

## ROLE ET IMPACT DU CONTEXTE ET DES REPRESENTATIONS DU METIER SUR L'ÉPUISEMENT PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS DEBUTANTS

Laurence Janot-Bergugnat\*, Sofia Hue\*\*, Nicole Rascle\*\*

\* Université de Bordeaux, Institut Universitaire de Formation des Maîtres  
Faculté des Sciences de l'Éducation  
160, Avenue de Verdun  
33705 Mérignac (France)  
laurence.janot@aquitaine.iufm.fr

\*\* Université de Bordeaux,  
Faculté de psychologie  
3 ter, Place de la victoire  
33000 Bordeaux (France)  
sofiahue@dbmail.com  
nicole.rascle@ps.u-bordeaux2.fr

---

**Mots-clés :** Climat scolaire, représentations, burnout, enseignants débutants

**Résumé.** La réflexion proposée ici s'inscrit dans une recherche financée par le Conseil régional d'Aquitaine (France) qui vise, à partir d'une enquête longitudinale, à repérer les trajectoires et les processus conduisant les enseignants débutants (N : 745) à des situations d'épuisement professionnel (burnout) ou, au contraire, à s'en garantir. Nous avons, entre autres, mesuré la contribution des représentations du métier et du contexte (climat scolaire, secteur d'enseignement) sur le développement d'un burnout et montré que chacune des dimensions, personnelle et contextuelle, a un effet sur ce processus, assimilé à une forme de dépression. Les résultats obtenus permettent d'avancer des propositions en matière de formation des enseignants et de prévention primaire et secondaire du burnout.

---

### 1. Une recherche sur l'épuisement professionnel des enseignants débutants

La réflexion proposée ici s'inscrit dans une recherche longitudinale financée par le Conseil régional d'Aquitaine (France) qui vise à repérer les trajectoires et les processus conduisant certains enseignants débutants à des situations d'épuisement professionnel (*burnout*) ou, au contraire, à s'en garantir. Celui-ci se caractérise selon Maslach et Jackson (1981, 1984), par trois éléments, à savoir : a) l'épuisement émotionnel, c'est à dire la sensation chez les individus de ne plus avoir d'énergie, le travail étant vécu comme une corvée insupportable aux plans comportemental et affectif – b) la dépersonnalisation, c'est à dire l'émergence d'attitudes négatives, critiques, voire cyniques à l'égard d'autrui réduit à un simple élément issu d'une globalité appréhendée dans un cadre relationnel déshumanisé et indifférencié – c) l'auto-évaluation (accomplissement personnel), c'est à dire une insatisfaction à l'égard de soi-même en termes de compétences professionnelles caractérisées par l'inertie (baisse de l'auto-efficacité, absence de résultats, sentiment d'inutilité, manque de reconnaissance...). Dans cette étude, nous observons en particulier l'influence sur le burnout des antécédents personnels (la personnalité, les représentations du métier ...) d'une part et de la perception d'autre part des contextes professionnels comme le climat scolaire et le secteur d'enseignement (Debarbieux, 2006 ; Blaya, 2006 ; Carra, 2009). En effet, les études consacrées au burnout consistent le plus souvent à faire appel à des modèles explicatifs de type causal et déterministe assimilant l'individu à un être essentiellement réactif à son environnement. C'est oublier qu'il peut également être proactif dans sa manière d'être, ce qui, sans inverser forcément,

le sens de la causalité, plaide pour une approche systémique combinant les articulations complexes entre l'individu et son contexte.

### **1.1 L'intérêt d'une étude auprès des enseignants débutants**

L'entrée dans le métier d'enseignant représente une période critique, en témoignent les différentes enquêtes à ce sujet : dans les trente premiers mots cités pour définir le métier dans le secondaire comme dans le premier degré, on trouve *stress, fatigue, difficulté*, la perception de la difficulté augmentant après dix années d'exercice et se rapportant aux conditions de travail, à l'adaptation au niveau des élèves et aux problèmes de discipline. Les premiers risques cités sont les conflits avec les élèves, la classe, la violence verbale ou physique. (Perrier, 2003 ; Esquieu & Lopes, 2004, 2005). D'autres enquêtes du Ministère débutées dans les années 90 confirment ces résultats: c'est en termes de difficultés et non de satisfaction que les différences entre débutants et confirmés apparaissent les plus fortes (68% des débutants dans le premier degré perçoivent leur année comme très difficile à assez difficile, contre 47% des expérimentés). Les deux obstacles les plus fréquemment cités sont l'ajustement de la pédagogie au type de public, l'indiscipline et le manque d'attention des élèves, cet item étant cité comme la première cause de pénibilité du métier (exacerbée en ZEP). Les réponses à ces difficultés les plus fréquemment citées relèvent de stratégies de défense comme la reprise verbale répétitive et surtout la mise à l'écart de l'élève. Quand les professeurs débutants en écoles primaires se sentent débordés par des situations professionnelles pour lesquelles ils manquent de réponses appropriées, ils ont alors recours pour un tiers d'entre eux à des stratégies de type autoritaire et de style traditionnel<sup>1</sup> (Laugaa, 2004) : maintenir la discipline, sanctionner les élèves à outrance, exiger qu'ils se tiennent tranquilles, se comporter de manière autoritaire, séparer ou isoler fréquemment certains élèves, maintenir les élèves occupés, établir des routines de travail. En recourant à cette stratégie, l'enseignant maintient la discipline et applique une pédagogie de type magistral, où ce sont les apprentissages et non plus l'élève qui sont prioritaires. Enfin, la perception de la violence semble plus répandue chez les débutants (26%) que chez les expérimentés (15%) ce qui pourrait les rendre davantage vulnérables. Ainsi, parce qu'« il est amené à puiser dans ses ressources personnelles au delà de ce qu'il aurait jugé nécessaire et légitime » (Perrier, 2004), le débutant peut être amené à commettre des fautes graves comme ne plus remplir le cahier d'appel, ne plus organiser le contrôle des connaissances, quitter la salle de classe ou interdire l'entrée en cours de certains élèves (Kherroubi, 2003). On constate aussi des refus de prise de poste, des départs en congé chez les enseignants nommés en région parisienne, certains lieux d'exercice particulièrement éprouvants pour des personnes inexpérimentées pouvant entraîner des démissions plus nombreuses que dans d'autres académies (Obin, 2002).

La difficulté de l'exercice du métier en début de carrière interroge donc à la fois la capacité de l'enseignant à s'adapter mais aussi l'adéquation de la formation initiale aux réalités scolaires: des savoirs trop théoriques, des formateurs trop éloignés du terrain, des stagiaires oscillant entre réception de savoirs savants et académiques et recueil dans l'urgence de savoirs de l'expérience auprès des pairs ou de quelques formateurs compatissants, une année de formation qui peut se révéler parfois difficile pour certains, parce que dans un équilibre précaire entre dépassement de soi et stratégie de survie (Rayou, Van Zanten, 2004), prenant même des risques avec leur santé.

Au vu de ces différents résultats, il est donc pertinent de s'intéresser aux enseignants débutants d'autant plus qu'en presque 30 ans, leur rapport au métier a changé: dans les années 80, Chapoulie (1979) montrait que le travail d'ajustement des représentations et des pratiques se faisait sans grande difficulté, et qu'au bout de deux années d'exercice, les novices parvenaient à une assez bonne maîtrise des situations d'enseignement. Mais les enquêtes du Ministère à partir des années 90 vont démontrer que les deux premières années représentent une période de déstabilisation importante qui perdure après six années d'exercice (Esquieu, 2000).

---

<sup>1</sup> Au sens de Dewe, 1985.

Enfin, la dernière étude (2006) vient d'être réalisée dans le cadre d'un partenariat entre la MGEN et trois syndicats enseignants sur les débuts de carrière des professeurs du primaire et du secondaire. Elle donne une photographie de la perception du métier en précisant les causes du désenchantement et le taux de consultations médicales. Dès les premières années d'exercice (de 1 à 6 ans), les 1889 enseignants interrogés perçoivent leur travail comme intéressant (70,6%), mais fatigant (56,5%), enthousiasmant (35,7%) mais stressant (36,7%), tandis que 89,2% se disent satisfaits du choix de cette voie professionnelle. Toutefois, cette dernière étude en France sur le stress des enseignants est simplement descriptive et ne permet pas d'appréhender le phénomène dans sa complexité et sa temporalité, c'est la raison pour laquelle seule une étude longitudinale permettra de repérer les déterminants du burnout, qu'ils soient contextuels ou personnels.

### 1.2 Cadre conceptuel et méthodologique

Nous avons donc cherché à savoir si certaines représentations professionnelles chez des enseignants français débutant dans le métier pouvaient avoir un lien avec le développement d'un épuisement professionnel. Ayant admis que le stress relève de la « transformation d'un système conceptuel en système de représentations » (Doise, 1990), de nombreux chercheurs se sont en effet intéressés aux liens entre stress et représentations sociales. 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 rencontré par l'enseignant tout au long de sa carrière, 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*.

Nous avons aussi mesuré la qualité du climat scolaire. Si le climat scolaire, construction sociologique, a un effet sur les comportements, il est aussi le fruit de la perception individuelle et collective de l'environnement éducatif (Blaya, id., 2006) ; le lien entre climat scolaire et violence à l'école et plus spécifiquement la victimation a été clairement établi par la communauté scientifique internationale ; certaines recherches ont mis la focal sur l'exposition des enseignants à un contexte délétère : le désir d'abandon du métier après un ou deux ans d'exercice est corrélé à un taux élevé de violences, l'absence de soutien de la direction, la mauvaise qualité de travail et de relations entre collègues (Jeffray, 2006). Lassarre en 1996 montrait déjà que les enseignants pouvaient être victimes d'un stress vicariant, fréquents témoins auditifs et visuels de tensions diverses, Joly en 2002 allant plus loin par la mise en évidence d'un traumatisme psychologique particulier chez l'enseignant victime d'une agression. Ainsi, en interrogeant la perception du climat scolaire et son effet sur l'épuisement professionnel, nous nous inscrivons dans une approche cognitive qui postule l'influence de la perception qu'ont les individus des risques psychosociaux au travail sur leur santé.

745 enseignants débutants du premier et second degré ont participé à cette étude, et ont répondu à un questionnaire à la fin de leur formation initiale (mai 2009) puis deux mois après leur prise de fonction dans les classes (novembre 2009).

Le recueil d'informations a été effectué avec les outils suivants:

1. Un questionnaire destiné à repérer le degré d'adhésion ou de rejet à des opinions (échelle type Lykert) à propos du travail d'enseignant, des élèves ou du système éducatif (tableau 1); il a été validé sur la base des structures factorielles, des critères discriminants et de sa valeur prédictive (Hue, Janot, Rasclé, article en préparation). L'échelle des représentations se compose de 17 questions se regroupant en trois facteurs : pénibilité du métier ( $\alpha = .72$ ), métier de la relation ( $\alpha = .62$ ), institution contre productive ( $\alpha = .71$ ). Les propositions se présentent comme des opinions. En effet, la formulation retenue, en introduisant l'adjectif indéfini « certains enseignants pensent que », affecte toujours les assertions à une partie indéterminée d'une population dont on ne sait rien de précis sur l'identité, la quantité ou la qualité des émetteurs. Elle évite ainsi :

- Des adhésions d'évidence ou de bon sens à des affirmations se présentant comme des vérités générales.
- Des manifestations de conformité à des prises de position majoritaires.
- Un ralliement d'allégeance à une position défendue par des experts reconnus. Ainsi la proposition : « 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. Par rapport à cette proposition, seriez-vous... ». On reconnaîtra la notion d'intensification du travail enseignant proposée par Apple (1979), totalement réduite à une opinion parmi d'autres possibles. La composition de cette échelle est fondée sur des travaux antérieurs relatifs à la connaissance du métier enseignant (Doyle, 1986 ; Sharelson, 1976 ; Kounin, 1970 etc ...).

**Tableau 1:** Echelle des représentations du métier d'enseignants

| Items   | 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.  | ,742     |      |   |
| Certains collègues se disent sous tension perpétuelle du fait que le travail enseignant se fait toujours en manquant de temps pour le faire.  | ,686     |      |   |
| "Enseigner est un métier difficile" disent certains.  | ,546     |      |   |
| Certains professeurs disent qu'enseigner est fatiguant parce qu'il demande de s'adapter à des situations jamais identiques.   | ,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. | ,426     |      |   |
| Certains enseignants disent qu'ils sont conduits à prendre des décisions qui les font souffrir.   | ,417     |      |   |
| Certains enseignants disent ne pas se sentir reconnus par la société.   | ,341     |      |   |
| Certains enseignants disent ressentir de la solitude dans le métier.  | ,315     |      |   |
| Il y a plein d'autres choses à faire dans ce métier que seulement enseigner, et ça c'est passionnant disent certains enseignants.   |          | ,562 |   |
| Certains enseignants disent qu'ils peuvent avoir confiance en leurs élèves.   |          | ,514 |   |
| Certains enseignants pensent que le professeur a aussi beaucoup à apprendre de ses élèves.  |          | ,478 |   |
| Certains collègues disent que le caractère inattendu du travail de classe rend intéressant le travail du professeur.  |          | ,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. |  | ,446 |      |
| Certains enseignants voient dans les parents d'élèves un partenaire efficace.   |  | ,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.   |  |      | ,952 |
| Certains auteurs disent que l'école peut accentuer les problèmes de violence.   |  |      | ,570 |

2. Une échelle de burnout, (MBI scale by Malash and Jackson, 1984) : épuisement émotionnel (alpha de Cronbach: ,85), non accomplissement professionnel (alpha de cronbach: ,73), et dépersonnalisation (alpha de Cronbach: ,64). Ces trois scores ont été utilisés comme critères d'analyse.

3. Une échelle de climat scolaire de 21 questions (tableau 2) mesurant la qualité du climat (de très mauvaise à très bonne) et construite à partir des travaux sur la violence à l'école, s'inspirant du questionnaire de Debarbieux (2006) ; A partir d'analyses factorielles, trois dimensions se dégagent concernant le climat général ( $\alpha = .88$ ), le climat de travail ( $\alpha = .87$ ) et le climat de discipline ( $\alpha = .82$ ).

**Tableau 2** : Echelle de climat scolaire

| <b>Matrice factorielle après rotation<sup>a</sup></b>                             |             |             |      |
|---|-------------|-------------|------|
|   | Facteurs    |             |      |
|   | 1           | 2           | 3    |
| 21. L'image qu'a votre établissement à l'extérieur                                | <b>,742</b> |             |      |
| 3. Les relations entre les élèves et les enseignants                              | <b>,675</b> |             |      |
| 19. Le quartier dans lequel se trouve l'établissement scolaire                    | <b>,664</b> |             |      |
| 20. Votre établissement dans son ensemble   | <b>,654</b> | ,452        |      |
| 1. L'ambiance entre les élèves  | <b>,628</b> |             |      |
| 9. Le niveau scolaire des élèves  | <b>,603</b> |             |      |
| 18. Le matériel   | <b>,452</b> | ,330        |      |
| 6. Les relations entre les élèves et le personnel de service                      | <b>,450</b> |             |      |
| 4. Les relations entre les élèves et l'équipe vie scolaire (pour le second degré) | <b>,424</b> |             | ,331 |
| 7. Les relations entre les enseignants et les parents d'élèves                    | <b>,420</b> |             |      |
| 17. Les locaux  | <b>,410</b> | ,351        |      |
| 8. Les relations entre les enseignants et la direction                            |             | <b>,827</b> |      |
| 15. Le travail de la direction  |             | <b>,796</b> | ,330 |
| 10. L'ambiance générale dans votre établissement scolaire                         | ,497        | <b>,551</b> |      |
| 16. L'attention portée aux élèves en difficulté                                   |             | <b>,533</b> |      |
| 11. L'analyse collective des situations professionnelles                          |             | <b>,469</b> | ,303 |
| 2. L'ambiance entre les enseignants   |             | <b>,439</b> |      |

|  |      |      |             |
|--|------|------|-------------|
| 13. Le traitement de l'indiscipline des élèves   |      |      | <b>,821</b> |
| 12. La discipline instaurée dans l'établissement scolaire                              |      | ,304 | <b>,776</b> |
| 14. Le respect du règlement intérieur par tous   | ,350 |      | <b>,735</b> |
| 5. Les relations entre les enseignants et l'équipe vie scolaire (pour le second degré) |      |      | <b>,374</b> |

1 = Qualité très mauvaise ; 5 = Qualité très bonne

Méthode d'extraction : Maximum de vraisemblance.

Méthode de rotation : Varimax avec normalisation de Kaiser.

La rotation a convergé en 5 itérations

## 2. Contribution du contexte et des représentations sur l'épuisement professionnel

Les résultats présentés relèvent que, chez les enseignants débutants de l'étude, 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. 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. La prochaine analyse des données s'intéressera d'ailleurs à repérer la variabilité ou non des représentations en fonction du contexte, sur les trois années du suivi de la cohorte. 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.

### 2.1 L'influence des représentations

Les résultats obtenus par l'analyse de régression linéaire<sup>2</sup> montrent que :

- Le métier perçu comme difficile et non relationnel explique 35 % de la variance du score d'épuisement émotionnel, tandis que la perception d'un métier de relations et jugé pas particulièrement difficile 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 et non relationnel, 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.

### 2.2 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 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 défavorisé<sup>3</sup> 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.

<sup>2</sup> Pas à pas (critère : Probabilité de F pour introduire  $\leq$  ,050, Probabilité de F pour éliminer  $\geq$  ,100)

<sup>3</sup> Nous avons regroupé les variables Zone d'éducation prioritaire, Ambition réussite et Secteur sensible.

- 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.

### 2.3 Conclusion

On peut donc en conclure que c'est le facteur « pénibilité du métier » qui est le plus à risque de burnout au niveau de l'épuisement émotionnel et le facteur « métier de relations » 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. La dépersonnalisation varie en fonction du climat de discipline ; l'accomplissement personnel varie en fonction de la représentation d'un métier de relations et enfin, l'épuisement émotionnel varie selon la représentation d'un métier pénible.

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, plus il aura un accomplissement personnel élevé ; plus le climat de discipline est de qualité, moins il dépersonnalisera la relation à l'élève et plus il se représente le métier comme difficile, plus il sera épuisé, au même titre que son collègue enseignant en secteur défavorisé.

### 3. Discussion

Ces premiers résultats permettent d'avancer des préconisations en termes de formation des enseignants et de pilotage des établissements scolaires dans le cadre de la prévention du *burnout* chez les enseignants débutants. Au niveau d'une prévention primaire qui consiste à réduire les sources de stress, les représentations, les croyances, ou les ignorances considérées comme des stresseurs potentiels pourraient être travaillées et prises en compte en vue de protéger les enseignants d'effets négatifs sur leur santé et leur efficacité au travail auprès des élèves. En interrogeant par questionnaire les 90 professeurs de collège et lycée inscrits à l'atelier « Enseignement et situation difficile » proposés en formation initiale à l'IUFM d'Aquitaine (France), nous constatons que 40 % d'entre eux découvraient à l'issue des deux journées de formation que leur métier était aussi une affaire de relation éducative et qu'il nécessitait des compétences relationnelles spécifiques (Bergugnat-janot, 2006). Or, les concours de professeurs reposant principalement sur un savoir académique universitaire, avec une faible part accordée aux aspects pédagogiques et humains du métier, il n'est alors pas étonnant que ces compétences soient ignorées, pouvant entretenir ainsi une représentation collective d'un métier essentiellement basé sur la transmission du savoir (aspects didactiques) indépendamment d'un contexte et de la complexité des relations humaines.

Dans le cadre d'une prévention secondaire dont l'objectif est d'augmenter les ressources individuelles et collectives pour faire face efficacement aux stressés professionnels, il s'agirait d'accorder une importance particulière à la formation des chefs d'établissements, les premiers concernés dans l'instauration et la dynamique d'un climat scolaire de qualité. Certaines recherches en effet sur la thérapie et la prévention de l'épuisement professionnel voient l'environnement soutenant comme une ressource professionnelle profitable et permettant de mieux faire face à un contexte difficile ; un tel climat général repose sur une image positive de l'établissement, sur des relations de qualité entre les personnes (élèves, enseignants, parents), sur une ambiance positive de travail dans laquelle tous les efforts sont tournés vers la réussite des élèves, sur des locaux et du matériel adéquats, sur la gestion des comportements. On peut avancer que ce type de climat basé sur des interactions positives entre pairs joue sur les représentations individuelles du métier pour conduire à des représentations partagées profitables à ceux qui souffrent du burnout. Car à ne

compter que sur ses ressources personnelles, le risque pour l'enseignant est de balancer entre le désengagement et le réengagement pouvant aller jusqu'à un surinvestissement pour parvenir à trouver encore du plaisir à faire son métier (Lantheaume & Hélou, 2008). Or, à climat scolaire de mauvaise qualité correspondent une santé dégradée, un présentéisme<sup>4</sup> dans l'établissement, des arrêts de travail conséquents, et des consultations pour lésions physiques et/ou psychiques (Horenstein, id., 2006).

Ces résultats ouvrent de nouvelles perspectives en termes de recherche : il serait en effet pertinent d'observer le rôle des représentations et du contexte sous l'angle du modèle de la conservation des ressources (Hobföll, 1989). De ce point de vue, les individus s'efforcent d'entretenir, de protéger et de développer leurs ressources (l'environnement physique et matériel, les conditions d'existence et de travail, les caractéristiques personnelles). Ainsi, la représentation « métier de relation » pourrait être considérée comme une ressource tandis que la représentation du métier comme pénible serait à prendre comme une source de stress. Or, le contexte pouvant menacer ces ressources, il s'agira d'observer la variation des représentations au cours des trois premières années d'exercice au regard du climat scolaire. De plus, toute menace de perte de ces ressources et pire, leur perte effective, rendent les individus vulnérables et peuvent déclencher le stress négatif. Ce n'est donc pas tant le travail en contexte difficile qui peut stresser les personnes mais bien la menace ou la perte de leurs ressources en l'absence par exemple d'un climat scolaire de qualité. Autre intérêt du modèle de la conservation des ressources est de proposer aux personnes en situation de stress, non pas de combattre la source de stress extérieure (par exemple, un élève difficile), mais de réévaluer leurs ressources pour y faire face; l'examen des représentations du métier permettraient cette réévaluation en vue du développement de représentations-ressources.

Le soutien donné de la part du Recteur de Bordeaux mais également de la MGEN, de la MAIF, de la CASDEN<sup>5</sup> et de syndicats d'enseignants affirment combien les enjeux de cette étude sont nombreux et importants : pour le colloque nous en retiendrons deux, politique et de santé, liés au développement d'un service public d'éducation de qualité et efficace. Nous voulons inscrire ces deux enjeux dans le paradigme écologique dont un rapport et une charte se font l'écho, le rapport de la commission Brundtland (1987) et la charte d'Ottawa (1986). Pour la première fois dans un travail commandé par l'organisation des nations Unies, on parle d'entreprise citoyenne, le rapport insiste sur le dépassement d'une conception seulement financière de l'organisation et affirme que le social fait l'économie. Les conditions de travail influent sur l'état de motivation de l'homme au travail. Enfin, l'Organisation Mondiale de la Santé définit dès 1986 une politique de promotion de la santé qui « engendre des conditions de vie et de travail sûres, stimulantes, plaisantes et agréables ». Ainsi en considérant aussi bien les individus que les contextes, la prévention du burnout devient l'affaire autant des personnes que de l'employeur (Janot-Bergugnat & Rasclé, 2008), se dédouanant pourtant encore trop souvent de sa responsabilité envers ce problème de santé et de qualité de vie au travail.

Pourtant, au moment où l'institution demande aux enseignants de rendre des comptes, d'obtenir des résultats, d'être efficaces et performants, il est grand temps de se pencher sur les conditions dans lesquelles ils vont pouvoir atteindre ces résultats.

#### 4. Références et bibliographie

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

Blaya C. (2006). *Violences et maltraitances en milieu scolaire.*, Paris, A. Colin.

---

<sup>4</sup> Il s'agit de personnes malades allant travailler malgré leur problème de santé ou leur mauvaise forme physique. Or, l'efficacité au travail s'en ressent par notamment un manque de concentration. Ce sont les personnes en état de dépression qui sont le plus largement concernées par le présentéisme au travail, d'autant plus si le sujet n'a pas conscience de sa maladie, ou souhaite la cacher ou même n'y voit pas une cause d'arrêt de travail.

<sup>5</sup> Une mutuelle de santé, une mutuelle d'assurances et une banque des enseignants



- Brundtland, G. H. (1987). *Notre avenir à tous (Our common futur)*, Oxford University press.
- Carra C. (2009). *Violence à l'école élémentaire*, Paris, PUF.
- Chapoulie, J. M. (1979). *La compétence pédagogique des professeurs comme enjeux de conflits*, Actes de la recherche en sciences sociales, 30, 65-85.
- Charte d'Ottawa pour la promotion de la santé (1986), Organisation mondiale de la santé.
- Debarbieux E. (2006). *Violence à l'école : un défi mondial ?*, Paris, Armand Colin.
- Doise W. (1990). *Les représentations sociales*, Paris, Dunod.
- Doyle, W., (1986). Classroom organization and management, in: Wittrock (Ed.), *Handbook on research on teaching*, New York: Mc Millan.
- Esquieu, N (2000). La maîtrise du métier d'enseignant au bout de six ans, *Education et Formation*, 56, 53 – 59.
- Esquieu, N & Lopes, A. (2004). Portrait des enseignants du premier degré, Interrogation de 1000 enseignants du premier degré en mai-juin 2004. *Les dossiers évaluations et statistiques*, 167.
- Esquieu, N & Lopes, A. (2005). Portrait des enseignants de collèges et lycées : Interrogation de 1000 enseignants du second degré en mai juin 2004. *Les dossiers d'Éducation et formation*, 163, 7–182.
- Hobföll, S. E. (1989). Conservation of ressources, a new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44, 513-524.
- Janot-Bergugnat L., Rasle N. (2008). *Le stress des enseignants*, Paris, Armand Colin.
- Jeffray D. (2006). Violence vécue par des jeunes enseignants du secondaire et décrochage de la profession, *International Journal of Violence in School*, 2.
- Joly, A. (2002). *Stress et traumatisme, approche psychologique de l'expérience d'enseignants victimes de violence*, Thèse de doctorat, Reims : Université de Reims Champagne Ardenne.
- Kherroubi, M. (2003). Les débuts de l'entrée dans le métier des enseignants du secondaire, *Skhôle*, hors série 1, 25-34.
- Kounin, J.S. (1970), *Discipline and group management in classroom*, New York, Holt Rinehart & Winston.
- Lantheaume, F., Hérou, C. (2008). Les difficultés au travail des enseignants, exception ou part constitutive du métier ? *Recherche et Formation*, 57, 65 -78.
- Lassarre D. (2005). « Vers un modèle psychosocial de l'épisode de stress », in Chasseigne G. et Lassarre D. (Eds.), *Stress et société* (Vol. 2), Presses Universitaires de Reims.
- Maslach C., Jackson S.E. (1981). "The measurement of experienced burnout", *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.
- Maslach, C., Jackson, S.E. (1984). Burnout in organizational settings in S.Oskamp (Ed), *Applied Social Psychology Annual*, 5, 133-155.
- Obin, J. P. (2002). *Enseigner, un métier pour demain*. Rapport au Ministère de l'Éducation nationale.
- Perrier, P. (2003). Le métier d'enseignant dans les collèges et les lycées au début des années 2000, *Les dossiers*, 145, ministère de l'Éducation nationale, Direction de l'évaluation et de la prospective.
- Perier, P. (2004). Tensions pédagogiques et identitaires des professeurs débutants en ZEP. *Diversités*, 137, 48-58.
- Rayou, P., Van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants*. Paris : Bayard.
- Shavelson, R.J., Stern, P. (1981), Research on teacher's pedagogical thought, judgements, decisions and behavior, *Review of educational research*, 51, 455-498.