

Mémoire professionnel

LE BURN-OUT

Les enseignants n’y échappent pas

Formation primaire

Mémoire de Bachelor de Maroussia Mamie

Sous la direction de Madame Françoise Pasche Gossin

Porrentruy, mars 2014

Remerciements

Je remercie les personnes qui m'ont conseillée, accompagnée, aidée, encouragée, et qui ont ainsi participé à la réalisation de mon travail de mémoire.

Je tiens à remercier plus particulièrement les six enseignants et enseignantes qui ont accepté de s'entretenir avec moi et qui m'ont accordé de leur temps précieux. Les éléments et informations obtenus lors de ces échanges m'ont permis de réaliser un travail que j'estime complet et de qualité.

Je remercie également ma directrice de mémoire, Madame Françoise Pasche Gossin, pour son aide, ses conseils précieux, ses relectures et sa disponibilité.

Enfin, je remercie ma maman, Annick Mamie, mon papa, Maurice Mamie, et mon frère, Nicolas Mamie, pour le temps qu'ils m'ont accordé, leur soutien, leurs conseils et la relecture de mon travail.

Résumé et mots-clés

Actuellement, de plus en plus d'enseignants sont confrontés au *burn-out*, également appelé épuisement professionnel. La société a beaucoup évolué ces dernières années. Elle demande aux professionnels de l'enseignement de s'adapter. Leur rôle devient de plus en plus complexe. En effet, les liens entre enseignants et parents, entre instituteurs et élèves, les nouvelles technologies, les enfants en intégration, entre autres, amènent une complexification de la profession enseignante. Ma recherche vise donc à comprendre l'ampleur du *burn-out* dans le corps enseignant et, pour cela, j'ai choisi d'orienter mon étude autour des cinq mots-clés cités ci-dessous. Je m'intéresserai à la définition du *burn-out*, aux éléments qui font que certains enseignants y sont confrontés, aux éléments qui permettent aux instituteurs de s'en protéger et, pour terminer au lien entre expérience professionnelle et *burn-out*.

- Burn-out
- Facteurs de risque
- Facteurs de protection
- Expérience professionnelle
- Santé des enseignants

Liste des tableaux et des figures

Tableau 1 : Guide d'entretien.....	18
Tableau 2 : Caractéristiques socio-biographiques de la population choisie.....	20
Tableau 3 : Conventions de transcription.....	21
Tableau 4 : Mots tirés des verbatims des enseignants rencontrés pour définir le burn-out.....	24
Tableau 5 : Les avis au sujet du lien entre le burn-out et l'enseignement.....	27
Tableau 6 : Facteurs de risque selon les enseignants rencontrés.....	28
Tableau 7: Facteurs de protection selon les enseignants rencontrés.....	37
Tableau 8: Avis des enseignants sur le lien entre l'expérience professionnelle et le burn-out.....	43
Tableau 9: Vision des enseignants concernant le futur de leur profession.....	44
Figure 1 : Les parents en 1981 et en 2011.....	29

Sommaire

Remerciements.....	i
Résumé et mots-clés.....	ii
Liste des figures et des tableaux.....	iii
Introduction.....	1
1. Problématique.....	2
1.1 Définition et importance de l’objet de recherche.....	2
1.1.1 Définition du burn-out	2
1.1.2 Chiffres alarmants	3
1.1.3 Complexification du métier	4
1.1.4 La santé psychosociale des enseignants	5
1.1.5 Répercussions sur les élèves	5
1.1.6 Avenir de l’enseignement.....	6
1.2 Etat de la question.....	7
1.2.1 Premières recherches sur le burn-out.....	7
1.2.2 Facteurs de risque dans l’enseignement.....	8
1.2.2.1 Facteurs endogènes.....	8
1.2.2.2 Facteurs exogènes.....	9
1.2.3 Facteurs de protection dans l’enseignement.....	10
1.2.4 Expérience professionnelle	12
1.3 Question de recherche et objectifs ou hypothèses de recherche	14
1.3.1 Constats.....	14
1.3.2 Justification et hypothèses de recherche.....	15
2.1 Fondements méthodologiques	16
2.1.1 Recherche qualitative ou quantitative	16
2.1.2 Approche déductive	16
2.1.3 Démarche compréhensive	17
2.2 Nature du corpus.....	17
2.2.1 Moyen utilisé pour la collecte de données	17
2.2.2 Procédure et protocole de recherche	19
2.2.3 Choix de l’échantillonnage et population	20
2.3 Méthodes et/ou techniques d’analyse des données	21

2.3.1	Choix des règles de transcription	21
2.3.2	Procédés de traitement des données	22
2.3.3	Méthodes d'analyse	22
3.	Analyse	23
3.1	Définition du <i>burn-out</i>	23
3.1.1	Définitions	24
3.1.2	Symptômes, signes avant-coureurs et spirale.....	25
3.1.3	Lien entre le <i>burn-out</i> et l'enseignement.....	27
3.2	Facteurs de risque dans l'enseignement.....	27
3.2.1	Relationnel.....	28
3.2.2	Vie privée et vie professionnelle	30
3.2.3	Temps consacré à l'école.....	31
3.2.4	Méthodes et rôle de l'enseignant	32
3.2.5	Implication affective et caractère	33
3.2.6	Charge administrative	35
3.2.7	Âge.....	36
3.3	Facteurs de protection dans l'enseignement.....	37
3.3.1	Relationnel.....	38
3.3.2	Organisation et temps de travail.....	39
3.3.3	Autres centres d'intérêt	40
3.3.4	Journées de formation	41
3.4	Expérience professionnelle	43
3.4.1	Rapport entre le <i>burn-out</i> et l'expérience professionnelle.....	43
3.4.2	Avenir de l'enseignement.....	45
	Conclusion	46
	Références bibliographiques	50

Introduction

Sujet d'actualité qui revient régulièrement dans les journaux, le *burn-out* se rencontre de plus en plus dans notre société. Bien qu'il ne soit pas spécifique au métier d'enseignant, c'est à cette problématique-là que je vais m'intéresser du fait de mon choix professionnel. Dans les écoles, il n'est pas rare, en effet, d'entendre que quelqu'un est en congé maladie pour cause de *burn-out*. Ce dernier touche de plus en plus de professionnels de l'enseignement et les professeurs ne semblent pas être informés à son sujet, ni même inquiets. Pourtant, le *burn-out* est bien là et il gagne du terrain. Je me demande donc ce qui pourrait être entrepris pour inverser cette tendance et pour que les enseignants prennent conscience des répercussions de ce problème.

Je sais pertinemment que le métier d'enseignant a déjà beaucoup changé au fil du temps. Cependant, ces dernières années, il s'est réellement complexifié et le rôle des professionnels de l'enseignement n'est plus le même qu'autrefois. En m'intéressant à la complexification du métier d'enseignant, je pourrai ainsi identifier les éléments qui posent problème aux instituteurs et qui peuvent les amener à un état de *burn-out*.

Bientôt, je serai confrontée aux nombreuses difficultés de l'enseignement. Pour mieux les comprendre et les anticiper, il est important de les étudier. En effet, durant mes stages, j'ai souvent entendu les professeurs discuter dans les salles des maîtres des différents problèmes qu'ils rencontrent et du poids qu'ils ont parfois sur leurs épaules. Je m'interroge sur les moyens qu'ils pourraient mettre en place afin de se protéger, de prendre de la distance par rapport à ces difficultés qui peuvent être, comme j'ai pu l'entendre, envahissantes, et éviter ainsi le *burn-out*.

Ce qui précède m'a convaincue de prendre le *burn-out* comme thème de mon mémoire de 3^{ème} année. Je désire, en effet, acquérir des connaissances au sujet de ce problème et, surtout, mieux comprendre sa place dans le monde de l'enseignement pour pouvoir aborder plus sereinement ma future profession.

Voici un bref aperçu des grandes lignes du plan de mon mémoire.

La première partie, la problématique, s'intéresse aux questions de départ, à la définition du *burn-out*, au métier d'instituteur aujourd'hui et au futur de cette profession. Nous nous pencherons également sur l'origine du *burn-out*, sur les facteurs qui conduisent les professeurs à l'épuisement professionnel et sur ceux qui leur permettent de se protéger. Nous nous concentrerons aussi sur le lien entre l'expérience professionnelle et la probabilité qu'un enseignant fasse un *burn-out*. Pour terminer, la question de recherche sera présentée.

Dans la deuxième partie, la méthodologie, nous aborderons les fondements méthodologiques, les moyens utilisés pour la collecte des données, le protocole de recherche, les caractéristiques de la population choisie et les méthodes d'analyse.

La troisième partie, l'analyse, contient les résultats et les interprétations des données récoltées. Nous y trouvons quatre grands thèmes : la définition du *burn-out*, les facteurs de risque, les facteurs de protection et l'expérience professionnelle.

1. Problématique

1.1. Définition et importance de l'objet de recherche

Actuellement, dans les écoles, il n'est pas rare d'entendre prononcer le mot *burn-out*. Pour une future institutrice, ce n'est pas très rassurant, surtout lorsque nous ne savons rien de ce terme. J'ai donc été intriguée et je me suis posé plusieurs questions. Qu'est-ce que le *burn-out* ? Ce dernier est-il plus présent dans le métier d'instituteur que dans les autres professions ? Si oui, quels sont les facteurs qui engendrent cette situation ? Que faut-il mettre en place pour protéger les professionnels de l'enseignement ? Les jeunes enseignants sont-ils plus exposés au *burn-out* que les plus âgés ? Répondre à ces interrogations devrait me permettre de m'engager plus sereinement dans le métier d'enseignant. C'est pourquoi, dans ce chapitre, je m'intéresserai à la définition du *burn-out*, au métier d'instituteur aujourd'hui et, en tenant compte des différents changements qui ont déjà eu lieu dans l'enseignement, au futur de cette profession.

1.1.1 Définition du burn-out

Littéralement, *burn-out* signifie « se consumer ». Le terme a été emprunté au monde de l'électronique et de l'industrie aérospatiale. Dans le premier cas, il signifie « surcharge de tension » ou « grillage des circuits ». Dans le deuxième cas, il évoque la situation durant laquelle une fusée à court de carburant surchauffe et risque d'exploser (Peters & Mesters, 2007, p.40). Selon Truchot (2004), il existe dans la littérature spécialisée une cinquantaine de définitions différentes du mot *burn-out*. A l'instar de Freudenberger ou Maslach, la plupart des auteurs sont généralement d'accord pour mettre l'accent sur trois dimensions du *burn-out* (Doudin, Curchod-Ruedi, Lafortune & Lafranchise, 2011) :

1. le sentiment d'épuisement émotionnel avec l'impression d'avoir tari son énergie et de ne plus rien pouvoir donner sur le plan professionnel ;

2. une diminution de l'accomplissement personnel qui se vit comme un sentiment d'insatisfaction et d'échec professionnel ;
3. une tendance à la déshumanisation (ou dépersonnalisation) de la relation avec une représentation impersonnelle et négative des élèves, des parents et des collègues. La relation est conduite de façon froide, distante, voire cynique.

Plusieurs recherches (Freudenberger, 1974 ; Maslach, 1976 ; Vézina et Gingras, 1995 ; Camana, 2002, cité par Doudin, Curchod-Ruedi, Lafortune & Lafranchise, 2011, p. 14) montrent que les professions où les relations d'aide sont centrales sont très exposées au *burn-out*. Si nous revenons aux trois dimensions présentées ci-dessus, Genoud, Brodard et Reicherts (2009) insistent sur le fait que l'épuisement émotionnel est la dimension centrale du *burn-out*, car un haut niveau d'épuisement émotionnel entraîne un haut niveau de déshumanisation et un faible niveau d'accomplissement. Certains expliquent que le *burn-out* proviendrait « d'une exposition prolongée à un stress difficile à gérer (Maslach & Jackson, 1981) et constitué d'affects négatifs, d'émotions pénibles suscitées par le comportement des élèves, les contraintes temporelles et parfois l'ambiance de l'école » (Genoud, Brodard & Reicherts, 2007, cité par Curchod-Ruedi, Doudin & Peter, 2009, p. 55). D'autres chercheurs, par exemple Lorient (2000), y voient un phénomène sociologique comme la surcharge de travail, le sentiment d'iniquité, le manque de soutien organisationnel, le manque de participation aux prises de décisions, une société qui émet de grandes attentes envers l'école et qui paradoxalement critique cette dernière (Laugaa & Rasclé, 2004, cité par Curchod-Ruedi, Doudin & Peter, 2009, p. 55).

Le *burn-out* est, en résumé, une sorte de maladie du surinvestissement dans des tâches qui exigent un dévouement humain important, induisant une perte progressive de l'idéal, de l'énergie et des buts poursuivis (Desrumaux, 2010, cité par Valléry & Leduc, 2012).

1.1.2 Chiffres alarmants

Parler des enseignants, du métier d'enseignant et des sujets qui s'y rapportent est devenu commun. Les journalistes résument souvent cette profession par des titres significatifs : « La solitude des enseignants face aux violences des élèves » (*Le Monde*, 14 janvier 2006) ou encore « Le ras-le-bol des profs » (*Sud-Ouest*, 16 décembre 2007) (Janot-Bergugnat & Rasclé, 2008, p.45). Nous remarquons aisément que la pénibilité du travail d'enseignant est mise en avant à travers ces titres. Auparavant, ce métier était bien perçu et nous pouvions relever de nombreux avantages. Aujourd'hui, lorsque nous entendons parler de l'enseignement, ce sont plutôt les difficultés de la profession qui sont mises en avant.

Une étude menée par Houffort et Sauvée (2010) montre qu'un instituteur sur cinq travaille quotidiennement dans un état de détresse psychologique, ce qui représente le double de ce que l'on trouve dans la population en général. Les recherches concluent également que 60% des enseignants ressentent des symptômes d'épuisement professionnel au minimum une

fois par mois. En Suisse, la situation est aussi délicate. D'après le « Rapport 2010 sur le système éducatif suisse », 20 à 50% des professeurs quittent l'enseignement durant les deux ou trois premières années d'expérience professionnelle. Même les instituteurs en fin de carrière et endurcis par leur nombre d'années d'enseignement renoncent au métier (Beti, 2010). Selon une autre étude, allemande cette fois-ci, le *burn-out* atteint 30 à 35% des professionnels de l'enseignement (Barraud, 2008). Comme nous pouvons le constater, les chiffres dans le monde des enseignants sont plutôt alarmants et cela que ce soit en Suisse ou à l'étranger. Pour mieux comprendre ces chiffres, il est nécessaire de mieux définir ce qu'est et ce qu'implique le métier d'enseignant à l'heure actuelle.

1.1.3 Complexification du métier

Depuis quelques années, le monde de l'enseignement a connu de nombreux changements qui ont eu des répercussions sur le métier de professeur. En effet, les enseignants s'adaptent continuellement à l'évolution de la société. Les instituteurs intègrent dans leurs classes des enfants allophones, des élèves provenant de diverses cultures ainsi que des personnes en situation de handicap. Le professeur privilégie la mise en place d'une pédagogie différenciée pour l'ensemble des élèves et, plus spécialement, des approches individualisées pour tenir compte des besoins particuliers de certains d'entre eux (Doudin, Curchod-Ruedi, Lafortune & Lafranchise, 2011). Toute forme d'intégration demande un grand travail de réflexion, car l'instituteur tente de permettre à chaque enfant la meilleure des évolutions au sein de l'école. Le lien entre les enseignants et les parents s'est complexifié, car les parents veulent que leurs enfants réussissent à tout prix. Des chiffres montrent bien comme la relation parents-instituteur est difficile. En effet, selon une étude française réalisée par Gabriel Vedrenne et Ariane Lavrilleux (2012), il est relevé que « un professeur des écoles sur cinq a déjà été insulté par des parents, le plus souvent à la sortie des cours. Et parfois, les parents vont jusqu'à agresser physiquement les enseignants : un peu moins de 1% l'ont vécu ». La technologie demande également aux enseignants de s'adapter. L'utilisation de l'ordinateur ou d'autres médias comme les tablettes tactiles est en plein essor. L'emploi de tels outils vient de la société actuelle et d'une évolution technologique rapide. L'enseignant tente donc de se mettre régulièrement à jour en faisant des formations supplémentaires pour maîtriser de tels moyens (Peillon & Pau-Langevin, 2013). Le rôle de l'enseignant a également beaucoup évolué. Son rôle consiste évidemment à transmettre des savoirs, mais, de nos jours, une grande partie de son temps est consacré à l'éducation durant ses cours. Il faut dire que les familles d'aujourd'hui ont changé. Les parents travaillent généralement les deux et sont souvent séparés ou divorcés. L'éducation est donc plus difficile dans ce cas et c'est pour cela que le métier d'enseignant ne se concentre plus seulement sur les savoirs, mais qu'il a également un rôle éducatif. Régulièrement, de nouveaux moyens d'enseignement en français, en mathématiques et en allemand sont introduits et l'instituteur doit se former pour l'entrée en vigueur de ceux-ci. Cela demande beaucoup de temps au professeur pour comprendre ces nouvelles méthodes

et pour changer sa manière d'enseigner. Maîtriser de nouveaux moyens d'enseignement demande donc de l'investissement et de l'énergie si l'on exerce correctement son travail. Ces divers facteurs montrent que les enseignants évoluent avec la société, ce qui leur demande un grand travail d'adaptation.

1.1.4 La santé psychosociale des enseignants

Comme nous venons de le découvrir, les instituteurs font un très grand travail d'adaptation. Seulement, ce travail peut s'avérer difficile et il peut y avoir des conséquences sur leur santé psychosociale. Voici la définition que donne la Haute école spécialisée bernoise à ce sujet : « La santé psychosociale est le produit d'une interaction complexe entre des paramètres physiques, psychiques et sociaux »¹. Pour mieux comprendre ce qui peut porter atteinte à la santé des enseignants, il est primordial de s'intéresser aux risques psychosociaux dans le milieu de l'enseignement. Voici quelques exemples. Un instituteur qui ne se sent plus capable de remplir les diverses missions de l'école peut perdre sa confiance en lui, sa motivation et avoir l'impression d'être incompetent dans son travail. Un autre, en ne réussissant pas à résoudre certains problèmes dans la classe ou en ne parvenant pas à aider des élèves ayant de grandes difficultés, peut se sentir inutile et culpabiliser en pensant à ses échecs. De plus, de mauvaises relations entre les divers intervenants au niveau de l'école peuvent créer des tensions chez les enseignants et pousser ces derniers à s'isoler. Il y a également les actes de violences, les actes de non-respect venant des enfants ou des parents qui peuvent à la longue peser fortement sur le moral et la santé mentale des instituteurs². Les risques cités et bien d'autres amènent le professeur à vivre dans un stress perpétuel qui peut conduire à un *burn-out*. Les risques psychosociaux se répercutent sur la santé des professeurs, mais également sur celle des élèves.

1.1.5 Répercussions sur les élèves

Il n'est pas bénéfique pour un élève de travailler avec un instituteur en situation de *burn-out*. En effet, selon Favre (2007), le *burn-out* entraîne la déshumanisation de la relation, permettant à l'enseignant de se protéger face à une situation émotionnelle pénible. Ce facteur de protection devient un facteur de risque pour l'élève dans la mesure où la déshumanisation de la relation peut engendrer des attitudes violentes de la part du professeur. Plus exactement, « dans une situation où un élève adopterait des comportements violents (violences physiques vis-à-vis d'un autre élève et violences verbales

¹ « Santé psychosociale : l'homme, ses relations et son environnement » In Haute école spécialisée bernoise. Recherche. *Site de la Haute école spécialisée bernoise*, [En ligne].

http://www.bfh.ch/fr/recherche/domaines_de_recherche/sante/sante_psychosociale_lhomme_ses_relations_et_son_environnement.html

² « La prévention des risques professionnels des enseignants ». In Officiel Prévention. *Site officiel de la prévention pour la santé et la sécurité au travail*, [En ligne]. http://www.officiel-prevention.com/formation/fiches-metier/detail_dossier_CHSCT.php?rub=89&ssrub=206&dossier=349

à l'égard de son enseignant), des professionnels de l'enseignement disent qu'ils ressentiraient de manière plus ou moins intense du dégoût face à de tels comportements » (Doudin, Curchod-Ruedi, Lafortune & Lafranchise, 2011, p. 21). Devant une telle situation, la plupart des instituteurs régulent leurs émotions afin de manifester leur écoëurement de manière moindre ou ne le manifestent pas, mais un professeur présentant un risque élevé de déshumanisation a tendance à montrer son dégoût à travers des agissements violents (Doudin, Curchod-Ruedi, Lafortune & Lafranchise, 2011). La violence engendrant la violence, les difficultés existant chez l'enseignant et ses élèves ne font alors qu'amplifier. Cette situation en est une parmi d'autres, car il est évident qu'un instituteur en *burn-out* n'est plus apte à enseigner et à gérer sa classe de manière adéquate, ses capacités étant altérées. Pour éviter de telles situations et afin de prévenir le *burn-out*, il est essentiel de mettre en place des facteurs de protection qui aideront les enseignants dans leur quotidien.

1.1.6 Avenir de l'enseignement

Aujourd'hui, nous vivons dans une société qui exige toujours plus des professionnels de l'enseignement. Nous avons pu constater auparavant que le métier d'enseignant s'est complexifié et que les instituteurs sont soumis à rude épreuve. Les chiffres ont révélé des résultats inquiétants et il est naturel de se demander ce que deviendra la profession d'enseignant dans le futur. En effet, si aucune mesure n'est prise et qu'aucun changement ne survient au cours des prochaines années, ce métier risque bien de n'attirer plus grand monde et de devenir une activité professionnelle dont le *burn-out* sera de plus en plus partie intégrante. Il faut donc que cela change pour que l'enseignement soit à nouveau attractif et que, grâce à l'application de facteurs de protection, les enseignants se protègent, voire guérissent des facteurs de risque de *burn-out*³. Les professeurs doivent se sentir bien dans leur métier, car ce sont eux qui participent à la construction du monde de demain. Il est donc plus qu'important de faire de la prévention du *burn-out* et de travailler ensemble pour vaincre les nombreux éléments agissant négativement sur le moral des enseignants. Pour bien comprendre ce qu'est la prévention, voici la définition qu'en donne *Le Petit Robert 2014* : « Ensembles de mesures préventives contre certains risques ; organisation chargée de les appliquer (...) ». (p.2020). Cela signifie, au niveau de l'enseignement, que des mesures doivent être prises contre l'épuisement professionnel afin d'empêcher les enseignants de tomber en *burn-out*. Il est important de se rappeler qu'il y a toujours un moyen de dépasser les difficultés rencontrées. Il faut trouver les bonnes solutions et, aujourd'hui, dans la littérature, de nombreuses pistes sont proposées pour prévenir cette maladie des XX et XXIe siècles.

³ Les concepts *facteurs de protection* et *facteurs de risque* feront l'objet d'une clarification dans les chapitres 1.2.2 et 1.2.3.

1.2 Etat de la question

Dans ce chapitre, nous nous intéresserons à l'historique du mot *burn-out* et aux chercheurs à l'origine de ce terme afin de mieux cerner ce concept. Ensuite, nous nous concentrerons sur les facteurs qui poussent les enseignants à faire un *burn-out* et sur ceux qui permettent aux instituteurs de se protéger face à l'épuisement professionnel. Pour terminer, nous porterons de l'intérêt au lien qu'il y a entre l'expérience professionnelle et la probabilité qu'un enseignant fasse un *burn-out*.

1.2.1 Premières recherches sur le burn-out

Au début des années septante, plusieurs chercheurs (Bradley, 1969 ; Freudenberger, 1974 ; Maslach, 1976, cité par Boudoukha, 2009, p. 11) publient leurs observations concernant le *burn-out*. Nous ne pouvons donc pas dire qu'une seule personne est à la base de ce concept. Ces premières études cherchent à expliquer et à comprendre la souffrance qu'une partie de la population vit quotidiennement dans le travail. Il est important de préciser que les personnes tentant de définir le *burn-out* travaillent dans des endroits où les aptitudes sociales sont mises à rude épreuve de par les différentes difficultés qui y sont rencontrées. Le premier chercheur à parler de *burn-out* est Bradley en 1969 (Doudin, Curchod-Ruedi, Lafortune & Lafranchise, 2011). Chez lui, ce terme se rapporte à des personnes ayant un stress particulier et massif dû à leur travail (Boudoukha, 2009). Pour donner un exemple plus concret, il est intéressant de citer Herbert Freudenberger (1974, cité par Boudoukha, 2009, p. 11) qui est l'un des premiers chercheurs à écrire un article sur le *burn-out*. Cet auteur oeuvre dans une clinique aux Etats-Unis qui a pour patients des personnes atteintes de toxicomanie. C'est dans ce cadre qu'il découvre qu'après deux ou trois ans de travail, une grande partie des soignants n'ont plus d'énergie à exercer leur métier, plus de motivation. Ces professionnels ont débuté leur carrière avec beaucoup d'enthousiasme, mais ils souffrent maintenant de douleurs physiques, de fatigue et d'épuisement. Freudenberger reprend le terme *burn-out* pour nommer l'état dans lequel se trouvent ces personnes. Il en conclut que le professionnel s'épuise à cause des exigences de sa profession ou de celles qu'il s'impose lui-même, ce qui le conduit à un état important de fatigue et d'épuisement (Boudoukha, 2009). Voici quelques phrases d'une enseignante illustrant les propos de Freudenberger.

« Et puis, un matin, mon réveil a sonné et je n'ai pas pu me lever. Il m'était tout à fait impossible d'envisager l'idée de retourner dans la classe... C'est comme si mon corps refusait brusquement d'obéir à mon cerveau... Mes muscles étaient devenus si lourds que lever le bras me semblait impossible. » (cité par Janot-Bergugnat & Rasclé, 2008, p. 32)

Christina Maslach (1976, cité par Boudoukha, 2009, pp. 11-12) s'intéresse au lien entre le soignant et le soigné, ou l'aidant et l'aidé. En s'entretenant avec des professionnels du service social, elle identifie trois caractéristiques du *burn-out* qui sont « l'épuisement émotionnel, la dépersonnalisation-désinvestissement et la réduction du sentiment d'accomplissement personnel et professionnel » (Boudoukha, 2009, p. 12). Partant de ces trois caractéristiques, Maslach et Jackson élaborent en 1986 un questionnaire, intitulé *Maslach Burnout Inventory – MBI*, afin de mesurer les signes de l'épuisement professionnel (Boudoukha, 2009). Par la suite, diverses études sont menées afin d'approfondir les connaissances sur le *burn-out*.

1.2.2 Facteurs de risque dans l'enseignement

Commençons par nous intéresser à une définition du terme « facteur de risque » (Doudin, Curchod-Ruedi, Lafortune & Lafranchise, 2011, p. 16).

« L'Organisation mondiale de la santé (OMS) définit le facteur de risque comme une situation sociale ou économique, un état biologique, un comportement ou un environnement qui sont liés, éventuellement par une relation de cause à effet, à une vulnérabilité accrue à une maladie, à des problèmes de santé ou à des traumatismes déterminés. »⁴

Dans l'enseignement, des recherches ont permis de mettre en évidence des facteurs endogènes (propres à l'individu) et exogènes (relationnels ou organisationnels) (Doudin, Curchod-Ruedi, Lafortune & Lafranchise, 2011). Ici, nous nous intéressons aux facteurs de risque en général tout en mettant l'accent sur ceux ayant un lien avec l'épuisement émotionnel, étant donné que cette dimension est au centre du *burn-out*.

1.2.2.1 Facteurs endogènes

Dans les années 80, des auteurs décrivent le *burn-out* comme une « pathologie de l'idéal » (Blase, 1982 ; Lebigot et Lafont, 1985 ; Scarfone, 1985, cité par Doudin, Curchod-Ruedi, Lafortune & Lafranchise, 2011, p. 16). Selon Jaoul, Kovess et FSP-MGEN⁵ (2004, cité par Doudin, Curchod-Ruedi, Lafortune & Lafranchise, 2011, p. 16), le *burn-out* serait le résultat d'une dissonance entre des idéaux professionnels et la réalité du travail. Cela amènerait à une désillusion, qui se transformerait en souffrance pour l'enseignant (Truchot, 2004). Le déséquilibre entre les idéaux et la réalité deviendrait alors une source importante de stress. Des recherches sur ce sujet (Fimian, 1984 ; Folkman, Lazarus, Gruen et DeLongris, 1986, cité par Doudin, Curchod-Ruedi, Lafortune & Lafranchise, 2011, pp. 16-17) montrent qu'un

⁴ « Définition : Facteur de risque ». In Psychomédia. *Site d'informations dans les domaines de la psychologie et la santé*, [En ligne]. <http://www.psychomedia.qc.ca/lexique/definition/facteur-de-risque>

⁵ Fondation d'entreprise MGEN santé publique

élément devient source de tension par la manière dont il est perçu et géré. Ce n'est donc pas la quantité de stress qui conduit à l'épuisement professionnel mais la façon dont le professionnel se représente et gère ce dernier. Après un tel constat, il serait intéressant de voir ce qui est fait durant la formation au niveau des représentations qu'ont les étudiants du métier d'enseignant et cela afin de les préparer à la réalité de cette profession. Et après les études, des formations ou d'autres aides sont-elles proposées aux enseignants dans les écoles pour qu'ils apprennent à gérer leur stress ? Dans une société qui vit à 100 à l'heure et d'après les chiffres inquiétants qui touchent le monde de l'enseignement, il serait pertinent que les écoles mettent à disposition des adresses pour les enseignants qui ont besoin d'apprendre à gérer leur stress ou qui ont tout simplement besoin d'aide.

Les représentations que les professionnels se font de l'enseignement peuvent être également des facteurs de risque. Par exemple, les professeurs ayant une conception constructiviste du développement de l'intelligence risqueraient plus le *burn-out* que les instituteurs ayant une conception innéiste (Albanese & Fiorilli, 2009).

Les résultats d'une recherche dans les parties francophones et italophones de la Suisse (Doudin, Curchod-Ruedi & Baumberger, 2009) montrent que les professionnels de l'enseignement favorables à l'inclusion scolaire d'élèves ayant des besoins particuliers ont un risque plus élevé de faire un *burn-out* que les enseignants opposés à cette mesure. En effet, avoir de tels élèves demande à l'enseignant de prendre encore plus de temps pour préparer ses leçons, car il doit penser à l'élève en inclusion et prendre en compte ses difficultés. Cela exige également beaucoup d'énergie de la part de l'instituteur, surtout s'il y a dans la classe d'autres enfants ayant des problèmes. Peut-être faudrait-il se demander si le système scolaire est réellement adapté à la situation actuelle ? En effet, les professeurs ont toujours plus d'enfants en difficulté dans leurs classes ce qui peut compliquer l'organisation (enfants qui partent durant une heure pour se rendre chez la logopédiste, etc.), mais également la préparation des cours et du suivi des élèves qui demandent une attention spéciale.

En allant dans ce sens, les enseignants qui ont une fonction particulière dans la prévention de la santé à l'école seraient considérés plus à risque que leurs collègues (Curchod-Ruedi, Doudin et Baumberger, 2011, cité par Doudin, Curchod-Ruedi, Lafortune & Lafranchise, 2011, p. 17).

Ces premiers facteurs de risque, liés à une vision idéale de la profession, conduisent les enseignants à s'investir beaucoup plus pour leurs élèves et cet engagement professionnel engendrerait une certaine vulnérabilité face à l'épuisement professionnel. Ce constat me pousse à m'interroger : les idéalistes seraient-ils plus sujets au *burn-out* que les autres ?

1.2.2.2 Facteurs exogènes

Les problèmes de comportement des élèves et les problèmes de gestion de la discipline seraient des facteurs exogènes à l'origine de l'épuisement professionnel (Doudin, Curchod-

Ruedi et Baumberger, 2009). En effet, « le *burn-out* serait une réponse à une exposition prolongée à un stress difficile à gérer et constitué d'émotions pénibles » (Maslach & Jackson, 1981, cité par Doudin, Curchod-Ruedi, Lafortune & Lafranchise, 2011, p. 18). Selon Farber (1991, cité par Doudin, Curchod-Ruedi, Lafortune & Lafranchise, 2011, p. 18), une des causes majeures du *burn-out* serait l'indiscipline des élèves. D'autres chercheurs, comme Hastings et Bahm (2003, cité par Doudin, Curchod-Ruedi, Lafortune & Lafranchise, 2011, p. 18), attestent que des comportements irrespectueux et un manque d'attention de la part des élèves peuvent aboutir à l'épuisement professionnel chez un enseignant.

Les enseignants ont toujours plus de tâches éducatives qui s'ajoutent à leur mission d'instruction. Ils doivent, par exemple, développer chez les jeunes des compétences sociales et leur transmettre des messages de prévention en lien avec des projets de promotion de la santé. Cela augmente la charge des responsabilités et peut donc être un facteur de risque pour la santé des enseignants, surtout s'ils ne sont pas suffisamment formés. La profession a beaucoup évolué ces dernières années et la formation pour devenir enseignant également, mais les futurs instituteurs sont-ils réellement conscients et prêts à faire face aux nombreuses responsabilités et rôles qui les attendent ?

D'autres chercheurs (Loriol, 2000) ajoutent comme facteurs de risque la surcharge de travail, le sentiment d'iniquité, le manque de soutien organisationnel et le manque de participation aux prises de décisions.

Comme nous avons pu le lire, de nombreux facteurs de risque sont présents dans le métier d'enseignant et ceci m'amène à me poser plusieurs questions. Comment se protéger de l'épuisement professionnel ? Les enseignants sont-ils conscients de leur état de santé ? Lorsqu'ils se dirigent vers un état de *burn-out*, le remarquent-ils ? Y a-t-il des signes avant-coureurs qui leur permettraient de prendre conscience que l'épuisement professionnel les guette ?

Afin de contrer les facteurs de risque, il s'agit maintenant de s'intéresser aux facteurs de protection.

1.2.3 Facteurs de protection dans l'enseignement

Dans l'expression « facteurs de protection » (Doudin, Curchod-Ruedi, Lafortune & Lafranchise, 2011), nous lisons protection. (p. 22). Il existe donc des facteurs pour protéger les enseignants du *burn-out*. Plusieurs d'entre eux seront expliqués, mais nous allons nous attarder sur celui considéré comme le plus important dans le monde de l'enseignement : le soutien social.

Ce soutien est certainement le facteur le plus efficace pour les enseignants. Il désigne « le réseau d'aide qu'une personne peut solliciter lorsqu'elle est confrontée à des situations professionnelles problématiques » (Doudin, Curchod-Ruedi, Lafortune & Lafranchise, 2011,

p. 22). Selon Canouï et Mauranges (2004), cette ressource permet de réduire les tensions et les conflits chez les professionnels de l'enseignement se retrouvant dans des situations stressantes et complexes. Une personne bénéficiant d'un bon soutien social risque donc moins l'épuisement professionnel. Ce facteur de protection est généralement considéré comme une bonne chose, mais certains peuvent le percevoir comme négatif, car ils sont persuadés qu'ils dépendent d'autrui pour affronter leurs difficultés (Schaufeli, Maslach et Marek, 1993, cité par Doudin, Curchod-Ruedi, Lafortune & Lafranchise, 2011, p. 23). Selon Hobfoll (1988), il existe deux sortes de soutien : le premier est émotionnel et offert par les proches (amis, famille, conjoint). Le second est instrumental et prodigué par des professionnels (formateurs, membres de la direction ou de l'équipe de santé). Selon Curchod-Ruedi, Doudin et Peter (2009), il en existe également un troisième dit « mixte » et qui est caractérisé par une aide venant de professionnels avec lesquels l'enseignant a des liens d'amitié (un collègue ami). Cela permet d'aider le professeur à gérer ses émotions, mais également de susciter une réflexion au sujet de la situation qui pose problème (Doudin, Curchod-Ruedi, Lafortune & Lafranchise, 2011). Aujourd'hui, les enseignants auraient tendance à recourir à un soutien émotionnel plutôt qu'instrumental (Hobfoll, 1988), mais cette thèse est controversée. Selon une autre étude, le soutien instrumental est plus utilisé (60%) que l'émotionnel (22%), alors que le soutien mixte (8%) et l'absence de soutien (10%) sont marginaux (Curchod-Ruedi, Doudin & Peter, 2009). Il est tout de même important de relever qu'un instituteur n'a peut-être pas toujours la possibilité de faire appel à un soutien instrumental et que, parfois, le soutien émotionnel est le seul dont il dispose. Une des formes du soutien social serait, par exemple, le travail en équipe ou en équipe-cycle (Doudin, Curchod-Ruedi, Lafortune & Lafranchise, 2011). En effet, fonctionner en groupe permet aux enseignants de ressentir un appui qui leur apporte un sentiment de sécurité et de bien-être et qui, de plus, limite l'isolement. Se retrouver, c'est échanger à propos de situations difficiles, avoir l'avis d'autres professionnels de l'enseignement, construire et échanger au sujet des savoirs à transmettre aux élèves. Tout cela permet une diminution des tensions et favorise le bien-être. Cela ne signifie pas que toutes les craintes disparaîtront par enchantement, car travailler en équipe n'est pas toujours évident, mais nous ne nous intéresserons pas à cette thématique dans le cadre de cette recherche.

Comprendre ce qu'est le travail émotionnel est important pour mieux appréhender la notion de *burn-out*. Des études montrent « l'existence de relations significatives entre le travail émotionnel et, particulièrement, la dimension centrale du *burn-out*, soit l'épuisement émotionnel » (Brotheridge & Grandey, 2002 ; Brotheridge & Lee, 2003 ; Pugliesi, 1999 ; Zammuner & Lotto, 2001, cité par Doudin, Curchod-Ruedi, Lafortune & Lafranchise, 2011, p. 142). Dans les interactions avec ses divers partenaires, l'enseignant se doit de gérer ses émotions. Il faut, par exemple, qu'il garde son calme face à un élève violent ou insolent (Janot-Bergugnat et Rasclé, 2008), qu'il exagère certaines expressions, comme lorsqu'il encourage un élève, ou qu'il les supprime (Ybema & Smulders, 2002, cité par Doudin, Curchod-Ruedi, Lafortune & Lafranchise, 2011, p. 143). Une étude menée par Näring, Briët et Brouwers (2006, cité par Doudin, Curchod-Ruedi, Lafortune & Lafranchise, 2011, p. 143)

met en avant l'effet négatif des stratégies de régulation émotionnelle sur la dépersonnalisation. Pour prévenir cela, une formation sur le travail émotionnel donnée aux enseignants leur permettrait de se protéger face au *burn-out*, mais également d'entretenir une bonne relation avec leurs élèves. Seulement, est-ce que ce genre de formation est proposé dans les écoles ? Les professeurs sont-ils informés qu'il existe de telles formations ? Pour la protection des enseignants, certains cours ne devraient-ils pas être obligatoires ?

Pour revenir à des facteurs de protection plus connus et plus répandus, l'activité physique et une alimentation saine sont d'une grande importance pour le bien-être professionnel et psychosocial. La marche, la natation, le jogging ou le roller sont des sports conseillés, car ils permettent à l'individu de se trouver dans un état de calme et de détente (Janot-Bergugnat et Rasclé, 2008). Le yoga, la sophrologie ou la relaxation permettent également de se détendre. Le yoga amène notamment une diminution du stress et de l'anxiété, un sentiment de bien-être et un sommeil tranquille. Grâce à ces activités, les tensions accumulées sont ainsi libérées. En résumé, il est bénéfique d'exercer une activité physique en dehors de l'école afin de se ressourcer.

Préserver un équilibre entre vie professionnelle et vie privée est aussi un facteur de protection important (Peters & Mesters, 2007). L'enseignement demande un travail de préparation hors du temps scolaire et il est important que ce travail n'empiète pas exagérément sur la vie privée. De même, les problèmes rencontrés à l'école ne doivent pas devenir les discussions principales dans le cadre familial. Il est donc important que chaque chose garde sa place.

Pour en terminer avec les facteurs de protection, voici ceux que nous pourrions encore citer, mais qui sont tout aussi importants dans d'autres corps de métier: le rapport entretenu avec le métier, les limites que nous nous donnons dans la profession et l'importance de savoir dire non afin de se respecter. La liste de facteurs de protection présentée n'est pas exhaustive. Cependant, les principaux concernant l'enseignement ont été développés, car ma recherche vise avant toute chose cette profession.

1.2.4 Expérience professionnelle

En premier lieu, il est important de nous mettre d'accord sur les termes « novice » et « expérimenté » et, pour cela, regardons les définitions proposées dans *Le Petit Robert 2014*.

Novice : adj. (...) Qui manque d'expérience (dans la pratique d'un art, l'exercice d'une profession, d'une activité). Inexpérimenté, inhabile, maladroit.

Expérimenté, ée : adj. Qui est instruit par l'expérience (d'une activité, de la vie). Chevronné, compétent, éprouvé, exercé, (...) *Professionnellement expérimenté* → sénior. *Artiste, médecin expérimenté*. Averti, connaisseur. (...).

Un enseignant novice est donc une personne qui débute dans la profession, qui manque d'expérience, qui est inexpérimenté et donc qui teste, découvre, apprend et travaille énormément durant ses premières années d'enseignement afin d'acquérir de l'expérience. Par opposition, un enseignant expérimenté est quelqu'un qui a beaucoup d'expérience, ce qui le rend compétent dans son travail. Il connaît très bien ce dernier et sait ce qu'il fait.

Aujourd'hui, une grande partie des enseignants prennent une retraite anticipée. Selon MacDonald (1999, cité par Doudin, Curchod-Ruedi, Lafortune & Lafranchise, 2011, p. 15), cela pourrait être interprété comme un signe d'épuisement professionnel, car l'enseignement est devenu une profession très stressante. Il serait donc intéressant de voir si un lien existe entre le nombre d'années de pratique professionnelle et le *burn-out* et de se poser cette question : « Pourquoi des enseignantes qui ont vingt à trente ans d'expérience ont-elles de plus grands risques de faire un *burn-out* ? » Une recherche a été menée en maternelle et, selon les résultats des interviews, différents facteurs tels que l'augmentation de la fatigue, les problèmes de santé à partir d'un certain âge, les difficultés à réaliser certaines activités physiques (gymnastique, danse, jeux, etc.), la ménopause et une tension nerveuse due au bruit souvent très présent dans les petits degrés pousseraient certains instituteurs à prendre leur retraite de façon précoce (Cau-Bareille, 2009, cité par Baunay, Cahouet, Grosse, Olivier & Rallet, 2010). Mais alors, que faudrait-il mettre en place pour que les enseignants aient encore du plaisir à enseigner à la fin de leur carrière ?

D'autres études montrent que l'abandon du métier d'enseignant est très fréquent dans les premières années d'enseignement (Pomaki, DeLongis, Frey, Short et Woehrlé, 2010). Selon Smith et Ingersoll (2004, cité par Doudin, Curchod-Ruedi, Lafortune & Lafranchise, 2011, p. 15), aux Etats-Unis, « 50% des jeunes enseignants et enseignantes quittent la profession dans les cinq premières années de leur exercice, signe d'épuisement, de difficultés et d'insatisfaction ».

D'autres résultats montrent également que « le sentiment d'épuisement professionnel passe de 16,7% chez les enseignants et enseignantes ayant de 1 à 5 ans de pratique à 38,7 et à 35,7% chez ceux ayant respectivement entre 6 et 15 et plus de 15 ans de pratique » (Doudin, Curchod-Ruedi, Lafortune & Lafranchise, 2011, p. 216). Ces résultats seraient en lien avec le sentiment de compétence qu'un enseignant a de lui-même. Des études montrent que ce sentiment décroît avec les années d'expérience professionnelle. Celui-ci serait également lié à l'intégration dans le milieu scolaire. En effet, un certain nombre d'enseignants pensent ne pas avoir assez de compétences pour intégrer des élèves en difficulté ou des élèves en situation de handicap (Doudin, Curchod-Ruedi, Lafortune & Lafranchise, 2011).

Un article écrit par Beti en 2010 relate que, durant les deux à trois premières années de pratique professionnelle, 20 à 50% des enseignants quittent l'enseignement en raison d'expériences difficiles. Les jeunes enseignants sont-ils assez préparés lorsqu'ils débutent ? Sont-ils assez renseignés sur les difficultés du métier ? On peut légitimement se demander si la formation est complète et adaptée aux difficultés actuelles rencontrées dans

l'enseignement. Mais les départs ont aussi lieu bien plus tard. En effet, bien des enseignants de plus de 55 ans arrêtent le métier, et cela ne cesse d'augmenter, selon le « Rapport 2010 sur le système éducatif suisse » (Beti, 2010).

En observant ce qui a été dit, nous remarquons que les études et les avis divergent quelque peu sur la question du lien entre l'expérience professionnelle et le *burn-out*. Cependant, les résultats montrent généralement que les enseignants novices et ceux approchant de l'âge de la retraite subissent des pressions telles qu'elles peuvent les pousser plus facilement à changer de métier.

1.3 Question de recherche et objectifs ou hypothèses de recherche

1.3.1 Constats

Mes recherches dans la littérature spécialisée m'ont apporté certaines réponses et me permettent de faire quelques constats.

Le métier d'enseignant est réellement une profession touchée par l'épuisement professionnel, comme nous le montrent les résultats de plusieurs études. Les instituteurs, chez nous ou à l'étranger, ressentent de plus en plus fréquemment les symptômes du *burn-out*.

Dans une société qui ne cesse d'évoluer, les exigences et les attentes envers les enseignants sont de plus en plus grandes. L'intégration, le lien enseignant-parents, les technologies, les divers rôles des professeurs et les moyens d'enseignement fréquemment renouvelés sont des éléments qui demandent à l'enseignant de s'adapter continuellement. Les différentes tâches attribuées aux instituteurs rendent leur métier de plus en plus délicat à exercer et l'épuisement professionnel est en quelque sorte le résultat de cela.

Comme nous l'avons vu, le métier d'instituteur s'est complexifié et cela amène les professeurs à faire face à de nombreuses difficultés qui leur apportent de plus en plus de stress à gérer. Cela peut avoir un impact sur leur santé psychosociale, mais pas seulement. Le malaise de l'enseignant peut se répercuter sur ses élèves. En effet, de mauvais liens entre le professeur et les enfants engendrent une ambiance de classe malsaine et inadaptée au bon travail des élèves.

De nombreuses recherches ont permis de mettre en exergue un certain nombre de facteurs de risque : le déséquilibre entre les idéaux et la réalité du métier d'enseignant, le stress, l'inclusion, la relation instituteur-élèves et les tâches éducatives. Des études menées en Allemagne, en Suisse et en Italie, indiquent qu'une partie des enseignants risque l'épuisement professionnel (Doudin, Curchod-Ruedi, Lafortune & Lafranchise, 2011). Comme nous pouvons le remarquer, la plupart de ces éléments sont apparus avec la transformation

de la profession. Plusieurs auteurs ont également découvert des aides appelées facteurs de protection comme, par exemple, les différentes sortes de soutien ou encore l'activité physique.

Quant à l'expérience professionnelle en tant que risque ou facteur de protection, les études montrent qu'il existe divers résultats. Certaines recherches amènent à penser que les enseignants qui débutent ont plus de risques de faire un *burn-out*, alors que d'autres chercheurs estiment que les instituteurs proches de la retraite sont tout autant confrontés qu'eux à l'épuisement professionnel.

1.3.2 Justification et hypothèses de recherche

La recherche effectuée jusqu'à présent m'a permis de répondre à plusieurs de mes interrogations initiales et de mieux cibler les concepts en rapport avec le *burn-out* dans l'enseignement. Les réponses que j'ai obtenues proviennent d'ouvrages littéraires. Or, durant l'élaboration de ma problématique, d'autres questions plus spécifiques ont fait surface :

- Existe-t-il des facteurs de risque différents entre les enseignants novices et les enseignants expérimentés ?
- Les facteurs de protection sont-ils connus et appliqués par les enseignants ?
- Les enseignants sont-ils suffisamment renseignés au sujet du *burn-out* ?

Après mes lectures, j'é mets plusieurs hypothèses. Les enseignants sont conscients que le *burn-out* touche l'enseignement, mais ils n'ont pas d'informations concrètes à ce sujet. Je pense également que les jeunes instituteurs se sentent assez motivés et sûrs d'eux et qu'ils n'ont donc pas peur de l'épuisement professionnel. Quant aux professeurs ayant une plus longue expérience, c'est la fatigue liée à l'âge qui les rend plus fragiles.

Ces différentes hypothèses m'amènent donc à cette question de recherche :

Les enseignants novices sont-ils plus sujets au *burn-out* que les enseignants expérimentés professionnellement ?

Des études ont été menées à ce sujet, mais les résultats qui en découlent sont contradictoires. Ma question de recherche s'intéresse aux perceptions que les enseignants novices et expérimentés des cycles 1 et 2 ont du *burn-out*, des facteurs de risque et des facteurs de protection. Plusieurs de ces facteurs ont été développés, mais je m'interroge quant à la connaissance de ces facteurs et à la réelle mise en pratique des facteurs de protection. En effet, lorsqu'on lit différents ouvrages, cela a l'air simple de se protéger de l'épuisement professionnel. Mais quand est-il réellement dans les classes jurassiennes ?

Pour répondre à ma question de recherche et pour vérifier mes hypothèses, il était donc primordial d'aller interroger des enseignants.

2. Méthodologie

2.1 Fondements méthodologiques

Ma recherche repose sur quelques fondements théoriques que je vais évoquer.

2.1.1 Recherche qualitative ou quantitative

D'après Martin (2010), « l'analyse quantitative désigne l'ensemble des méthodes et des raisonnements utilisés pour analyser des données standardisées (c'est-à-dire des informations dont la nature et les modalités de codage sont strictement identiques d'un individu ou d'une situation à l'autre). Ces données résultent souvent d'une enquête par questionnaire, mais peuvent également être produites par le codage de documents d'archives, de dossiers administratifs, de sources sonores ou visuelles »⁶. Les données recueillies dans l'analyse quantitative sont représentées par des chiffres. C'est-à-dire qu'elles apparaissent sous forme de pourcentages, de probabilités, etc., qui permettent d'étayer les propos du chercheur.

Selon Paillé et Mucchielli (2010), la recherche qualitative « ... implique un contact personnel avec les sujets de la recherche, principalement par le biais d'entretiens et par l'observation des pratiques dans les milieux mêmes où évoluent les acteurs ». (p. 9). Une recherche dite qualitative se caractérise premièrement par les instruments et les méthodes qui permettent le recueil de données qualitatives telles que les témoignages, les vidéos, etc., et, deuxièmement, par le fait que nous allons essayer de donner du sens aux données récoltées et non les présenter sous forme de chiffres.

Pour mon travail, il est évident que je m'inscris dans le deuxième type de recherche, car, pour récolter les données, j'ai choisi d'utiliser l'entretien semi-directif. En effet, ce dernier me permet, lors de l'analyse, de comprendre, d'interpréter les données recueillies et de leur donner du sens.

2.1.2 Approche déductive

L'approche déductive est une démarche où le chercheur applique une hypothèse à un certain nombre d'observations afin de la vérifier. Dans mon cas, j'ai fait de nombreuses lectures sur le *burn-out* et je me suis intéressée à certains de ses aspects. Pour ma

⁶ Martin, Olivier. « Analyse quantitative » In sociologie. *Site d'articles scientifiques*, [En ligne]. <http://sociologie.revues.org/1204>

recherche, j'ai décidé de partir des connaissances existant au sujet du *burn-out* pour aller dans le terrain. Je pars donc d'hypothèses que je vérifierai à l'aide du résultat de mes entretiens.

2.1.3 Démarche compréhensive

D'après Paillé et Mucchielli (2010), « l'approche compréhensive est un positionnement intellectuel qui postule d'abord la radicale hétérogénéité entre les faits humains ou sociaux et les faits des sciences naturelles et physiques, les faits humains ou sociaux étant des faits porteurs de significations véhiculées par des acteurs (hommes, groupes, institutions...), parties prenantes d'une situation inter-humaine. L'approche compréhensive postule également la possibilité qu'à tout homme de pénétrer le vécu et le ressenti d'un autre homme (principe de l'intercompréhension humaine). L'approche compréhensive comporte toujours un ou plusieurs moments de saisie intuitive, à partir d'un effort d'empathie, des significations dont tous les faits humains et sociaux étudiés sont porteurs. Cet effort conduit, par synthèses progressives, à formuler une synthèse finale, plausible socialement, qui donne une interprétation « en compréhension » de l'ensemble étudié (c'est-à-dire qui met en interrelation systémique l'ensemble des significations du niveau phénoménal) ». (p. 29).

Dans le cadre de ma recherche, je tenterai d'expliquer par son sens une action, un événement ou une expérience vécue.

2.2 Nature du corpus

2.2.1 Moyen utilisé pour la collecte de données

Dans ce chapitre, j'explique et argumente le choix de ma méthode de recueil de données, je donne une description de l'entretien semi-directif et j'en présente les buts. Le contenu de mon guide d'entretien est également inséré et commenté.

Le questionnaire peut être un moyen de collecte de données intéressant, mais plusieurs facteurs me dissuadent d'utiliser cet outil. En effet, ce dernier est délicat à réaliser. Le choix, le nombre et la formulation des questions sont autant de difficultés. Comment être certaine que les questions posées seront comprises et qu'elles auront le même sens pour tous ? De plus, l'utilisation de cette méthode poserait le problème du retour des questionnaires. En effet, si les personnes n'étaient pas réceptives et que le nombre de documents retournés était insuffisant, il me serait impossible de me livrer à une analyse valable et les résultats de ma recherche seraient peu crédibles. L'observation, autre moyen de récolte de données, est, quant à elle, totalement inadéquate pour le travail envisagé.

J'utiliserai donc l'entretien, semi-directif plus précisément, comme moyen de collecte de données pour rassembler les informations nécessaires à ma recherche. L'entretien semi-directif se caractérise par une structuration des objectifs et de l'interaction verbale entre les interlocuteurs. Le choix d'une telle manière de faire peut en effet se justifier. La parole et l'échange sont certainement les meilleurs moyens pour répondre à ma question de recherche, car ils permettent de s'intéresser aux représentations de l'interviewé tout en lui laissant une certaine marge de manœuvre. La personne questionnée peut ainsi s'exprimer plus librement à partir des questions posées. Pour que l'entretien semi-directif soit correctement mené, il est primordial d'élaborer un guide d'entretien. Ce dernier permet à l'interviewer d'avoir un fil conducteur. Voici la présentation du contenu de mon guide d'entretien.

Tableau 1 : Guide d'entretien

Guide d'entretien	
<p>La consigne initiale</p> <p>Je suis en dernière année à la HEP-BEJUNE et je m'intéresse au thème du <i>burn-out</i> chez les enseignants. Ce thème est très présent de nos jours dans le monde de l'enseignement et moi, future enseignante, je me pose des questions à ce sujet. Si j'ai demandé à m'entretenir avec vous, c'est parce que vous enseignez à l'école primaire et que vous êtes un</p> <ul style="list-style-type: none"> - enseignant avec plusieurs années d'expérience derrière vous (expérimenté), - qui débute dans la carrière d'enseignant (novice), <p>ce qui est important pour ma recherche, comme vous allez le comprendre.</p> <p>Notre entretien, qui durera au maximum 40 minutes, sera enregistré, comme je vous l'avais notifié auparavant.</p>	
Thèmes	Questions
1) Définition du <i>burn-out</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Pouvez-vous me donner votre définition du <i>burn-out</i> ? - Comment savoir si l'on est en train de sombrer dans le <i>burn-out</i> ? - D'après vous, pourquoi le mot <i>burn-out</i> est-il relié au monde de l'enseignement ?
2) Facteurs de risque	<ul style="list-style-type: none"> - Pouvez-vous me dire les facteurs de risque qui sont présents, à votre avis, dans le métier d'enseignant ? - Pensez-vous que les facteurs de risque du XXI^e siècle existaient auparavant ? - Pensez-vous que certaines personnes sont plus sujettes au <i>burn-out</i> que d'autres ?
3) Facteurs de protection	<ul style="list-style-type: none"> - Quels facteurs de protection mettriez-vous en avant afin de lutter contre le <i>burn-out</i> ? - Avez-vous vous-mêmes des moyens que vous pourriez considérer comme facteurs de protection ? - Pensez-vous que les enseignants sont assez informés en ce qui concerne le <i>burn-out</i> ?
4) Expérience professionnelle	<ul style="list-style-type: none"> - Pensez-vous que l'expérience professionnelle est en lien avec le <i>burn-out</i> ? - Pour quelles raisons ? - Comment voyez-vous le métier d'enseignant dans le futur ?

Pour rappel, ma question de recherche est la suivante :

Les enseignants novices sont-ils plus sujets au *burn-out* que les enseignants expérimentés professionnellement ?

Ce guide d'entretien me permettra, d'un point de vue général, de mieux comprendre les perceptions du *burn-out* chez les enseignants. J'ai fait le choix de questionner les instituteurs sur quatre grands thèmes pour avoir un fil conducteur : la définition du *burn-out*, les facteurs de risque, les facteurs de protection et l'expérience professionnelle. Le premier thème me permettra de cerner ce que les professeurs mettent derrière le mot *burn-out*, leur définition personnelle, pour ainsi mieux comprendre la suite de leur discours. En effet, ce mot peut cacher de nombreuses significations. En traitant le deuxième thème, je pourrai comprendre les facteurs qui font qu'un enseignant risque plus le *burn-out* au début ou en fin de carrière. J'observerai également si les facteurs de risque cités par les enseignants novices sont les mêmes que ceux cités par les instituteurs expérimentés. Le troisième thème, qui est relié au deuxième, me donnera les moyens de comprendre ce que les professeurs mettent en place pour se protéger du *burn-out*. Je pourrai ainsi voir laquelle des deux catégories d'enseignants a tendance à mieux se protéger et je pourrai comparer leurs opinions en ce qui concerne les facteurs de protection. Dans le dernier thème, je poserai une question qui est proche de ma question de recherche afin d'avoir l'opinion des enseignants. Je pourrai, par la suite, comparer leurs propos et mes résultats. Je m'intéresserai également à leur vision du métier d'enseignant dans le futur afin de voir si les conditions d'enseignement seront propices ou non au *burn-out*.

Les relances, quant à elles, me permettront de diriger les personnes interviewées ou de leur donner matière à parler si elles ne développent pas assez leurs propos.

2.2.2 Procédure et protocole de recherche

Après la présentation du moyen utilisé pour la collecte des données, voici le déroulement de ce qui est mis sur pied lorsque je souhaite interviewer les personnes choisies et les différents points qu'il ne faut surtout pas négliger.

Afin de mener à bien les entretiens semi-directifs, il est important d'expliquer la démarche mise au point pour trouver les enseignants avec lesquels je m'entretiendrai. Ces derniers sont contactés par téléphone. Je leur présente brièvement le sujet de recherche, la manière dont je vais procéder, la durée de l'entretien et explique pourquoi je souhaite les rencontrer. Dans mes explications, je précise que leur identité et la bande son restent confidentielles. S'ils acceptent de me rencontrer, nous fixons une date, une heure et un lieu de rendez-vous. Je stipule bien qu'ils sont libres de me répondre négativement.

Le lieu de l'entretien est important à définir. Le mieux est de trouver un endroit dans lequel je suis seule avec l'enseignant, un endroit calme. Un lieu comme la classe de l'instituteur ou

éventuellement sa maison me paraît bien adapté. Il est important que la personne interrogée se sente à l'aise et en confiance, qu'elle ait ses repères. Je propose donc aux professeurs de me proposer l'endroit.

Afin de faciliter les interviews et, par la suite, l'analyse, j'enregistre tous les entretiens. Si un professeur refuse, je contacte une autre personne. En effet, pour que ma recherche soit crédible, il faut que je puisse recueillir et traiter toutes les données de la même façon. Un changement de méthode, comme la prise de notes, peut influencer les résultats de ma recherche, ce que je ne souhaite pas.

2.2.3 Choix de l'échantillonnage et population

Future enseignante primaire, j'ai trouvé d'une part plus intéressant de m'entretenir avec des enseignants des degrés 1H à 8H afin que ma recherche soit bénéfique pour moi. D'autre part, ayant été mise en garde contre la difficulté que je pourrais rencontrer en essayant de trouver des personnes ayant vécu un *burn-out* et disposées à en parler, j'ai décidé de ne m'intéresser qu'aux représentations que les enseignants se font du *burn-out*.

Ma recherche vise à comparer les perceptions du *burn-out* chez des enseignants novices d'une part, et expérimentés d'autre part. De plus, je voulais savoir si les perceptions du *burn-out* des enseignants du cycle 1 sont différentes de celles de leurs collègues du cycle 2.

Par contre, je ne tiendrai pas compte du sexe des enseignants, car j'ai décidé de ne pas prendre en considération cette variable.

Pour des raisons pratiques, les enseignants que je contacterai travaillent dans le canton du Jura. En effet, les enseignants que j'interrogerai m'ont été conseillés. Voici les caractéristiques socio-biographiques de la population choisie.

Tableau 2 : Caractéristiques socio-biographiques de la population choisie

Prénom ⁷	Âge	Années d'enseignement	Années au cycle 1	Années au cycle 2	A eu un <i>burn-out</i>
Faustine	53	30	27	3	oui
Paola	26	5	0	5	non
Michaël	26	4	0	4	non
Lili	52	34	Tous les degrés, y compris à l'école secondaire		non
Roger	38	15			non
Moïra	29	6	6	0	non

⁷ Prénom d'emprunt

2.3 Méthodes et/ou techniques d'analyse des données

2.3.1 Choix des règles de transcription

Toute analyse de production orale est impossible à partir de la source sonore seule. En effet, j'aurai beau écouter plusieurs fois les enregistrements, leur contenu sera difficile à exploiter uniquement par le biais du son. Pour qu'un support audio puisse être réellement utilisé, il est préférable qu'il soit retranscrit intégralement, exercice auquel je me suis donc livrée. Une transcription complète garantit l'objectivité des données recueillies. Le nom de la personne interviewée restera confidentiel. J'utiliserai « M » ou « Moi » pour m'identifier, et la première lettre du prénom d'emprunt de la personne interviewée pour l'identifier.

En ce qui concerne les « parasites de la parole », je ne prendrai pas en compte les répétitions, les hésitations ou les bégaiements, par exemple, étant donné qu'ils n'ont pas d'influence pour mon analyse. J'utiliserai les signes conventionnels de ponctuation (virgule, point final, etc.), mais ne m'attarderai pas sur les signes qui permettent de marquer des hésitations, des silences, ou encore si la voix de la personne interviewée monte ou descend. Les éléments non verbaux ne seront également pas notifiés. Je précise cela, car je m'intéresse uniquement au sens des paroles des instituteurs, donc je n'ai nul besoin d'utiliser des conventions pointues au niveau de ma transcription. Voici un tableau récapitulatif des conventions utilisées et non utilisées.

Tableau 3 : Conventions de transcription

Conventions utilisées	Conventions non utilisées
signes conventionnels de ponctuation (virgule, point final, etc.)	informations paraverbaux (débit de la parole, hésitation, pause, silence, etc.)
tour de parole	éléments non verbaux (sourire, rire, etc.)
retouches formelles (négation, etc.)	
mot simplifiés (jamais = jms, quelque chose = qqch, etc.)	
Suppression ou modification de petits mots qui alourdissent le texte (voilà, pis, moi je, ben, euh, etc.)	
« ? » pour les mots non identifiables à l'audition	

2.3.2 Procédés de traitement des données

Voici maintenant la manière dont je vais procéder pour que les données recueillies lors des entretiens soient analysables.

Comme je l'ai mentionné auparavant, je vais tout d'abord retranscrire entièrement les pistes audio pour pouvoir travailler sur des éléments objectifs. Ensuite, je lirai plusieurs fois les transcriptions afin de lister les différentes catégories repérées (ex : les facteurs de protection) et de les mettre en évidence avec des couleurs différentes. Puis, je mettrai en évidence dans chaque catégorie des éléments bien précis (ex : parler entre collègues). Finalement, je classerai ces derniers dans des tableaux qui me permettront de créer des sous-catégories (ex : relationnel). Pour ce faire, j'organiserai les éléments recueillis selon qu'ils auront été plus ou moins souvent évoqués par mes interlocuteurs. Ces différentes étapes me permettent d'être rigoureuse dans le traitement de mon corpus.

2.3.3 Méthodes d'analyse

Dans ce chapitre, je vais expliquer ce qu'est l'analyse de contenu, méthode que je vais utiliser pour analyser mes transcriptions.

L'analyse de contenu est un ensemble de techniques, d'outils, qui permettent d'analyser des communications. Selon Bardin (2003), cette analyse a deux fonctions :

- « une fonction heuristique : l'analyse de contenu enrichit le tâtonnement exploratoire, accroît la propension à la découverte. C'est l'analyse de contenu pour « voir ».
- une fonction d' « administration de la preuve ». Des hypothèses sous forme de questions ou d'affirmations provisoires servant de lignes directrices font appel à la méthode d'analyse systématique pour se voir vérifier dans le sens d'une confirmation ou d'une infirmation. C'est l'analyse de contenu « pour prouver ». » (p. 33).

Ces deux fonctions peuvent être complémentaires ou non dans la pratique. Pour compléter ce qui précède, voici trois étapes essentielles de l'analyse de contenu :

- la description (caractéristiques du texte)
- l'inférence (déductions logiques)
- l'interprétation (signification des caractéristiques).

L'inférence est une étape très importante dans l'analyse de contenu. En effet, elle permet de faire des déductions à partir d'indices. Le médecin qui fait des déductions sur l'état d'un patient à partir des symptômes est un exemple qui illustre très bien ce qui précède (Bardin, 2003).

Voici la définition en principe utilisée pour définir l'analyse de contenu :

« Un ensemble de techniques d'analyse des communications visant, par des procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages, à obtenir des indicateurs (quantitatifs ou non) de production/réception (variables inférées) de ces messages » (Bardin, 2003, p. 47).

Bardin (2003) poursuit en écrivant : « appartient donc au domaine de l'analyse de contenu, toute démarche qui, à partir d'un ensemble de techniques partielles mais complémentaires, consiste à expliciter et systématiser le contenu des messages et l'expression de ce contenu à l'aide d'indices quantifiables ou non. Ceci, dans le but d'effectuer des déductions logiques et justifiées concernant la source (l'émetteur et son contexte) – ou éventuellement les effets – des messages pris en considération. L'analyste a à sa disposition (ou crée) tout un jeu d'opérations analytiques, plus ou moins adaptées à la nature du matériau et au problème qu'il cherche à résoudre. Il peut en utiliser une ou bien plusieurs en complémentarité pour enrichir les résultats ou accroître leur validité, et ainsi prétendre à une interprétation finale fondée. Toute analyse objective a pour souci d'étayer des impressions, des jugements, intuitifs par des opérations conduisant à des résultats fiables ». (p. 47).

En utilisant cette méthode, je chercherai à mettre du sens derrière les paroles des personnes interviewées. D'ailleurs, j'utiliserai également l'analyse thématique, qui s'inscrit dans l'analyse de contenu. En effet, en mettant en avant les thèmes inscrits dans mon guide d'entretien et développés dans ma problématique, je pourrai faire un premier repérage dans chaque transcription. Ensuite, il est possible que d'autres thèmes m'apparaissent après plusieurs lectures. Marquer les différents thèmes dans les marges des fiches rend le repérage plus facile (Paillé & Mucchielli, 2010).

3. Analyse

Cette section contribue à la présentation de mes résultats. Mon travail porte sur quatre thèmes : la définition du *burn-out*, les facteurs de risque, les facteurs de protection et l'expérience professionnelle.

3.1 Définition du *burn-out*

Dans ce chapitre, je m'intéresserai aux définitions et aux représentations premières qu'ont les enseignants du mot *burn-out*.

3.1.1 Définitions

Pour définir le mot *burn-out*, une majorité des enseignants m'ont dit qu'ils associent le *burn-out* à un épuisement ou à une grande fatigue. Ensuite, les propos divergent quelque peu même si, au fond, cela se rejoint. Voici ce que disent deux professeurs expérimentés et une enseignante novice.

« Pour moi, c'est vraiment arriver au bout de soi, arriver à un état de fatigue où, entre guillemets, c'est proche du pétage de plomb, et puis, c'est vraiment la sonnette d'alarme qui fait qu'il faut s'arrêter parce qu'on n'en peut plus. » (Paola)

« Pour moi, c'est un épuisement, ça c'est sûr, un épuisement physique, psychologique. Je pense que c'est surtout ça. Epuisé. » (Faustine)

« Sauf erreur, le burn-out, c'est vraiment quand... ce n'est pas une dépression, c'est une forme de dépression, j'ai l'impression, dans le sens où c'est une accumulation de soucis professionnels qui font que tu es dans un état où tu n'arrives plus à travailler. Je ne peux pas dire une dépression... mais un sentiment de mal-être, de ne pas savoir comment faire, bien faire pour poursuivre l'activité professionnelle de manière correcte. » (Moïra)

Les enseignants ont donc trouvé la première des trois dimensions mises en avant par Freudenberger (1974, 1981) et Maslach (1976), cité par Doudin, Curchod-Ruedi, Lafortune & Lafranchise (2011, p. 13), le sentiment d'épuisement émotionnel, relié à l'impression d'avoir épuisé son énergie. Les instituteurs, dans leurs définitions, ont également ajouté ces quelques mots pour définir le *burn-out*.

Tableau 4 : Mots tirés des verbatims des enseignants rencontrés pour définir le *burn-out*

	3 enseignants novices			3 enseignants expérimentés			Total
	Cycle 2 Paola	Cycle 1 Michaël	Cycle 1 Moïra	Tous les degrés Lili	Cycle 1 Roger	Cycle 1 Faustine	Sur 6 enseignants
Epuisement ou fatigue							3
Difficultés ou obstacles sur son chemin de vie ou professionnel							1
Ramer dans le vide							1

Plus assez de motivation							1
Plus envie d'aller travailler							1
Etat un peu dépressif							2
Accumulation de soucis professionnels							1
Sentiment de mal-être							1
Ne pas savoir comment faire							1
Plus de patience							1
Plus envie de voir les collègues							1
Plus assez de concentration envers les enfants							1

Cela ramène aux deux dernières dimensions (Freudenberger, 1974, 1981 ; Maslach, 1976, cité par Doudin, Curchod-Ruedi, Lafortune & Lafranchise, 2011, p. 13), la diminution de l'accomplissement personnel et une tendance à la déshumanisation. En effet, les éléments reportés dans le tableau ci-dessus conduisent un professeur à de l'insatisfaction, à un sentiment d'échec, à une relation difficile avec les différents partenaires de l'école. Nous pouvons constater que les enseignants interviewés ont des définitions variées de l'épuisement professionnel.

3.1.2 Symptômes, signes avant-coureurs et spirale

Un instituteur a-t-il conscience qu'il est en train de sombrer dans le *burn-out* ? Certains professeurs pensent qu'il est possible de s'en apercevoir si on a été sensibilisé à

l'épuisement professionnel ou si on a le courage d'avouer que ça ne va plus, mais la majorité des enseignants est d'accord pour dire qu'ils ne verraient pas le *burn-out* arriver, qu'il est difficile de s'en rendre compte par soi-même. Voici les propos de Faustine (enseignante expérimentée du cycle 1 ayant fait un *burn-out* il y a déjà un certain temps) ainsi que ceux de deux autres enseignants expérimentés.

« Je pense qu'on ne le sait pas. Je pense que c'est quand on est vraiment passé dedans qu'on le voit. Avant, on ne s'en rend vraiment pas compte. C'est comme une spirale. Tu travailles toujours plus, tu essaies d'aller toujours plus à fond pour des élèves qui ne vont toujours pas. Moi, je ne me suis pas rendu compte. C'est quand j'ai été dedans que je me suis dit : Bon, cette fois, c'est trop tard. » (Faustine)

« Ça, c'est une bonne question. Je suppose qu'il y a des symptômes. J'ai le sentiment qu'on ne s'en rend peut-être pas compte soi-même. Comment le savoir ? Il faut de temps en temps pouvoir mettre peut-être l'école entre parenthèses et puis un peu prendre du recul par rapport à notre pratique parce que je pense parfois qu'on est dans un tel rythme... On est peut-être en situation de *burn-out* sans s'en rendre compte. Donc, est-ce qu'il y a des signes avant-coureurs, je ne sais pas. Je suppose que les gens qui en ont souffert ne s'en sont pas rendu compte ou, en tout cas, pas suffisamment vite. » (Roger)

« Moi, je pense qu'il y en a qui s'en rendent compte, mais qu'ils ne veulent peut-être pas se l'avouer en disant : « Mais non, j'ai encore des forces, et puis, je peux encore un petit bout, et puis je peux encore ! », peut-être qu'il y a ces cas-là et puis d'autres qui, du jour au lendemain, se disent : « Je ne peux plus, là, c'est plus fort que moi, je ne peux plus y aller ». Alors, est-ce que ces personnes-là ont eu des signes avant-coureurs et puis qu'ils se les sont voilés ? Je ne sais pas. » (Lili)

Le mot *spirale* est très bien adapté. Effectivement, d'après plusieurs personnes interviewées, l'instituteur ne remet pas en cause sa manière de travailler et d'être, et il se laisse emporter dans son fonctionnement sans prendre du recul. Il a l'impression qu'il doit résoudre lui-même tous les problèmes et, si sa solution ne fonctionne pas, il va en chercher d'autres jusqu'à ce qu'il ait réglé les difficultés qui le préoccupent. Il donne tout son temps et toute son énergie jusqu'à atteindre un état d'intense fatigue, stade auquel il lui est impossible de se sortir seul de l'épuisement professionnel. Alors, si, dans la majeure partie des cas, les enseignants victimes de *burn-out* n'ont pas vu ce dernier venir, comment auraient-ils pu en prendre conscience ? D'après les professeurs questionnés, il y a deux solutions. Soit les collègues font remarquer à l'instituteur en question qu'ils s'inquiètent pour lui, pour sa santé, soit l'enseignant concerné tente de repérer et d'analyser les facteurs responsables de son épuisement. La deuxième solution est uniquement possible si l'instituteur lit des articles concernant le *burn-out* ou s'il en parle avec une personne l'ayant vécu et qu'il remarque des similitudes entre son état et ce qu'il apprend au sujet de l'épuisement professionnel.

3.1.3 Lien entre le *burn-out* et l'enseignement

Tableau 5 : Les avis au sujet du lien entre le *burn-out* et l'enseignement

	Nombre d'enseignants novices	Nombre d'enseignants expérimentés	Total
<i>Burn-out</i> dans toutes les professions, mais plus dans l'enseignement	2 (Moïra / Paola)	2 (Roger / Lili)	4
Pas plus de <i>burn-out</i> dans l'enseignement qu'ailleurs	1 (Michaël)	1 (Faustine)	2

Les avis des professeurs divergent légèrement, même si une majorité tend à dire que le *burn-out* touche plus de personnes dans l'enseignement que dans les autres professions. Cela rejoint l'étude faite par Houlfort et Sauvé (2010) qui affirment qu'il y a le double de personnes souffrant d'épuisement professionnel dans l'enseignement qu'ailleurs. Les avis des instituteurs interviewés peuvent se résumer en quatre thèmes : la responsabilité, l'implication affective, le travail social et le fait de penser sans cesse à l' cole. En ce qui concerne le professeur qui pense que le *burn-out* n'est pas plus présent dans l'enseignement, il l'explique par le fait que l'enseignement est un travail public. En effet, de nombreuses personnes sont en contact avec l'instituteur dans le cadre de l' cole, ce qui fait que, lorsqu'un enseignant tombe en *burn-out*, beaucoup de monde est au courant. Cela implique évidemment les journalistes qui parleront donc plus facilement du *burn-out* dans le milieu enseignant. L'autre enseignante estime que le *burn-out* est plutôt lié au caractère de la personne et qu'il y a de l'épuisement professionnel dans toutes les professions. Elle pense, par exemple, que les perfectionnistes sont plus exposés que leurs collègues.

3.2 Facteurs de risque dans l'enseignement

Dans le tableau de la page suivante, les différents facteurs de risque cités par les enseignants sont présentés et développés afin de comprendre pourquoi les instituteurs sont touchés par l'épuisement professionnel.

Tableau 6 : Facteurs de risque selon les enseignants rencontrés

	3 enseignants novices			3 enseignants expérimentés			Total
	Cycle 2 Paola	Michaël	Cycle 1 Moïra	Tous les degrés Lili	Roger	Cycle 1 Faustine	Sur 6 ensei- gnants
Relationnel							6
Vie privée et vie profession- nelle							4
Temps passé pour l'école							4
Rôle de l'ensei- gnant et méthodes							6
Implication affective et caractère							2 / 3 / 1
Charge administra- tive							2
Âge							3

3.2.1 Relationnel

Comme nous pouvons l'observer plus haut dans le tableau, le relationnel est un facteur de risque important. Tous les instituteurs l'ont mentionné. Lorsque nous parlons de relationnel, il s'agit des rapports qu'entretiennent les professeurs avec leurs collègues, leurs élèves et les parents des élèves. Ne pas s'entendre avec un ou plusieurs collègues, une concurrence entre enseignants, une mauvaise ambiance dans le cercle scolaire, des critiques, tous ces éléments peuvent réellement atteindre le moral d'une personne. L'enseignant risque de se refermer sur lui-même et d'essayer de régler ses difficultés seul voire même de penser à changer d'établissement. La relation entre l'instituteur et les élèves s'est également dégradée avec les années. Ces derniers sont de plus en plus difficiles en classe et ont de moins en moins de volonté et de courage pour affronter leurs obligations. Voici ce que dit une professeure expérimentée à ce sujet.

« (...) c'est vrai que, franchement, il y a des années où tu ferais beaucoup plus vite un burn-out que d'autres, alors ça, c'est sûr. Même si tu mets tout bien en place, tu as des élèves tellement perturbateurs que, franchement, (...) ça aide à t'épuiser physiquement (...) » (Faustine)

Ces propos rejoignent ceux de Doudin, Curchod-Ruedi et Baumberger (2009), qui avaient écrit que ce sont les problèmes de comportement des élèves qui sont à l'origine de l'épuisement professionnel. Mais il n'y a pas que les enfants qui soient facteurs de risque. Il y a aussi les parents, et, selon une enseignante novice du cycle 1, l'image ci-après illustre bien les changements intervenus ces trente dernières années dans la relation enseignant-parents.

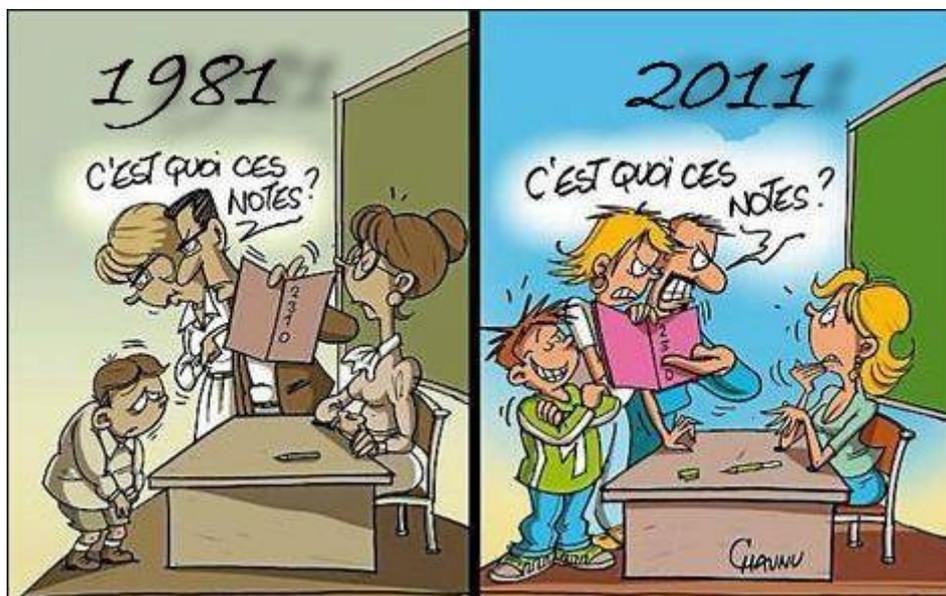


Figure 1 : Les parents en 1981 et en 2011

« C'est vrai que, dernièrement, ces dernières années, les parents sont de plus en plus intrusifs aussi. (...) Donc, autant c'est bien parce qu'ils s'impliquent beaucoup, mais autant il faut je pense parfois savoir aussi mettre des limites parce que certains aimeraient être plus... » (Moïra)

Une enseignante expérimentée du cycle 1 trouve également que le lien enseignant-parents peut être un facteur de risque et elle l'explique ainsi.

« (...) par aussi les parents, quand même, par certains, pas tous, par certains parents qui insistent, qui sont toujours derrière. On sent la pression forte, et puis, ça pourrait être

aussi un critère, la pression des parents. (...) Oui, ça influence quand même pas mal selon certains parents, quand on sent qu'on est chassé derrière alors qu'on fait le mieux qu'on peut et puis on sent qu'il n'y a jamais... L'enfant va pas bien, pas à cause de nous, mais nous, on a une pression parce que les parents, eux, disent que s'il ne va pas bien, c'est à cause de vous. Enfin indirectement, donc on se dit : « Mais oui, c'est à cause de moi, donc je peux faire mieux » alors que ce n'est pas à cause de nous. Mais là, c'est vrai que j'ai tiré une bonne année avec deux élèves où les parents étaient sans arrêt derrière. La pression des parents, c'est aussi important. » (Faustine)

Nous pouvons constater que certains parents sont de plus en plus derrière leurs enfants et quelquefois même intrusifs. Les enseignants ressentent parfois une grande pression de leur part. Des parents veulent que leurs enfants aient de bonnes notes en vue de leur futur, d'autres ne font plus confiance aux enseignants et sont toujours en train de vérifier et de demander des justifications. Avoir des parents qui téléphonent régulièrement pour différentes raisons peut être fatigant. De plus, cela demande au professeur d'être très clair dans chaque chose qu'il fait ou dit. Donc, que ce soit avec des collègues, des élèves ou des parents, il est important que les enseignants entretiennent les liens avec les différents partenaires et qu'ils sachent s'exprimer parfaitement.

3.2.2 Vie privée et vie professionnelle

La vie privée peut avoir un impact sur la vie professionnelle et vice versa. Si l'instituteur vit un moment difficile, des difficultés dans son couple ou un deuil, par exemple, cela peut se ressentir au niveau de l'école. Voici ce que dit un professeur novice à ce sujet :

« (...) on a aussi une vie privée, à côté, et il y a sûrement des influences de notre vie privée sur notre vie professionnelle. Alors, dire qu'un burn-out est propre à l'enseignement... C'est sûrement aussi en lien avec sa vie privée, et puis, c'est peut-être aussi un burn-out de la vie privée, mais qui se répercute après sur l'enseignement (...) » (Michaël)

Une institutrice expérimentée a également soulevé le fait qu'elle connaît certaines personnes qui font des *burn-out* à répétition et que ces dernières sont plus fragilisées par leur vie personnelle que par l'école. Il serait donc intéressant de savoir si, dans l'enseignement, les professeurs sombrent dans le *burn-out* à cause de l'enseignement ou à cause de leur vie privée. Toute personne a une identité et un statut déterminés par l'âge, le sexe, la place dans la famille, la profession et les engagements personnels. En quelques années, la famille telle qu'on la connaissait a beaucoup changé. Il y a beaucoup de divorces et les rôles de la femme et de l'homme ne sont plus aussi évidents depuis que la femme travaille. Ces changements provoquent une instabilité et des incertitudes qui remettent l'identité de chacun en question. Qui suis-je ? Qu'est-ce que je veux faire dans ma vie ?

Quels sont mes objectifs ? Suis-je prête à arrêter mon travail pour devenir mère au foyer ? Vais-je avoir un travail stable ? Est-ce que je devrai changer de métier ? Selon Jean-François Dortier (2010), « L'individu est tiraillé entre ses identités multiples. Il hésite, zappe, oscille entre ses multiples appartenances. Il est en « quête de soi » permanente. Les engagements collectifs et les appartenances communautaires ayant moins d'emprise sur l'individu, il se retrouve à la fois plus libre, mais aussi plus désemparé. (...) La question que se posaient naguère les adolescents au moment de choisir un métier et de forger un projet de vie devient maintenant une interrogation permanente qui nous suit tout au long de la vie ». Pour Michel Castra (2012), chaque être humain possède une identité personnelle qui se construit, se modifie en fonction des expériences vécues. Il est donc tout à fait naturel que des difficultés dans la vie privée aient des répercussions dans la vie professionnelle et inversement.

3.2.3 Temps consacré à l'école

L'enseignement requiert énormément de temps. Il faut chercher, inventer, trouver, se documenter, préparer, corriger, suivre des cours de formation continue, rencontrer de nombreux partenaires de l'école (enseignants, parents, logopédistes et autres spécialistes) tout en s'investissant dans des activités très diverses. D'après deux enseignantes mères de famille, le fait d'avoir des enfants oblige à revoir le temps de travail passé à l'école. Lorsqu'un instituteur débute et qu'il n'a pas de famille, il passe tout son temps pour l'école et, d'après un enseignant novice, il choisit de travailler pour l'école plutôt que de rencontrer des amis. Ensuite, lorsque la famille s'agrandit, les professeurs ne peuvent faire autrement que de réduire leur temps de travail pour l'école et cibler l'essentiel. Voici les propos d'une institutrice expérimentée et d'une enseignante novice au cycle 1.

« C'est une bonne chose d'apprendre à se connaître et puis de mettre des temps. Alors, c'est vrai que, depuis que j'ai eu des enfants, j'ai déjà dû en mettre. On ne peut plus tout faire ! Quand on n'avait pas d'enfants, je passais tous mes week-ends pour l'école, mes journées pour l'école, jusqu'à ce que je rentre. Mais, à un moment donné, ce n'est plus possible. Il faut partager et c'est là qu'on voit qu'on en met beaucoup trop, mais aussi, on a le temps. On est jeune et puis voilà ! » (Faustine)

« Parce qu'on peut toujours mieux faire, mais effectivement, quand on est sans enfant, eh bien, on prend encore trois fois plus de temps de faire les choses, de voir les choses. Quand on en a un, eh bien, on fait aussi, mais je dirais qu'on va peut-être plus à l'essentiel. Et puis, les petites broutilles... Finalement, la perfection n'existe pas. » (Moïra)

Comme nous pouvons le remarquer, les mères de famille consacrent moins de temps à l'école. En effet, le rôle de maman demande du temps et de l'énergie. Avant, ces derniers étaient mis dans leur travail, mais maintenant, elles doivent partager ce temps et cette

énergie. Nous pouvons faire l'hypothèse que le fait de construire sa famille peut être un facteur de protection. L'instituteur a un autre centre d'intérêt, sa famille, et cela l'oblige à se fixer des limites de temps pour l'école et pour ses enfants. Nous pouvons aussi émettre l'hypothèse qu'une personne vivant seule a plus de risques de s'épuiser si elle consacre trop de temps à son métier. Gold (1985, cité par Truchot 2004, p. 173) le confirme: les personnes seules, et plus spécialement les professeurs, font plus de *burn-out* que celles qui sont en couple. Effectivement, dans l'enseignement, il serait possible de travailler tout le temps, tellement il y a à faire, mais, pour des raisons de santé, il vaut mieux que ce ne soit pas le cas. Le fait que certains travaillent sans arrêt peut aussi être dû à un problème d'organisation et de gestion du temps.

3.2.4 Méthodes et rôle de l'enseignant

Ce thème touche toutes les personnes interrogées, comme nous pouvons l'observer dans le tableau de la page 27. Le rôle des enseignants, les méthodes et les moyens d'enseignement ont bien changé au cours des années, comme nous l'explique une enseignante (Faustine) en citant les propos de sa mère, enseignante à la retraite.

« Non, mais, attends ! Vous êtes fous tout ce que vous faites pour l'école ! Nous, on prenait un livre de lecture ou un livre de maths, on commençait à la première page et puis on suivait. »

Aujourd'hui, les professeurs ont également des moyens d'enseignement, mais ils doivent souvent trier la matière à enseigner, l'organiser pour concevoir leurs cours. De plus, lorsqu'un élève a des difficultés, l'enseignant essaie toujours de trouver d'autres supports. Tout cela demande beaucoup plus de temps qu'autrefois. Les activités en classe doivent être variées et l'instituteur doit aborder de nombreux savoirs pour respecter le PER. De plus, les méthodes changent et les professeurs doivent plus souvent mettre à jour leurs connaissances et leurs compétences. L'informatique et Internet représentent également une difficulté importante pour certains, comme l'a dit un enseignant expérimenté. Aujourd'hui, il est possible d'avoir accès à un très grand nombre d'informations, mais trouver ce qui convient n'est pas toujours facile et demande un temps conséquent.

Les responsabilités des professeurs ont aussi beaucoup changé, comme le dit très bien une enseignante novice.

« Ce qu'il y a, c'est qu'il y a énormément de responsabilités dans l'enseignement. Et puis, on n'a pas que la casquette d'enseignante. En tout cas, plus je travaille, plus je me rends

compte qu'il y a quand même une notion de psychologue, d'aide sociale. Au niveau sanitaire, aussi, il y a des élèves, ma foi (...) » (Moïra)

La tâche éducative, dont nous avons parlé dans la problématique, est un facteur de risque réel pour les instituteurs. Dans notre société, les parents travaillent et ont moins de temps pour s'occuper de leurs enfants. Ils confient plus ou moins indirectement leurs tâches éducatives aux enseignants, qui ont déjà énormément de travail et beaucoup de responsabilités. L'enseignement est un métier qui demande d'être pluriel, d'être à l'aise quotidiennement dans de nombreuses situations, car les attentes des parents et de la société sont très fortes. Cette vision est corroborée par Laugaa et Rasclé (2004, cité par Curchod-Ruedi, Doudin & Peter, 2009, p. 55). Comme l'a dit une enseignante expérimentée qui a fait un *burn-out* (Faustine), « (...) je pense qu'il faut toujours avoir un œil sur le cahier des charges qu'on a à faire à l'école (...) ».

3.2.5 Implication affective et caractère

Être enseignant, c'est avoir de nombreuses responsabilités, et cela demande aussi de prendre énormément sur soi. Un instituteur débutant donne l'exemple des parents qui se permettent certaines réflexions difficiles à entendre. Selon lui, il faut essayer d'en tirer quelque chose de positif, mais ce n'est pas évident. Une collègue débutant compare l'enseignant à une éponge. Cela signifie que, comme une éponge retient l'eau, l'enseignant garde en lui toutes les remarques faites par les parents, ce qui peut amener à l'épuisement professionnel. Une institutrice expérimentée parle également du sentiment de culpabilité. Si le professeur donne une leçon et que cette dernière ne fonctionne pas du tout, que les élèves ne sont pas entrés dans le sujet, il va se culpabiliser et remettre sa façon de faire en question. Cela sera pareil si un élève a de grosses difficultés scolaires et que, malgré un grand soutien de l'instituteur, l'enfant n'évolue pas. L'enseignant va se remettre en question et prendre sur soi en se disant : « J'aurais certainement pu en faire plus, je dois encore plus porter cet élève et travailler davantage pour lui ». Il est important qu'un enseignant sache se remettre en question, mais il faut aussi qu'il fasse attention à ne pas se dévaloriser. Voici les propos d'une institutrice novice au cycle 2.

« Moi, je pense que ce sont les personnes qui se remettent trop en question, qui ont trop tendance à dire « C'est peut-être de ma faute » ou bien « Ah, je n'ai pas fait ça comme il faut » et à trop vouloir chercher la petite bête. » (Paola)

En ce qui concerne l'importance du caractère, les avis sont très partagés. Deux institutrices expérimentées et une novice pensent que le caractère a une influence sur le fait de tomber

en *burn-out*, et deux professeurs novices et un expérimenté ne partagent pas leur avis. D'après certains, les personnes qui se remettent trop en question, celles qui n'ont pas assez d'autorité, celles fragilisées par leur vie personnelle, les perfectionnistes, les personnes intéressées par les arts et les personnes orgueilleuses sont plus à risque que les autres. Les personnes qui se remettent trop en question finissent par douter et par ne plus avoir confiance en elles. Celles qui n'ont pas assez d'autorité ne sont pas respectées par les élèves, ce qui devient épuisant quotidiennement. Celles qui sont fragilisées par leur vie font parfois du *burn-out* à répétitions, rapporte une enseignante novice qui connaît plusieurs personnes dans cette situation. Les perfectionnistes, eux, passent leur temps à l'école afin que tout ce qu'ils présentent aux élèves soient parfait. A force de donner trop d'énergie et de temps, ces personnes finissent par s'épuiser. Les personnes orgueilleuses sont, d'après une enseignante expérimentée, celles qui pensent qu'elles vont réussir à atteindre leurs objectifs quoi qu'il se passe. Voici ce que dit l'institutrice interviewée pour illustrer ses dires.

« Moi, je pense que les gens qui sont trop sûrs d'eux, oui (...) parce qu'on est tellement sûr qu'on va y arriver, qu'il n'y a rien qui peut nous échapper (...) j'y suis toujours arrivé, pourquoi je n'y arriverais pas maintenant (...) on ne se met pas de frein. » (Faustine)

Il n'est pas certain du tout qu'un professeur qui a toujours réussi à régler les problèmes et qui se croit supérieur aux autres échappera au *burn-out* le jour où les difficultés le dépasseront.

Les instituteurs qui ne pensent pas que le caractère a quelque chose à voir avec l'épuisement professionnel justifient leur position en disant que tout le monde peut être un jour ou l'autre confronté au *burn-out*, que c'est quelque chose de personnel et que cela dépend de différents facteurs comme, par exemple, la façon dont une personne rebondit suite à un passage difficile dans sa vie. D'après eux, ce n'est pas parce qu'un enseignant est sûr de lui qu'il risque moins de tomber en *burn-out* qu'un instituteur plus sensible. Selon eux, il est impossible de faire des catégories. Voici ce que dit un professeur novice du cycle 2 à ce sujet.

« Je pense que tout le monde peut faire un burn-out, en fait, parce que, finalement, les personnes qui ont fait des burn-out, elles ne s'y attendaient pas. Ce n'est pas forcément les plus sensibles, ce n'est pas forcément les plus forts de caractère. Je pense vraiment que c'est personnel pour chacun, que pour quelqu'un, ce sera tels types de critères qui ont fait que, pour l'autre, ce sera des critères totalement différents. Je pense que tout le monde peut tomber dans le burn-out, en fait. Je ne pense pas que ce soit lié à une catégorie de personnes, mais je peux me tromper. » (Moïra)

Peut-être que ces deux points de vue peuvent être nuancés et s'entrecouper. Dans la littérature, les personnes ayant des idéaux professionnels sont plus à risque, étant donné qu'à un moment, il y a une dissonance entre les idéaux et la réalité professionnelle, ce qui peut créer une souffrance chez l'enseignant (Jaoul, Kives et FSP-MGEN, 2004, cité par Doudin, Curchod-Ruedi, Lafortune & Lafranchise, 2011, p. 16). Intéressons-nous au métier d'enseignant sous deux angles différents : l'idéal et la réalité. Commençons par la vision idéalisée : vacances, après-midi congé, élèves éduqués et intéressés, relations faciles avec les différents partenaires de l'école, horaires cools (début des cours environ 8h, fin des cours environ 15h), etc. Revenons maintenant à la réalité : travail durant les vacances et après les cours, formation continue, rapports parfois difficiles avec les différents partenaires, élèves à problèmes (comportement, apprentissage, famille), école sans arrêt dans la tête, etc. Il est primordial que les enseignants sachent ce qu'est réellement le métier et soient conscients des difficultés qu'ils rencontreront à coup sûr un jour, car un déséquilibre entre idéal et réalité peut devenir une source importante de stress, ce dernier étant une des causes majeures de l'épuisement professionnel.

3.2.6 Charge administrative

Pour deux enseignants, les tâches administratives peuvent également concourir à l'épuisement professionnel, car il y en a de plus en plus. Un enseignant novice parle même de « travail de singe », car, d'après lui, il faut parfois faire le travail en double. Voici les déclarations d'un enseignant nouveau dans le métier et d'un enseignant aguerri.

« C'est l'administratif, des choses qu'on a à rendre qu'on a... J'aime bien parler de « travail de singe », parce que si on avait tous eu la même manière de fonctionner, eh bien, on aurait pu inventer quelque chose qui fonctionnait pour tout le monde aussi. Ça aurait pris du temps, mais, après, il aurait fallu juste remplir des choses comme ça et, des fois, il faut tout créer soi-même, mais pour un travail que tout le monde fait quand même. Ou bien voilà des choses à rendre, et puis après, il faut renvoyer une autre fois pour recevoir la même réponse, mais par rapport à un autre élève, etc. et ça fait pas mal de choses à côté de ce qu'on peut appeler enseignement. » (Michaël)

« Je dirais la charge administrative, la forte charge administrative qui ne cesse de croître. (...) parce qu'on entend constamment des enseignants qui se plaignent, qui croulent sous les sollicitations. Enfin, il suffit d'observer un peu nos boîtes de courrier. Donc, je pense qu'on peut un peu parfois être surmené par ça, » (Roger)

Le travail administratif demande effectivement beaucoup de temps et d'organisation. Peut-être que les enseignants ne sont pas assez informés, lors de leurs études, de la charge administrative qui les attend, car c'est un sujet qui n'est pas du tout abordé en cours. Au Valais, une enquête menée récemment auprès d'enseignants montre que les tâches

administratives surchargent le travail des enseignants⁸. En effet, les professeurs reçoivent de nombreux documents pour des concours et des spectacles, mais il y a également tout ce qui concerne les rendez-vous avec les logopédistes et autres intervenants. L'enseignement demande déjà beaucoup de temps et d'énergie, il serait peut-être nécessaire que la charge administrative n'augmente pas indéfiniment. Enseigner, c'est prioritairement transmettre des savoirs et participer à l'éducation des enfants. La majorité du temps doit être consacrée à ces tâches et l'administration ne doit pas les mettre en péril.

3.2.7 Âge

Selon certains professeurs, l'âge peut être un facteur de risque dans l'enseignement. Il y a des enseignants de 50 ans qui, selon une enseignante novice, « tirent leurs dernières années ». Cela signifie que le plaisir n'est plus au rendez-vous et que la pénibilité s'est installée. Voici ce que disent deux institutrices expérimentées à ce sujet :

« (...) A mon âge, peut-être. Tu vois, tu te dis, attends, tu arrives à 50, 55, 60 ans, est-ce que tu as encore l'énergie, est-ce que tu es suffisamment formée (...) » (Lili)

« Après, je pense qu'avec l'âge, tu es obligé d'en enlever un petit peu et de te dire... mais, finalement, aller chercher vraiment l'essentiel et puis, peut-être, ne pas trop vouloir amener en plus et puis dire : « Voilà. Je dois faire ça, et comment je peux le faire au plus simple, au plus rapide, au plus court, pour que ça marche quand même. » Et puis, finalement, ça ne marche pas vraiment moins bien. » (Faustine)

Peut-être qu'il arrive un âge où l'on se pose plus de questions sur sa vie professionnelle, sur son parcours, sur sa façon de faire, une période où le doute est plus présent. Il est également possible que les instituteurs d'un certain âge ne supportent plus les changements. En effet, en trente ans, bien des choses ont évolué à tous les niveaux. Tous ces changements sont difficiles à vivre et peut-être qu'à un moment on a marre de ces changements et des attentes de la société. Il faut dire que les enseignants proches de la retraite ont choisi l'enseignement 30 à 40 ans plus tôt et que ce métier était tout autre à l'époque. Selon Christian Maroy (2005), les plupart des instituteurs d'un certain âge sont « relativement conservateurs » au niveau pédagogique, car ils sont « attachés aux modèles pédagogiques auxquels ils ont été formés ». (p. 22). Les valeurs étaient différentes et les problèmes rencontrés également, mais pas seulement. Les changements amènent aussi une certaine peur. Voici les propos d'une enseignante expérimentée du cycle 1.

⁸ « Les tâches administratives plombent les enseignants ». In *Le Temps*. Site du journal *Le Temps*, [En ligne]. <http://www.letemps.ch/Page/Uuid/750b07e8-9a24-11e3-9cef-93e7e023e55b>

« Ah... ça me fait un petit peu peur, Maroussia. Oui, ça me fait un petit peu peur. Je trouve que déjà le métier que je pratique aujourd'hui est tellement différent de celui que j'ai choisi quand je suis sortie de l'école normale. Pas dans la classe, si tu veux, mais dans la population d'élèves qu'on reçoit. Ce sont des enfants qui sont beaucoup plus zappeurs, moins preneurs. (...) on tend à devenir des enseignants par branche, et puis, ça, je trouve que ça ne correspond plus à ce que j'ai choisi. (...) oui, moi, ça me fait aussi un petit peu peur parce qu'on entend aussi souvent dans les villes, moins ici, des parents qui prennent rapidement des avocats quand ça ne va pas dans leur sens (...). On ne fait plus confiance à la profession, on ne fait plus confiance aux professionnels... (...) Je pense que les moyens électroniques vont peut-être encore prendre plus de place, et puis, c'est dommage parce que l'enfant a quand même besoin du relationnel... Je trouve que les enfants aiment ce que nous on aimait déjà étant enfants (...) aller découvrir des choses dans la forêt, raconter une histoire, ils adorent (...) j'ai un petit peu peur que tout ça soit... qu'on ait plus le temps pour ça. » (Lili)

Nous pouvons donc constater qu'avec l'âge il est normal d'être plus fatigué, mais qu'il est probable que les instituteurs arrêtent de travailler en approchant de la retraite simplement parce qu'ils ont peur de ce que devient leur métier, parce que leurs valeurs se retrouvent de moins en moins dans l'enseignement et parce que l'activité professionnelle qu'ils exercent aujourd'hui n'est plus celle qu'ils ont choisie autrefois.

3.3 Facteurs de protection dans l'enseignement

Maintenant que nous avons examiné les facteurs de risque, il est important de nous intéresser aux facteurs de protection mis en place pour éviter le *burn-out* aux enseignants.

Tableau 7 : Facteurs de protection selon les enseignants rencontrés

	3 enseignants novices			3 enseignants expérimentés			Total
	Cycle 2 Paola	Cycle 1 Michaël	Cycle 1 Moïra	Tous les degrés Lili	Cycle 1 Roger	Cycle 1 Faustine	Sur 6 enseignants
Relationnel							6
Organisation et temps de travail							2
Autres centres d'intérêt							4

Journées de formation							3

3.3.1 Relationnel

Les enseignants questionnés sont tous d'accord pour dire qu'il est important, dans leur métier, de pouvoir parler, partager ses difficultés et s'en remettre à quelqu'un. Cela correspond à la notion de soutien social, le facteur de protection considéré comme le plus important dans l'enseignement. Pour rappel, selon Hobfoll (1988), il existe, dans le soutien social, deux sortes de soutien : le soutien émotionnel, qui est offert par les proches, et le soutien instrumental, qui est prodigué par des professionnels. Les instituteurs ont parlé des deux sortes de soutien, mais ils ont accordé plus d'importance au soutien instrumental, qui peut être abordé de différentes manières.

Une des premières façons de se protéger, c'est d'avoir de bons contacts avec les collègues, de pouvoir parler et échanger les difficultés rencontrées durant la journée. Les collègues sont les mieux placés pour comprendre les difficultés et les soucis que l'on rencontre dans l'enseignement, mais aussi pour conseiller. D'autres enseignants aiment se confier à leur conjoint ou à leur famille, mais ils précisent qu'il faut faire attention que la vie professionnelle n'empiète pas sur la vie privée. De plus, les personnes extérieures à l'enseignement ne comprennent parfois pas pourquoi un certain incident touche autant un instituteur. D'après une enseignante novice, parler à son conjoint n'est pas la meilleure solution. Les professeurs interviewés ajoutent également qu'il est possible de parler avec l'infirmière scolaire, le médiateur de l'école, un psychologue ou un psychiatre, les personnes concernées (parents ou élèves, afin de régler des problèmes) et le directeur. A propos de directeur, voici ce qui a été mis en place dans une école où j'ai interrogé un enseignant expérimenté.

« Si je prends d'un point de vue personnel, le directeur propose des temps d'écoute pour tout problème, donc, ça me semble être une base intéressante. » (Roger)

Le fait que le directeur ait pris cette initiative montre aux enseignants qu'ils ne sont pas seuls, que quelqu'un prend du temps pour les écouter. Cela montre également que le directeur de cette école se soucie des instituteurs, ce qui est, comme l'a dit l'enseignant interviewé, un bon début. Ce même enseignant a parlé de mettre sur pied une antenne pour les professeurs, « une sorte de confessionnal », comme il l'a dit, pour que ces derniers

puissent se libérer de leurs tensions, pour qu'ils puissent se confier à des professionnels. En effet, ce n'est pas toujours facile de parler de certains soucis avec ses collègues ou avec le directeur, et en parler avec son conjoint n'est pas toujours idéal. Pouvoir parler à quelqu'un d'externe, un professionnel, peut être une bonne chose. Cela va dans le sens d'un enseignant novice qui a dit :

« Alors, je pense, et c'est peut-être ce qui manque dans l'enseignement, c'est une sorte de coaching, un coaching ou une relecture de ses pratiques (...) Alors, peut-être entre enseignants de cercles scolaires différents qui ne se connaissent qu'à moitié, ou bien vraiment un professionnel ou des professionnels qui accompagnent des groupes d'enseignants pour leur permettre de relire leur enseignement, pour donner du sens à ce qui se fait (...) » (Michaël)

Les professeurs peuvent parfois se sentir très seuls dans leur classe face à leurs problèmes. Pouvoir partager ses soucis, voir que d'autres enseignants rencontrent les mêmes difficultés permet au groupe de construire ensemble en mettant en commun les diverses solutions. Parfois, lorsque nous sommes seuls face à une difficulté, nous avons l'impression qu'il n'y a pas de solution. Ensemble, il est beaucoup plus facile de trouver des réponses. Cette forme de soutien correspond à celle proposée par Doudin, Curchod-Ruedi, Lafortune et Lafranchise (2011). Effectivement, le travail en équipe, ou en équipe-cycle, permet de ressentir un appui, un sentiment de sécurité, et d'éviter l'isolement. Une enseignante expérimentée a également relevé l'avantage de travailler par deux durant les premières années d'enseignement ou lorsqu'il faut travailler avec un nouveau moyen d'enseignement. Cela permet aux enseignantes expérimentées d'aider les plus jeunes par leurs conseils ou en leur mettant à disposition du matériel personnel. Travailler avec un moyen inconnu demande énormément de temps, donc l'aide d'une enseignante utilisant déjà le moyen permet de gagner du temps et d'avoir des explications ou des indications importantes concernant les exercices.

Plusieurs professeurs interviewés trouvent que le travail en équipe ne se fait pas encore assez. Ils espèrent fortement que quelque chose sera concrètement aménagé dans un futur proche pour venir en aide aux enseignants.

3.3.2 Organisation et temps de travail

Être organisé et savoir se fixer des temps de travail est aussi un facteur de protection important. Un enseignant a beaucoup de responsabilités et doit penser à un grand nombre de choses. Cela demande d'avoir une bonne organisation, sinon les professeurs se font rattraper par leurs obligations et cela risque de leur faire perdre pied. Être organisé permet aussi de gagner du temps. En effet, bien des professeurs ne comptent pas leur temps passé à l'école pour l'école et le témoignage d'une enseignante expérimentée le démontre bien.

« A un moment donné, peut-être qu'il faut se mettre des limites, peut-être dans le temps aussi, en se disant: eh bien, je consacre tant de temps pour l'école. Mais ça, c'est difficile. Moi, je vois maintenant. Si ce n'est pas prêt, je ne vais pas arrêter. Mais ce serait bien, je pense, de se dire : je ne fais pas plus de tant de temps pour cette leçon, et puis ça donne ce que ça donne au bout de ça. (...) Alors, c'est vrai que, depuis que j'ai eu des enfants, j'ai déjà dû en mettre. (...) Quand on n'avait pas d'enfants, je passais tous mes week-ends pour l'école, mes journées pour l'école, jusqu'à ce que je rentre. (...) Après, je pense qu'avec l'âge, tu es obligé d'en enlever un petit peu et puis de te dire... mais, finalement, aller chercher vraiment l'essentiel (...) » (Faustine)

Les propos de cette institutrice expérimentée montrent bien que le temps qu'un professeur consacre à l'école évolue en fonction de la vie privée, mais également de l'âge. Les entretiens que j'ai eus m'ont amenée à plusieurs constats. Les jeunes professeurs passent une majorité de leur temps pour l'école. En effet, ils ont de l'énergie, sont dynamiques et ont le désir de faire tout ce qu'ils peuvent pour leurs élèves. Ils n'ont en général pas d'autres obligations hormis leur conjoint. Ensuite, lorsque les instituteurs deviennent parents, ils sont souvent obligés de revoir leur temps de travail pour l'école, car les enfants, ça demande aussi du temps! Puis, avec l'âge, une certaine fatigue se fait ressentir et une majorité des enseignants ont moins d'énergie. Alors, à nouveau, il faut peut-être revoir le temps accordé à l'école. Le témoignage ci-dessus permet aussi de voir combien il est difficile de mettre des limites au temps passé pour l'école. Quand ai-je assez travaillé ? Quand suis-je prête ? Est-ce que mes préparations me conviennent ? Les professeurs ont de moins en moins de retour sur leur travail, selon une institutrice expérimentée. Donc, parfois, il est difficile de savoir si le travail effectué est bien ou non, car le résultat n'est pas forcément visible. En effet, il arrive que le professeur se donne énormément de peine et prenne beaucoup de temps pour préparer un cours, mais seuls quelques élèves s'y intéressent. Alors, que faire ? Se donner de la peine, mettre de l'énergie et du temps dans des activités qui ne fonctionneront pas forcément, ou alors se fixer des limites de temps et préserver sa santé ? Il n'est pas toujours évident pour un enseignant de s'imposer une limite horaire, mais une chose est sûre, selon une institutrice expérimentée, agir ainsi et aller à l'essentiel permet aux professeurs de se protéger de l'épuisement professionnel, car un instituteur qui pratique ainsi a du temps pour d'autres activités et, selon elle, ça ne fonctionne pas moins bien avec les élèves.

3.3.3 Autres centres d'intérêt

Avoir des activités qui sortent du contexte scolaire est primordial pour la santé physique et psychique. Cela permet de décrocher de l'enseignement et de se concentrer sur autre chose. Les activités exercées par les enseignants interviewés sont le sport, les camps et les animaux. Voici ce que deux institutrices disent au sujet des centres d'intérêt.

« Avoir d'autres centres d'intérêt aussi, pas que tes élèves et ta classe. Que tu ailles vivre ailleurs, que tu ailles aimer ailleurs, que tu ailles découvrir ailleurs que dans ton univers scolaire. Pour moi, je trouve que c'est important. » (Lili)

« Je fais du sport, ça, c'est magique. Et puis, aller dehors, une bonne promenade en forêt, ça aide, et puis, sinon, je vais volontiers voir les animaux. (...) quand je suis vers les animaux, j'oublie complètement mon boulot parce que je m'occupe d'autre chose, et puis, c'est un autre contexte. Oui, ma réponse, ce serait plutôt ça, avoir un contexte tout autre pour se concentrer sur ce contexte-là, puis oublier celui de l'école. Je pense que c'est une bonne solution. » (Paola)

Avoir des activités extrascolaires permet aux professeurs de se ressourcer, de penser à autre chose qu'à l'école. Cela leur permet de lâcher prise et, ainsi, de se sentir mieux ensuite dans le contexte scolaire. Cela rejoint certains des facteurs de protection cités par Janot-Bergugnat et Rasclé (2008). En effet, ces auteurs parlent de l'importance de l'activité physique pour le bien-être professionnel et psychosocial de l'enseignant. L'activité physique permet, en effet, de se détendre et de libérer les tensions accumulées. Le yoga amène notamment une diminution du stress et de l'anxiété, un sentiment de bien-être et un sommeil tranquille. L'activité physique protège également des problèmes de santé comme des maladies cardio-vasculaires et des troubles immunitaires (Peters, S & Mesters, P. 2007). Faire de l'exercice « libère des substances de type endorphiniques aux vertus antistress et antidépressives » (Peters & Mesters, 2007, p. 197). Les pratiques peuvent être aussi bénéfiques pour de jeunes enseignants qui ne se sentent pas à l'aise dans leur corps devant un groupe, qui se sentent sous tension de façon permanente ou qui ont de la peine à gérer leurs émotions. Les activités physiques vont les aider à acquérir de la confiance en eux et une communication meilleure avec les enfants (Janot-Bergugnat & Rasclé, 2008). Comme nous pouvons le constater, l'activité physique peut aider les gens de différentes manières, donc c'est un moyen à ne pas négliger.

3.3.4 Journées de formation

Dans les écoles, il existe des journées de formation durant lesquelles les enseignants parlent de sujets actuels, de sujets qui les touchent. Plusieurs enseignants proposent que des journées, des colloques ou des congrès soient mis en place pour aborder la problématique du *burn-out*, dont les enseignants entendent souvent parler, mais sans avoir de réelles informations. Voici ce qu'ont dit un enseignant et une enseignante expérimentés.

« Je crois que ça pourrait être un thème intéressant lors d'une journée de formation. Enfin, nous, on en fait déjà ici sur D. ou parfois pour des problèmes qui ne sont pas toujours... enfin, le *burn-out* aurait bien plus sa place que d'autres choses. » (Roger)

« Ce qu'on a aussi mis sur pied, ce sont des journées, (...) puis les trois dernières années, on a pris des thèmes un petit peu en rapport avec le *burn-out* ou qui peuvent un peu prévenir le *burn-out*. » (Lili)

Des journées ou des soirées de formation pourraient être facteur de protection pour les professeurs. En effet, cela leur permettrait de se retrouver, de parler du *burn-out*, de bénéficier de l'éclairage de professionnels et de mieux connaître les facteurs de risque d'épuisement professionnel et aussi de protection. Peut-être même qu'un ou des enseignants ayant vécu un *burn-out* accepteraient de parler de leur expérience. De tels moments auraient pour but de cibler ce nouveau fléau et de faire de la prévention. Cela permettrait peut-être à une partie des participants d'avoir un autre regard sur leur pratique professionnelle et sur leur état de santé, et de s'interroger comme l'a fait une enseignante expérimentée.

« (...) ah... troubles du sommeil, troubles de ceci, ah... fatigués tout le temps. Donc, ça peut nous mettre peut-être la puce à l'oreille en se disant : ah, j'ai quand même pas mal de critères qui ressemblent à ça. Je fais attention, je m'arrête ou je continue ? » (Faustine)

C'est en étant informés que les professionnels de l'enseignement pourront être vigilants et se protéger dans leur métier.

3.4 Expérience professionnelle

3.4.1 Rapport entre le *burn-out* et l'expérience professionnelle

Tableau 8 : Avis des enseignants sur le lien entre l'expérience professionnelle et le *burn-out*

		3 enseignants novices			3 enseignants expérimentés			Total sur 6 enseignants
		Cycle 2 Paola	Michael	Cycle 1 Moïra	Tous les degrés Lili	Roger	Cycle 1 Faustine	
L'expérience professionnelle est en lien avec le <i>burn-out</i>	OUI							0
	NON							4
	OUI et NON			HS				1

Certains enseignants ont eu de la difficulté à voir un lien entre l'expérience professionnelle et le *burn-out*. Les professeurs qui répondent négativement estiment qu'il est possible de faire un *burn-out* à n'importe quel âge. La motivation peut disparaître à tout âge, la vie privée peut influencer la vie professionnelle à n'importe quel moment. A la question « *Penses-tu que l'expérience professionnelle est en lien avec le burn-out ?* », un enseignant et une enseignante expérimentés ainsi qu'une jeune institutrice ont répondu ce qui suit.

« Je serais tenté de répondre oui. Et puis, j'entends quand même constamment parler d'enseignants d'un certain âge qui partent en vrille. Donc, finalement, peut-être pas forcément. Je crois que l'expérience nous apprend, nous permet de gérer des pièges qui sont plutôt au niveau de la gestion de la classe (...) » (Roger)

« Il y a des *burn-out* à tous les âges. C'est pour cela que j'hésite à te dire oui ou non. Je ne pense pas que ce soit vraiment en lien. Il y a des jeunes qui le sont, mais il y a aussi des gens de 20, 30 ans d'expérience qui tombent en *burn-out*. Donc, ce n'est pas parce que j'ai 30 ans d'enseignement que je ne vais pas tomber dans le *burn-out*. » (Lili)

« Moi, je pense vraiment qu'on a beau se dire « Je suis super protégé, je suis au top et tout » et puis, ça peut quand même nous tomber dessus parce qu'il y a vraiment des fois des petits riens qui peuvent se glisser dans notre tête ou dans nos sentiments et je pense que ça peut surprendre tout le monde. J'ai des exemples en tête, et puis, que ce soit un jeune enseignant ou quelqu'un avec plus d'expérience, eh bien, dans les deux cas (...) ça leur est tombé dessus. » (Paola)

D'après ces personnes, un instituteur qui a de l'expérience et qui, pour cette raison, devrait être plus protégé, a en fait le même risque d'épuisement professionnel qu'un enseignant ayant un parcours moins long. Elles parlent, en effet, d'un certain nombre d'enseignants jeunes ou âgés atteints de *burn-out*. Avoir de l'expérience ne protégerait donc pas du *burn-out*, car il y a trop d'autres facteurs qui entrent en jeu. La seule enseignante expérimentée qui a répondu oui et non pense, comme les autres enseignants, que la vie peut nous jouer des tours à tout moment et que c'est cela qui peut faire tomber une personne en *burn-out*. Cependant, elle estime quand même que les jeunes enseignants peuvent être une population à risque s'ils ont des classes très difficiles dès le départ et que cette situation peut même les décider à changer de métier. Voici ses propos.

« Mais d'après moi, je pense que les premières années sont délicates. Si tu tombes bien, tu tombes bien, mais après, voilà, si tu tombes... franchement, il y a des classes « chiou », faut s'accrocher, et puis, j'entends, tu peux faire une mauvaise expérience sur la première année et puis, après, tu n'as plus envie d'enseigner du tout et c'est dommage. Mais voilà, c'est comme ça. » (Faustine)

Elle trouve que le métier a énormément changé, qu'il s'est complexifié et que, pour un enseignant qui entre dans l'enseignement aujourd'hui, ce n'est vraiment pas évident. Cela rejoint les études menées par Smith et Ingersoll (2004, cité par Doudin, Curchod-Ruedi, Lafortune & Lafranchise, 2011, p. 15) qui montrent qu'aux Etats-Unis, la moitié des jeunes instituteurs arrêtent l'enseignement dans les cinq premières années parce qu'ils sont épuisés, insatisfaits et qu'ils rencontrent trop de difficultés. Nous pouvons également remarquer que cela rejoint les observations de Freudenberg (1974, cité par Boudoukha, 2009, p. 11) qui a pu constater qu'après deux ou trois ans de travail, une grande partie des soignants n'ont plus d'énergie au travail, plus de motivation et sont épuisés, alors qu'au début de leur carrière ils étaient très enthousiastes. Il en a conclu que l'épuisement des professionnels était dû aux exigences de la profession et à leurs propres exigences.

Comme nous l’avons vu dans la problématique, les avis sont très partagés. Ici, la majorité des enseignants pense que personne n’est totalement protégé de l’épuisement professionnel, et une enseignante pense même que les jeunes courent un risque encore plus grand, car le métier est devenu plus complexe, plus difficile et plus pénible.

3.4.2 Avenir de l’enseignement

Tableau 9 : Vision des enseignants concernant le futur de leur profession

	3 enseignants novices			3 enseignants expérimentés			Total sur 6 enseignants
	Paola	Michaël	Moïra	Lili	Roger	Faustine	
Vision de l’avenir plutôt négative							5
Vision de l’avenir plutôt positive							1

Ce que l’on remarque tout de suite dans ce tableau, c’est que les enseignants expérimentés n’ont pas une vision positive du futur et ils expliquent cela par le changement des relations entre l’enseignant et les élèves, mais également par l’évolution des méthodes et des technologies. Aujourd’hui, les enfants sont de moins en moins preneurs. Il en faut beaucoup pour les impressionner, car ils comparent tout avec ce que leur offre la société. De plus, les enfants sont de moins en moins éduqués au courage, au travail, à la volonté, et, pourtant, c’est ce qu’il faut aux élèves lorsqu’ils sont à l’école. Dans les grandes villes, les instituteurs ont de plus en plus d’avocats en face d’eux à la place des parents. C’est un phénomène qui inquiète beaucoup les professeurs, car cela signifie des soucis en plus en perspective. Les gens ne font plus confiance aux professionnels de l’enseignement. En outre, les configurations familiales changent. Il y a de moins en moins de familles types formées d’un papa et d’une maman sous le même toit. Cela signifie qu’un enfant ayant des soucis à la maison aura peut-être plus de difficultés à l’école. Au niveau des technologies, il y aura toujours plus de moyens électroniques à utiliser en classe. L’accent sera porté sur les multimédias, d’après un enseignant expérimenté, et certaines activités que l’on fait encore maintenant, comme les balades en forêt, pourraient bien disparaître. Les représentations des enseignants sont plutôt négatives et les propos ci-dessous d’un enseignant expérimenté les renforcent.

« Je n'ai pas le sentiment qu'on va vers une revalorisation du métier. (...) On ne va pas forcément vers les années glorieuses de l'enseignement, je pense. Mais j'espère me tromper. » (Roger)

Quant à l'instituteur qui a une vision positive de l'avenir, il a plutôt décrit son idéal. Il espère que la vie de groupe sera de plus en plus privilégiée et que l'enseignant sera là uniquement pour donner les impulsions, pour accompagner les élèves. Il désirerait que le savoir se construise à partir du groupe.

Que les enseignants aient une vision positive ou négative de l'avenir de l'enseignement, ce qui est important, avant tout, selon une jeune institutrice, c'est de se sentir bien dans son métier et d'avoir chaque jour la motivation pour aller à l'école et pour amener de nouveaux savoirs aux élèves.

Conclusion

Dans cette dernière partie, je m'intéresse tout d'abord aux résultats obtenus en les mettant en relation avec ma question de recherche. Ensuite, j'imagine de nouvelles pistes de recherche pour le futur de ma pratique professionnelle. Pour terminer, j'expose les limites, les difficultés et les apports personnels et professionnels de mon étude.

Résultats de la recherche

Après avoir analysé les données collectées, nous pouvons répondre à la question de recherche qui était la suivante :

Les enseignants novices sont-ils plus sujets au *burn-out* que les enseignants expérimentés professionnellement ?

Interviewer des professeurs jurassiens m'a permis de découvrir les perceptions qu'ont les enseignants novices et expérimentés des cycles 1 et 2 du *burn-out* et de vérifier mes hypothèses.

Les enseignants que j'ai interrogés ont déjà tous entendu parler du *burn-out* dans leurs écoles. En effet, il arrive de plus en plus souvent qu'ils apprennent que tel ou tel collègue est en congé maladie pour cause d'épuisement professionnel. Même si c'est un sujet peu abordé dans les écoles, les professeurs ont tous su me donner une définition du *burn-out*

qui se rapproche des définitions qu'on trouve dans la littérature spécialisée. Pour eux, l'épuisement professionnel est un sujet tout à fait actuel qui mériterait plus d'intérêt dans les institutions, car ils ont l'impression de ne pas en savoir assez sur ce fléau qui touche de plus en plus d'enseignants. Pourtant, les différents facteurs de risque et de protection qu'ils ont nommés sont tout à fait pertinents et rejoignent certains éléments qui apparaissent dans les études, ce qui montre que les instituteurs ont une bonne intuition de ce qu'il faut faire ou pas pour éviter le *burn-out*. La vigilance n'est cependant pas toujours évidente, raison pour laquelle accepter un regard extérieur sur sa pratique professionnelle, se remettre en question et faire des concessions sont des attitudes qui me paraissent judicieuses. Je peux constater que les enseignants interrogés sont tout à fait conscients des changements qui ont amené une complexification de leur travail. Il ressort également que la majorité d'entre eux sont inquiets pour l'avenir de leur profession et des conditions de travail des futurs enseignants.

En ce qui concerne ma question de recherche, mon analyse montre qu'une majorité de ces professionnels de l'enseignement pensent que l'expérience professionnelle n'a aucun impact sur le *burn-out*. En effet, d'après eux, il y a de nombreux facteurs, dans la vie professionnelle comme dans la vie privée, qui peuvent rendre un enseignant plus fragile et le conduire à l'épuisement professionnel. Selon eux, donc, personne n'est à l'abri du *burn-out* et ce dernier peut arriver à n'importe quel moment du parcours professionnel d'un enseignant, la plupart du temps sans que ce dernier s'en rende compte.

Perspectives de recherche

Après avoir mené cette étude et m'être entretenue avec six enseignants, je me pose d'autres questions liées au *burn-out*.

Des enseignants ont souligné que la vie privée a une influence sur la vie professionnelle et réciproquement. Je me demande donc si les cas de *burn-out* observés chez les enseignants sont plus souvent dus aux difficultés rencontrées au travail ou à celles de la vie privée.

J'ai interviewé trois instituteurs novices et, sur les trois, un seul semblait plutôt inquiet au sujet de l'épuisement professionnel. Il serait donc intéressant de questionner d'autres enseignants qui débutent ou des étudiants en fin de troisième année de HEP pour savoir si le *burn-out* est quelque chose qui les inquiète, s'ils en ont déjà entendu parler et surtout pour connaître la perception qu'ils en ont.

Des études ont montré qu'un grand nombre de personnes approchant de la retraite quittent l'enseignement. Les chercheurs ont supposé que ce résultat était le signe d'un épuisement professionnel. Il serait pertinent d'interroger des enseignants expérimentés

pour comprendre ce qui les pousse à abandonner leur métier plus tôt, même si nous pouvons déjà émettre l'hypothèse que c'est à cause de la complexification de la profession.

Je m'interroge également sur les moyens de prévention qui pourraient être proposés. En effet, les enseignants que j'ai rencontrés trouveraient intéressant que cette thématique soit plus souvent abordée dans leurs écoles. Des journées de formation en établissement ont déjà eu lieu localement, mais peut-être qu'on pourrait imaginer d'autres moyens.

Autoévaluation critique de la démarche de la recherche

Limites

En premier lieu, j'aimerais parler des limites de mon étude qui font que les résultats de mon analyse doivent être pris avec une certaine réserve.

En effet, je n'ai interviewé que six enseignants et en utilisant l'entretien semi-directif. Je suis donc consciente que les résultats obtenus ne sont valables que pour mon étude et l'échantillon restreint de population choisi. Pour vérifier la pertinence des résultats obtenus, il serait évidemment intéressant d'élargir cette étude à un échantillonnage de population beaucoup plus important.

De plus, pour des raisons pratiques et de temps, j'ai seulement interrogé des personnes de la Vallée de Delémont. Je n'ai donc récolté que les représentations d'enseignants jurassiens. Si j'avais pu étendre mon étude à d'autres cantons, les résultats de ma recherche auraient-ils été différents ? Je n'en suis pas sûre, car je m'imagine que les problèmes rencontrés dans l'enseignement doivent être relativement universels.

C'est la première fois que je me livre à un pareil exercice. Je suis certaine qu'avec plus d'expérience et de recul, le résultat de mon travail aurait été meilleur.

Apports de l'étude et difficultés

J'aimerais dire avant tout que ce travail m'a beaucoup apporté à tous les niveaux.

D'un point de vue personnel, je ne possédais aucune connaissance sur le *burn-out*. Les différents ouvrages que j'ai lus m'ont permis d'acquérir de bonnes connaissances sur ce problème de santé, mais également de découvrir de nombreux auteurs. Ce travail m'a obligée à aborder des genres de textes auxquels je ne suis pas habituée et cela m'a plu.

D'un point de vue professionnel, je me rends mieux compte de certaines réalités de l'enseignement et des difficultés qui peuvent conduire un enseignant à l'épuisement professionnel. J'ai le sentiment, après avoir fait cette recherche, d'être mieux préparée, d'avoir acquis des outils pour mes débuts dans ma profession. Je me suis rendu compte de l'importance d'avoir un regard extérieur sur sa pratique pour trouver le juste équilibre dans ce métier.

En ce qui concerne la planification, je suis déjà une personne organisée, mais ce travail et les délais imposés m'ont permis d'en apprendre encore davantage dans la gestion du travail. En effet, il y a plusieurs étapes qu'il faut respecter : trouver des objectifs, lire un grand nombre d'ouvrages, trouver les informations pertinentes, organiser sa pensée puis, face à la page blanche, se mettre à rédiger, même si l'on n'est pas certain de la direction prise et, pour finir, traiter les données récoltées. Cette dernière étape n'a pas été évidente pour moi. En effet, j'avais parfois l'impression d'avoir tout dit, alors qu'il était possible d'aller encore plus loin dans l'analyse. Je pense que cette compétence s'acquiert avec l'expérience.

J'ai pu également remarquer combien il est important que chaque partie soit correctement pensée, réfléchi, structurée et rédigée, car tout est relié. Sans cela, il m'aurait été impossible de réaliser mon analyse.

Une de mes principales difficultés a été de respecter le mieux possible le nombre autorisé de pages. Effectivement, il est parfois difficile et frustrant de devoir faire des choix et de ne pas pouvoir utiliser des données qui paraissent indispensables.

Pour terminer, j'aimerais dire que j'ai beaucoup aimé les interviews que j'ai réalisées, car, en partageant avec moi leur expérience, les enseignants m'ont apporté quelque chose que l'on ne trouve pas dans les livres. J'ai également remarqué que faire une recherche prend un temps considérable si l'on désire faire un bon travail et que c'est en faisant qu'on apprend. Je pense qu'on peut toujours améliorer un travail, mais, à ce stade, je peux dire que je suis contente du résultat.

Références bibliographiques

- Albanese, O. & Fiorilli, C. (2009). Le risque d'épuisement professionnel des enseignantes et des enseignants de soutien à l'intégration : le cas italien. *Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, 9, 33-45.
- Bardin, L. (2003). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Baunay, Y. & (al.). (2010). *Le travail enseignant, le visible et l'invisible*. Paris : Editions Syllepse.
- Boudoukha, A.H. (2009). *Burn-out et traumatismes psychologiques*. Paris : Dunod
- Canouï, P. et Mauranges, A. (2004). *Le burnout : le syndrome d'épuisement professionnel des soignants : de l'analyse aux réponses*. Paris : Masson.
- Curchod-Ruedi, D., Doudin, P.-A. & Peter, V. (2009). Le soutien social comme facteur de protection du burnout des enseignants. *Prismes*, 10, 55-58.
- Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D., Lafortune, L. & Lafranchise, N. (2011). *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D. & Baumberger, B. (2009). Inclure ou exclure des élèves en difficulté : quelles conséquences pour les enseignantes et les enseignants ? *Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, 9, 11-31.
- Favre, D. (2007). *Transformer la violence des élèves*. Paris : Dunod
- Genoud, P.-A., Brodard, F. & Reicherts, M. (2009). Facteurs de stress et burnout chez les enseignants de l'école primaire. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 59, 37-45.
- Hobfoll, S.E. (1988). *The Ecology of stress*. New York, Hemisphere.
- Janot-Bergugnat, L. & Rasclé, N. (2008). *Le stress des enseignants*. Paris: Armand Colin.
- Lorient, M. (2000). *Le temps de la fatigue : gestion sociale du mal-être au travail*. Paris : Anthropos.
- Paillé, P. & Mucchielli, A. (2010). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Peters, S. & Mesters, P. (2007). *Vaincre l'épuisement professionnel. Toutes les clés pour comprendre le burn out*. Paris : Robert Laffont.
- Pomaki, G. & (al.). (2010). When the going gets tough: Direct, buffering and indirect effects of social support on turnover intention. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1340-1346.
- Truchot, D. (2004). *Epuisement professionnel et burnout. Concepts, modèles, interventions*. Paris : Dunod.
- Valléry, G. & Leduc, S. (2012). *Que sais-je ? : Les risques psychosociaux*. Paris : Presses Universitaires de France.

Sites internet

- Barraud, Philippe. « Le burnout, et comment s'en sortir » In Revue médicale Suisse. *Site de la Revue médicale Suisse*, [En ligne]. <http://rms.medhyg.ch/numero-183-page-2709a.htm>
- Beti, Luca. « Les profs prennent le large » In Swissinfo.ch. *Site de l'unité d'entreprise internationale de la société de diffusion publique SRG SSR*, [En ligne]. http://www.swissinfo.ch/fre/societe/Les_prof_prennent_le_large.html?cid=18893692
- Castra, Michel. « Identité » In sociologie. *Site d'articles scientifiques*, [En ligne]. <http://sociologie.revues.org/1593>
- Dortier, Jean-François. « Identité. Des conflits identitaires à la recherche de soi. » In Sciences Humaines. *Site des articles des Sciences Humaines*, [En ligne]. http://www.scienceshumaines.com/identite-des-conflits-identitaires-a-la-recherche-de-soi_fr_12390.html
- Houlfort, Nathalie. & Sauvé, Frédéric. « Santé psychologique des enseignants de la Fédération autonome de l'enseignement » In érudit. *Site du consortium de l'Université Montréal, Laval et du Québec à Montréal*, [En ligne]. <https://depot.erudit.org/bitstream/003212dd/1/30129826.pdf>
- Maroy, Christian. « Les évolutions du travail enseignant en Europe. Facteurs de changement, incidences et résistances. » In archives-ouvertes.fr. *Sites de HAL-SHS*, [En ligne]. <http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/60/34/81/PDF/042cahier.pdf>
- Martin, Olivier. « Analyse quantitative » In sociologie. *Site d'articles scientifiques*, [En ligne]. <http://sociologie.revues.org/1204>
- Peillon, Vincent. & Pau-Langevin, George. « Le numérique au service de l'École. » In education.gouv.fr. *Site du ministère de l'éducation nationale*, [En ligne]. <http://www.education.gouv.fr/cid73569/le-numerique-au-service-de-l-ecole.html>
- Vedrenne, Gabriel. & Lavrilleux, Ariane. « Violences : à l'école primaire aussi » In Europe 1, *Site d'informations*, [En ligne]. <http://www.europe1.fr/France/Violences-a-l-ecole-primaire-aussi-1246741/>

- « Définition : Facteur de risque ». In Psychomédia. *Site d'informations dans les domaines de la psychologie et la santé*, [En ligne]. <http://www.psychomedia.qc.ca/lexique/definition/facteur-de-risque>
- « La prévention des risques professionnels des enseignants ». In Officiel Prévention. *Site officiel de la prévention pour la santé et la sécurité au travail*, [En ligne]. http://www.officiel-prevention.com/formation/fiches-metier/detail_dossier_CHSCT.php?rub=89&ssrub=206&dossier=349

- « Les tâches administratives plombent les enseignants ». In Le Temps. *Site du journal Le Temps*, [En ligne]. <http://www.letemps.ch/Page/Uuid/750b07e8-9a24-11e3-9cef-93e7e023e55b>
- « Santé psychosociale : l'homme, ses relations et son environnement » In Haute école spécialisée bernoise. Recherche. *Site de la Haute école spécialisée bernoise*, [En ligne]. http://www.bfh.ch/fr/recherche/domaines_de_recherche/sante/sante_psychosociale_lhomme_ses_relations_et_son_environnement.html