la tension vitale du collectif, à une perte d'efficacité du travail et de l'organisation elle-même » (Clot, 2008). On pourrait donc faire l'hypothèse ici pour expliquer la différence entre les enseignants du premier degré et ceux du secteur professionnel que le genre professionnel serait pour les premiers mis à mal par une nouvelle organisation du travail défailante et n'apparaîtrait donc plus comme une ressource.

Le burnout selon les niveaux d'enseignement en T1

	Epuisement Emotionnel			Dépersonnalisation			Accomplissement		
	Faible	Moyen	Élevé	Faible	Moyen	Élevé	Faible	Moyen	Élevé
PLC	87	116	132	58	87	190	40	39	179
	26,00%	34,60%	39,40%	17,30%	26,00%	56,70%	15,50%	15,10%	69,40%
PLP	14	15	17	7	7	32	4	3	26
	30,40%	32,60%	37,00%	15,20%	15,20%	69,60%	12,10%	9,10%	78,80%
PE	43	121	199	74	93	196	40	47	194
	11,80%	33,30%	54,80%	20,40%	25,60%	54,00%	14,20%	16,70%	69,00%

X²= 31,04 ; p <,001 X²= 4,9 ; p <,296 X²= 1,88 ; p <,757

Moyenne des dimensions du burnout pour les trois niveaux d'enseignement

		N	Moyenne	Ecart-type	F	Signification
Epuisement	PLC	335	26,3224	9,28252	11,679	0
	PLP	46	26,9783	10,79401		
	PE	363	29,6722	9,04409		
Dépersonnalisation	PLC	335	11,1493	4,89058	1,758	0,173
	PLP	46	11,0435	3,5021		
	PE	363	10,5262	4,12059		
Accomplissement	PLC	335	40,9224	6,65982	0,26	0,771
	PLP	46	41,587	6,14845		
	PE	363	40,8871	5,86081		

III- LE BURNOUT : UNE SPIRALE DE PERTE DES RESSOURCES

III-1. L'impact des représentations et du climat scolaire

Les résultats présentés relèvent que, chez les enseignants débutants de l'étude, le *burnout* est corrélé à certaines représentations du métier (annexe 1) et à un certain type de climat scolaire, le secteur d'enseignement pouvant aussi expliquer la variance de certaines dimensions. La perception du climat est assez stable entre les différents temps de mesure, il est globalement perçu comme assez bon mais les enseignants en secteur ordinaire ont toutefois une perception plus favorable du climat scolaire que les enseignants en secteur difficile (annexe 2).

On peut y voir un lien de causalité en nous orientant conformément au paradigme de la complexité, vers une causalité circulaire. *Burnout*, représentations du métier et contexte professionnel s'alimentent donc réciproquement. En nous basant sur certains travaux de psychologie, de sociologie ou d'anthropologie du travail, qui repèrent des liens entre activité professionnelle et identité, nous pouvons d'ores et déjà avancer l'hypothèse que les représentations du métier se transforment à mesure que l'enseignant se confronte à la réalité professionnelle ; en effet, le travail exercé et les représentations qu'il véhicule contamine les représentations qui constituent l'identité et vice-versa.

1. L'influence des représentations

Les résultats obtenus par l'analyse de régression linéaire³ montrent que :

- Le métier perçu comme contraignant explique 35 % de la variance du score d'épuisement émotionnel, tandis que la perception d'un métier de relations explique 25 % de l'accomplissement personnel au travail. Autrement dit, plus l'enseignant se représente le métier à caractère social et moins il le considère comme difficile, plus il a un accomplissement personnel élevé. A l'inverse, plus il l'appréhende comme pénible, plus il a des risques de connaître un épuisement émotionnel. A noter que la représentation du métier en général n'explique que 15 % de la variance de la dépersonnalisation, la variable explicative se trouvant du côté du climat scolaire pour cette dimension.

2. L'influence du contexte

- Le climat général et le climat de discipline explique 23 % de la dépersonnalisation, l'accomplissement personnel et l'épuisement émotionnel étant peu expliqués par les

3 Pas à pas (critère : Probabilité de F pour introduire <= ,050, Probabilité de F pour éliminer >= ,100)

facteurs du climat scolaire. Plus l'environnement de travail ainsi que la gestion de la discipline sont de qualité, moins l'enseignant a des risques de développer une attitude négative et cynique à l'égard de l'élève.

- Pour ce qui est du secteur d'enseignement, nous avons choisi de ne comparer que le secteur défavorisé⁶ et ordinaire, en raison du faible nombre d'enseignants en secteur rural et favorisé.
- Quel que soit le secteur d'enseignement, défavorisé ou ordinaire, c'est la représentation du métier comme difficile qui explique la variance de l'épuisement émotionnel : à 20 % en secteur défavorisé et à 31 % en secteur ordinaire.
- La variance de la dépersonnalisation est expliquée à 20 % par le climat de discipline en secteur ordinaire tandis qu'en secteur défavorisé c'est le climat de travail qui contribue à la variance pour 13%, les représentations du métier ne contribuant pas à cette variabilité quel que soit le secteur.
- Enfin, c'est la représentation d'un métier de relations qui contribue à la variance de l'accomplissement personnel à 26 % en secteur ordinaire.

3. Conclusion

On peut donc en conclure que c'est le facteur « métier de souffrances et d'impuissance » qui est le plus à risque de burnout au niveau de l'épuisement émotionnel et le facteur « métier à caractère social et à facettes variées » qui est le plus protecteur au niveau de l'accomplissement personnel, la bonne qualité du climat général et de discipline protégeant de la dépersonnalisation.

Le lieu d'enseignement contribue lui aussi à expliquer l'épuisement professionnel : c'est en secteur ordinaire que les variations des dimensions du burnout sont les plus importantes.

Ainsi, se protéger du burnout en secteur ordinaire dépend à la fois des dimensions contextuelles et personnelles :

Plus l'enseignant se représente le métier comme relationnel et varié, plus il aura un accomplissement personnel élevé.

Plus le climat de discipline est de qualité, moins il dépersonnalisera la relation à l'élève.

Plus il se représente le métier comme contraignant, plus il sera épuisé, au même titre que son collègue enseignant en secteur défavorisé.

III-2. Le climat scolaire dépendant des sources de stress

Pour enrichir la connaissance sur le climat scolaire largement étudié dans le cadre des études sur la violence à l'école, nous nous sommes interrogés sur le rôle qu'il pouvait jouer en même temps que le stress professionnel dans le processus de *burnout*, partant de l'hypothèse qu'un enseignant en situation d'épuisement professionnel n'était plus en mesure de développer une relation de qualité avec ses élèves (dépersonnalisation) et en conséquence non préventive de la violence.

Le rôle du climat général dans la dépersonnalisation est confirmé dans cette analyse complémentaire, il explique la dépersonnalisation à 16,7%, tandis que la surcharge de travail explique l'épuisement émotionnel à 36%, (ce que montre aussi l'étude « Stress et *burnout* », annexe 4). Ce résultat confirme nos précédentes études sur le rôle du climat scolaire dans la dépersonnalisation mais en le relativisant toutefois au regard du rôle prépondérant que joue le stress perçu et notamment la surcharge de travail. Or, l'étude des trajectoires de *burnout* a montré que les enseignants en épuisement émotionnel pouvaient basculer vers la dépersonnalisation sous l'effet d'un travail émotionnel en surface. Et s'ils basculaient aussi sous l'effet d'une surcharge de travail ? Si notre hypothèse se confirmait, alors il s'agirait d'accorder autant d'importance au climat scolaire qu'aux sources de stress perçues individuellement et collectivement dans un groupe d'enseignants.

En conclusion de ces résultats, développer un climat de qualité nécessite de commencer par repérer les sources de stress ressenties et vécues par certains et par tous dans un établissement scolaire afin d'agir sur les stressseurs et de trouver des moyens pour les réduire. Ce serait par là le point de départ d'un processus de gain de ressources plutôt que de perte, qui contribuerait dans un second temps ou concomitamment à la construction du climat d'établissement tourné vers l'augmentation des ressources de tous types : pédagogiques, relationnelles, matérielles, managériales, psychosociales, partenariales ...

Ces résultats apportent donc des éléments nouveaux sur le climat scolaire en montrant qu'il n'est pas le seul élément en cause dans le développement d'un *burnout*, partageant son rôle avec les sources de stress professionnel. A partir de là, nous pouvons avancer des préconisations en termes de formation aussi bien des personnels d'encadrement que des enseignants mais aussi des formateurs susceptibles d'accompagner des équipes à la résolution des problèmes et à la construction d'un climat scolaire de qualité, dépendant de la perception et du vécu de stress plus ou moins intense, et ceci dans l'objectif de prévenir les rejets d'élèves. Si le climat « reflète les normes, les buts, les valeurs, les relations interpersonnelles, les pratiques d'enseignement, d'apprentissage, de management et la structure organisationnelle inclus dans la vie de l'école »⁷ (Cohen et alii, 2012, sous presse), la première étape pour le rendre de qualité serait de s'attacher d'abord aux stressseurs professionnels, de partir ainsi des préoccupations premières des enseignants, de ce qui les affecte, les rend vulnérables, les met dans des impasses, les fait souffrir, pour

développer des ressources professionnelles les plus ajustées et appropriées au contexte de travail, le climat scolaire n'étant alors que l'aboutissement de tout ce travail en amont.

IV BURNOUT, SENTIMENT D'EFFICACITÉ ET COPING : PERTE PROGRESSIVE DES RESSOURCES

Les analyses de données longitudinales mettent en exergue une progression significative des scores d'épuisement émotionnel et de dépersonnalisation chez les enseignants débutants tout au long du suivi de cohorte.

Nous basant sur le modèle de conservation des ressources d'Hobfoll (2001), nous souhaitons savoir si cette progression de l'épuisement est en lien avec une évolution (baisse ou augmentation) des ressources personnelles. Pour ce faire, nous avons réalisé sur nos données une analyse complémentaire. Il s'agit d'une analyse multi niveau de croissance (Bliese & Ployart, 2002; Bliese, 2009) afin de :

- Déterminer si le niveau d'épuisement émotionnel ou de dépersonnalisation varie de manière aléatoire entre individus
- Examiner la forme de la relation entre le temps et la variable à expliquer
- Expliquer par l'ajout de prédicteurs, cette relation

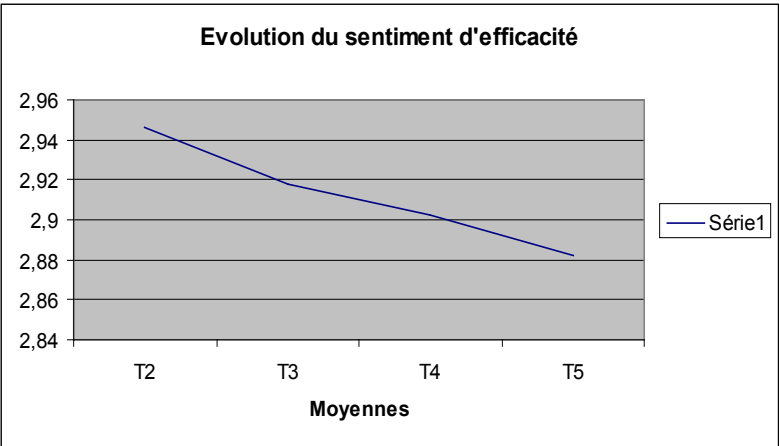
Nous avons souhaité enfin déterminer si cette progression dans le temps des dimensions du burnout dépendait d'effets médiateurs du coping entre les ressources personnelles (sentiment de compétence) et l'épuisement professionnel des enseignants débutants (méthode Sobel).

IV-1. Un sentiment d'efficacité qui diminue

Sur la population d'enseignants ayant répondu à tous les temps de mesure (N=85), on constate que au fur et à mesure du temps passé dans le métier, le sentiment d'efficacité a tendance à baisser. Cette dégradation est par ailleurs associée à l'augmentation de l'épuisement émotionnel et à la dépersonnalisation (deux dimensions premières du *burnout*). De plus, cette dégradation du sentiment d'efficacité peut être aussi indirectement expliquée par la diminution progressive de l'utilisation de stratégies de coping efficaces

contre les situations de travail stressantes (coping centré sur le problème, voir étude sur le coping ci-dessous), signifiant par là la perte progressive des ressources personnelles des enseignants débutants dans leur travail, perte des compétences et perte de stratégies de coping ajustées aux situations.

Evolution du sentiment d'efficacité sur les 5 temps



		Sentiment d'efficacité			
		T2	T3	T4	T5
Epuisement émotionnel	T2	-0,367**	-0,369**	-0,388**	-0,375**
	T3	-0,378**	-0,431**	-0,475**	-0,392**
	T4	-0,255**	-0,343**	-0,485**	-0,382**
	T5	-0,194*	-0,288**	-0,413**	-0,400**

6 Nous avons regroupé les variables Zone d'éducation prioritaire, Ambition réussite et Secteur sensible.

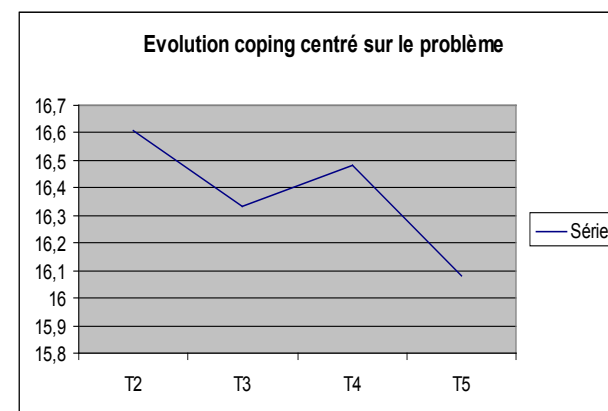
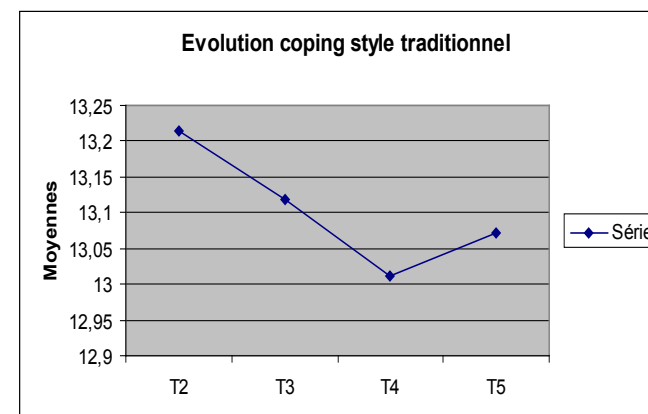
		Sentiment d'efficacité			
		T2	T3	T4	T5
Déperson-nalisation	T2	-0,298**	-0,261**	-0,265**	-0,204*
	T3	-0,379**	-0,437**	-0,328**	-0,305**
	T4	-0,203*	-0,316**	-0,334**	-0,239*
	T5	-0,146	-0,339**	-0,327**	-0,318**

		Sentiment d'efficacité			
		T2	T3	T4	T5
Accomplis- sement	T2	0,584**	0,446**	0,350**	0,375**
	T3	0,546**	0,610**	0,531**	0,536**
	T4	0,444**	0,477**	0,629**	0,551**
	T5	0,372**	0,465**	0,608**	0,614**

IV-2. Des stratégies de coping de moins en moins utilisées

L'étude de Laugaa et al. (2005) a déjà montré que les enseignants les plus anciens et les enseignantes adoptent davantage une pédagogie plus traditionnelle, « pour se protéger, par routinisation ou parce qu'elle fait partie des modèles appris ? », écrivait-il dans son article. Pour arriver à cette conclusion, il avait adapté en français le questionnaire de Dewe (construit en 1985 à partir d'entretiens avec 145 instituteurs islandais) sur les stratégies de coping qui représentent « l'ensemble des efforts cognitifs et comportementaux, constamment changeants, déployés pour gérer les exigences internes et/ou externes perçues comme consommant ou excédant ses ressources» (Lazarus et Folkman, 1984, p 141).

En ce qui concerne les deux stratégies les plus liées au burnout des enseignants, on observe une baisse significative de leur utilisation au cours du temps.



Le coping centré sur le problème (*analyser objectivement la situation et contrôler ses émotions, penser aux aspects positifs de l'enseignement, prendre du recul et rationaliser la situation, encourager positivement les élèves, être cohérent et honnête avec les élèves*) semble une bonne stratégie à court et à long terme. En effet, ce type de stratégies employé en T3, T4 et T5 corrèle assez fortement avec un faible épuisement en T5 ; on a là la confirmation des études précédentes sur les effets protecteurs des stratégies de résolution des problèmes qui favorisent aussi bien un accomplissement élevé qu'elles permettent d'éviter l'épuisement émotionnel et la dépersonnalisation.

A l'inverse, l'enseignement traditionnel peut conduire à l'épuisement émotionnel et à la dépersonnalisation.

A noter l'absence de lien entre recherche de soutien social et épuisement émotionnel.

7 Accord de la communauté des chercheurs travaillant sur la violence à l'école (Debarbieux, E., Anton, N., Astor, R.A., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., Cohen, J., Giordan, A., Hugonnier, B., Neulat, N., Ortega Ruiz, R., Saltet, J., Veltcheff, C., Vrand, R. (2012). Le « Climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration. Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'éducation nationale. MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École. 25 pages.

Corrélation entre les dimensions du burnout et les différentes stratégies de coping

		EPUISEMENT EMOTIONNEL			
		T2	T3	T4	T5
Centré sur le problème	T2	-0,398**	-0,302**	-0,204*	-0,140
	T3	-0,359**	-0,390**	-0,206*	-0,364**
	T4	-0,276**	-0,306**	-0,294**	-0,327**
	T5	-0,299**	-0,230*	-0,272**	-0,380**
Recherche soutien social	T2	-0,154*	-0,160*	-0,200*	-0,107
	T3	-0,105	-0,113	-0,034	0,039
	T4	-0,032	-0,125	-0,060	-0,101
	T5	0,013	0,007	-0,146	-0,041
Style enseignement traditionnel	T2	0,199**	0,198*	0,126	0,232**
	T3	0,175*	0,206**	0,268**	0,251**
	T4	0,255**	0,370**	0,253**	0,368**
	T5	0,197*	0,245**	0,272**	0,348**
Évitement	T2	-0,254**	-0,283**	-0,259**	-0,231**
	T3	-0,229**	-0,255**	-0,281**	-0,296**
	T4	-0,166	-0,179	-0,194*	-0,120
	T5	-0,077	-0,035	-0,002	-0,077

		DEPERSONNALISATION			
		T2	T3	T4	T5
Centré sur le problème	T2	-0,320**	-0,286**	-0,172*	-0,075
	T3	-0,201**	-0,361**	-0,275**	-0,313**
	T4	-0,252**	-0,269**	-0,289**	-0,275**
	T5	-0,176*	-0,250**	-0,231*	-0,291**
Recherche soutien social	T2	-0,077	-0,164*	-0,147	-0,092
	T3	-0,125	0,076	-0,112	-0,051
	T4	-0,171*	-0,101	-0,145	-0,245*
	T5	0,011	0,025	-0,104	-0,093
Style enseignement traditionnel	T2	0,326**	0,343**	0,313**	0,385**
	T3	0,226**	0,324**	0,261**	0,276**
	T4	0,175*	0,268**	0,238**	0,374**
	T5	0,210*	0,214*	0,128	0,281**
Évitement	T2	0,054	0,027	0,014	0,066
	T3	0,025	0,101	-0,032	0,021
	T4	0,032	,210*	0,127	0,186
	T5	0,02	0,104	0,134	0,165*

		ACCOMPLISSEMENT			
		T2	T3	T4	T5
Centré sur le problème	T2	0,579**	0,420**	0,295**	0,321**
	T3	0,505**	0,567**	0,396**	0,524**
	T4	0,316**	0,434**	0,494**	0,512**
	T5	0,429**	0,427**	0,515**	0,556**
Recherche soutien social	T2	0,339**	0,234**	0,161	0,192*
	T3	0,283**	0,229**	0,094	0,14
	T4	0,086	0,198*	0,233**	0,194*
	T5	0,038	0,194*	0,280**	0,185*
Style enseignement traditionnel	T2	-0,140*	-0,171*	-0,187*	-0,015
	T3	-0,227**	-0,258**	-0,387**	-0,207*
	T4	-0,201*	-0,314**	-0,237**	-0,289**
	T5	-0,206*	-0,261**	-0,198*	-0,220**
Évitement	T2	0,115	0,039	0,011	-0,021
	T3	0,039	0,005	0,042	0,09
	T4	-0,012	-0,114	-0,005	-0,088
	T5	0,017	-0,083	0,019	-0,066

IV-3. Facteurs de risque dans le temps de l'augmentation de l'épuisement émotionnel

L'augmentation moyenne de l'épuisement émotionnel dans le temps est significative ($t=5,01$, $p=0,0001$). Toutefois, on note une auto-corrélation importante entre les données, mettant en évidence plutôt un phénomène de continuité plutôt que de rupture. De plus, l'analyse longitudinale des données met en évidence une variabilité interindividuelle du niveau moyen d'épuisement au cours du temps (47% de variance).

Cette progression dans le temps de l'épuisement émotionnel est expliquée par une baisse moyenne de l'auto-efficacité des enseignants débutants ($t=-3,005$, $p=0,004$) et de l'utilisation dans une moindre mesure d'un coping traditionnel ($t=-1,96$, $p=0,05$). La variation des scores d'épuisement selon les variables explicatives est importante (intercept de 29,09 à 56,14). Enfin le genre ne fait pas varier significativement le sens moyen du lien entre l'épuisement et le temps. C'est donc essentiellement la variation de facteurs individuels qui explique le débordement des ressources individuelles dans le temps.

IV-4. Facteurs de risque dans le temps de l'augmentation de la dépersonnalisation

Comme pour l'épuisement émotionnel, on observe une augmentation moyenne significative de la dépersonnalisation avec le temps ($t=6,05$, $p=0,0001$), mettant en évidence une baisse de la capacité d'empathie des enseignants débutants. Le niveau d'auto-corrélation entre les données temporelles est également présent.

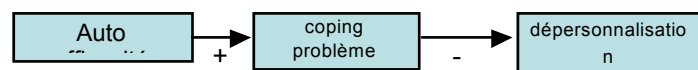
Ce sont respectivement la baisse du climat de travail ($t=-3,23$, $p=0,002$) et du sentiment d'auto-efficacité ($t=-2,23$, $p=0,02$) dans le temps qui expliquent l'augmentation de la dépersonnalisation des enseignants débutants. Là encore, le genre n'a pas d'effet différentiel. Les scores varient également de manière importante entre 10,66 à 25,11. C'est donc l'atteinte progressive des ressources personnelles et sociales qui explique la baisse de l'empathie.

IV-5. Effet médiateur du coping entre les ressources et le burnout

Prenant appui sur notre modèle d'analyse (p.12), nous avons souhaité savoir en quoi l'utilisation de stratégies individuelles de coping dans le temps jouait un rôle médiateur entre la perte de ressources et le burnout. Si le travail de l'enseignant mobilise

considérablement ses ressources en début de carrière, dans quelle mesure l'adoption de stratégies de faire face accélère le processus pathogène. Un seul effet médiateur significatif est mis en évidence ($z=-2,005$).

Ainsi, peut en déduire que la perte progressive des ressources personnelles réduit l'utilisation de stratégies efficaces.



Dans notre étude, l'enseignement dit traditionnel (Dewe, 1985, id.) et se caractérisant par : maintenir la discipline, sanctionner les élèves, exiger qu'ils se tiennent tranquilles, se comporter de manière autoritaire, séparer ou isoler certains élèves, maintenir les élèves occupés, établir des habitudes dans sa façon d'enseigner, est lié à l'épuisement émotionnel : plus on est épuisé, plus on utilise ce style, comme une stratégie de survie pour poursuivre son engagement dans le métier. Or, s'installer dans cette pratique ne peut conduire à terme qu'à accélérer la spirale de la perte de ressources parce que c'est une stratégie couteuse, de type évitant et généralement dysfonctionnelle (ses effets sur la santé sont défavorables, car le problème subsiste, Lazarus et Folkman, 1984, id.). C'est donc dans le repérage de ces moments de rupture que l'enseignant devrait pouvoir compter sur un accompagnement spécifique centré sur le développement de ses compétences par une formation appropriée et non sur la simple réduction de sa détresse dans une approche psychologisante.

A contrario, utiliser une stratégie centrée sur le problème permet d'éviter de perdre sa capacité d'empathie. C'est donc dans cet accompagnement collectif basé plutôt sur une analyse des pratiques que l'enseignant, peut bénéficier de conseils en vue de résoudre efficacement les problèmes auxquels il peut être confronté.

V- BURNOUT, SANTÉ PSYCHOLOGIQUE (DÉPRESSIVITÉ) ET PERSONNALITÉ : DES FACTEURS DE VULNÉRABILITÉ

V-1. Burnout et détresse psychologique

La détresse psychologique ou souffrance psychique qui traduit un état de mal-être n'est pas forcément révélateur d'une pathologie ou d'un trouble mental. Elle correspond à la présence de symptômes anxieux et dépressifs peu intenses (dépressivité) liés à des situations éprouvantes et à des difficultés existentielles. Le rapport national « *La santé mentale, l'affaire de tous, pour une approche cohérente de la qualité de vie* » (Kovess-Massfety, 2009), faisait apparaître que le nombre de personnes déclarant un état de dépressivité avait presque triplé en vingt ou trente ans, pour atteindre une prévalence de presque 30 % de l'échantillon dans certaines régions.

Les symptomatologies de type dépressif sont souvent confondues avec celles identifiées comme du burnout. Le fait que ces deux notions, distinctes, soient en même temps associées a été confirmé empiriquement (co-occurrences ou corrélations). Belcastro & Hays (1984), par exemple, ont observé que 55,6% des enseignants atteints d'épuisement professionnel souffraient également de dépression (dès le début de carrière pour 86,7% d'entre eux). Des covariations relativement importantes entre burnout et dépression ont été observées. Les scores de burnout corrélaient avec les scores de dépression (Meier, 1984 ; Schaufeli & Enzmann, 1998). L'épuisement professionnel est fortement associé avec la dépressivité (telle que mesurée par le BDI de Beck, 1961), en particulier avec les items de passivité et de difficulté à engager des actions. Schaufeli et Enzmann (1998) trouvent 28% de variance commune entre dépression et épuisement émotionnel (mais seulement 13% entre dépression et dépersonnalisation, 9% entre dépression et accomplissement)⁴. Des plaintes somatiques sont souvent présentes dans le burnout et dans la dépression. Ces plaintes correspondent à la santé auto-évaluée (problèmes cardiovasculaires, gastro-intestinaux, douleurs), problèmes sans doute amplifiés par l'affectivité négative présente dans les deux syndromes (Watson & Pennebaker, 1989). Or, une variance commune de 20 à 46% a été observée entre plaintes somatiques et épuisement émotionnel (Schaufeli & Van Dierendonck, 1993 ; Laugaa, 2004).

Les relations entre burnout et dépression sont parfois considérées comme dues à la dépendance commune de ces syndromes à certains antécédents (stress chronique, personnalité vulnérable). Pour expliquer la covariance entre ces deux notions, certains

⁴ L'épuisement émotionnel ressemble à la fatigabilité dépressive, la dépersonnalisation au repli sur soi dépressif, un faible sentiment d'accomplissement personnel aux sentiments d'impuissance désespoir et de faible auto efficacité que l'on retrouve dans la dépression.

auteurs ont suggéré qu’il pouvait y avoir entre elles des relations de cause à effet. Certains travaux longitudinaux ont montré que le burnout pouvait expliquer la dépression mais par l’inverse.

On peut donc conclure que la dépression et le burnout se sont avérés associés empiriquement, mais distincts conceptuellement. Sans doute ces deux syndromes comprennent-ils quelques mécanismes cognitifs et émotionnels similaires (affectivité négative, fatigabilité, repli sur soi, altération du sentiment d’auto efficacité). Leur relation pourrait être due également à l’effet de déterminants contextuels et dispositionnels communs (voir infra). Il semble aussi que ces deux processus se développent et se renforcent mutuellement chez les personnes les plus vulnérables émotionnellement, lorsqu’elles sont confrontées à des situations professionnelles difficiles.

Dans notre étude, la dépressivité a été mesurée en T1 et T5 pour la cohorte 1, et en T1, T3, T4 et T5 pour la cohorte 2 à l’aide du GHQ12. Cette échelle permet de détecter les personnes qui courent un risque de développer des désordres psychiatriques comme des troubles dépressifs, de l’anxiété, des plaintes somatiques et du retrait social (cohérence interne, $\alpha = .84$)

Tableau 15 : Fréquences T1 (IUFM)

	Score dépressivité	Effectifs	%	% cumulé
	0	117	15,7	30,50%
	1	110	14,8	
Un score supérieur ou égal à 2 indique une détresse psychologique possible	2	99	13,30	23,40%
	3	75	10,10	
Un score supérieur ou égal à 4 indique la nécessité d'un accompagnement psychologique	4	66	8,9	46,20%
	5	58	7,8	
	6	55	7,4	
	7	38	5,1	
	8	35	4,7	
	9	35	4,7	
	10	24	3,2	
	11	16	2,2	
	12	16	2,2	

Fréquences T5 (2ème année)

	Score dépressivité	Effectifs	%	% cumulé
	0	38	26,4	41%
	1	21	14,6	
Un score supérieur ou égal à 2 indique une détresse psychologique possible	2	21	14,6	24,3%
	3	14	9,7	
Un score supérieur ou égal à 4 indique la nécessité d'un accompagnement psychologique	4	10	6,9	34,9%
	5	9	6,3	
	6	7	4,9	
	7	7	4,9	
	8	2	1,4	
	9	6	4,2	
	10	2	1,4	
	11	4	2,8	
	12	3	2,1	

Comme le signale le rapport national « *La santé mentale, l’affaire de tous, pour une approche cohérente de la qualité de vie* » en 2009, si 20% des français en moyenne sont atteints de dépressivité, , nous constatons que la proportion d’enseignants débutants se plaignant de dépressivité est double en fin de formation pour réduire faiblement en fin de suivi.

36% des personnes souffrant de signes d’une psychopathologie en début de carrière présentent également des signes d’épuisement émotionnel et de dépersonnalisation.

En fin de suivi, ce sont 31% qui souffrent aussi d’épuisement émotionnel et 29% de dépersonnalisation.

V-2. Burnout et personnalité

Même si la personnalité ne joue globalement qu’un rôle mineur dans la genèse du stress et de ses conséquences nocives sur la santé physique et psychologique, certaines dimensions restent non négligeables dans le passage d’un état de stress temporaire à celui de l’épuisement vital. Malgré de nombreuses hypothèses émises à partir des années 1970, on peut maintenant dire qu’il n’existe pas de profil à risque, toutefois certaines

caractéristiques personnelles constituent des éléments de fragilité personnelle alors que d'autres sont des facteurs de protection. Certaines concernent le domaine des émotions, d'autres celui des comportements.

En effet, la personnalité peut tout d'abord être en elle-même à l'origine de l'expérimentation de stress professionnels. Elle est susceptible d'intervenir à l'origine du processus, dans la mesure où l'on peut supposer qu'elle détermine en partie les choix vocationnels et l'expérimentation de situations de travail plus ou moins contraignantes (Tendance à la colère, perfectionnisme,...). Dans un second temps, la personnalité influence le processus évaluatif qui oriente vers le choix d'une stratégie de coping (de faire face) plus ou moins efficace pour l'ajustement physique et psychologique du travailleur. Dans ce sens, elle représente une sorte de biais cognitif et émotionnel. Enfin, elle peut jouer un rôle en interaction avec certains contextes, justifiant l'effet différentiel de certaines conditions de travail sur les travailleurs.

Dans notre suivi de cohorte, des caractéristiques personnelles dispositionnelles semblent avoir aussi un impact important sur les scores de *burnout* en début de carrière des enseignants. Particulièrement la tendance à la dépression ou au névrosisme constituent des facteurs de vulnérabilité à prendre en compte pour aider et accompagner les débutants qui voient leur santé se détériorer et leurs capacités de faire face aux situations problématiques de classe. Le rôle du perfectionnisme est également essentiel, dans la mesure où il génère une charge de travail supplémentaire dans la préparation du travail et l'activité dans la classe.

	Personnalité						
Burnout	Dépres-sivité	Perfection-nisme	Extra-version	Névrosisme	Ouvert	Conscien-cieux	Agréa-bilité
Epuisement émotionnel	0,627**	0,428**	-0,244**	0,503**	0,084*	-0,239**	-0,120**
dépersonnalisation	0,269**	0,169**	-0,200**	0,197**	-0,003	-0,298**	-0,186**
Accomplissement	-0,305**	-0,07	0,342**	-0,279**	0,269**	0,354**	0,226**

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

La santé psychologique et la personnalité ont donc une influence sur le *burnout*, on voit bien là le rôle de la vulnérabilité individuelle qui peut remettre en cause les modes de recrutement pour un métier qui demande des aptitudes et des dispositions particulières, alors que tous les temps, les modes de sélection ne reposent que sur des capacités intellectuelles. Or, il existe deux types de sélection : le select-in et le select-out. Le dernier consiste à sélectionner les candidats les plus fragiles psychologiquement afin de les écarter de l'entrée dans un métier. C'est par exemple l'option qui est retenue

à l'Ecole Nationale de la Magistrature, suite à « l'affaire Outreau » où il s'agit, dans la perspective du futur concours d'accès à la magistrature de permettre, grâce à une révision des épreuves orales, de mieux discriminer les candidats susceptibles d'acquérir les compétences attendues du magistrat. « L'exclusion » se fait par rapport aux capacités attendues (relationnelles, communicationnelles, maîtrise de soi, engagement personnel, dynamisme, ouverture d'esprit, par exemple) et dont le déficit pourrait poser problème dans l'exercice des fonctions futures. Il s'agit de repérer les dysfonctionnements marqués de la personnalité pouvant entraîner une inadaptation sociale et professionnelle. Sont visées aussi bien les personnes manifestant une insuffisance à la prise de décision (parce que saisies d'un doute incessant) que celles dont le défaut d'empathie et de respect de l'autre est patent par exemple). A l'inverse, l'autre type de sélection (le select-in) a plutôt pour objectif le recrutement des personnes dont les aptitudes et les caractéristiques de personnalité sont les plus à même de permettre l'acquisition des compétences attendues. Il s'agit dans ce cas d'identifier les potentialités d'apprentissage et de performance. L'utilisation de cette méthodologie dans le secteur tertiaire permet de passer à un risque de 50% d'erreur environ si chacune des sélections est utilisée seule alors que le risque d'erreur est de 86% lors d'une sélection classique des qualités personnelles sur la base d'un oral non structuré en l'absence de spécialiste (questions libres du jury par exemple à la suite d'un exposé et sans grille d'analyse ni d'observation). Complémentaires dans leurs objectifs, ces deux types de sélection (select in et select out) permettraient, s'ils sont utilisés, de fournir un profil plus affiné des candidats au métier d'enseignant, de leurs potentialités d'apprentissage mais aussi de résistances aux difficultés du métier. Repérés très tôt, ceux présentant des profils contre indiqués pourraient être orientés vers d'autres voies professionnelles [extrait du livre « Le stress des enseignants », Janot-Bergugnat L., Rascle N. (2008), pp. 157-160]

VI - CONSÉQUENCES DU BURNOUT SUR LE TRAVAIL

Nous avons utilisé la version française de La Work Productivity and activity impairment questionnaire, General Health WPAI-GH de Reilly et al.

Question 1

Au cours des sept derniers jours, combien d'heures de travail, au total, avez-vous manquées à cause de problèmes de santé ? *Comptez les heures d'absence pour congé de maladie, les retards et départ précoces du travail, etc. dus à des problèmes de santé.*

Environ 94% de la population ont manqué moins de 3 heures de travail à cause de problèmes de santé, ce qui ne veut pas dire pour autant que les enseignants ne souffraient pas de maux divers.

Ceux qui sont épuisés ne manquent pas plus d'heures de travail par rapport à ceux qui ne sont pas épuisés mais en revanche ils ont le sentiment que leurs problèmes de santé ont eu un plus grand impact sur leur efficacité de travail.

Ce résultat confirmerait donc le phénomène de présentéisme précédemment montré par le docteur Horenstein de la MGEN dans ses travaux en 2004, à savoir que les enseignants peuvent se rendre à leur travail dans un état de santé pas toujours bon. Ces enseignants à l'efficacité diminuée pour raison de santé courent pourtant le risque de ressentir une insatisfaction dans leur métier. Or, l'étude de Horenstein montre ainsi que presque 44% des enseignants du second degré jugent leur santé moyenne à mauvaise.

Question 4

Au cours des sept derniers jours, dans quelle mesure vos problèmes de santé ont-ils diminué votre efficacité pendant que vous étiez en train de travailler ? *tenez compte des jours pendant lesquels vous avez été limité(e) dans la quantité ou la qualité du travail que vous auriez pu accomplir , vous en avez fait moins que vous l'auriez souhaité ou vous ne pouviez pas travailler aussi soigneusement que d'habitude. Si les problèmes de santé n'ont eu qu'une faible incidence sur votre travail, choisissez une note peu élevée. Choisissez une note plus élevée si les problèmes de santé ont beaucoup perturbé votre travail*

Les problèmes de santé n'ont eu aucun effet sur mon travail	En raison de problèmes de santé, je n'ai pas pu travailler du tout
0	10
1	9
2	8
3	7
4	6
5	5
6	4
7	3
8	2
9	1

VII - DES RECITS EN COMPLEMENT

ANALYSE DES RECITS

Pour interpréter les contenus de ces récits, nous avons choisi l'approche de Clot en psychologie et psychopathologie du travail notamment décrite dans *Le pouvoir d'agir* (2008). Nous nous sommes aussi appuyés sur la théorie de la conservation des ressources (Hobfoll, 1989) ainsi que sur les dernières avancées de la recherche sur les risques psychosociaux au travail (colloque international Comparisk, Bordeaux, 16-17-18 janvier 2013). Nous avons précisé dans le texte soit le nombre d'enseignants évoquant un thème, soit le nombre de citations de certains termes dans les récits.

Les risques psychosociaux recouvrent des **risques professionnels qui portent atteinte à l'intégrité physique et à la santé mentale des salariés** : stress, harcèlement, épuisement professionnel, violence au travail... Ils peuvent entraîner des pathologies professionnelles telles que des dépressions, des maladies psychosomatiques, des problèmes de sommeil, mais aussi générer des troubles musculo-squelettiques, des maladies cardio-vasculaires, voire entraîner des accidents du travail. Ils désignent un **vaste ensemble de variables, à l'intersection des dimensions individuelles, collectives et organisationnelles de l'activité professionnelle**, d'où leur complexité et leur caractère souvent composite.

On peut schématiquement les regrouper en cinq grandes catégories :

Facteurs liés à la tâche ou liés au contenu du travail à effectuer

- Fortes exigences quantitatives (charge de travail, rendement, pression temporelle, masse d'informations à traiter...),
- Fortes exigences qualitatives (précision, qualité, vigilance...),
- Difficultés liées à la tâche (monotonie, absence d'autonomie, répétition, fragmentation...),
- Risques inhérents à l'exécution même de la tâche (par exemple, erreur médicale fatale du chirurgien, emportement d'un enseignant).

Facteurs liés à l'organisation du travail

- Absence de contrôle sur la répartition et la planification des tâches
- Imprécision des missions confiées,
- Contradiction entre les exigences du poste (Comment faire vite et bien ? Qui dois-je satisfaire ?),
- Inadaptation des horaires de travail aux rythmes biologiques, à la vie sociale et familiale,
- Nouveaux modes d'organisation (flux tendu, polyvalence...),
- Instabilité des contrats de travail (contrat précaire, sous-traitance)

Facteurs liés aux relations de travail

- Manque d'aide de la part des collègues et/ou des supérieurs hiérarchiques,
- Management peu participatif, autoritaire, déficient...
- Absence ou faible reconnaissance du travail accompli.

Facteurs liés à l'environnement physique et technique

- Nuisances physiques au poste de travail (bruit, chaleur, humidité...),
- Mauvaise conception des lieux et/ou des postes de travail (manque d'espace, éclairage inadapté...).

Facteurs liés à l'environnement socio-économique de l'organisation

- Mauvaise santé économique de l'organisation ou incertitude sur son avenir,
- Surenchère à la compétitivité sur le plan national ou international,

D'un point de vue sociologique, Michel Gollac (2007) note l'intérêt qu'on a porté en France sur ces risques à partir des années 2000 et à la suite des suicides dans certaines grandes entreprises (alors que dans les pays nord européens et d'Amérique du Nord les premières études ont débuté dans les années 70). Ils vont prendre une forme politique avec les différents rapports commandés par le Ministère du Travail (rapport Légeron, 2008) ; ou de l'Education nationale (rapport Pochard, 2008). Le sociologue avance des causes liées à :

- l'évolution du travail, devenu plus exigeant en intensité depuis les années 80-90,
- un engagement émotionnel plus important avec des changements profonds dans les modes de relations professionnelles traditionnelles,
- la perte d'autonomie dans certains métiers,
- les relations professionnelles fragilisées,
- l'apparition de conflits de valeurs,
- l'incertitude avec les emplois précaires
- des difficultés qui durent et entraînent l'usure ou la résignation.

A cela se rajoute un nouveau rapport au travail : être toujours au top de sa forme pour avancer de projets en projets dans un engagement de soi toujours plus poussé, au risque de rester au bord du chemin, trouver un difficile équilibre entre faire du bon travail ou adhérer à l'entreprise malgré des conflits de valeurs (Feynie, *Les maux du management. Chronique anthropologique d'une entreprise publique*, Edition le Bord de l'eau, 2012, attendre du travail qu'il soit intéressant tout en préservant l'équilibre entre la vie privée et la vie professionnelle, concernant les femmes, il leur incombe presque toujours autant les tâches ménagères et de soin, enfin, l'élévation du niveau culturel des personnes a permis de sortir du déni de la souffrance et par là-même de la porter sur la scène médiatique, politique et sociale.

Introduction

Au 6^{ème} et dernier temps de mesure, sur les 84 enseignants ayant répondu à tous les temps de mesure, 79 ont été contactés par Email (5 adresses mail n'étant plus valides). 27 (soit un taux de retour de 34%) ont accepté de répondre par écrit à un questionnaire ouvert qui leur permettait de faire le récit de leur entrée dans le métier au regard de leur degré de *burnout* sur les cinq temps de mesure qu'ils avaient à expliquer. Ils ont également répondu pour la dernière fois au questionnaire de *burnout* (T6). Enfin, ils ont été destinataires de ce rapport.

Pour une lecture aisée, nous avons nommé les enseignants qui n'étaient pas en burnout sur les 6 temps de mesure « les sereins », ils sont 8, et ceux qui l'étaient « les épuisés », ils sont 19 dont 2 qui n'ont pas fait de récit mais ont seulement répondu au questionnaire burnout.

Nous redonnons donc ici l'analyse de 25 récits.

La trajectoire des « sereins » se caractérise majoritairement par des scores d'épuisement émotionnel et de dépersonnalisation entre 1 et 2, des scores à 3 ayant pu être atteint au cours du parcours pour trois d'entre eux sur les huit, l'un de ceux-là étant repassé à 2 pour la dépersonnalisation en T6, une autre terminant à 3 en dépersonnalisation en T5-T6 (mais rien n'indique dans son récit ce qui a pu causer cela). En revanche, pour une enseignante au score de 3 en épuisement émotionnel en T3-T4 et de nouveau en T6, on peut supposer une tendance au surmenage car même si « *Je sais aussi où sont mes faiblesses et j'essaie alors de ne pas dépasser mes limites (en termes de sommeil, de quantité de travail, d'émotions,...), cela ne m'a cependant pas protégée d'une grosse fatigue suite à un surmenage en début de cette année sans dépression. On peut connaître ses limites et se trouver dans une situation qui ne nous permet pas de les respecter* ». Le facteur temps a vraisemblablement contribué à cet état de fatigue, « *pour moi la plus grande cause de stress dans ce métier, les préparations qui changent tout le temps (changement de niveau, d'école, de manuel, ...), le temps des corrections en élémentaire. Ce métier est chronophage et nuit gravement à la vie personnelle. Il faut toujours jongler entre son travail et sa vie privée, faire des arbitrages, cela est pesant* ». Mais ne nous trompons pas de cause à sa fatigue, elles ne sont pas à chercher du côté de ses « *faiblesses* » mais bien du côté de la charge de travail importante qui lui semble de moins en moins soutenable au point de la conduire à un retrait de la relation pédagogique (niveau de dépersonnalisation élevé à trois reprises).

La trajectoire des « épuisés » se caractérise par des scores majoritairement à 3 de dépersonnalisation et d'épuisement émotionnel sur les 5 temps de mesure, se répétant en T6 pour 13 d'entre eux, confirmant par là les résultats quantitatifs qui montrent que l'évolution des symptômes pour ceux qui ont un niveau de départ élevé reste stable et ascendante. Citons pour l'exemple cette enseignante rentrée dans une spirale de perte de

ressources, à la fois psychophysiologiques mais aussi relationnelles qui la contraignent à un retrait : *« J'ai l'impression de faire beaucoup pour mes élèves, de consacrer beaucoup de temps à mon métier au détriment parfois de ma vie de famille, pour un résultat insignifiant, étant donné que les élèves n'étudient pas, n'écoutent pas en classe, ne prennent parfois pas le cours etc. Cette attitude des élèves, j'ai tendance à croire qu'elle est due à moi et à mon travail. Je me dévalorise donc et il m'arrive de « craquer ». J'ai du mal à affronter l'insolence et l'irrespect. J'en suis trop affectée [...]. En rentrant chez moi, je suis irritée et je crie sur mon fils. J'ai l'impression de m'en prendre à lui à cause de mes élèves. Ce décalage entre l'investissement et les résultats est difficile à supporter. La conséquence est que l'on a envie de moins s'impliquer ».*

En revanche, pour 4 d'entre les « épuisés », on peut noter une amélioration, un début de sérénité ? Ce que confirmerait une enseignante qui se ressent *« plus sereine du point de vue de mes compétences »*. Un autre professeur semble ne plus éprouver de fatigue émotionnelle, l'utilisation d'un *coping* vigilant centré sur les problèmes et la recherche de soutien en serait-il la cause ? En effet, *« depuis cette difficile première année en tant que titulaire, les choses s'améliorent. La deuxième année était effectivement bien plus agréable notamment au niveau des relations avec les élèves. Le travail me plaît. A force de rencontrer toujours les mêmes petits problèmes, je sais maintenant comment y faire face plus efficacement et les régler plus rapidement et donc je perds moins d'énergie. J'ai pris des habitudes de travail qui font que je gagne un peu de temps [...] Maintenant que j'ai fait mes preuves auprès de mes supérieurs, des élèves, j'ai décidé de m'investir un peu moins dans les projets l'année prochaine pour avoir un plus de temps personne »*.

Enfin, citons l'exemple d'une dernière enseignante qui revient à un score moyen de dépersonnalisation, *« dans la mesure où cette année s'est rapprochée de ce que j'attends vraiment du métier en terme de gestion de classe, pluridisciplinarité, enrichissement grâce aux relations avec les collègues, les élèves et les parents »*. On voit bien là le rôle des représentations et des attentes de métier dont son récit fait référence : *« Bref, il y a eu saturation cette année face à l'éducation nationale et l'idée que je pouvais m'en faire et s'il n'y avait eu mon entourage proche pour me soutenir créant ainsi un lien social fort, je pense que j'aurais pu quitter la profession »* et encore *« Ces affectations « sauvages » de personnel non qualifié sur des postes spécialisés, avec un éloignement géographique certain, amènent les enseignants à quitter leurs illusions de départ sur le métier, à apprendre à ne plus espérer un poste fixe et complet avant de nombreuses années, à quitter leur engagement de départ pour se replier sur la vie privée afin de vivre au mieux possibles ces « années galère »*. Choisit-on le métier en toutes connaissances de cause, ou bien seulement sur l'idée que l'on s'en fait ? Ne faudrait-il pas alors recruter que des personnes capables de résister à ce que l'on pourrait qualifier de maltraitance de l'organisation ? Le trait est peut-être grossi mais il veut montrer par là que l'analyse doit porter avant tout sur le travail que l'enseignant a envie de bien faire mais qu'il n'arrive pas à réaliser du fait des contraintes organisationnelles décrites.

I. Analyse des récits des « sereins » :

Ce qui frappe à la lecture de leurs récits, c'est leur capacité de distanciation relativement à leur expérience passée ainsi que les stratégies de *coping* utilisées :

Sur les huit enseignants, six expliquent leur sérénité d'aujourd'hui comparativement:

- soit à leur ancienne profession dans le secteur privé (3), *« un secteur où le stress est très présent, délai, échéance, relations à la clientèle, pression, recherche de rentabilité, responsabilité, toute mon expérience passée s'est construite dans une relation de souffrance au travail »*,
- soit à la préparation du concours (2), *« j'enchaînais les révisions pour le concours, le travail, et ma vie de couple »*,
- soit à une première expérience négative du métier(1) *« j'étais habitué à la façon incohérente d'agir de l'organisme, je stressais donc moins car je m'attendais à des difficultés inattendues ! »*.

Ils mettent également en œuvre des stratégies qualifiées de **vigilantes**, centrées sur le problème, contrairement au *coping* évitant, centré sur l'émotion (Lazarus et Folkman, 1984): elles se caractérisent par des prises de distance, l'analyse des situations et de son stress, un investissement dans d'autres centres d'intérêt que le travail (*« le travail compte pour moi mais mes occupations, mes loisirs, ma famille, mes amis, mes weekends aussi et j'essaie d'équilibrer l'ensemble pour ne pas consacrer ma vie uniquement au travail »*) et des gestes professionnels déjà présents comme

« j'ai ma méthode face à des enfants perturbateurs pour garder mon calme (enfin en grande partie), je me décentre et je sors de la relation binaire. L'élève devient un enfant qui exprime une souffrance ou une inadaptation à l'école. Je suis alors moins impliquée émotionnellement, mon regard devient bienveillant et mon énergie se concentre sur l'aide que je pourrais lui apporter ».

D'autres gestes sont encore décrits, basés :

- sur la confiance et le respect : *« j'essaye toujours d'instaurer un climat de confiance entre les élèves et moi, un climat serein, détendu et joyeux [...], je les respecte toujours, en premier lieu, et ils me respectent donc [...] j'ai confiance en eux et leur répète sans cesse, ils font donc confiance à mes pratiques »* ;
- sur l'organisation et l'autorité, *« l'année dernière j'ai donné beaucoup de mon temps perso mais cette année tout roule. Une fois qu'on est organisé et que l'on s'est fait respecter par les élèves, tout va bien »* ;
- sur le perfectionnement et l'essai de nouvelles méthodes, *« J'ai toujours envie de mieux faire, de changer mes méthodes, je fais des essais, j'essaie de me remettre en question »*.

Il semblerait donc chez eux que le gain de ressources est plus important que la perte de ressources, en témoigne le cas de cette enseignante dont la « *deuxième année aurait pu être cauchemardesque : à 1h30 de chez moi, en IME (institut médico-éducatif). Mais il fallait « tenir » car c'était l'année de l'inspection et même si je n'aimais pas mes conditions de travail, j'aimais ce que j'apprenais sur moi* ».

Pour l'analyse, nous nous appuyons ici sur la notion de conscience professionnelle au sens de Vigotsky (cité par Clot, 2008), à savoir, le contact social avec soi-même. Pour cette enseignante, il semblerait que ce contact ne soit pas entravé par une impossibilité à faire ce qu'elle voudrait faire, au contraire, son engagement reste, tant bien que mal (le « tenir » en témoigne), encore soutenu (mais pour combien de temps ?) par le fait qu'elle puisse se (re)connaître à travers ce qu'elle réalise et qui prend sens.

On pourrait donc penser que ces enseignants « sereins » ont eu la chance d'être affectés dans des écoles et des contextes favorables à leur épanouissement professionnel, c'est effectivement le cas pour trois d'entre eux qui évoquent « des écoles faciles », trois autres mentionnent le soutien reçu de la part de leur collègues, de la direction mais trois autres encore décrivent un contexte difficile dû 1) au statut de titulaire de secteur nommé sur 3 écoles 2) à l'enseignement spécialisé à 1h30 du domicile, 3) à « *une affectation d'office en milieu d'année dans 2 écoles à 1h de chez moi (86km aller donc 172km par jour)* ».

On peut repérer ici une gestion des ressources humaines ne prenant pas en compte les conditions de nomination, contraintes par des affectations sur barèmes, il est donc prévisible que les débutants aient très peu le choix de leur lieu de travail, en fonction de leur domicile ou d'une équipe porteuse d'un projet qui les intéresserait particulièrement.

Toujours est-il que ces enseignants « sereins » expriment tous leur investissement et plaisir dans le métier disant l'aimer (8 occurrences), l'avoir choisi (3), ressentir de l'envie et du plaisir (5), s'impliquer (5), être serein, heureux, optimiste, fraîche, utile mais la plupart le rattachant à un équilibre entre les gains et les pertes : « *du travail certes mais beaucoup de sérénité* » ; « *j'adore le faire même si c'est pas tous les jours facile* » ; « *toujours envie mais d'un autre côté un peu accablée de voir que les Rased sont supprimés, que les effectifs augmentent* » ; « *Je ne regrette pas d'avoir choisi ce métier même si je peste parfois contre lui. Il m'apporte beaucoup en termes de relations humaines* ». Ce n'est donc pas tant les risques psychosociaux en eux-mêmes qui sont en cause, mais bien l'interaction qu'entretient la personne avec son environnement de travail, à partir de ce qu'elle est et de ce qu'elle rencontre dans la réalité, autrement dit par Gollac (2012), ce qui émerge du traitement cognitif et émotionnel opéré par le sujet qui dépend du sens attribué à un événement, à une situation ».

Pour autant, ils évoquent bien des sources de stress : la surcharge de travail pour deux d'entre eux, la nomination en établissement spécialisé sans formation, le manque de considération de l'administration « *qui m'a envoyée loin de chez moi* », également la gestion du temps entre vie privée et vie professionnelle, ou encore « *une déception vis à vis du système peu bienveillant* », également « *la mauvaise formation reçue, celle qui me place encore aujourd'hui en difficultés face à l'apprentissage des élèves* »,

Les épisodes douloureux mentionnés sont : la rupture avec le conjoint, un élève battu par son père, des élèves en grande souffrance (pas de parents, abandonnés, maltraités), un élève handicapé

Malgré ces contraintes, ces enseignants ont-ils le désir de poursuivre leur engagement dans le métier ?

« *J'ai toujours envie de faire mieux, de changer mes méthodes, je fais des essais, j'essaie de me remettre en question* ».

« *Je me sens toujours aussi « fraîche »* »

« *Je ne regrette pas d'avoir choisi ce métier (même si je peste parfois contre lui) [...] Je n'ai pas eu de chance dans la plupart de mes rencontres même si certaines resteront dans ma mémoire remplies d'humanité et de pédagogie* ».

« *Jusqu'à aujourd'hui, ce qui a été le plus dur a été le manque de considération de l'administration qui m'a envoyée loin de chez moi. C'est le plus dur à supporter et ce qui mine le moral et sape la motivation. Pas les élèves, ni le métier en lui-même* ».

« *J'aime passionnément mon métier mais j'ai envie de découvrir aussi d'autres choses. J'ai demandé un congé de disponibilité pour pouvoir m'épanouir davantage dans ma vie personnelle, je pars voyager. Je perds mon poste mais suis heureuse de savoir qu'ensuite un autre établissement et d'autres élèves sauront faire évoluer encore mes pratiques. J'aurai d'autres défis à relever !* »

« *Je ne regrette pas mes choix, je souhaiterais juste avoir un poste plus près de chez moi : je ne vois pas ma famille le matin et le soir je rentre à 18h30 mais j'ai beaucoup de vacances et de mercredis !!* »

D'un point de vue psychanalytique, la vie au travail reste donc encore défendable (Clot, 2008, id., p. 69) pour chacun de ces enseignants parce que le travail, dans sa fonction symbolique, leur permet de s'impliquer dans une histoire qui n'est pas que la leur mais dans laquelle ils peuvent faire quelque chose de leur vie (Clot, ibid, p. 70), tout en se racontant leur propre histoire, oserons-nous rajouter, parce qu'il faut bien y croire.

2. Analyse des récits des « épuisés »

Trois d'entre les 17 se disent surpris de leur score de *burnout* et deux réfutent la dépersonnalisation car ils écrivent ne pas ressentir de rejet d'élèves ou un retrait de la relation.

Cinq autres ont connu des épisodes douloureux : tentative de suicide d'un parent proche, épisode dépressif, une dépression, élève en crise d'épilepsie à répétition, enfant violent qui sera déscolarisé, agression et intimidation d'un parent, cumul de difficultés professionnelles importantes qui feront dire aux conseillers pédagogiques et à l'inspectrice et les conseillères pédagogiques « *qu'en 2 ans de pratique, j'avais vécu autant de choses qu'en plus de 10 ans de carrière et que malgré quelques erreurs je m'en étais bien sortie. Heureusement, qu'il existe des professionnels qui n'oublient pas la part d'humain dans chaque enseignant* ».

Ce qui caractérise les « épuisés » ce sont :

1. Les stratégies de type évitant, centrées sur les émotions

5 récits sur 17 font ainsi référence à l'impuissance, à la culpabilité, au retrait face à des situations aversives.

C'est le cas de cette enseignante qui, face à des parents niant la violence de leur enfant et refusant une consultation psychologique, a baissé les bras tout en se sentant coupable de cela mais « *je ne voyais pas de solution [...] avec l'impression d'appeler au secours pour un élève et que personne n'entend* ».

Une autre qui, après avoir « *beaucoup donné, je n'ai plus redonné depuis, en grande partie car après les deux premières années protégées, les meilleures pour moi, vous êtes ensuite trimballés à gauche et à droite, vous n'avez plus aucun statut, on se moque de ce que vous faites* », d'autant plus que cette enseignante prenait « *trop à cœur les soucis et les difficultés des élèves* ».

Un professeur de lycée se sent impuissant, pas reconnu, malmené par rapport à l'investissement qu'il fournit face à des élèves qu'il ne reconnaît pas parce que « *le statut de lycéen n'existe plus en tant que tel, avec tout ce que cela supposait il y a encore 10 ans quand j'étais moi-même lycéen. Manque de respect envers l'adulte et entre élèves, scènes d'hystérie collective avec hurlements dans les couloirs, médiocrité etc...* ».

Et une autre de dire aussi son *impuissance* face à deux cas d'élèves à gérer hors du commun [...] *quelle désillusion ! [...] les parents ont oublié qu'on est là pour instruire et non pour éduquer [...] et pour me préserver j'ai du dépersonnaliser mon travail* ».

Et d'autres encore d'évoquer la même impuissance à ne pas trouver de solutions parce qu'« *il est vrai que certains élèves me déroutent, que je ne sais pas faire [...] et puis je*

suis enseignante avant tout, et je me retrouve (trop ?) à devoir éduquer et là ce n'est pas mon métier ».

Nous voulons toutefois mentionner l'enseignant qui au contraire a pu développer des stratégies centrées sur le problème et qui a vu baisser son score d'épuisement émotionnel à 2 en T6 qu'il reliait aux relations humaines permanentes associées à son vécu « *désagréable* » avec les élèves dont « *la mentalité était détestable* », lui accaparant l'esprit, le démoralisant, lui faisant perdre sa confiance en soi, alors qu'il se définit comme très scrupuleux, or « *bien sûr je me suis remis en question [...] j'ai discuté très régulièrement avec mon collègue de SVT [...] avec d'autres collègues plus anciens dans le collège [...] j'ai adapté mon cours afin de le rendre plus accessible [...], ce fut difficile mais payant* ». On voit bien là une spirale de la perte convertie en spirale du gain qui à terme, on peut en faire l'hypothèse, le conduira à l'apaisement.

2. Des représentations qui influencent l'évaluation des situations :

On peut noter que ces stratégies de type évitant sont associées chez certains enseignants à des représentations d'un métier seulement de la transmission et non de l'éducation. On voit là les effets des représentations, confirmant nos résultats quantitatifs ainsi que les études de Lassarre (2005, id.) : en effet, les représentations sociales permettent de comprendre et d'expliquer la réalité. Elles jouent donc un rôle dans l'évaluation cognitive et émotionnelle de la situation. Cela correspond à leur *fonction de savoir*. Elle permettent également de se situer et situer les autres dans le champ social, C'est la *fonction identitaire*, fonction qui va influencer l'individu lorsqu'il sera question d'identifier des supports sociaux possibles dans l'environnement auquel il est confronté. Les représentations sociales ont également une *fonction d'orientation*. Elles produisent un système d'anticipations et d'attentes, et sont donc prescriptives de certaines pratiques et certains comportements jugés comme souhaités ou obligés selon la situation. Cette fonction renvoie par conséquent à la notion de *norme sociale*. Enfin, elles ont une *fonction de justification* : elles permettent de justifier *a posteriori* les conduites et les décisions. Elles vont donc influencer l'évaluation qui sera faite par le sujet des rétroactions des stratégies de faire face.

Au vu des ces considérations sur le métier, on peut s'interroger sur la formation initiale à répondre aux obligations du Code de l'éducation qui dans son article L111-2 stipule que « tout enfant a droit à une formation scolaire qui, complétant l'action de sa famille, concourt à son éducation. La formation scolaire favorise l'épanouissement de l'enfant, lui permet d'acquérir une culture, le prépare à la vie professionnelle et à l'exercice de ses responsabilités d'homme et de citoyen. Elle constitue la base de l'éducation permanente. Les familles sont associées à l'accomplissement de ces missions ». Que l'imaginaire sur l'élève et sur son rôle d'enseignant soit à l'œuvre dans les esprits des enseignants débutants est constitutif du rapport qu'ils peuvent entretenir avec leur propre réalité scolaire, mais que la formation ne revienne pas sur cet imaginaire est tout à fait

regrettable car il engendre des positions défensives, à l'encontre de ce qui est attendu chez un enseignant et qui peuvent être dysfonctionnelles pour la santé mentale et physique.

Ces enseignants rencontrent donc des désillusions face à la réalité qui ne correspond pas à leur représentation soit d'un métier de l'instruction avant tout, soit à leurs attentes d'une administration « bienveillante » ou d'élèves conformes ou que l'on veut sauver, 7 récits en témoignent dont nous avons mis quelques extraits ci-dessous :

« Les parents ont oublié qu'on est là pour instruire et non éduquer [...] On comprend alors que l'on vient juste faire un travail, que notre vocation passe au second plan. Heureusement ce sentiment disparaît de temps en temps au cours de l'année pour laisser place à cet espoir que l'on peut changer les choses et c'est lui qui nous fait rester et tenir ».

« Et puis je suis enseignante avant tout. Et je me retrouve souvent (trop ?) à devoir éduquer et là ce n'est pas mon métier. »

« Depuis, une IMF m'a aidée à réaliser que je ne pourrais pas sauver les élèves, que mon mal-être était dû à ma vision idéaliste de l'école, que j'avais une exigence excessive vis-à-vis de moi-même et du coup vis-à-vis des élèves »

3. Une perte de ressources :

« La dégradation de mes conditions de travail. J'ai eu l'impression qu'on m'enlevait ce que j'avais gagné » et ce gain c'était « avoir MA (l'écriture du professeur en lettres majuscules témoigne de l'importance accordée à cette possession) classe pendant un certain temps donné, que bonheur ! Pouvoir enfin s'investir, travailler avec mes méthodes, mes projets, mes idées ... tout cela m'a aidé à tenir ». On voit bien ici comment l'organisation du travail empêche cette enseignante de bien faire son travail, et comment par là-même elle produit de l'inefficacité.

« Pour la 1^{ère} rentrée, la difficulté venait du fait que je me suis retrouvée nommée à titre provisoire sur une classe à temps complet, ce qui s'est révélé être enrichissant et intéressant, mais bien sûr, m'a demandé également énormément de travail personnel pour gérer la classe. A cette fatigue s'est ajouté l'éloignement du poste par rapport à mon lieu de vie de départ (une heure de route pour y aller) et donc, cela a été plus difficile de voir mes proches et par là-même, de déconnecter du travail et d'avoir une vie privée enrichissante [...] A la fin de l'année scolaire, la fatigue s'est bien entendu accumulée pour arriver au niveau relevé par votre étude. Avec le recul, je perçois néanmoins cette fatigue comme normale compte tenu du manque d'expérience liée à la première année d'enseignement. Ce poste a néanmoins été le plus formateur et le plus enrichissant que j'ai eu jusqu'à présent et le souvenir de cette année me permet de continuer aujourd'hui à avoir envie d'enseigner, dans la mesure où cette année s'est rapprochée de ce que j'attends

vraiment du métier en terme de gestion de classe, pluridisciplinarité, enrichissement grâce aux relations avec les collègues, les élèves et les parents ». Malgré l'aspect positif d'avoir été nommée sur un poste à l'année, la charge de travail cumulée à la durée du transport a engendré fatigue et temps volé sur la vie privée ; là encore une défaillance organisationnelle.

« J'ai l'impression de faire beaucoup pour mes élèves, de consacrer beaucoup de temps à mon métier au détriment parfois à ma vie de famille, pour un résultat insignifiant, étant donné que les élèves n'étudient pas, n'écoutent pas en classe, ne prennent parfois pas le cours etc. Cette attitude des élèves, j'ai tendance à croire qu'elle est due à moi et à mon travail. Je me dévalorise donc et il m'arrive de « craquer ». J'ai du mal à affronter l'insolence et l'irrespect. J'en suis trop affectée. Or, je sais que ce n'est pas ma personne qui est visée, mais moi en tant qu'enseignante et adulte. En rentrant chez moi, je suis irritée et je crie sur mon fils. J'ai l'impression de m'en prendre à lui à cause de mes élèves [...] Ce décalage entre l'investissement et les résultats est difficile à supporter [...] La conséquence est que l'on a envie de moins s'impliquer. ». On pourrait reconnaître dans ces propos une souffrance telle que l'a décrit Ricoeur (1993), « la diminution ou la destruction de la capacité d'agir, du pouvoir-faire, ressenties comme atteinte à l'intégrité de soi ». Or, la relation éducative est d'autant plus contraignante qu'elle se vit aujourd'hui dans un monde scolaire en crise, celle du désordre, d'une dérégulation de la forme scolaire (Vincent, 1994) et d'une fragilisation du lien social dans les établissements scolaires. En conséquence, la formation initiale devrait préparer les débutants à cette rencontre particulière, très éloignée parfois de l'idéal de métier et prévoir un accompagnement spécifique pour dire, raconter, exprimer ce qui vient heurter l'imaginaire, et l'impensable. Apprendre à transmettre le savoir (le prescrit) n'est pas suffisant, il s'agit de le confronter au réel de l'activité, afin de mobiliser dans l'analyse, le corps, l'expérience, les représentations, l'histoire personnelle, les aptitudes, la créativité.

4. Des sources de stress et leurs conséquences :

Nous avons relevé 21 sources de stress : 11 liées à la charge de travail que résume bien une enseignante : « la quantité de travail à fournir en très peu de temps », ce temps que l'on peut perdre : « Une grande partie du tps dépensé et destiné à améliorer l'image du collège » ou « le temps perdu dans les trajets » ;

C'est aussi le temps de l'urgence parce qu'« Affectation 2 jours avant la rentrée, je n'avais que 2 jours pour préparer », parce que « l'administration nous ajoute des missions (réunions après l'école, documents à remplir ...) sans prévenir ».

Alors qu'il faudrait prendre le temps dans la stabilité parce qu'« il m'a fallu 3 ans dans la même classe pour être capable de suivre un manuel », ou encore parce que « Je ne savais pas utiliser une méthode, je passais beaucoup trop de temps à préparer » et pour une autre

avec le temps, *« j'ai pris des habitudes de travail qui font que je gagne un peu de temps »*.

Les autres sources de stress sont

- liées aux relations de travail avec la tutrice, l'inspecteur, les collègues, le regard sur le handicap (4),
- à l'insécurité, le fait de changer fréquemment (3),
- à un défaut d'adaptation (2)
- puis on trouve comme autres sources, l'isolement, l'entrée dans le métier, les attentes de la société, les trajets, ne pas pouvoir se poser.

Les sensations associées sont : saturation, mal à l'aise, stress, craquer, ne pas supporter, choquant, remis en question, accaparer l'esprit, démoraliser, sentiment d'insécurité, sentiment d'un manque de ressources, beaucoup donné.

Auxquelles nous pouvons rajouter l'expression de la difficulté (15 occurrences)

Des conséquences psychophysiologiques (28 occurrences) qui peuvent se répartir selon leur fréquence de citation :

- Échec monumental, échec personnel, Fautif, honte, nulle , inutile, invisible, image négative, se dévaloriser, coupable, incompetence, impuissant (12)
- angoisse (9), Doutes(2), méfiance, Craintes, peur, effrayé, affronter(2),
- Se préserver, protégé 3
- Sentiment d'isolement 3
- Nervosité, irritation, déception 3

5. Un soutien social pour la majorité qui a pu compenser le stress et la perte de ressources :

10 récits font état d'un soutien rassurant et aidant de la part des collègues, des enseignants spécialisés, des conseillers pédagogique, d'un Inspecteur, d'un chef d'établissement ou directeur d'école, mais aussi de la famille, des proches, contre 6 récits illustrant au contraire l'absence de soutien, voir des mises en difficultés pour une enseignante en situation de handicap *« je constate que la question du handicap est toujours problématique chez mon employeur. Que ce soit du côté des élèves handicapés ou du personnel handicapés. De très gros efforts sont fournis pour que se ne soit pas toujours nous qui devons nous adapter mais également l'employeur »*. Cette enseignante ne sait sans doute pas qu'elle va dans le sens de la directive-cadre européenne du 12 juin 1989 sur la mise en oeuvre de

mesures visant à promouvoir l'amélioration de la sécurité et de la santé des travailleurs au travail ; en effet, ce texte stipule à l'employeur *« d'adapter le travail à l'homme, en particulier en ce qui concerne la conception des postes de travail ainsi que le choix des équipements de travail et des méthodes de travail et de production [...] »*

On peut toutefois remarquer que ce soutien ne fut pas suffisant pour réduire l'état de *burnout* de ces enseignants, le manque de ressources diverses ayant été sans doute pour eux trop important et notamment dans la relation aux élèves, empreintes de nombreuses difficultés :

6 mentionnent le comportement des élèves (irrespectueux, impolis, *« on obéit à la loi des élèves »*, *« ils n'écoutent pas »*), 7 autres relatent leurs difficultés face à un élève violent, une classe spécialisée (CLIS), un élève porteur d'un lourd handicap, un élève aux crises d'épilepsie multiples, *« deux cas assez hors du commun à gérer »*, et enfin l'échec insupportable des élèves, ces contraintes n'ayant pu être surmontées, faute d'outils et de méthodes : *« je ne comprenais rien des propos de mes profs à l'IUFM »* ; *« je ne parvenais pas à me fixer des objectifs d'apprentissages clairs »* ; *« je ne savais pas utiliser une méthode »* ; *« je ne voyais pas de solutions »* ; *« on ne sait pas comment faire face aux enfants qui nous démunissent »* ; *« il est vrai que certains élèves me déroutent, je ne sais pas faire »* ; *« je n'arrivais pas à prendre du recul »* ; *« on ne trouve pas de solutions »* ; *« je n'ai pas encore trouvé la méthode pour gagner en efficacité »*. Ainsi le soutien reçu, majoritairement de type émotionnel ou d'estime (rassurer, redonner confiance, déculpabiliser) n'est pas suffisant. Ces enseignants ont besoin d'un accompagnement au plus près de l'analyse de leur activité tant d'un point de vue didactique et pédagogique que psychologique. En effet, certains d'entre eux expriment leur désir de sauver les élèves ou de changer les choses, d'autres se sentent coupables, éprouvent une honte de se mettre en colère, de ne pas faire réussir les élèves. Mais d'autres encore expriment leur désillusion ou déception face au système, ou à ce qu'ils s'attendaient trouver : *« Bref, il y a eu saturation cette année face à l'éducation nationale et l'idée que je pouvais m'en faire et s'il n'y avait eu mon entourage proche pour me soutenir créant ainsi un lien social fort, je pense que j'aurais pu quitter la profession. Ces affectations « sauvages » de personnel non qualifié sur des postes spécialisés, avec un éloignement géographique certain, amènent les enseignants à quitter leurs illusions de départ sur le métier »*. Ils désignent l'administration comme responsable de leur état de fatigue : *« j'attends qu'on me donne vraiment la possibilité de faire mon métier, enseigner à une classe, des élèves et les faire progresser. Je suis un peu résignée, au vu de ces trois années. Je pense que je vais encore beaucoup me « promener » avant qu'on me laisse sur une classe. Donc, j'attends »* ; *« Au jour d'aujourd'hui, j'attends que les années passent pour obtenir enfin un poste intéressant et en attendant, je prends ce qu'il y a à prendre en terme de formation mais je ne suis plus investie autant que lors de ma première année »*.

Bref, une organisation du travail :

- qui ne permet pas une entrée dans le métier sereine et efficace : « *La quantité de travail à fournir en très peu de temps, le nombre de classe à gérer, les problèmes de comportements de certains élèves, le nombre d'élèves par classe, et le temps perdu dans les trajets sans compter le stress des trajets (effectué en voiture, sur autoroute, en moyenne 80 km aller) [...] Le manque de temps à consacrer à chaque élève, les cours s'enchaînant et un programme à boucler à la fin de l'année* ».
- qui ne reconnaît pas le travail et les efforts fournis : « *épuisé pour investissement dans un projet (petites maladies, rhume, angines) la pilule est difficile à avaler quand on vous demande de vous investir autant et de ne pas terminer ce que vous avez commencé. Et devoir parfois recommencer tout dans une autre école. Cette situation de précarité est très douloureuse pour ma part. Je souhaite réellement pouvoir m'installer sur un poste pour pouvoir me poser et approfondir mon travail et me sentir efficace et reconnue* ».
- qui n'oriente pas assez la formation vers une analyse de l'activité en lien avec les situations de travail réel, la cantonnant majoritairement dans des prescriptions d'un travail attendu car « *on nous dit que l'élève apprend en faisant des erreurs mais que l'on ne nous explique pas en formation le fonctionnement d'un élève : sa façon d'apprendre, les raisons possibles d'un échec, d'une difficulté plus ou moins passagère, notre part de responsabilité et notre part de non-responsabilité* ».
- qui peut conduire à la perte du « *sentiment de vocation* » ou à une impuissance telle que l'enseignante en vient à se mettre en retrait par stratégie de survie: « *Lorsque l'on commence le métier on est plein d'enthousiasme. Lors de ma première année j'ai été prof principal d'une classe assez particulière. J'ai eu deux cas d'élève à gérer assez hors du commun et là je me suis rendu compte qu'un élève qui ne rentre pas dans la case de l'Education nationale a du mal à trouver des solutions. Quelle désillusion ! Je me suis sentie impuissante et pour me préserver j'ai du « dépersonnaliser » mon travail* ».

Ou parce qu'on est désabusé : « *attitude très distante par rapport à mes attentes de départ sur le métier. Au jour d'aujourd'hui, j'attends que les années passent pour obtenir enfin un poste intéressant et en attendant, je prends ce qu'il y a à prendre en terme de formation mais je ne suis plus investie autant que lors de ma première année* ».

A l'inverse, les enseignants « sereins » décrivent tous leurs élèves en termes positifs (par exemple, « *les élèves ne sont que très rarement violents* », « *un climat de confiance entre les élèves et moi* », « *mes élèves me manquent au bout d'une semaine de vacances* », l'un deux affirmant « *j'avais l'impression de faire mon travail face aux élèves avec l'appui de la direction* ». Malgré un contexte de travail, qui dans leurs récits, paraît plus serein, une enseignante n'en ressent pas moins « *le manque de considération de l'administration qui*

m'a envoyée loin de chez moi. C'est le plus dur à supporter et ce qui mine le moral et sape la motivation. Pas les élèves, ni le métier en lui-même ».

Ainsi quand les difficultés se cumulent comme chez les enseignants « épuisés », le travail devient difficile à accomplir que ce soit en qualité et en efficacité. On pourrait donc interpréter les récits de ces enseignants à travers la problématique du travail empêché, de ce travail qu'on n'arrive pas à faire bien. Alors, l'individu, pour malgré tout « tenir » et supporter le déchirement intérieur peut trouver une issue de secours par un désengagement professionnel « *Ces affectations sauvages de personnel non qualifié sur des postes spécialisés, avec un éloignement géo certain, amènent les enseignants à quitter leurs illusions de départ sur le métier, à apprendre à ne plus espérer un poste fixe ou complet avant de nombreuses années, à quitter leur engagement de départ pour se replier sur la vie privée afin de vivre au mieux possible ces « années galères* ».

VIII- ETUDE EXPERIMENTALE : BURNOUT, EMOTION ET COGNITION

En complément des questionnaires, une partie expérimentale exploitant différents indicateurs comportementaux et physiologiques a été menée afin d'évaluer l'impact d'un contexte émotionnel négatif et du degré de *burnout* d'élèves enseignants de l'IUFM sur leurs capacités de traitement orthographique et lexical.

Ces expériences ont fait partie du travail de thèse de doctorat en psychologie de Pamela Gobin, *Propagation de l'activation entre le lexique orthographique et le système affectif dans la reconnaissance visuelle des mots*, Thèse de doctorat, Université Victor Segalen, Bordeaux, 27 septembre 2011, 257 pages.

VIII-1. Induction émotionnelle et *burnout* (mesures électrophysiologiques)

Une première expérience uniquement constituée de mesures comportementales a comparé deux sous-groupes, l'un soumis au contexte, l'autre non soumis.

Trente professeurs stagiaires (19 femmes et 11 hommes) en 2ème année à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Bordeaux ont volontairement participé à cette expérience. Leur âge moyen était de 25.93 ans, s'échelonnant de 22 à 38 ans.

Le protocole expérimental débute par une succession de questionnaires puis les étudiants effectuent une tâche sur ordinateur sous un contexte émotionnel négatif et terminent l'expérience par un dernier questionnaire sous un contexte émotionnel positif. Le premier des questionnaires est évalué l'humeur de la personne sur l'instant à l'aide d'une série de 16 adjectifs positifs (e.g., content) ou négatifs (e.g., triste) et d'une échelle numérique pour donner un score global. Le second questionnaire ou GHQ (General Health Questionnaire, mesure également l'humeur mais au cours des 3 derniers mois et permet d'évaluer des signes de dépressivité.

L'importance du stress au travail est enfin déterminée grâce au questionnaire de *burnout* constitué de 12 affirmations dont les réponses sont exprimées sur une échelle du « pas du tout » au « tout à fait » (échelle de Shirom adaptée en français par Sassi, Neveu, 2010).. Trois types de « fatigue » peuvent ainsi être déterminés à travers ces affirmations, les fatigues physique, cognitive et émotionnelle. Le dernier questionnaire présenté au participant permet d'obtenir une mesure numérique de sa latéralité manuelle. Plus le score est proche de 0, plus le participant est jugé comme droitier parfait.

Le participant débute l'expérience en remplissant chacun de ces questionnaires puis il se voit présenter le matériel qui va lui être posé afin d'enregistrer ses activités électroencéphalographique (EEG) et électrooculographique (EOG) qui permettront *off*

line d'obtenir les Potentiels Evoqués Cognitifs. Ce matériel se compose (1) d'un casque de 19 électrodes remplies de gel électroconducteur posé sur la tête du participant, (2) de deux électrodes individuelles posées au niveau des yeux, sous l'oeil droit et dans le coin externe de l'oeil gauche, et (3) de deux électrodes individuelles posées au niveau des mastoïdes servant de point de référence électrique.

Le participant, une fois apparié, est installé dans un fauteuil confortable devant un écran d'ordinateur où on l'informe qu'il doit juste écouter une musique pendant 4 min. En revanche, il n'est pas informé que cette musique est définie comme triste. Une fois le temps écoulé, la musique est conservée en fond sonore pendant que 8 phrases sont présentées automatiquement au participant toutes les 30 secondes. Ces phrases caractérisent des événements tristes de la vie quotidienne (e.g., la perte d'un animal domestique). Les consignes sont de se représenter le plus fidèlement possible la situation symbolisée par chaque phrase. Le participant peut à tout moment signaler son malaise vis-à-vis des phrases et interrompre l'expérience. Les phrases terminées, l'humeur du participant est évaluée par une seconde fois.

Cette première étape remplie, le participant est ainsi prêt à réaliser la tâche de décision lexicale sur ordinateur, toujours sur fond sonore triste. Il doit décider le plus rapidement et justement possible si le stimulus visuel présenté est un mot ou non.

Les consignes explicitées oralement, il se familiarise avec celles-ci lors d'un entraînement de 12 essais, puis il enchaîne avec la tâche où une nouvelle succession d'essais programmés grâce au logiciel E-Prime sont affichés au centre de l'écran. Les stimuli constituant les essais sont de couleur blanche et présentés sur fond noir. Chaque essai débute avec l'affichage pendant 500ms d'un masque formé d'une suite de dièses, puis d'une amorce en minuscule durant 56ms, et se termine avec une cible en majuscule restant à l'écran jusqu'à la réponse du participant (ou dans le temps limite de 2500ms). Le participant appuie sur une touche du clavier avec sa main droite dominante pour désigner la cible comme un mot et sur une autre touche avec sa main gauche quand le stimulus n'est pas un mot. Une croix rouge avertit le participant de ses erreurs ou du dépassement de ce temps limite. Dans un délai de 1500ms, l'essai suivant apparaît. L'ordre de présentation des essais est aléatoire.

Quatre conditions amorce - cible principales sont constituées. De façon générale, chaque mot cible possède un mot amorce orthographiquement proche, soit ce dernier est un voisin émotionnellement négatif (e.g., poison – toison) soit il est neutre (e.g., miel – ciel). Dans la moitié de ces cas, le mot cible est précédé du mot amorce, dans l'autre le mot n'est pas présenté et est remplacé par une série de & (e.g., &&&& – toison).

L'activité EEG est enregistrée lors de la tâche de décision lexicale et est plus particulièrement synchronisée temporellement avec la présentation de la cible.

Pour terminer l'expérience, le participant écoute une nouvelle musique pendant 4 min, joyeuse cette fois. Le volume sonore est ensuite atténué pendant la présentation de 8 nouvelles phrases représentant des événements joyeux. Le participant remplit une dernière fois l'échelle d'humeur avant d'être désappareillé et débriefing

Résumé des résultats : une analyse de dispersion des participants en fonction de leurs types de fatigue indique que les participants fatigués physiquement sont également fatigués cognitivement et inversement. En revanche, aucun des deux groupes ne se distingue sur le plan émotionnel.

Les participants présentant un état à tendance *burnout* répondent de façon générale plus vite aux mots présentés.

L'émotion négative des mots voisins ralentit les réponses. Mais cet effet ne se combine pas avec l'état de *burnout* des participants.

L'effet de la proximité orthographique des mots se matérialise physiologiquement sur un pic positif très précocement dans la reconnaissance des mots, soit dès 150ms après l'apparition des mots.

Cet effet se combine avec l'émotion négative des mots pour devenir exponentiel chez les participants qui n'ont pas d'état de *burnout*. Cette combinaison se maintient dans le temps d'analyse des mots mais s'inverse dès 270 ms toujours chez ces mêmes participants.

VIII-2. Mesures comportementales

50 professeurs stagiaires de l'IUFM d'Aquitaine ont volontairement participé à cette étude (41 femmes et 9 hommes, âge moyen 28,47 ans). Les participants sont répartis en deux groupes : 25 dans le groupe induit émotionnellement et 25 dans le groupe non induit émotionnellement. Les mêmes tests ont été passés par tous les participants à une exception près.

Avant l'expérience :

- Mesure de l'humeur de la personne sur l'instant à l'aide d'une série de 16 adjectifs positifs (e.g., content) ou négatifs (e.g., triste) ainsi que sur une échelle allant de -10 à +10.
- Mesure de l'état de santé psychologique (dépressivité)
- Mesure du *burnout* (fatigue physique, cognitive et émotionnelle)

Des tests de comparaison ont montré que le score global de l'humeur, de la santé psychologique et du *burnout* des participants en temps 1 ne variait pas selon le groupe des participants, induit émotionnellement ou pas.

- Uniquement pour le groupe induit émotionnellement, le test d'humeur était à nouveau administré dans le but d'évaluer l'« efficacité » de cette induction émotionnelle. Des tests de comparaison ont montré que les participants du groupe induit avaient un score d'humeur positive plus bas après l'induction.
- Nous avons procédé à des analyses statistiques complémentaires pour le groupe induit émotionnellement afin de déterminer si l'impact de l'induction (négative ou positive) pouvait être amplifié ou réduite par le degré de dépressivité du participant. Nous avons constitué ces deux groupes en fonction de la médiane (i.e., 4). En résumé, **si on se réfère aux scores d'humeur, l'induction positive semble être plus efficace pour les participants non dépressifs.**

L'expérience : elle débutait par un questionnaire biographique (âge, latéralité, difficulté d'apprentissage de lecture dans l'enfance, etc.). Les participants du groupe non induit émotionnellement réalisaient ensuite la tâche principale. En revanche, pour les participants du second groupe, nous procédions à l'induction émotionnelle. Les participants écoutaient, pendant 4 min, une musique triste et avaient pour consigne de se concentrer uniquement sur la musique. Une fois ce laps de temps écoulé, l'expérimentateur baissait le volume de la musique et le participant voyait apparaître au centre de l'écran de l'ordinateur huit phrases, pendant 30 secondes qui défilaient automatiquement les unes après les autres. Ces phrases retraçaient des événements tristes de la vie quotidienne (e.g., la perte d'un animal de compagnie). Le participant avait pour consigne de se représenter dans chaque situation le plus précisément et réellement possible. Il était précisé au participant qu'il pouvait à tout moment, s'il se sentait mal, arrêter l'expérience. Toujours avec la musique en fond sonore, les participants du groupe induction émotionnelle remplissaient ensuite pour la 2ème fois l'échelle d'humeur. Une fois cette évaluation terminée, ils réalisaient ensuite la tâche principale.

La tâche principale était identique pour les deux groupes à une exception près : les participants du groupe induit émotionnellement réalisaient la tâche avec la musique triste en fond sonore contrairement aux participants du groupe non induits qui réalisaient la tâche en « silence ».

Tous les participants effectuaient individuellement la tâche de décision lexicale pilotée par ordinateur de type PC. L'expérimentateur expliquait oralement la tâche, puis la consigne était présentée sur l'écran de l'ordinateur. Un apprentissage de 12 essais était réalisé avant de commencer l'expérience. La programmation a été effectuée avec le logiciel e-prime. Les items de couleur blanche (police : Courier New, 26 points) sont présentés sur un fond noir. Chaque essai consistait en une séquence de trois stimuli centrés sur l'écran de l'ordinateur. Un masque constitué d'une suite de marques hachurées (####) était présenté pendant 500 ms, suivi d'une amorce en caractères minuscules (*grave*) pendant 56 ms. Puis, la cible restait affichée à l'écran en caractères majuscules (*GRADE*) jusqu'à ce

que le participant réponde ou jusqu'à ce que 2500 ms se soient écoulées. La tâche du participant consistait à appuyer le plus rapidement et exactement possible sur la touche « oui » du clavier de l'ordinateur, avec sa main dominante, lorsque la cible présentée était un mot ou sur la touche « non », avec sa main non dominante, lorsque la cible présentée n'était pas un mot. Après un délai de 1500 ms, l'essai suivant apparaissait.

Analyse des temps moyens de réponses correctes.

Les analyses des temps moyens de réaction pour les réponses correctes indiquent que seul l'effet global de l'émotionnalité est significatif (14 ms). Les mots qui ont un voisin émotionnel, ici négatif, sont reconnus moins rapidement (807 ms) que les mots qui ont un voisin neutre (793 ms), $F(1,35) = 5.03$, $p < .05$.

Analyse sur le pourcentage moyen d'erreurs.

Les analyses réalisées sur le pourcentage moyen d'erreurs montrent que seule l'interaction entre la dépressivité et l'émotionnalité est significative, $F(1,35) = 4.57$, $p < .05$. Quand le participant est dépressif, il reconnaît avec plus d'exactitude la cible quand elle est précédée par un voisin orthographique (7.68% d'erreurs) que par une suite de lettre sans signification (11.61% d'erreurs). En revanche, lorsque le participant n'est pas dépressif, il reconnaît la cible avec plus d'exactitude quand elle est précédée d'une suite de lettres sans signification (9.81% d'erreurs) que par un voisin orthographique (10.57% d'erreurs). En d'autres termes, l'effet inhibiteur du voisinage orthographique s'observe chez les participants non dépressifs (-0.76) mais pas chez les participants dépressifs (3.93).

Résumé : Ce travail de recherche a mis en évidence une propagation précoce et bidirectionnelle de l'activation entre le lexique orthographique et le système affectif. Lors de la reconnaissance visuelle des mots, le système affectif jouerait donc un rôle important. Il présenterait cependant différents fonctionnements dépendants de sa source d'activation.

Lorsque cette source est plutôt lexicale, via le lexique orthographique, le système affectif agirait directement sur ce lexique par rétroaction, qui pourrait être renforcée si les mots activés créent de surcroît un contexte émotionnel par induction. Si cette source d'activation se situe plutôt sur le versant du ressenti émotionnel, le système affectif favoriserait un ralentissement du traitement cognitif et ainsi l'inhibition de la réponse lexicale. Ces deux actions seraient plutôt indépendantes mais pourraient interagir sous certaines conditions, qui restent à déterminer dans des études ultérieures.

Enfin dans une visée plus pratique, plusieurs pistes peuvent être poursuivies : la perspective serait d'améliorer la compréhension des déficits cognitifs liés au fonctionnement lexical et

aux implications émotionnelles et/ou attentionnelles du traitement des stimuli langagiers dans plusieurs troubles de l'humeur (e.g., dépression, troubles anxieux, alexithymie) ou troubles des apprentissages (e.g., dyslexie). Le développement de telles tâches permettrait non seulement de mieux appréhender les processus particuliers distinguant ces troubles, mais aussi de créer des outils d'aide au diagnostic des troubles affectifs, ainsi que de remédiation cognitive pour des dysfonctionnements de traitement et de production de mots.

IX- REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Bergugnat L., Robbes B. (2012). « Prévention de la violence, *best practices* et modèles de professionnalité : quels paradigmes de la prévention ? », in Carra C., Mabilon-Bonfils B. *Violences à l'école, normes et professionnalités en questions*, Arras, Artois Presses Université, pp. 195-201.

Gobin, P., Faïta-Ainseba, F., & Mathey, S. (2012). Orthographic priming also depends on the emotional valence of the neighbor and prime duration: an ERP study. *Journal of Neurolinguistics*, 25(3), 178-193.

Mathey, S., Gobin, P., Dorot, D., & Rascle, N. (2010). Etude de l'effet d'amorçage orthographique selon les caractéristiques émotionnelles des individus, 52^e congrès de la Société Française de Psychologie. *Cognition, Emotion et Société*, Lille, France, p. 504-505.

Rascle, N. (2009). Comment gérer le stress au travail, in Levy-Leboyer, C., Louche, C. & Rolland, J.P. (eds), *Psychologie appliquée à la Gestion des Ressources Humaines*, Editions d'Organisation. (deuxième édition)

Rascle, N.; Cosnefroy, O. & Quintard, B. (2009). Mesure de la qualité de vie des enseignants du secondaire (QVE) selon le modèle « Job-Strain » de Karasek : une adaptation française du Leiden Quality of work Questionnaire, *Psychologie du travail et des Organisations*, 15.

Rascle, N., Janot, L. & Hue, S. (2011). Travail émotionnel et Burnout : état de la question et actions de prévention, l'exemple des enseignants in *La santé des enseignants et des enseignantes*, Louise Lafortune, Pierre-André Doudin, Denise Curchod-Ruedi et Nathalie Lafranchise, Presses Universitaires du Québec.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Abrie J. C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF.

Ashforth, B.E., & Humphrey, R.H. (1993). Emotional labor in service roles: The influence of identity. *Academy of Management Review*, 18, 88-115.

Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.

Bergugnat-Janot L. (2003). *Stress individuel des enseignants d'école primaire et médiation collective. Thèse de doctorat*. Bordeaux : Université Victor Segalen.

Bergugnat L. & Robbes B. (2012). « Prévention de la violence, *best practices* et modèles de professionnalité : quels paradigmes de la prévention ? », in Carra C., Mabilon-Bonfils B. *Violences à l'école, normes et professionnalités en questions*, Arras, Artois Presses Université, pp. 195-201.

Billehoj H. (2007). *Rapport sur l'enquête du CSEE sur le stress au travail des enseignants*. Bruxelles : Comité syndical européen.

Blanchard-Laville C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris: PUF.

Borg, M.G. (1990). «Occupational stress in British educational settings : a review», *Educational Psychology*, 10, 2, 103-126.

Bryk, A.S., & Raudenbush, S.W. (1992). *Hierarchical Linear Models in Social and Behavioral Research: Applications and Data Analysis Methods* (First Edition). Newbury Park, CA: Sage Publications.

Brotheridge, C., & Grandey, A. (2002). «Emotional labor and burnout: Comparing two perspectives on 'people work'». *Journal of Vocational Behavior*, 60, 17-39.

Brundtland G. H. (1987), *Notre avenir à tous (Our common futur)*, ONU, 1987.

Cau-Bareille D. (2009). *Vécu du travail des enseignants en fin de carrière : une approche ergonomique*. Paris : Centre d'études de l'emploi.

Cherniss, C. (1980). *Professional burnout in human service organisations*, NewYork : Praeger.

Clot Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.

Cohen & alii (2012), *School climate research summary*, National School Climate Center, <http://www.schoolclimate.org/climate/documents/policy/sc-brief-v3.pdf>

Cordié A. (1998). *Malaise chez l'enseignant*. Paris : Le Seuil.

Corson, Y. (2006). « Emotion et propagation de l'activation en mémoire sémantique », *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 60, 127-147.

Cour des comptes (2003). *La gestion du système éducatif*.

Cuby J. F. & Ghesquière M., 2000. *Gestion des ressources humaines, la dimension qualitative de la gestion des personnels*, Rapport de l'Inspection Générale. Paris : Ministère de l'Education nationale et de la recherche.

Debarbieux (2006). *La violence à l'école. Un défi mondial?* Paris: Armand Colin.

Demerouti, E., Bakker, A.B., Vardakou, I., & Kantas, A. (2003). «The convergent validity of two burnout instruments: A multitrait-multimethod analysis», *European Journal of Psychological Assessment*, 18, 296-307.

Dewe, P.J. (1985). «Coping with work stress: an investigation of teacher's action», *Research in Education*, 33, 27-40.

Dickes, P., Tournois, J., Flieller, A., & Kop, J.L. (1994). *La Psychométrie : théories et méthodes de la mesure en Psychologie*. Paris, PUF.

Dion G., & Tessier, R. (1994). « Validation de la traduction de l'inventaire d'épuisement professionnel de Maslach et Jackson », *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 26, 210-227.

Domenech Betoret, F. (2006). « Stressors, Self-Efficacy, Coping Resources, and Burnout among Secondary School Teachers in Spain ». *Educational Psychology*, 26, 4, 519-539.

Dubet F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Le Seuil.

Esteve J.M. & Frachhia A.B. (1998). « Le malaise des enseignants ». *Revue Française de Pédagogie*, 84, 45-56.

Folkman, S. & Lazarus, R.S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer.

Fotinos G. (2005). *Le climat scolaire dans les lycées et collèges*. Paris : MGEN.

Fotinos G. (2006). *Le climat des écoles primaires*. Paris : MGEN.

Fu-Ming, X. Cong-Shu, Z. & Wen-Feng, H. (2005). « Teachers' Job Burnout and Related Factors in Primary and Secondary Schools ». *Chinese Mental Health Journal*, 19, 5, 324-326.

Galloway, D., Panckhurst, F., Boswell, K., & Green, K. (1984). « Mental health, absence

from work, stress and satisfaction in a sample of New Zealand primary school teacher ». *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 18, 359-363.

Gibson, S. & Dembo, M., (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.

Gilly M. (1980). *Maître-élèves: rôles institutionnels et représentations*. Paris : PUF.

Gobin, P., Faïta-Ainseba, F., & Mathey, S. (2012). Orthographic priming also depends on the emotional valence of the neighbor and prime duration: an ERP study. *Journal of Neurolinguistics*, 25(3), 178-193.

Gollac M. & Volkoff S. (2007). *Les conditions de travail*, Paris : La découverte.

Gollac M., dir., (2012), « Les risques psychosociaux au travail : d'une "question de société" à des questions scientifiques », *Travail et emploi*, n° 129, janvier-mars 2012, La Documentation Française.

Goldberg, D. (1972). *The detection of psychiatric illness by questionnaire: A technique for the identification and assessment of non-psychotic psychiatric illness*. London, New York: Oxford University Press.

Gomez (2004). « Le perfectionnement professionnel : essai de construction d'un objet de Recherche », *Revue Education Permanente*, n° 161, p. 83-109.

Gonthier-Maurin B, (2012). *Rapport d'information au sénat n° 601 sur le métier d'enseignant*.

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.

Greenglass, E.R., Burke, R.J. & Konarski, R. (1997). « The impact of social support on the development of burnout in teachers: examination of a model », *Work and Stress*, 11 (3), 267-278.

Hamon H., Rottman P. (1984). *Tant qu'il y aura des profs*. Paris : Le Seuil.

Hobfoll, S. E. (1989). « Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress », *American Psychologist*, 44, 513-524.

Horenstein M. (2006). *La qualité de vie au travail des enseignants*. Paris : MGEN.

Horenstein M. & Voyron-Lemaire M. C. (1996). *Les enseignants victimes de la violence*. Paris : Mutuelle Générale de l'Education Nationale.

Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart*. Berkeley: CA, University of California Press.

Inspection générale de l'administration de l'Education nationale et de la recherche (2012). *Les composantes de l'activité professionnelle des enseignants outre l'enseignement dans les classes*. Rapport n° 2012-070, Paris : ministère de l'éducation nationale ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Janot-Bergugnat, L. & Rascle N. (2008). *Le stress des enseignants*, Paris, Armand Colin.

Koleck, M., Mazaux, J.M., Rascle, N. & Bruchon-Schweitzer, M. (2006). « Psychosocial factors and coping strategies as predictors of chronic evolution and quality of life in patients with low back pain: a prospective study », *European Journal of Pain*, 10(1), 1-11.

Kovess V. & al. (2001). *Enquête épidémiologique sur la santé des mutualistes de la MGEN*. Paris : Mutuelle Générale de l'Education Nationale (DRESP).

Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1977). « Teacher stress : prevalence, sources and symptoms », *British journal of educational psychology* », 48, 159-167.

Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1979). « Teacher stress and satisfaction », *Educational Research*, 21, 89-96.

Lanfranchi J. B. & Duveau A. (2008). « Modèles explicatifs des troubles musculosquelettiques (TMS) : des facteurs biomécaniques, psychosociaux à la clinique du geste », *Revue européenne de psychologie appliquée*, 58, 201-213

Lassarre D. (1996). *Faire face : des adultes, des adolescents et la violence dans les établissements scolaires*. Cahiers du centre fédéral, 17, Fédération de l'Education Nationale.

Lassarre, D. (2005). « Vers un modèle psychosocial de l'épisode de stress », in Chasseigne, G. & Lassarre, D. (Eds.) *Stress et Société* (vol.2). Presses Universitaires de Reims, 11-34.

Laugaa, D., Rascle, N. & Bruchon-Schweitzer, M. (2008). « Teacher stress and burnout in primary French school: a transactional approach », *European Review of applied Psychology*.

Laugaa, D. (2004). *Stress et burnout des enseignants en école élémentaire. Une approche transactionnelle*. Thèse de doctorat en Psychologie, Université de Bordeaux 2.

Laugaa, D. & Bruchon-Schweitzer, M. (2005b). « L'ajustement au stress professionnel chez les enseignants français du premier degré », *Orientation scolaire et professionnelle*, 34 (2), 2005-6.

Laugaa, D., Rascle, N., & Bruchon-Schweitzer, M. (2005a). « Construction et validation d'une échelle de stress spécifique pour les enseignants en école primaire ». *Psychologie et Education*, pp.13-32, 2005-1.

Laughlin, A. (1984). "Teacher stress in an Australian setting : the role of biographical mediators". *Educational Studies*, 10, 7-22.

Lazarus, R.S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*, New York, Springer.

Leithwood K. A. & al. (1999). "Teacher burnout: a critical challenge for leaders of restructuring schools", In R. Van Denberghe, A. M. Huberman, *Understanding and preventing teacher burnout*, Cambridge U. K. New-York: Cambridge University Press, 85-114.

Loi d'orientation sur l'éducation n° 89-486 du 10 Juillet 1989

Maslach, C., & Jackson, S.E. (1984). "Burnout in organizational settings", in S. Oskamp (Ed), *Applied Social Psychology Annual*, 5, 133-155.

Maslach, C. & Jackson S. E. (1986). *Maslach Burnout Inventory Manual*. 2ème éd., Palo Alto, CA, Consulting Psychologists Press.

Mathey, S., Gobin, P., Dorot, D., & Rascle, N. (2010). Etude de l'effet d'amorçage orthographique selon les caractéristiques émotionnelles des individus, *52^e congrès de la Société Française de Psychologie. Cognition, Emotion et Société*, Lille, France, p. 504-505.

Mayer, J.D., Allen, J.P., & Beauregard, K., « Mood induction for four specific moods: A procedure employing guided imagery vignettes with music ». *Journal of Mental Imagery*, vol. 19, n°1-2, 1995, 133-150.

Nasse P., Legeron P. (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, 94 pages.

Obin J. P. (2002). *Enseigner, un métier pour demain*. Rapport au Ministère de l'Education nationale.

Organisation internationale du travail (2012). *Manuel des bonnes pratiques en matière de ressources humaines dans la profession enseignante*. Genève : BIT.

Pochard M. (2008). *Le livre vert sur l'évolution du métier d'enseignants*, Ministère de l'Education nationale.

Rascle, N. & Bruchon-Schweitzer, M. (2006). « Burnout et santé des personnels: déterminants et prise en charge », in , (eds) A. El Akremi, S. Guerrero & J.P. Neveu, *Comportemental organisationnel*, vol.2, De Boeck, 10, 22-41.

Rayou P., Van Zanten A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants*. Paris : Bayard.

Reilly M. C., Zbrozek A. S., & Dukes E. M. (1993). "The validity and reproducibility of a work productivity and activity impairment instrument", *Pharmacoeconomics*, 4, 353–365

Rhéaume, J., Freeston, M. H., Dugas, M. J., Ladouceur, R., Boivin, I., & Marchand, A. (1994). Version française du Frost Multidimensional Perfectionism Scale. [Instrument non publié]. Québec : Université Laval et Université du Québec à Montréal.

Ricoeur P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Le Seuil.

Schaufelli W. B., Van Dierendonck D. (1993). « the construct validity of two burnout measures », *Journal of Organizational Behavior*, 14, 631-647.

Schaufeli, W., & Buunk, B. P. (2003). « Burnout: An overview of 25 years of research and Theorizing », In M. J. Schabracq, J. A. M. Winnubst, & C. L. Cooper (Eds.), *Handbook of work and health psychology*, 383– 425.

Schmitz, G.S. & Schwarzer, R. (2000). "Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnitbefunde mit einem neuen Instrument [Perceived self-efficacy of teachers: Longitudinal findings with a new instrument]", *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14 (1), 12-25.

Schmitz, G.S. (1998). « Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrern. [Development of teacher's self-efficacy beliefs] », *Unterrichtswissenschaft*, 2, 140-157.

Schwarzer, R., Schmitz, G. S., and Daytner, G. T. (1999). *The Teacher Self-Efficacy scale*. http://www.fu-berlin.de/gesund/skalen/t_se.htm

Smylie, M.A.,)1999). « Teacher Stress in a Time of Reform in Teaching », In Vandenberghe, R., & Huberman, A.M. (Eds.), *Understanding and Preventing Teacher Burnout*. Cambridge University Press, 59–84.

Sassi, N.; Neveu, J.P. (2010). « Traduction et validation d'une nouvelle mesure d'épuisement professionnel: Le shirom-melamed burnout measure. / Translation and validation of a new measurement of professional exhaustion: The Shirom-Melamed Burnout Measure », *Canadian Journal of Behavioural Science*, Vol 42(3), 177-184.

Syndicat national unitaire des instituteurs et professeurs d'écoles (2011). *Le travail en quête de sens*. <http://www.snuipp.fr/-Les-communiques>

Solman, R. & Feld, M. (1989). "Occupational Stress: Perceptions of Teachers in Catholic Schools", *Journal of Educational Administration*, 27 (3), 55-68.

Sutto, R.E., (2004). "Emotional regulation goals and strategies of teachers", *Social Psychology of Education*, 7, 379-398.

Truchot, D. (2004). *Epuisement professionnel et burnout : Concepts, modèles, interventions*, Paris : Dunod.

Verhoeven, C., Maes, S., Kraaij, V. & Joeke, K. (2003). "The job demand-control-social support model and wellness/health outcomes: A European study", *Psychology and Health*, 18, 4, 421-440.

Vincent G. (dir.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon : Presses universitaires de Lyon.

Woods P., & Hammersley M. (1977). *School experience – Explorations in the sociology of education*. London: Croom Helm.

Woods, P. (1999). "Intensification and stress in teaching", in R. Vandenberghe & A.M. Huberman (eds), *Understanding and preventing teacher burnout*, Cambridge University Press, 115-138.

Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990). "Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control", *Journal of Educational Psychology*, 82, 81–91.

DEUXIEME PARTIE

ETUDE ELEVES : L'ENSEIGNANT EN SITUATION DE BURNOUT A-T-IL UN EFFET DÉLÉTÈRE SUR SES ÉLÈVES ?

I. INTRODUCTION

Les travaux sur les déterminants de la réussite scolaire dans les conditions classiques d'enseignement enregistrent un effet maître d'une importance supérieure à celle de l'effet classe ou de l'effet établissement (Bressoux, 1994, 2001 ; Sanders et Rivers, 1996 ; Wang, Haertel, et Walberg, 1993). Toutes les pratiques d'enseignement ne se valent pas et des recherches ont constaté l'existence d'un « effet-enseignant » d'un poids conséquent (environ 20%) sur les acquisitions des élèves (Bressoux, 1994 ; Duru-Bellat et Mingat, 1994, Felouzis, 1997). De par ses pratiques pédagogiques, incluant les activités qu'il propose, la nature des interactions avec les élèves, le climat pédagogique qu'il aménage, les feedbacks qu'il délivre, etc., l'enseignant est susceptible de faire la différence en termes d'apprentissage et plus généralement la réussite scolaire des élèves (Good et Brophy, 2000 ; Pianta et al., 2002 ; Pieron, 1993). Connor *et al.* (2005), par exemple, pointent au moins trois dimensions de l'enseignement qui influencent, directement ou indirectement, les acquisitions des élèves : (1) l'environnement classe (2) l'attention plus ou moins chaleureuse et le niveau de réponses manifesté auprès des élèves, (3) la quantité et le type d'instruction développée. Certains enseignants, quand ils manifestent des comportements d'autoritarisme et de dogmatisme, ont davantage tendance à distordre (ou biaiser) l'information relative aux élèves que d'autres (Babad, Inbar, & Rosenthal, 1982). Autrement dit, ces enseignants voient des différences entre élèves plus importantes qu'elles ne le sont en réalité, tout en ayant tendance à les stigmatiser. Les études révèlent aussi des pratiques d'enseignement différenciées en fonction du genre des élèves. Bressoux et Pansu (2003) montrent que les garçons seraient mieux jugés que les filles en mathématiques alors que celles-ci seraient jugées meilleures en français. Les enseignants interagissent davantage avec les garçons mais ces interactions sont plutôt négatives (Jones et Dindie, 2004).

Bandura (1997) affirme que les perceptions de compétence ou sentiment d'auto-efficacité des élèves constituent un meilleur prédicteur des performances scolaires que les ressources réelles de la personne. Or, ces perceptions de compétence se développent sous l'influence de l'environnement et notamment scolaire (Harter, 1982). L'auto-efficacité perçue concerne

les évaluations par la personne de ses aptitudes personnelles. Un faible sentiment d'efficacité personnelle dans un domaine particulier aboutit à ce que les personnes évitent les tâches difficiles qu'elles perçoivent comme menaçantes. Elles diminuent leurs efforts et abandonnent rapidement face aux difficultés. Ces caractéristiques minimisent les opportunités de progression et exposent l'individu au stress et à la dépression (Bandura, 1980).

Quelques travaux ont pu montrer des effets sur les élèves de l'épuisement professionnel des enseignants. Quelle que soit la profession, l'épuisement en perturbant l'humeur de la personne entraîne une diminution de sa sensibilité aux besoins des usagers (les élèves dans le cas des enseignants) (Truchot, 2004). Dorman (2003) montre que plus les enseignants sont en dépersonnalisation (deuxième niveau de l'épuisement professionnel) moins il existe de coopération entre les élèves, et plus les enseignants sont en épuisement émotionnel (premier niveau de l'épuisement professionnel) moins il existe d'ordre et d'organisation dans les classes. Pour Seidman et Zager, 1986, les enseignants qui manifestent un taux élevé d'anxiété et peu de capacités d'organisation dans leur travail ont des attitudes négatives envers leurs élèves. Les enseignants en épuisement professionnel ou burnout sont souvent moins tolérants vis-à-vis des comportements des élèves et sont incapables de pacifier des situations potentiellement explosives (Huberman, 1993 ; Lamude et Scudder, 1992).

Dans l'étude présente, nous examinons plusieurs dimensions susceptibles d'être influencées par l'épuisement de l'enseignant : les résultats académiques de l'élève mesurés par des épreuves standards ; son sentiment de compétences spécifiques en mathématiques et en français ; l'évaluation académique des élèves par l'enseignant ; l'anxiété de l'élève face au travail scolaire. Dans l'hypothèse d'un « effet maître » en situation d'épuisement professionnel, le burnout de l'enseignant pourrait affecter négativement le niveau de compétences scolaires, le niveau de sentiment de compétences et le niveau d'anxiété des élèves ainsi que le jugement de l'enseignant sur les compétences scolaires de l'élève.

II- MÉTHODE

Participants

Nous présentons les données recueillies auprès de 23 enseignants (dont 22 femmes) en début d'année scolaire (octobre-novembre) répartis dans des écoles primaires publiques de la région Aquitaine et leurs 401 élèves partagés de façon grossièrement égale en filles (179) et garçons (182). Ces élèves sont scolarisés en CE1 (N = 82), CE2 (N = 107), CM1 (N = 142) et CM2 (N = 66). Au départ l'échantillon d'enseignants était plus important mais beaucoup d'entre eux se sont désistés quand on leur a annoncé que leurs élèves seraient évalués, notamment pour une deuxième évaluation en mai-juin, malgré un courrier du recteur aux établissements scolaires et des contacts par courriel et téléphone avec les chercheurs. Ces circonstances expliquent le faible effectif d'enseignants participant à l'étude.

Epreuves

Toutes les épreuves proposées aux élèves ont été administrées collectivement en classe quelques semaines suivant l'investigation du burnout auprès des enseignants. On a d'abord interrogé les élèves sur leur sentiment de compétence et sur l'anxiété puis ils ont répondu aux épreuves de mathématiques et de français.

Epreuves pour les enseignants

L'épuisement professionnel a été évalué à chaque temps de mesure, (en octobre-novembre puis mai juin) à l'aide du Questionnaire Maslach Burnout Inventory (version enseignante, MBI-teacher, Maslach et Jackson, 1984)

- Le sentiment d'auto-efficacité a été évalué par l'échelle de Schwarzer et al. (2000) adaptée aux enseignants.
- Le perfectionnisme était évalué avec l'échelle de Rhéaume, Freeston & Ladouceur, 1995.
- Le temps passé à la préparation de l'enseignement durant les 7 derniers jours avant l'investigation était évalué par une question parmi d'autres du WPAI-GH (work productivity and activity impairment questionnaire : General health) de Reilly Associates, 1993.
- Les enseignants devaient évaluer leurs élèves en mathématiques et en français par une note sur une échelle à sept niveaux. Ces évaluations subjectives des niveaux académiques seront comparées aux scores de performances correspondants observés à partir des épreuves standards.

Epreuves chez les élèves:

En mathématiques, nous avons utilisé les tests d'acquisitions scolaires (TAS, Riquier version 1998). Ces épreuves se présentent sous forme de QCM. Le contenu porte sur les techniques opératoires, la connaissance des nombres, la connaissance et le maniement des unités de mesure, la géométrie et la résolution de problèmes. Nous avons retenu 20 items sur les 40 proposés pour chaque niveau de classe afin de ne pas alourdir les passations. Pour le français, nous avons repris l'épreuve d'orthographe de la BELEC (Mousty et al., 1992) aménagée en fonction du niveau scolaire et l'épreuve de lecture-compréhension D-ORLEC (partie L2) (Lobrot, 1971).

Le sentiment de compétences scolaires a été évalué à partir de l'adaptation française du Children's Perceived Self-Efficacy Scales (CPSE, Bandura, 1990). L'épreuve réunit des items portant sur les mathématiques, d'autres sur le français et d'autres sur le domaine académique en général.

L'anxiété de l'élève a été évaluée à l'aide de l'adaptation française du R-CMAS, «Revised Measure of Children's Manifest Anxiety » de Reynolds et Richmond (1978) et adapté en français par Castro (...). Il s'agit d'un outil d'auto-évaluation de l'anxiété pour des enfants et adolescents âgés de 6 à 19 ans. . A partir d'une mesure globale du niveau d'anxiété, il permet une évaluation plus spécifique de l'anxiété dans ses multiples expressions : inquiétudes/hypersensibilité, anxiété physiologique et préoccupation sociale/concentration. A ces trois sous-échelles s'ajoute une échelle de mensonge, permettant d'évaluer la validité des réponses. La RCMAS se compose de 37 items d'inquiétude et de 8 items de mensonge. Chaque item est censé exprimer un sentiment ou une action qui reflète un aspect d'inquiétude, ce qui explique l'intitulé donné à cette mesure « ce que je pense et sens ».

Toutes les épreuves proposées aux élèves ont été administrées collectivement en classe quelques semaines suivant après l'investigation du niveau d'épuisement professionnel auprès des enseignants. Les élèves ont d'abord été interrogés sur leur sentiment de compétence et leur niveau d'anxiété puis ils ont répondu aux épreuves de mathématiques et de français.

Les scores obtenus par les élèves dont les enseignants sont en épuisement émotionnel ou en dépersonnalisation moyen ou fort ont été comparés aux scores obtenus par les élèves dont les enseignants sont en épuisement émotionnel ou dépersonnalisation faible. De même, les élèves dont les enseignants sont en burnout (épuisement émotionnel et dépersonnalisation fort) ont été comparés aux élèves dont les enseignants n'étaient pas en burnout. Les effectifs de chaque catégorie étaient les suivants : 56 élèves avaient un

enseignant avec un épuisement émotionnel faible, 97 avec un épuisement émotionnel moyen et 208 avec un épuisement fort.

69 élèves avaient un enseignant avec une dépersonnalisation faible, 94 avec une dépersonnalisation moyenne et 198 avec une forte dépersonnalisation.

152 élèves avaient un enseignant en burnout et 249 un enseignant qui n'était pas en burnout.

III - EFFET DU BURNOUT SUR LES COMPÉTENCES ACADÉMIQUES

Afin de pouvoir analyser les compétences académiques des élèves en fonction de la classe, du genre et de la discipline en réunissant les quatre niveaux scolaires, les scores bruts en français et en mathématiques ont été standardisés ($M = 0, E.T. = 1$) pour chaque niveau scolaire. Une analyse de variance (ANOVA) de chaque score a été effectuée pour examiner l'effet de chaque dimension de l'épuisement professionnel des enseignants.

Sur l'ensemble de la population élèves, l'effet de la discipline n'était pas significatif : les performances des élèves ne se différenciaient ni en français ni en mathématiques. L'ANOVA révélait un effet du genre : les garçons étaient plus performants que les filles uniquement en mathématique ($0,13 > -0,14 ; F(1, 399) = 7,59, p < 0,01$).

Regardons maintenant l'effet de la variable épuisement professionnel.

Comme le montre la Figure 1, quand les enseignants sont en fort épuisement émotionnel ou en forte dépersonnalisation ou en burnout, leurs élèves obtiennent de meilleures performances en mathématiques que les autres élèves : pour l'épuisement émotionnel, $F(2, 360) = 7,39, p < 0,01$; pour la dépersonnalisation, différence tendancielle, $F(2, 360) = 2,398 ; p = 0,09$; pour le burnout, $F(1, 400) = 12,013, p < 0,01$.

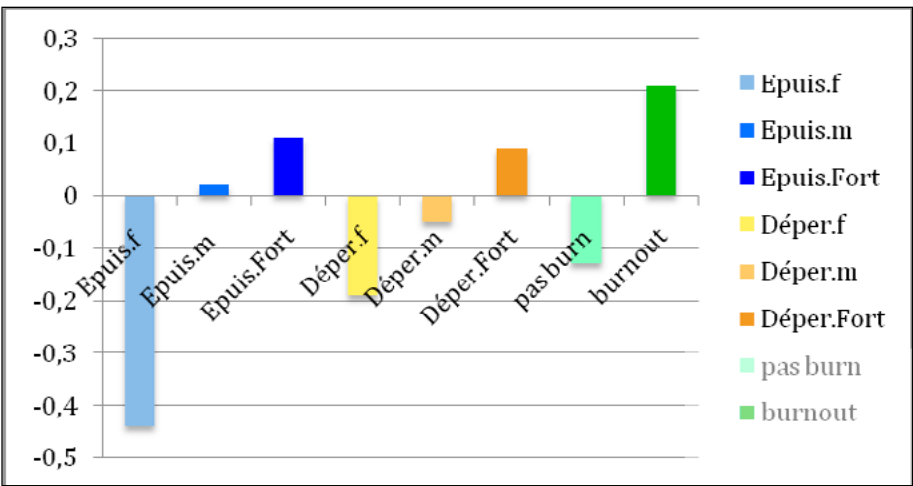


Figure 1. Performances des élèves en mathématiques selon le degré (faible, moyen, fort) d'épuisement émotionnel et de dépersonnalisation et selon l'état de burnout de l'enseignant.

Les performances en mathématiques des garçons sont supérieures à celles des filles quand l'enseignant est en épuisement émotionnel fort ($F(1, 207) = 8,718, p < 0,01$) ou en forte dépersonnalisation ($F(1, 97) = 4,744 ; p < 0,05$) ou en burnout ($F(1, 151) = 7,685, p < 0,01$).

La Figure 2 illustre l'effet du niveau de dépersonnalisation de l'enseignant et du niveau du burnout sur les performances des élèves en français ; pour la dépersonnalisation, $F(2, 360) = 3,608, p < 0,05$; pour le burnout, $F(1, 400) = 4,723 ; p < 0,05$. Autrement dit, plus l'enseignant est en dépersonnalisation ou en burnout, plus les performances en français sont élevées. Ce phénomène se retrouve avec l'épuisement émotionnel mais les analyses n'indiquent pas de différences significatives.

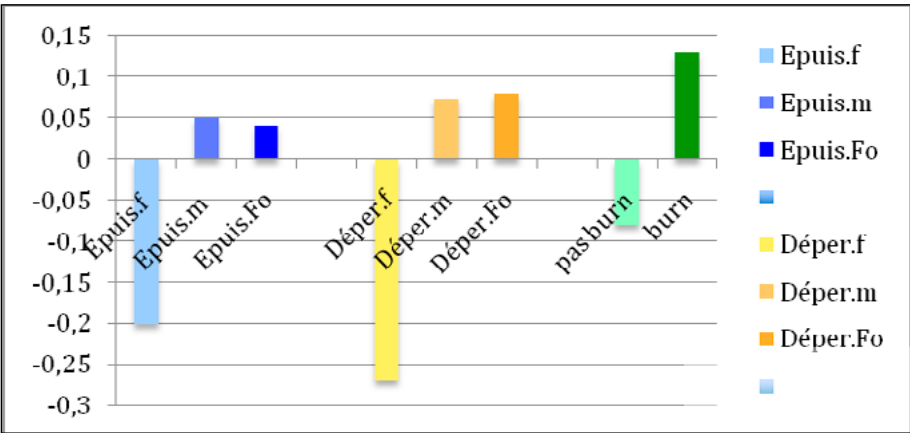


Figure 2. Performances des élèves en français selon le degré (faible, moyen, fort) d'épuisement émotionnel et de dépersonnalisation et selon l'état de burnout de l'enseignant.

On n'enregistre pas d'effet d'interaction entre le genre et l'épuisement émotionnel ce qui signifie que les performances en français des élèves filles et garçons ne varient pas en fonction du niveau d'épuisement émotionnel de leurs enseignants. Il n'y a pas non plus d'interaction entre le genre et la dépersonnalisation ou entre le genre et l'épuisement professionnel.

Afin de mieux comprendre pourquoi les élèves des enseignants en épuisement professionnel sont en moyenne plus compétents sur le plan académique que les autres élèves, nous avons examiné en parallèle l'analyse d'autres caractéristiques de l'enseignant, notamment le temps de préparation des séquences d'enseignement ainsi que le degré de perfectionnisme.

Les enseignants en forte dépersonnalisation ou en fort épuisement émotionnel consacrent plus de temps au travail que les autres (respectivement, $F(2, 358) = 25,931, p < 0,001$, $F(2, 358) = 15,02, p < 0,001$). Les enseignants montrant un épuisement émotionnel fort passent plus de temps au travail que les enseignants présentant une dépersonnalisation forte.

Plus les enseignants sont en dépersonnalisation ou en épuisement émotionnel ou en burnout, plus ils sont perfectionnistes (respectivement, $F(2, 358) = 10,323, p < 0,001$, $F(2, 358) = 43,22; p < 0,001$, $F(1, 399) = 27,175; p < 0,001$).

IV - IMPACT DU BURNOUT SUR L'ÉVALUATION ACADÉMIQUE FAITE PAR LES ENSEIGNANTS

Globalement sur l'ensemble de la population élève, les enseignants évaluent de manière similaire le français et les mathématiques. En revanche, les garçons sont évalués plus compétents en mathématiques que les filles ($0,07 > -0,15$; $F(1, 399) = 6,37, p < .02$). Ce résultat est cohérent puisque les évaluations standards (voir analyse au 3.1) montraient que les garçons sont plus compétents que les filles en mathématiques.

Regardons maintenant l'effet de la variable épuisement professionnel (Figure 3).

Les enseignants en épuisement émotionnel moyen et fort évaluent plus positivement leurs élèves en mathématiques que ceux en épuisement faible : $F(2, 358) = 4,10; p < 0,05$. Le patron de résultat est identique en français mais de façon moins marquée : $F(2, 358) = 2,556; p < 0,1$.

La variable dépersonnalisation n'a aucun effet sur l'évaluation des enseignants. Le burnout général a un effet mais qui n'est pas significatif.

Seuls les garçons sont évalués plus positivement en mathématiques au fur et à mesure que l'on monte dans le niveau d'épuisement émotionnel : $F(2, 179) = 3,027, p = 0,05$.

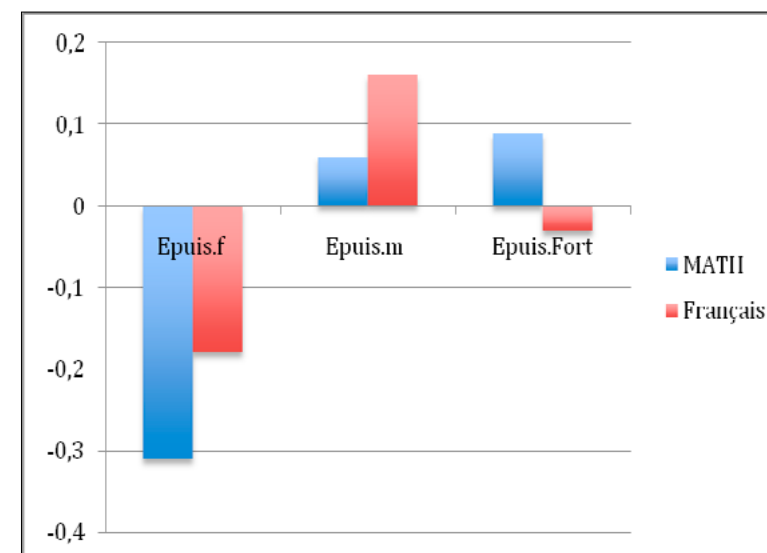


Figure 3. Evaluations faites par les enseignants en mathématiques et en français par degré (faible, moyen, fort) d'épuisement émotionnel.

Etant donné que les épreuves standards ont montré que les élèves des enseignants en épuisement professionnel sont plus compétents en mathématiques et en français, on pouvait attendre que ces enseignants évaluent leurs élèves comme plus compétents. C'est le cas pour la dimension épuisement émotionnel mais pas pour la dépersonnalisation. Les élèves dont les enseignants sont en dépersonnalisation sont performants dans les épreuves standards mais ceci ne se retrouve pas dans l'évaluation de leurs enseignants. Pour mettre en évidence cette discordance dans l'évaluation des élèves, nous avons créé une variable nommée «distorsion » qui mesurait la différence de score entre l'évaluation de l'enseignant et la performance aux épreuves standards.

V - LA DISTORSION DANS LES ÉVALUATIONS ÉLÈVES

Il n'y a pas de phénomène de distorsion dans l'évaluation de l'élève par l'enseignant en mathématiques quel que soit son niveau d'épuisement émotionnel (voir Figure 4). Par contre, les enseignants en forte dépersonnalisation et en burnout général sous-évaluent (distorsion négative) les compétences mathématiques de leurs élèves (respectivement, $F(2, 179) = 7,237, p = 0,001, F(1, 201) = 15,164, p < 0,001$).

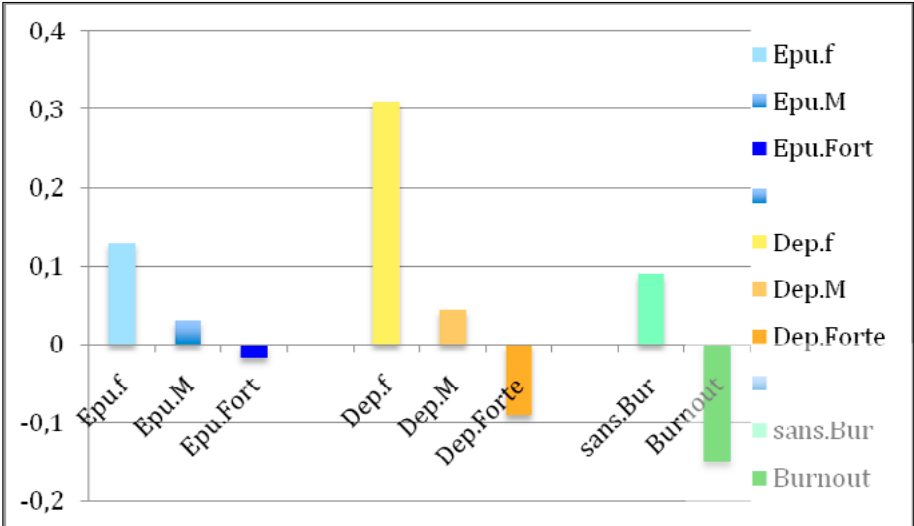


Figure 4 : Distorsion en mathématiques : écart entre l'évaluation de l'élève par l'enseignant et la performance aux épreuves standards en fonction du niveau d'épuisement émotionnel et de la dépersonnalisation et de l'état de burnout de l'enseignant.

On observe le même phénomène pour le français : les enseignants en forte dépersonnalisation et en burnout sous-évaluent (distorsion négative) les compétences en français de leurs élèves (respectivement, $F(2, 358) = 4,119, p < 0,02, F(1, 399) = 14,487, p < 0,001$). Il n'y a pas de distorsion (négative ou positive) significative chez les enseignants en épuisement émotionnel.

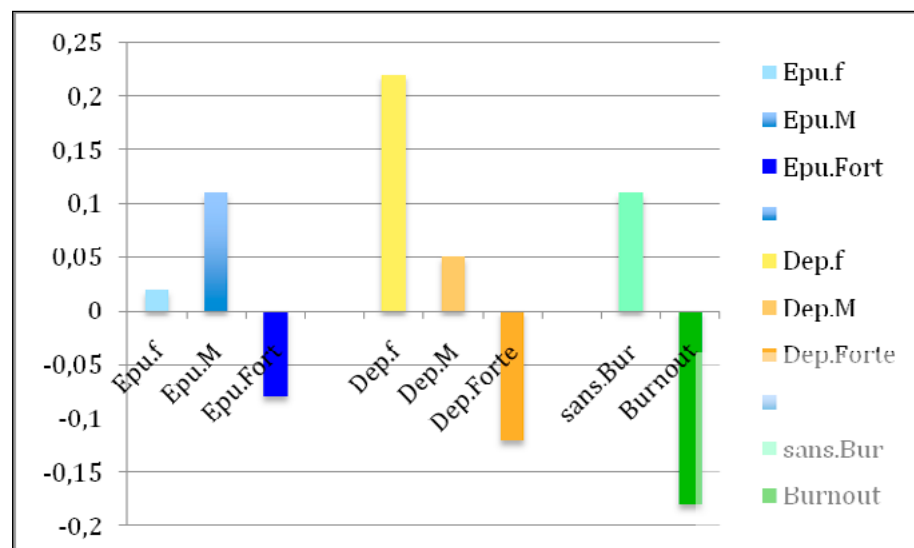


Figure 5 : Distorsion en français : écart entre l'évaluation par l'enseignant et les performances aux épreuves standards en fonction du niveau d'épuisement émotionnel et de dépersonnalisation et de l'état de burnout de l'enseignant.

La distorsion dans l'évaluation académique varie en fonction du genre de l'élève. En mathématiques et en français, les garçons sont sous-évalués (distorsion négative) par les enseignants en forte dépersonnalisation (en mathématiques, $F(2, 179) = 7,24, p < 0,01$; en français, $F(2, 179) = 5,02, p < 0,01$). Par ailleurs, les enseignants en burnout sous-évaluent les garçons dans les deux matières ($F(1, 201) = 12,15, p < 0,01$ en français, $F(1, 201) = 15,16, p < 0,001$ en math) et ne sous-évaluent les filles qu'en français ($F(1, 196) = 4,1, p < 0,05$).

VI - IMPACT DU BURNOUT SUR LE SENTIMENT DE COMPÉTENCE DES ÉLÈVES

Globalement sur l'ensemble de la population élève, le sentiment de compétence en mathématiques et en français n'est pas influencé par les caractéristiques de l'enseignant. En mathématiques, le sentiment de compétences des garçons est supérieur à celui des filles. Cette supériorité des garçons va de pair avec leur supériorité dans les épreuves standard en mathématiques (cf. 3.1).

La variable épuisement professionnel de l'enseignant n'a donc pas d'impact sur le sentiment de compétences des élèves dans les deux disciplines.

VII - IMPACT DU BURNOUT SUR L'ILLUSION DE COMPÉTENCES OU D'INCOMPÉTENCES DES ÉLÈVES

Nous avons calculé l'écart entre le sentiment de compétence de l'élève et sa compétence mesurée en mathématiques et en français. Une différence supérieure à +0,5 correspondait à une illusion de compétence (ou à un élève optimiste pour ses compétences académiques). Une différence inférieure à -0,5 correspondait à une illusion d'incompétence (élève pessimiste) et une différence comprise entre -0,5 et +0,5 correspondait à un élève réaliste pour ses compétences.

Un test du *Khi 2* pour variables nominales a révélé un seul effet statistiquement significatif, entre l'épuisement émotionnel des enseignants et la variable illusion en mathématiques chez les garçons ($K2 = 9,984, p < 0,05$). Plus les enseignants sont épuisés émotionnellement, moins les élèves garçons sont optimistes en mathématiques et plus les élèves en général sont pessimistes (voir Figure 6).

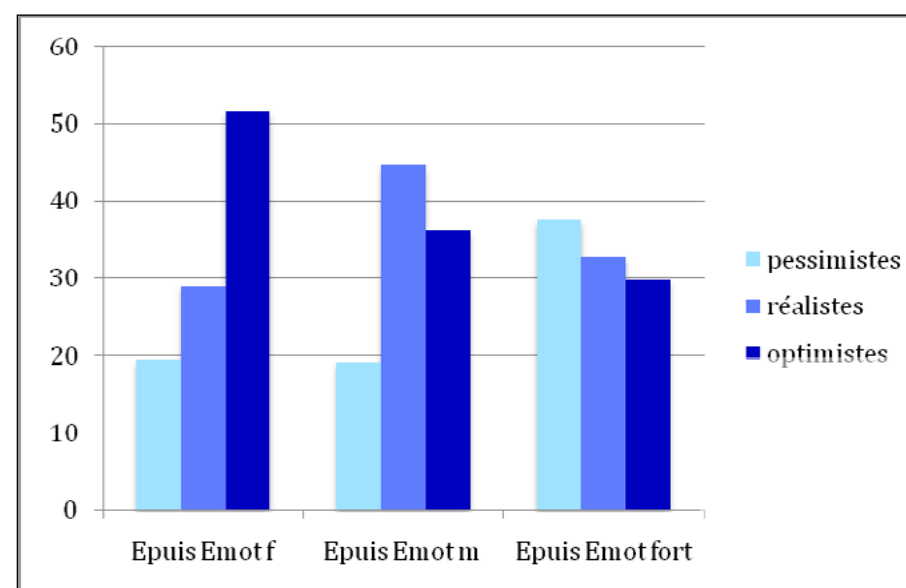


Figure 6. Pourcentage d'élèves pessimistes, réalistes et optimistes en fonction du niveau d'épuisement émotionnel et de dépersonnalisation et de l'état de burnout de l'enseignant.

VIII - IMPACT DE L'ÉPUISEMENT PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS SUR L'ANXIÉTÉ DES ÉLÈVES

La dépersonnalisation des enseignants affecte le niveau d'anxiété des garçons : de manière générale, plus le niveau de dépersonnalisation est élevé, plus l'anxiété est forte chez les garçons. L'effet n'est significatif que pour la sous-échelle "anxiété physiologique" (dépersonnalisation faible 3,39, dépersonnalisation moyenne 3,72, dépersonnalisation forte 4,58, $F(2, 179) = 3,583, p < 0,05$). Cette sous-échelle est associée aux manifestations somatiques de l'anxiété telles que les difficultés d'endormissement, les nausées et la fatigue.

IX - SENTIMENT D'AUTO-EFFICACITÉ DES ENSEIGNANTS ET SON IMPACT SUR L'ÉLÈVE

Des analyses de corrélation de Pearson ont été effectuées pour examiner la relation entre le sentiment d'auto-efficacité (SAE), l'épuisement professionnel de l'enseignant et les performances des élèves.

Le SAE de l'enseignant est faiblement corrélé avec l'épuisement émotionnel et fortement avec la dépersonnalisation (respectivement, $r = -0,266$ et $-0,522, ps < 0,001$). Plus l'enseignant est épuisé émotionnellement ou en dépersonnalisation, plus son SAE est faible. Le SAE de l'enseignant est également corrélé avec les performances des élèves en mathématiques et en français mais de façon inverse (respectivement, $r = -0,346, p < 0,001, r = +0,188, p < 0,01$). Plus le SAE de l'enseignant est élevé, moins l'élève a de compétences en mathématiques et plus il a de compétences en français.

Le SAE de l'enseignant n'est par contre pas relié à l'anxiété globale de l'élève.

X - ETUDE LONGITUDINALE : LES EFFET DANS LE TEMPS

Avec l'accord des enseignants, nous avons effectué une deuxième passation de l'ensemble des épreuves en fin d'année scolaire (mai-juin).

Si le niveau de burnout de l'enseignant (épuisement émotionnel et dépersonnalisation) est en lien avec les résultats académiques, on ne peut en déduire tout à fait que l'un est responsable de l'autre.

X-1. Effet du burnout de l'enseignant en début d'année sur les résultats académiques de ses élèves en fin d'année

Deux types d'analyse permettent d'apporter quelques éléments de réponse à cette question. Des analyses de régression linéaire 1) ont pris en compte l'effet des compétences académiques au début de l'année (en interaction avec l'effet des dimensions du burnout de l'enseignant) sur les compétences académiques des élèves en fin d'année scolaire. ; 2) ont étudié l'effet de l'évolution dans le temps (année scolaire) du niveau de dépersonnalisation et d'épuisement émotionnel de l'enseignant sur les compétences académiques de l'élève en fin d'année scolaire.

Les résultats de la première analyse mettent en évidence que les compétences en français des élèves en fin d'année scolaire sont expliqués (45% de variance) par un niveau d'épuisement émotionnel élevé (0,24, $p < 0,02$), de dépersonnalisation faible ($-0,35, p < 0,001$) de leur enseignant en début d'année (les compétences en français et en mathématiques de début d'année ont été prises comme variable d'ajustement). Autrement dit, plus l'enseignant est en épuisement émotionnel en début d'année, plus ses élèves seront performants en français en fin d'année. Plus l'enseignant est en dépersonnalisation en début d'année moins ses élèves seront performants en français en fin d'année.

Les compétences en mathématiques des élèves de fin d'année scolaire sont expliquées par un niveau d'épuisement émotionnel faible ($-0,42, p < 0,005$), de dépersonnalisation élevée (0,37, $p < 0,01$) de leur enseignant en début d'année. Autrement dit, plus l'enseignant est en épuisement émotionnel en début d'année, moins ses élèves seront performants en mathématiques en fin d'année. Plus l'enseignant est en dépersonnalisation en début d'année plus ses élèves sont performants en mathématiques en fin d'année. De plus, l'effet d'interaction entre le niveau des compétences en français des élèves en début d'année et celui de dépersonnalisation de l'enseignant augmente la variance expliquée totale (67%).

Les résultats de la seconde analyse montrent effectivement un effet d'interaction significatif pour les compétences en mathématiques (voir Figure 7). Si en début d'année,

le niveau de dépersonnalisation de l'enseignant ne semble pas avoir d'impact sur les compétences en mathématiques des élèves, l'écart se creuse en fin d'année entre les élèves ayant ou pas un enseignant dépersonnalisé. Ceux-ci voient leurs compétences en mathématiques baisser entre le début et la fin de l'année, alors que pour les autres, ce niveau de compétences augmente.

Pour les compétences des élèves en français (voir Figure 8), si l'écart au départ est important selon le niveau de dépersonnalisation de l'enseignant cet écart se réduit au détriment de la baisse des compétences en français des élèves en fin d'année scolaire qui ont un enseignant en dépersonnalisation et une hausse des compétences pour ceux qui n'ont pas un enseignant en dépersonnalisation.

Ces résultats ne sont pas significatifs pour l'épuisement émotionnel de l'enseignant : il n'y a pas de baisse des compétences en mathématiques et en français en fin d'année quand l'enseignant est en épuisement émotionnel.

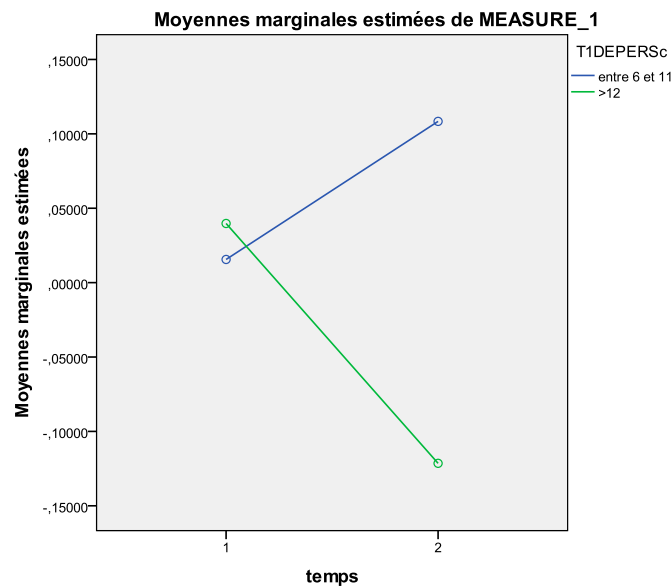


Figure 7 : Effet d'interaction temps-dépersonnalisation de l'enseignant sur les compétences en mathématiques des élèves en fin d'année

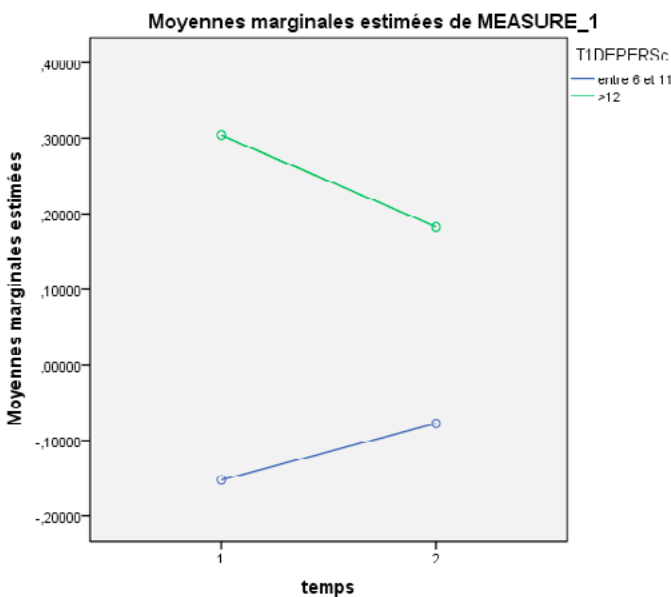


Figure 8 : Effet d'interaction temps-dépersonnalisation de l'enseignant sur les compétences en français des élèves en fin d'année

X-2. Effet du burnout de l'enseignant en début d'année sur le sentiment de compétences de ses élèves en fin d'année

En fin d'année, la variable épuisement professionnel de l'enseignant n'a toujours pas d'impact statistiquement significatif sur le sentiment de compétences des élèves dans les deux disciplines. Toutefois dans la comparaison entre les deux temps de l'année, nous avons noté une baisse du sentiment de compétences chez les élèves qui avaient un enseignant en fort épuisement émotionnel (en mathématiques en début d'année : +0,06 et en fin d'année : -0,005), ainsi que chez les élèves qui avaient un enseignant en forte dépersonnalisation (en mathématiques en début d'année : +0,05 et en fin d'année : -0,01 ; en français en début d'année : +0,46 et en fin d'année : -0,04).

X-3. Effet du burnout de l'enseignant en début d'année sur l'anxiété de ses élèves en fin d'année

En fin d'année, il y a un effet de la dépersonnalisation des enseignants sur l'anxiété globale des élèves laquelle augmente chez ceux qui ont un enseignant en forte dépersonnalisation :

respectivement, -0,30, +0,07, +0,21, $F(2, 206) = 3,32, p < 0,05$. Les résultats vont dans le même sens pour des élèves ayant un enseignant en épuisement émotionnel moyen à fort en début d'année.

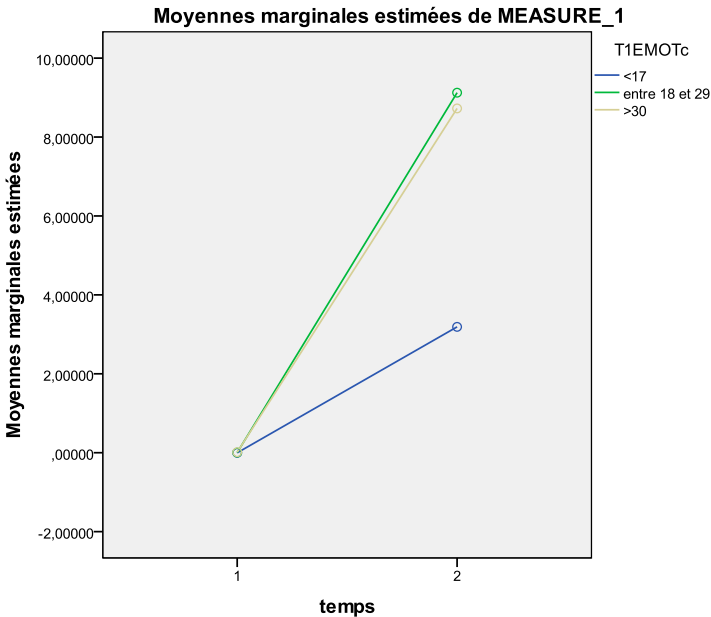


Figure 9 : effet d'interaction temps-épuisement émotionnel de l'enseignant sur l'anxiété des élèves en fin d'année

X-4. Effet du burnout de l'enseignant en début d'année sur la distorsion d'évaluation en fin d'année

En fin d'année, il n'y a pas de phénomène de distorsion dans l'évaluation de l'enseignant en mathématiques et en français quel que soit le niveau d'épuisement émotionnel. Par contre, les enseignants en forte dépersonnalisation sous-évaluent (distorsion négative) les compétences mathématiques et de français de leurs élèves (respectivement, $F(2, 170) = 4,0, p < 0,5$, $F(2, 170) = 10,48, p < 0,001$. Cette distorsion se confirme chez les élèves filles uniquement en français : $F(2, 84) = 3,55, p < 0,05$ et chez les élèves garçons en français et en mathématiques : respectivement, $F(2, 83) = 6,97, p < 0,01$ et $F(2, 83) = 4,40, p < 0,05$.

Par ailleurs, quelque soit le genre des élèves, lorsque ceux-ci ont un enseignant en dépersonnalisation en début d'année, la distorsion négative d'évaluation en mathématiques a tendance à augmenter en fin d'année, comparativement aux élèves ayant un enseignant non dépersonnalisé.

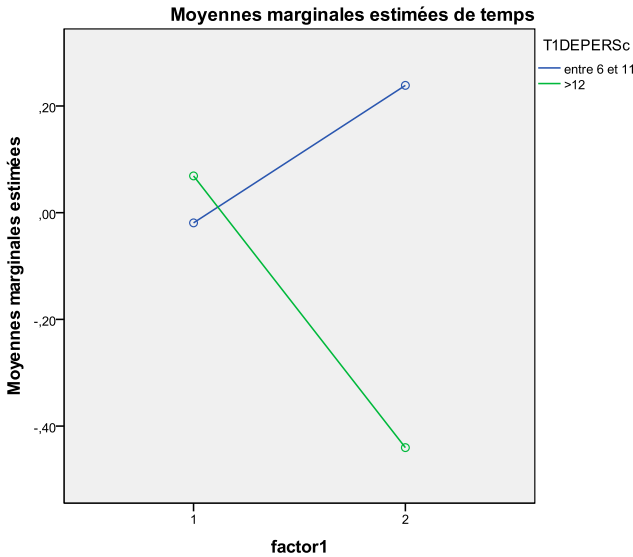


Figure 10 : effet d'interaction temps-dépersonnalisation de l'enseignant sur la dissonance d'évaluation en mathématiques en fin d'année

DISCUSSION DES RESULTATS

Les résultats seront discutés selon trois axes : pourquoi un enseignant en épuisement professionnel amène ses élèves à être scolairement compétents ; pourquoi la dépersonnalisation amène l'enseignant à sous-évaluer ses élèves, notamment les garçons ; pourquoi l'effet de l'épuisement professionnel est plus fort en mathématiques.

Contrairement à nos attentes, les enseignants en épuisement professionnel ont des élèves scolairement plus compétents que ceux qui ne sont pas en épuisement. L'épuisement professionnel des enseignants n'entraîne pas d'effet délétère sur l'acquisition des savoirs et au contraire amène les élèves vers une meilleure acquisition de compétences. Ce résultat est conforté par l'analyse avec le sentiment d'auto-efficacité de l'enseignant. On trouve déjà dans la littérature que le sentiment d'auto-efficacité contribue à freiner le processus de burnout (Dick et Wagner, 2001) face au stress professionnel. Dans notre recherche on constate que les enseignants qui ont un faible sentiment d'auto-efficacité sont ceux qui sont le plus en épuisement professionnel et dont les élèves sont les plus compétents. L'explication principale de ce phénomène est sans doute à rechercher dans les causes du burnout. Ces enseignants sont d'abord des personnes qui se sont surengagées dans leur travail en termes d'énergie, de dévouement et de concentration extrême (Jepson et Forrest, 2006 ; Hakanen et al, 2006). Nous avons vu dans les analyses qu'ils passent plus de temps dans la préparation et sont plus perfectionnistes avec eux-mêmes que les enseignants qui ne sont pas en épuisement. Ils s'investissent beaucoup pour la réussite de leurs élèves. Les stresseurs professionnels auront un impact négatif plus grand sur les enseignants qui sont motivés à faire des efforts pour atteindre des niveaux élevés de résultats. Cordié (1998) précise que la réussite professionnelle de l'enseignant sera jugée sur les résultats de ses élèves.

Nous rappelons que l'épuisement professionnel débute par un épuisement émotionnel qui peut évoluer dans une seconde phase en dépersonnalisation. L'enseignant en dépersonnalisation est bien ancré dans le burnout et de fait n'est plus dans la relation à l'élève et fait preuve de cynisme ; il est donc plus à même de déformer dans le sens négatif le jugement porté aux élèves. De fait, la dépersonnalisation constitue la composante attitudinale et cognitive du burnout (Schaufeli et Van Dierendock, 1993), elle entraîne un traitement de l'information biaisé par rapport à la réalité. Il n'est donc pas surprenant que les enseignants en dépersonnalisation et en burnout montrent une distorsion au niveau de l'évaluation académique qu'ils portent à leurs élèves : ils sous-évaluent les compétences des élèves par rapport à une évaluation plus objective obtenue par des épreuves standards. Cependant cette distorsion est plus conséquente sur les évaluations des élèves garçons que sur celles des filles. La littérature indique que les enseignants interagissent plus avec les garçons qu'avec les filles et que ces échanges sont plutôt négatifs (Jones et Dindie, 2004). On peut supposer que dans le cas de la dépersonnalisation où l'enseignant n'a plus

la capacité de valoriser ses élèves, ce phénomène de différenciation de genre s'accroît. Ces enseignants développent davantage des attentes différenciées pour les garçons et les filles en fonction du domaine puisqu'en mathématiques ils ne sous-évaluent pas les filles. Les mathématiques étant représentées comme un domaine de réussite masculine, les filles ne sont pas jugées sévèrement par ces enseignants (voir Bressoux et Pansu, 1998 ; De Ketele et Freres, 2009).

Cette sous-évaluation des compétences des élèves par les enseignants en dépersonnalisation et en burnout apporte sans doute au quotidien un feedback négatif à ces élèves. Comme nous le constatons, l'effet de la dépersonnalisation des enseignants sur les élèves, agit à long terme. En effet, les compétences des élèves en mathématiques se détériorent en fin d'année, alors que leur anxiété augmente.

Dans l'ensemble des résultats, l'effet de l'épuisement professionnel a souvent plus de poids dans le domaine des mathématiques. La cause de ce phénomène peut trouver des éléments d'explication dans l'importance accordée à ce domaine académique dans notre société en termes de valorisation, de discipline sélective et d'association faite entre l'intelligence et les mathématiques.

CONCLUSION

Les analyses sur les données longitudinales ont permis de conforter certains résultats obtenus pour le début de l'année scolaire : 1. le phénomène de distorsion négative dans le jugement des élèves par les enseignants en forte dépersonnalisation. Cette sous-évaluation académique est accrue en mathématiques chez les garçons par rapport aux filles même si ce phénomène est présent aussi chez les filles mais uniquement en français. 2. L'augmentation de l'anxiété chez les élèves des enseignants en forte dépersonnalisation. En début d'année scolaire, cette anxiété était présente uniquement chez les garçons pour la sous-échelle physiologique. Or, en fin d'année, c'est le niveau d'anxiété globale qui est impliquée pour l'ensemble des élèves garçons et filles.

Les analyses sur les données longitudinales ont permis aussi de nuancer certains résultats obtenus pour le début de l'année scolaire, notamment concernant les performances

académiques des élèves qui sont plus élevées quand ils ont un enseignant en épuisement émotionnel ou en dépersonnalisation. Cette supériorité des élèves qui ont un enseignant en fort épuisement émotionnel se manifeste encore en fin d'année scolaire. En revanche, quand l'enseignant est en forte dépersonnalisation les performances académiques des élèves chutent considérablement au cours de l'année. De plus, entre les deux temps de l'année, le sentiment de compétences des élèves dont les enseignants sont en épuisement professionnel chute de façon importante, notamment quand l'enseignant est en dépersonnalisation et de façon plus modérée quand il est en épuisement émotionnel.

L'ensemble de cette étude nous permet de dire qu'il existe bien un effet délétère de l'épuisement professionnel de l'enseignant d'école élémentaire sur les dimensions cognitives et conatives des élèves. Il est nécessaire toutefois de mener davantage de travaux sur l'épuisement professionnel des enseignants et les effets potentiels sur les apprentissages des élèves pour établir des conclusions affirmatives. A notre connaissance, on ne recense pratiquement aucune étude sur cette problématique en France et dans l'international. Parmi les explications, la difficulté à obtenir l'accord des enseignants qui craignent que l'évaluation de leurs élèves se tourne en évaluation de leurs compétences professionnelles.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Babad, E. Y., Inbar, J., & Rosenthal, R. (1982). Pygmalion, Galatea, and the Golem investigations of biased and unbiased teachers. *Journal of Educational Psychology*, 74 (4), 459-474.
- Bandura, A. (1980). *L'apprentissage social*. Bruxelles : Mardaga.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : the exercise of control*. New York : W.H. Freeman.
- Bouffard, T., Boisvert, M., & Vezeau, C. (2003). The illusion of incompetence and its correlates among elementary school children and their parents. *Learning and Individual Differences*, 14, 31-46.
- Bressoux, P. (1994). Estimer et expliquer les effets des classes : le cas des acquisitions en lecture. *Mesure et Evaluation en Education*, 17(1), 75-94.
- Bressoux, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 5, 35-52.
- Bressoux, P., & Pansu, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris : PUF (Éducation et Formation).
- Connor, C., Son, S. H., Hindman, A. H. & Morrison, F. J. (2005). Teacher qualifications, classroom practices, family characteristics, and preschool experience : complex effects on first graders' vocabulary and early Reading outcomes. *Journal of School Psychology*, 43, 343-375.
- De Ketele, J. M. & Freres, G. (2009). Les commentaires des enseignants et des élèves : Simples jugements ou processus évaluatifs. *Revue Française de Pédagogie*, 74.
- Dorman, J. P. (2003). Relationship between school and classroom environment and teacher burnout : A LISREL analysis. *Social Psychology of Education*, 6, 107-127.
- Duru-Bellat, M., & Mingat, A. (1994). La variété du fonctionnement de l'école : identification et analyse des « effets-maître ». In M. Crahay, et A. Lafontaine (Eds.), *Évaluation et analyse des établissements de formation*. De Boeck, Bruxelles.
- Felouzis, G. (1997). *L'efficacité des enseignants*. Paris : PUF.
- Good, T. L., & Brophy, J. E. (2000). *Looking in classrooms* (8th ed.). Longman, New York.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43, 495-513.

Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53, 87-97.

Huberman, M. (1993). Burnout in teaching Careers. *European Education*, 25 (3), 47-69.

Jepson, E., & Forrest, S. (2006). Individual contributory factors in teacher stress : the role of achievement striving and occupational commitment. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 183-197.

Jones, S. M., & Dindia, K. A. (2004). Meta-Analytic Perspective on Sex Equity in the Classroom. *Review of Educational Research*, 443-471.

Lamude, K.G., Scudder, J., & Furno-Lamude, D. (1992). The relationship of student resistance strategies in the classroom to teacher burnout and teacher type-A behavior. *Journal of Social Behavior and Personality*, 7, 597-610.

Laugaa, D., Rasle, N., & Bruchon Sweitzer, M. (1998). Stress et burnout among French elementary school teachers : A transactional approach. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 58, 241-251.

Lobrot, M. (1980). *Lire avec épreuves pour évaluer la capacité de lecture* (D-OR-LEC). Paris : Editions ESF.

Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113.

Maslach, C., & Jackson, S. E. (1984). Burnout in organizational settings. In S. Oskamp (Ed.), *Applied Social Psychology Annual*, 5, 133-155.

Montgomery, C., & Rupp, A. (2005). A meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers. *Canadian Journal of Education*, 28, 458-486.

Mousty, P., Alegria, J., Leybaert, J., Morais, J., & Content, A. (1992). *Batterie d'évaluation du langage écrit*. Université de Bruxelles.

Pianta, R. C., La Paro, K. M., Payne, C., Cox, M. J., & Bradley, R. (2002). The relation of kindergarten classroom environment to teacher, family, and school characteristics and child outcomes. *Elementary School Journal*, 102, 225-238.

Piéron, M. (1993). *Analyser l'enseignement pour mieux enseigner*. Paris : Ed. Revue EPS.

Reilly Associates. (1993). WPAI-GH : work productivity and activity impairment questionnaire : General health. UT Medical Branch. Galveston, Sanofi-Aventis.

Rhéaume, J., Freeston, M. H., Dugas, M. J., Letarte, H. & Ladouceur, R. (1995c). Perfectionism, responsibility and obsessive-compulsive symptoms. *Behaviour Research and Therapy*, 33, 785-794.

Reynolds, C. R., & Richmond, B. O. (1997). *Revised Children's Manifest Anxiety Scale (R-CMAS)* - 6th edition. Western Psychological Services, Los Angeles.

Rudow, B. (1999). Stress and Burnout in the Teaching Profession: European Studies, Issues and Research Perspectives. In R. Vandenberghe, et A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and Preventing Teacher Burnout* (pp. 38-58). Cambridge University Press.

Sanders, W. L., & Rivers, J. C. (1996). *Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement*. Knoxville: University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center.

Schwarzer. R.R.B.(2000). Social-cognitive predictors of health behavior : action self-efficacy and coping self-efficacy. *Health Psychology*, 19 (5), 487-495.

Schaufeli, W. B., & VanDierendonck, D. (1993). The construct validity of two burnout measures. *Journal of Organizational Behavior*, 14, 631-647.

Seidman, S., & Zager, J. (1986). The teacher burnout scale. *Educational Research Quarterly*, 11, 26-33.

Truchot, D. (2004). *Epuisement professionnel et burnout*. Paris : Dunod.

Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63(3), 249-295.

SYNTHESE ET PRECONISATIONS

UNE SYNTHÈSE EN 8 POINTS

1. Un épuisement émotionnel et une dépersonnalisation élevés, alors même que les enseignants font leur premier pas dans le métier. Et de façon générale, l'évolution de l'épuisement émotionnel pour ceux qui ont un niveau de départ élevé reste stable et ascendante, alors qu'elle s'infléchit pour ceux qui ont un niveau de départ faible. Il en va de même pour la dépersonnalisation avec une forte progression en T5 pour ceux qui avaient déjà un niveau de départ élevé. Il semblerait donc que rien n'ait pu arrêter cette progression, mais tout a-t-il été mis en œuvre pour soutenir et accompagner ces enseignants à faire leur premier pas professionnel dans la sérénité. ?

2. Des caractéristiques personnelles dispositionnelles semblent avoir aussi un impact important sur les scores de *burnout* en début de carrière des enseignants. Particulièrement la tendance à la dépression ou au névrosisme ainsi qu'une santé psychologique fragile (disposition à la dépression, à l'anxiété, aux plaintes somatiques et au retrait social) qui constituent des facteurs de vulnérabilité à prendre en compte.

3. Le *burnout* est corrélé à certaines représentations du métier et à un certain type de climat scolaire, le secteur d'enseignement pouvant aussi expliquer la variance de certaines dimensions du *burnout*, c'est en secteur ordinaire que les variations sont les plus importantes.

C'est la représentation d'un métier de souffrances et d'impuissance qui est la plus à risque de *burnout* au niveau de l'épuisement émotionnel et c'est la représentation d'un métier de relations et à facettes variées qui est la plus protectrice au niveau de l'accomplissement personnel, la bonne qualité du climat général et de discipline protégeant de la dépersonnalisation.

4. Plus l'environnement de travail (climat général et de discipline particulièrement) est de qualité, et moins il y a de sources de stress dans l'établissement scolaire, alors moins l'enseignant a des risques de développer une attitude négative et cynique à l'égard de l'élève ainsi que ressentir un épuisement émotionnel élevé. C'est donc en réduisant les sources de stress et en travaillant sur le climat général et de discipline que les enseignants pourront rentrer dans une spirale de gains de ressources, protectrice du *burnout*.

5. Les différentes configurations caractérisant le *burnout* permettent de mieux distinguer le processus qui mène à un tel syndrome. Même si l'épuisement professionnel reste très stable entre la fin de la formation et le début de carrière, certaines trajectoires sont plus fréquentes, et peuvent être expliquées par la représentation d'un métier de souffrances, par l'acting de surface (faire sembler, donner le change, sauver la face) et le besoin d'afficher des émotions positives. Ces résultats permettent de mieux ajuster la prise en charge et les programmes de prévention du *burnout* en fonction du profil de l'enseignant.

6. De façon générale, l'enseignement traditionnel est lié à l'épuisement émotionnel : plus on est épuisé, plus on utilise ce style, comme une stratégie de survie pour poursuivre son engagement dans le métier. Or, s'installer dans cette pratique ne peut conduire à terme qu'à accélérer la spirale de la perte de ressources.

Un autre moment de rupture a été repéré : au fur et à mesure du temps passé dans le métier, le sentiment d'efficacité a tendance à baisser. Cette dégradation est par ailleurs associée à l'augmentation de l'épuisement émotionnel et à la dépersonnalisation (deux dimensions premières du *burnout*). C'est donc dans le repérage de ces moments de rupture que l'enseignant devrait pouvoir compter sur un accompagnement spécifique.

7. Les analyses des données longitudinales sur les élèves ont permis de conforter certains résultats obtenus au début de l'année scolaire : 1. le phénomène de distorsion négative dans le jugement des élèves par les enseignants en forte dépersonnalisation. Cette sous-évaluation académique est accrue en mathématiques pour les garçons même si ce phénomène est présent aussi pour les filles mais uniquement en français. 2. L'augmentation de l'anxiété chez les élèves des enseignants en forte dépersonnalisation. En début d'année scolaire, cette anxiété était présente uniquement chez les garçons pour la sous-échelle physiologique. Or, en fin d'année, c'est le niveau d'anxiété globale qui est impliquée pour l'ensemble des élèves, garçons et filles.

Mais ces analyses ont permis aussi de nuancer certains résultats obtenus pour le début de l'année scolaire, notamment concernant les performances académiques des élèves qui sont plus élevées quand ils avaient un enseignant en épuisement émotionnel ou en dépersonnalisation. Cette supériorité des élèves qui avaient un enseignant en fort épuisement émotionnel se manifestait encore en fin d'année scolaire. En revanche, quand l'enseignant était en forte dépersonnalisation les performances académiques des élèves chutaient considérablement au cours de l'année. De plus, entre les deux temps de l'année, le sentiment de compétences des élèves dont les enseignants sont en épuisement professionnel chutaient de façon importante quand l'enseignant était en dépersonnalisation et de façon plus modérée quand il était en épuisement émotionnel.

8. Enfin, voici les réponses que nous pouvons donner aux questions de départ

Comment va-t-on vers le *burnout* ?

Ce sont à la fois des dimensions personnelles et contextuelles qui peuvent conduire au *burnout* :

- certaines représentations du métier (perception d'une pénibilité)
- des dispositions individuelles (névrosisme, perfectionnisme, dépressivité)
- les sources de stress perçues et particulièrement la surcharge de travail
- un climat scolaire général et de discipline de mauvaise qualité

Comment réagit l'enseignant en situation de *burnout* ?

Après quelques mois passés dans le métier, il connaît un épisode de rupture, en développant une stratégie pédagogique de type autoritaire et traditionnel, qui peut être associée à la baisse de son sentiment d'efficacité. Mais ce n'est pas pour autant qu'il se mettra en arrêt de travail même s'il juge son efficacité diminué.

PEUT-ON PRÉVENIR LE BURNOUT ? QUEL MODÈLE DE LA PRÉVENTION ?

Nous voulons inscrire cette question dans le paradigme écologique qui intègre différents modèles (voir Bergugnat, Robbes, 2012):

- Le modèle humaniste : porteur de l'idéal de mieux-être, d'une recherche de bien-être, il comporte toutefois le risque d'une domination ordinaire du perfectionnement de soi, qui, si il échoue, peut conduire à la culpabilisation. En revanche dans le cadre de ce modèle, le sujet est amené à développer des compétences spécifiques (estime de soi, confiance en soi...) et à participer à la construction de ses savoirs.
- Le modèle de la dialectique sociale : apparaît là le rapport de l'homme à son environnement, son degré de liberté par rapport à son groupe d'appartenance, c'est le modèle de l'*empowerment* développé dans les pays anglo-saxons ou comment l'individu peut acquérir du pouvoir par le développement de connaissances et de compétences pour le partager avec d'autres personnes dans un contexte donné.
- Le modèle de la rationalité : l'approche par facteurs de risque est au cœur de ce modèle permettant entre autres, de construire des profils différentiels. Or, une mauvaise utilisation des données pourraient conduire à une rationalisation et à une normalisation

des conduites dans l'oubli du sujet, ou plutôt dans l'imaginaire d'un sujet type, d'un enseignant idéal évoluant dans le *meilleur des mondes*, alors qu'au contraire, par cette démarche, il ne s'agit pas « de stigmatiser pour enfermer mais d'identifier pour prévenir » (Debarbieux, 2006, p. 155). Et ce fut bien l'objectif de notre étude.

- Le modèle écologique reprend les trois modèles précédents en y ajoutant les dimensions collectives, politiques et contextuelles (des principes énoncés dans la charte de Bangkok, 2005).

C'est la raison pour laquelle les préconisations qui suivent sont soumises au regard des responsables politiques et institutionnels (le rapport est envoyé au Ministre de l'Education nationale, une audience est demandée au recteur de l'Académie de Bordeaux), et des gestionnaires (le rapport est envoyé aux services des ressources humaines du Ministère et du rectorat de Bordeaux).

Les partenaires sociaux (le Snes et le Snuipp) ainsi que du monde socio-économique (la Mgen, la Casden, la Maif), tous partenaires de notre étude, sont aussi destinataire de ce rapport qui pourra conduire à un séminaire de travail.

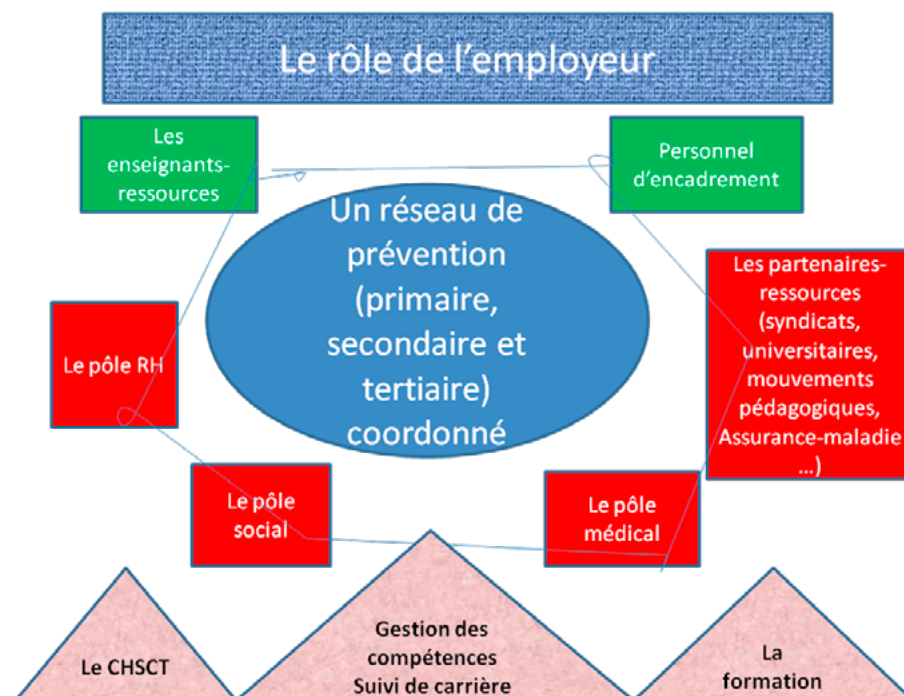
DES PRÉCONISATIONS DE PRÉVENTION

1. Au niveau de la formation initiale : sur le plan organisationnel, prévoir une charge de travail progressive. Cette approche de la formation centrée sur la qualité exigera chez les responsables administratifs et pédagogiques une organisation coordonnée et réfléchie, à l'inverse de ce que l'on voit encore trop souvent, à savoir, un plan de formation additionnant les cours sans véritable cohérence et empilant les évaluations de type plus sommatives que formatives.
2. Un accompagnement de proximité au sein de l'établissement scolaire : la reconnaissance de la fonction de tuteur dans le second degré ou de maître de stage de façon générale permettrait d'offrir à ces personnes ressources une véritable formation à l'accompagnement, afin d'aider les débutants, par l'analyse de leur pratique, à développer des stratégies de coping de type vigilant.
3. Une formation adaptée sur les deux premières années d'enseignement : c'est une formation de type intégrée qui permettrait des ajustements significatifs aux situations complexes rencontrées in situ. Plutôt qu'une formation déconnectée des réalités de terrain, il s'agirait d'organiser des rencontres de secteurs régulières permettant un travail d'analyse et de développement de la pratique en groupes restreints.

4. La formation des chefs d'établissement, des directeurs d'écoles, des inspecteurs, des maîtres formateurs, des tuteurs : la connaissance des moyens de prévention du stress et du *burnout* au travail devient une question urgente. Cette exigence permettrait d'être en conformité avec la loi.

5. Penser de nouveaux modes de recrutement :

Il existe deux types de sélection : le select-in et le select-out. Le dernier consiste à sélectionner les candidats les plus fragiles psychologiquement afin de les écarter de l'entrée dans un métier. C'est par exemple l'option qui est retenue à l'Ecole Nationale de la Magistrature, suite à « l'affaire Outreau » où il s'agit, dans la perspective du futur concours d'accès à la magistrature de permettre, grâce à une révision des épreuves orales, de mieux discriminer les candidats susceptibles d'acquérir les compétences attendues du magistrat. « L'exclusion » se fait par rapport aux capacités attendues (relationnelles, communicationnelles, maîtrise de soi, engagement personnel, dynamisme, ouverture d'esprit, par exemple) et dont le déficit pourrait poser problème dans l'exercice des fonctions futures. Il s'agit de repérer les dysfonctionnements marqués de la personnalité pouvant entraîner une inadaptation sociale et professionnelle. Sont visées aussi bien les personnes manifestant une insuffisance à la prise de décision (parce que saisies d'un doute incessant) que celles dont le défaut d'empathie et de respect de l'autre est patent par exemple). A l'inverse, l'autre type de sélection (le select-in) a plutôt pour objectif le recrutement des personnes dont les aptitudes et les caractéristiques de personnalité sont les plus à même de permettre l'acquisition des compétences attendues. Il s'agit dans ce cas d'identifier les potentialités d'apprentissage et de performance. L'utilisation de cette méthodologie dans le secteur tertiaire permet de passer à un risque de 50% d'erreur environ si chacune des sélections est utilisée seule alors que le risque d'erreur est de 86% lors d'une sélection classique des qualités personnelles sur la base d'un oral non structuré en l'absence de spécialiste (questions libres du jury par exemple à la suite d'un exposé et sans grille d'analyse ni d'observation). Complémentaires dans leurs objectifs, ces deux types de sélection (select in et select out) permettraient, s'ils sont utilisés, de fournir un profil plus affiné des candidats au métier d'enseignant, de leurs potentialités d'apprentissage mais aussi de résistances aux difficultés du métier. Repérés très tôt, ceux présentant des profils contre indiqués pourraient être orientés vers d'autres voies professionnelles [extrait du livre « Le stress des enseignants », Janot-Bergugnat L., Rascle N. (2008), pp. 157-160]



Rasclé N., Bergugnat L., Hue S. (2012), « Début de carrière d'enseignants et conservation des ressources : impact sur le burnout » 7ème Congrès de la Société Francophone de Psychologie de la santé, Lille, 17-19 décembre 2012.

Ponce, C., Foulin, J.N., Alcorta, M., Hue, S. & Rasclé, N. (2012) Conséquences de l'épuisement professionnel des jeunes professeurs d'école sur les compétences académiques de leurs élèves et sur leurs évaluations. 54ème congrès national de la Société Française de Psychologie. Montpellier, 3-5 septembre.

Ponce, C., Alcorta, M., Foulin, J.N., Hue, S. & Rasclé, N. (2012). Conséquences de l'épuisement professionnel des enseignants français débutants sur les apprentissages de leurs élèves. 81ème Congrès de l'ACFAS (association francophone pour le savoir): la santé psychosociale à l'école. Montréal, 6-10 mai.

Bergugnat L., Hue S., Rasclé N. (2011), « climat scolaire perçu et stress professionnel, leur rôle dans le développement du burnout chez des enseignants débutants », 5ème conférence mondiale de la violence à l'école, Mendoza, Argentine.

Bergugnat L., Hue S., Rasclé N. (2011), « Fonction et enjeux d'un atelier de prévention du stress auprès d'enseignants : analyse des effets d'une intervention psychosociale », colloque OUFOP, Université de Nantes.

Rasclé N., Hue S., Bergugnat L. (2011), « Approche configurationnelle de l'épuisement professionnel ». Présentation orale dans section « Santé au travail ». 6ème congrès de Psychologie de la Santé de Langue Française, Chambéry, France.

Hue S., Rasclé N., Bergugnat L. (2011), « Prédiction des configurations du burnout selon les représentations du métier et le travail émotionnel : suivi d'une cohorte d'enseignants débutants ». Présentation orale dans section « Santé au travail ». 6ème congrès de Psychologie de la Santé de Langue Française, Chambéry, France.

Hue S., Rasclé N., Janot L. (2010), « Developmental paths to professional burnout of teachers in France. Oral presentation in paper session « Culture, Gender and Development ». Jean Piaget Society, St Louis USA.

Rasclé, N., Hue, S., Janot, L. (2010), « Travail émotionnel chez des enseignants débutants : rôle du contexte, impact sur l'épuisement professionnel », XVIème congrès de l'Association Internationale de Psychologie du Travail de Langue Française (AIPTLF) « Le travail dans tous ses Etats », Symposium « Lien entre travail émotionnel et burnout », Lille, France.

Rasclé N., Janot L., Hue S., Gomez F. (2010), « Représentation du métier d'enseignants chez des débutants et lien avec l'épuisement professionnel. Communication orale dans la session thématique », *XVIème congrès de l'Association Internationale de Psychologie du Travail de Langue Française (AIPTLF) « Le travail dans tous ses Etats*, Symposium « Burnout, santé chez les enseignants », Lille, France.

Janot L., Hue S., Rasclé N. (2010), « Rôle et impact du contexte et des représentations du métier sur l'épuisement professionnel des enseignants débutants », *congrès international d'Actualité de la Recherche en Education et Formation*, Genève.

Mathey S., Gobin P., Dorot D., Rasclé N. (2010), "Etude de l'effet d'amorçage orthographique selon les caractéristiques émotionnelles des individus", Société Française de Psychologie, Lille.

Articles publiés, soumis ou à soumettre

Rasclé N. « Les stratégies de coping », in Zawieja Ph., Guarnieri F. *Dictionnaire des risques psychosociaux*, Paris, Editions du Seuil, à paraître en janvier 2014.

Bergugnat L. « Le stress des enseignants », in Zawieja Ph., Guarnieri F. *Dictionnaire des risques psychosociaux*, Paris, Editions du Seuil, à paraître en janvier 2014.

Alcorta, M., Foulin, J.N., Hue, S., Ponce, C. & Rasclé, N. Conséquences de l'épuisement professionnel des jeunes professeurs d'école français sur les compétences scolaires des élèves. *Revue européenne de psychologie appliquée* (à soumettre début janvier 2013).

Rasclé, N., Ponce, C., Foulin, J.N., Alcorta, M. & Hue, S. Novice teachers' burnout and pupils' academic compétences. *Social Psychology of Education*. (à soumettre en mars 2013).

Hue S., Bergugnat L., Rasclé N., Gomez F. "Patterns of Representation of Teaching as a Career and its Implications on Teacher Burnout Syndrome" (à soumettre).

Bergugnat L., Rasclé N., « Le dévoilement du travail émotionnel : un moyen de prévenir le stress au travail et d'ajuster sa pratique professionnelle, l'exemple des enseignants », *Recherche et Formation* (à soumettre).

Rasclé N., Bergugnat-Janot L., Hue S., « Travail émotionnel et burnout : état de la question et actions de prévention, l'exemple des enseignants » (2011), in L. Lafortune, P. A. Doudin, D. Curchot-Ruedi, N. Lafranchise, *La santé des enseignants*, Presses de l'Université du Québec, pp. 137-155.

Articles de presse et reportage TV :

- La lettre de l'Education du 19 novembre 2012, n°755.
<http://www.lalettredeleducation.fr/Laurence-Bergugnat-Ce-sont-les.html>
- Le café pédagogique, l'expresso du 6 décembre 2012.
<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2012/12/06122012Article634903748733618563.aspx>
- Dépêche de l'Agence France Presse du 13 décembre 2012
- L'Agence Education Formation, dépêche n° 175517
- Reportage France 3 Aquitaine sur la formation des enseignants débutants et interview sur l'étude, pour l'émission « Enquêtes de région », le 25 janvier à 23h10.

ANNEXE 1

Burnout et représentation du métier

Corrélation entre la représentation du métier et le burnout

Représentations en mai (T1)	mai (T1)			Novembre (T2)		
	E. E.	Acc.	D.	E. E.	Acc.	D.
Métier de souffrances et d'impuissances	0,498**	-0,192*	0,250**	0,361**	-0,161*	0,130
Métier à facettes variées et à caractère social	-0,179**	0,360**	-0,307**	-0,073	0,152*	-0,038
École contre productive	0,169**	-0,208**	0,170**	0,178*	-0,206**	0,161*
** p < .01. * p < .05						

ANNEXE 2

Perception du Climat scolaire

Les analyses ont été faites à partir du score total de l'échelle de climat scolaire (cohérence interne à .93). Ce questionnaire, constitué de 21 items, évalue la qualité du climat scolaire à l'aide d'une échelle type likert en 5 points : 1 pour une qualité très mauvaise, et 5 pour une qualité très bonne.

Tableau 1 : Moyenne de la perception du climat scolaire en fonction du secteur d'exercice :

	T2		T3		T4		T5	
	M	E.T.	M	E.T.	M	E.T.	M	E.T.
secteur difficile	3,1	0,59	2,9	0,64	3,1	0,62	2,9	0,46
secteur ordinaire	3,6	0,63	3,4	0,69	3,5	0,56	3,4	0,59
F	36,5		18,9		12,25		19,3	
sig	0,001		0,001		0,001		0,001	
total	3,4	0,66	3,2	0,71	3,3		3,2	

ANNEXE 3

L'évolution du burnout en fonction du climat scolaire

Plus l'enseignant est épuisé en début d'année plus il perçoit le climat de façon négative en fin d'année. En effet, les corrélations sont plus fortes entre l'épuisement en début d'année et le climat en fin d'année que entre les mêmes temps de mesure, il en va de même pour l'accomplissement mais pas pour la dépersonnalisation, où l'effet plus important apparaît pour le même temps de mesure.

C'est là une des conséquences de la spirale de la perte des ressources : plus on est épuisé, plus on a du mal à penser que l'entourage est aidant, et plus on ressent l'environnement comme nocif et perturbant et plus on est épuisé (tableau 7).

Evolution du burnout en fonction du climat scolaire

		CLIMAT			
		T2	T3	T4	T5
Epuisement émotionnel	T2	-0,281**	-0,316**	-0,206*	-0,272**
	T3	-0,276**	-0,381**	-0,207*	-0,287**
	T4	-0,089	-0,168	-0,293**	-0,405**
	T5	-0,227**	-0,235*	-0,356**	-0,451**

		T2	T3	T4	T5
Déperson- nalisation	T2	0,456**	0,378**	0,229**	0,201*
	T3	0,418**	0,435**	0,356**	-0,304**
	T4	0,264**	0,327**	0,296**	-0,247*
	T5	0,207*	0,225*	0,333**	-0,326**

		T2	T3	T4	T5
Accomplissement	T2	0,428**	0,434**	0,140	0,202*
	T3	0,327**	0,358**	0,198*	0,325**
	T4	0,106	0,214*	0,284**	0,411**
	T5	0,158	0,165	0,279**	0,378**

ANNEXE 4

Burnout et STRESS PERCU

Afin d'évaluer les potentielles sources de stress, nous avons administré l'échelle de stress des enseignants (Laugaa et al., 2005) où on demande aux enseignants d'indiquer l'impact qu'aurait sur eux chacun des 29 problèmes énumérés, dans une échelle de 1 (pas du tout stressant) à 5 (extrêmement stressant).

Le stress perçu et l'épuisement émotionnel sont très fortement corrélés sur les mêmes temps de mesure, surtout la dimension « Surcharge de travail » (tableau 9).

Tableau 9 : Corrélation entre stress et les dimensions du burnout

		EPUISEMENT EMOTIONNEL			
		T2	T3	T4	T5
Surcharge Travail	T2	0,605**	0,563**	0,502**	0,483**
	T3	0,483**	0,611**	0,579**	0,613**
	T4	0,489**	0,569**	0,654**	0,580**
	T5	0,501**	0,540**	0,495**	0,648**
Difficultés avec les élèves en difficultés scolaires et l'hétérogénéité	T2	0,458**	0,446**	0,326**	0,390**
	T3	0,398**	0,506**	0,408**	0,560**
	T4	0,391**	0,420**	0,507**	0,532**
	T5	0,461**	0,495**	0,451**	0,592**
Dysfonctionnement et inéquité	T2	0,410**	0,391**	0,295**	0,375**
	T3	0,291**	0,429**	0,338**	0,312**
	T4	0,372**	0,443**	0,443**	0,393**
	T5	0,311**	0,402**	0,346**	0,470**
Relations conflictuelles	T2	0,286**	0,285**	0,315**	0,342**
	T3	0,197*	0,327**	0,346**	0,342**
	T4	0,290**	0,317**	0,420**	0,411**
	T5	0,228**	0,256**	0,314**	0,495**

		DEPERSONNALISATION			
		T2	T3	T4	T5
Surcharge Travail	T2	0,154*	0,158*	0,124	0,097
	T3	0,117	0,261**	0,288**	0,307**
	T4	0,117	0,173	0,244**	0,246*
	T5	0,111	0,267**	0,194*	0,276**
Difficultés avec les élèves en difficultés scolaires et l'hétérogénéité	T2	0,219**	0,287**	0,133	0,184*
	T3	0,155*	0,333**	0,294**	0,296**
	T4	0,172*	0,284**	0,296**	0,310**
	T5	0,113	0,401**	0,217*	0,318**
Dysfonctionnement et inequité	T2	0,286**	0,363**	0,267**	0,239**
	T3	0,220**	0,424**	0,385**	0,291**
	T4	0,271**	0,417**	0,348**	0,279**
	T5	0,148	0,390**	0,259**	0,328**
Relations conflictuelles	T2	0,073	0,047	0,149	0,144
	T3	-0,028	0,218**	0,294**	0,251**
	T4	0,072	0,139	0,338**	0,251*
	T5	0,027	0,256**	0,246*	0,336**

		ACOMPLISSEMENT PROFESSIONNEL			
		T2	T3	T4	T5
Surcharge Travail	T2	-0,314**	-0,239**	-0,273**	-0,339**
	T3	-0,205**	-0,296**	-0,358**	-0,355**
	T4	-0,169*	-0,266**	-0,344**	-0,318**
	T5	-0,151	-0,246**	-0,275**	-0,300**
Difficultés avec les élèves en difficultés scolaires et l'hétérogénéité	T2	-0,256**	-0,279**	-0,241**	-0,275**
	T3	-0,179*	-0,263**	-0,175	-0,300**
	T4	-0,192*	-0,152	-0,245**	-0,320**
	T5	-0,222*	-0,380**	-0,262**	-0,380**
Dysfonctionnement et inequité	T2	-0,228**	-0,212**	-0,182*	-0,252**
	T3	-0,224**	-0,261**	-0,269**	-0,200*
	T4	-0,188*	-0,296**	-0,236**	-0,238*
	T5	-0,185*	-0,330**	-0,204*	-0,220**
Relations conflictuelles	T2	-0,137*	-0,142	-0,181*	-0,288**
	T3	-0,087	-0,144*	-0,162	-0,229*
	T4	-0,105	-0,15	-0,166*	-0,304**
	T5	-0,149	-0,238*	-0,176	-0,273**

L'analyse de variance (ANOVA) montre que les hommes perçoivent moins de stress que les femmes sur les dimensions : surcharge de travail, le suivi avec les élèves en difficulté, et les relations conflictuelles. Ce n'est que sur le dysfonctionnement institutionnel qu'il n'y a pas de différence entre homme et femmes sur le stress perçu (tableau 10).

A noter qu'il n'y a pas non plus de différence sur le stress perçu en fonction du secteur (difficile ou ordinaire)

Tableau 10 : Analyse descriptive du stress perçu : différence entre homme et femme

			N	Moyenne	ET	F	Signification
Surcharge travail	T2	Homme	46	2,92	0,75	15,13	0,00
		Femme	232	3,37	0,71		
Difficultés avec les élèves en difficultés scolaires et avec l'hétérogénéité	T2	Homme	46	2,99	0,75	5,79	0,02
		Femme	232	3,29	0,78		
Dysfonctionnement et inéquité	T2	Homme	46	2,77	0,69	0,11	0,74
		Femme	232	2,80	0,70		
Relations conflictuelles	T2	Homme	46	2,82	0,72	14,63	0,00
		Femme	232	3,24	0,69		

On remarquera que la perception du stress reste assez stable dans le temps et à un niveau moyen, la surcharge de travail et les difficultés avec les élèves en difficultés scolaires et avec l'hétérogénéité étant des sources de stress plus importantes que le dysfonctionnement de l'institution ou les conflits (tableau 11 et graphique 5)

Tableau 11 : Evolution du stress perçu

	Surcharge travail	Suivi élèves en difficulté	Dysfonctionnement et iniquité	Relations conflictuelles
T2	3,29	3,24	2,80	3,17
T3	3,31	3,30	2,85	3,09
T4	3,41	3,37	2,94	3,12
T5	3,38	3,37	2,99	3,18

Graphique 5 : évolution du stress perçu

