

Formation Secondaire – Filière B

Le focus group : un outil pour venir en aide aux jeunes enseignant.e.s en situation d'épuisement professionnel ?

Travail Écrit de Recherche (TER)

Écrit par
Emile Gerber

Sous la direction de
Francesco Arcidiacono

Bienne, le 31 mai 2026

Résumé

Ce travail s'intéresse au burnout chez les enseignants débutants et à la manière dont un dispositif de type focus group pourrait constituer un espace pertinent pour aborder les dimensions émotionnelles du métier. Après avoir présenté les principales conceptualisations du burnout, le cadre théorique met en évidence la forte exposition des enseignants aux exigences émotionnelles, ainsi que le manque récurrent de soutien institutionnel. Plusieurs études soulignent que les premières années d'enseignement sont marquées par une vulnérabilité accrue, alors même que les établissements offrent peu d'espaces formalisés pour partager les difficultés professionnelles.

Dans ce contexte, ce travail explore l'intérêt du focus group comme outil permettant de favoriser l'expression collective, la normalisation des expériences et la mise en mots des tensions émotionnelles. Un focus group réunissant trois jeunes enseignants a été organisé et analysé qualitativement. Les résultats montrent que le dispositif a permis un partage authentique des vécus, une circulation des expériences et un sentiment de reconnaissance mutuelle. Bien qu'il ne constitue pas une réponse thérapeutique, le focus group apparaît comme un espace de soutien potentiel, capable de compléter les dispositifs institutionnels existants et de contribuer à la prévention du burnout chez les enseignants débutants.

Mots clés : Burnout, Focus group, Enseignant débutant, Partage émotionnel

Table des matières

Résumé	i
Introduction	1
1 Problématique	1
1.1 Contexte théorique	1
1.1.1 D'où vient le burnout ?	1
1.1.2 L'enseignement comme profession à risque	2
1.1.3 Agir face à l'épuisement professionnel dans l'enseignement	3
1.2 Motivations pour ce travail	3
1.3 Question de recherche	4
2 Méthodologie	5
2.1 Qu'est-ce que le focus group ?	5
2.2 En quoi un focus group peut-il être une bonne piste pour traiter les problèmes émotionnels des jeunes enseignants ?	5
2.3 Déroulement du focus group pour cette recherche	6
2.3.1 Population	6
2.3.2 Le modérateur	7
2.3.3 Conditions externes	7
2.3.4 Déroulement	7
2.4 Recueil des données	8
2.5 Méthode d'analyse	8
3 Analyse et interprétation des résultats	8
3.1 Structure de l'analyse	8
3.2 Analyse et interprétation	8
3.2.1 Le partage des expériences difficiles	8
3.2.2 Un avis partagé sans filtres	9
3.2.3 Un effet de normalisation	10
3.2.4 Un rôle de déclencheur ou de catalyseur dans un processus de prévention	10
3.2.5 Diversités des profils pour un partage plus fructueux	11
3.2.6 Une réponse à un manque des enseignants	12
Conclusion	13
Bibliographies	15
Annexe 1 : Feuille de route du modérateur	I

Introduction

Les premières années d'enseignement constituent une période charnière, souvent marquée par une forte intensité émotionnelle, une charge de travail importante et un sentiment d'incertitude professionnelle. Dans la pratique, de nombreux jeunes enseignants expriment des difficultés à partager leurs fragilités ou leurs doutes au sein de leur établissement, par crainte de paraître incompetents ou insuffisamment préparés. Cette réalité, souvent évoquée dans les échanges informels entre pairs, trouve un écho dans plusieurs enquêtes récentes qui soulignent la prévalence élevée du stress et de l'épuisement émotionnel dans la profession.

Ces constats résonnent avec mes propres observations en tant que jeune enseignant. Dans des situations difficiles, j'ai pu constater à quel point le partage avec mes pairs ou mes proches était bénéfique. Cela m'a permis de réaliser que je n'étais pas seul à faire face à ces difficultés, mais aussi d'être frappé par l'absence d'espaces institutionnels permettant de discuter ouvertement des dimensions émotionnelles du métier, alors même qu'elles influencent fortement le bien-être et la qualité du travail. Les dispositifs existants se concentrent souvent sur les aspects techniques de la profession, laissant en arrière-plan les vécus plus sensibles qui façonnent pourtant l'expérience quotidienne des enseignants.

Face à ce manque, il apparaît pertinent d'explorer des outils susceptibles de soutenir les enseignants débutants autrement. Le focus group, en tant que dispositif de discussion collective, offre une piste intéressante pour créer un espace de parole sécurisé et favoriser la mise en commun des expériences émotionnelles. C'est cette intuition qui a motivé la présente recherche.

1 Problématique

1.1 Contexte théorique

1.1.1 D'où vient le burnout ?

Le *burnout*, littéralement « se consumer », est aujourd'hui reconnu comme un phénomène majeur lié au travail. Il est décrit pour la première fois par Freudenberger (1974) qui observe chez les travailleurs des institutions alternatives un état d'épuisement profond, de perte d'énergie et de démotivation progressive. Cette première conceptualisation, centrée sur l'épuisement et la surcharge émotionnelle, ouvre la voie à un champ de recherche qui ne cesse de croître.

À partir de la fin des années 1970, Maslach (1976; 1978) contribue de manière décisive à la compréhension du phénomène. Ses travaux successifs mettent en évidence que le burnout ne se réduit pas à la fatigue, mais constitue un syndrome multidimensionnel. Elle décrit d'abord l'épuisement émotionnel, puis la distanciation ou dépersonnalisation envers les

bénéficiaires du travail, et enfin un sentiment d'inefficacité professionnelle qui altère l'évaluation de ses propres compétences.

Ces contributions théoriques convergent progressivement vers un modèle structuré du burnout. Le travail de Maslach et Jackson (1981) constitue à cet égard un tournant majeur : il synthétise les dimensions identifiées au fil des années et les opérationnalise dans un instrument d'évaluation standardisé, le Maslach Burnout Inventory (MBI). Cet outil, devenu la référence internationale, marque la stabilisation du modèle tridimensionnel et permet son déploiement à grande échelle dans la recherche empirique.

Depuis ce modèle a profondément structuré la recherche sur le burnout. Les trois dimensions qu'elles ont opérationnalisées dans le MBI sont devenues la base de la majorité des travaux empiriques, et l'instrument demeure aujourd'hui l'outil d'évaluation le plus utilisé dans les milieux scientifiques et professionnels. De nombreuses études ont examiné la validité de cet instrument, notamment ses propriétés psychométriques et la stabilité de sa structure factorielle (Lheureux et al., 2017). L'importance de cette conceptualisation est également reflétée dans la reconnaissance institutionnelle du burnout : en 2019, l'Organisation mondiale de la santé intègre le phénomène dans la CIM-11 comme un trouble lié au travail, en s'appuyant explicitement sur la définition issue du modèle de Maslach.

Malgré sa large diffusion, le burnout demeure un concept débattu. Plusieurs analyses critiques soulignent l'absence de consensus sur ses critères diagnostiques et la difficulté à le distinguer d'autres troubles, en particulier la dépression (Bianchi et al., 2014). Heinemann et Heinemann (2017) montrent notamment que la littérature sur le burnout reste marquée par une grande hétérogénéité conceptuelle et méthodologique, ce qui contribue à entretenir l'ambiguïté du diagnostic.

Les recherches récentes mettent en évidence le caractère multifactoriel du burnout : surcharge de travail, manque de contrôle, conflits de valeurs, faible reconnaissance ou soutien social. Parmi les modèles contemporains, le Job Demands–Resources propose que le burnout résulte d'un déséquilibre durable entre les exigences professionnelles et les ressources disponibles (Demerouti et al., 2001; Bakker & Demerouti, 2007).

Parallèlement, d'autres travaux soulignent l'importance d'approches de prévention intégrées, combinant interventions individuelles et organisationnelles. Cependant, plusieurs auteurs soulignent que les interventions centrées uniquement sur l'individu sont insuffisantes si les conditions structurelles ne sont pas modifiées (Maslach & Goldberg, 1998).

1.1.2 L'enseignement comme profession à risque

L'enseignement fait partie des professions historiquement identifiées comme particulièrement exposées au burnout, en raison de la forte intensité émotionnelle du travail, de la gestion quotidienne de situations complexes et de la pression institutionnelle. Plusieurs revues de littérature montrent que la prévalence du burnout chez les enseignants varie entre 25% et 74%, ce qui en fait l'un des groupes professionnels les plus touchés (Agyapong et al., 2022). Des travaux empiriques mettent en évidence des stressors spécifiques au contexte scolaire, tels que les problèmes de discipline, la pression temporelle ou la faible motivation des élèves, fortement associés aux trois dimensions du burnout (Skaalvik & Skaalvik, 2017). D'autres études soulignent que les enseignants présentent des niveaux de stress, de symptômes

dépressifs et d'épuisement supérieurs à ceux observés dans d'autres professions (Schonfeld et al., 2017). En Suisse romande, une enquête menée auprès de 5'477 enseignants révèle une situation préoccupante : 42% présentent un niveau élevé d'épuisement émotionnel, 26% un épuisement lié aux relations avec les élèves et 22% un épuisement lié au travail (Studer & Quarroz, 2017). Ces résultats confirment que l'enseignement constitue un environnement professionnel à risque, où les facteurs organisationnels, émotionnels et relationnels interagissent fortement.

1.1.3 Agir face à l'épuisement professionnel dans l'enseignement

Si plusieurs travaux se penchent sur les causes du burnout, un nombre croissant d'études s'intéresse également aux moyens d'y faire face. Certaines recherches explorent des interventions individuelles, telles que la pleine conscience, la gestion du stress ou le développement des compétences émotionnelles (Emerson et al., 2017). D'autres mettent en évidence l'importance de facteurs organisationnels, comme le climat scolaire, le soutien du leadership ou la charge de travail, qui jouent un rôle déterminant dans la prévention du burnout (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Enfin, certaines soulignent la nécessité d'approches intégrées combinant soutien individuel et transformations organisationnelles (Collie, 2021).

Bien que la nécessité de soutenir les débutants fasse l'objet d'un consensus, l'accompagnement souffre encore de nombreuses lacunes, comme le relèvent Wenzel et al. (2008) dans la Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin. Il semblerait selon eux qu'une aide au cas par cas prévaut actuellement sur des processus d'accompagnement structurés collectivement, laissant le soutien dépendre trop souvent de la spontanéité des équipes ou du bon vouloir des directions. Si les dispositifs se concentrent fréquemment sur les défis techniques comme la gestion de classe ou la « dictature du programme », ils offrent peu d'espaces de confiance permettant le partage de la souffrance du quotidien scolaire ou la démythification de l'infailibilité de l'enseignant.

Une analyse plus récente effectuée par Ehlert et al. (2025) met en avant que les enseignants disposent toujours rarement de lieux institutionnels pour partager leurs émotions ou réfléchir collectivement à leurs difficultés. Ils mettent en avant que le côté émotionnel des enseignants passe souvent au second plan et qu'il est crucial de développer des lieux de partage collectif afin de renforcer l'idée que les enseignants ne sont pas seuls dans leurs expériences émotionnelles.

1.2 Motivations pour ce travail

À partir des apports théoriques vus ci-dessus, on remarque que plusieurs travaux en sciences de l'éducation et en psychologie du travail permettent d'éclairer le manque de soutien institutionnel. Les recherches sur le bien-être enseignant montrent que les premières années d'exercice sont marquées par une forte exposition aux exigences émotionnelles, à l'incertitude professionnelle et à un sentiment de vulnérabilité accru. Le soutien social, qu'il soit informel ou institutionnalisé, constitue pourtant un facteur protecteur majeur contre le stress et l'épuisement professionnel. Ceci souligne donc l'importance de la présence de dispositifs permettant aux enseignants de partager leurs expériences, de normaliser leurs difficultés et de construire un sentiment d'efficacité collective.

Le Job Demands–Resources Model, dont j’ai parlé précédemment, insiste sur l’équilibre entre les exigences du métier et les ressources disponibles. Parmi ces ressources, le soutien social et la possibilité de réfléchir collectivement aux situations professionnelles occupent une place centrale. Or, plusieurs études récentes montrent que les établissements scolaires offrent encore peu d’espaces formalisés pour aborder les dimensions émotionnelles du travail, malgré leur importance reconnue pour la santé psychologique des enseignants. Cette tension entre les besoins identifiés et les dispositifs réellement disponibles constitue un enjeu majeur pour la prévention du burnout, en particulier chez les enseignants débutants.

Le problème qui se dessine est donc double.

D’une part, les jeunes enseignants sont confrontés à des exigences émotionnelles élevées, liées à la gestion de classe, à la relation aux élèves et aux familles, ainsi qu’à la construction progressive de leur identité professionnelle. D’autre part, les institutions scolaires ne proposent que rarement des espaces collectifs permettant de traiter ces dimensions de manière structurée. Cette absence de lieux de parole contribue à isoler les enseignants face à leurs difficultés, renforçant le risque d’épuisement professionnel. Il est difficile d’agir sur le premier de ces aspects, mais il est nettement plus envisageable d’intervenir sur le second.

Les recherches sur le développement professionnel montrent pourtant que les dispositifs collectifs, tels que les groupes d’analyse de pratiques ou les espaces de réflexion collaborative, favorisent la construction de sens, la régulation émotionnelle et le sentiment d’appartenance. Ils permettent également de transformer des expériences individuelles en ressources partagées, ce qui constitue un levier important pour la prévention du burnout. L’enjeu n’est donc pas seulement de soutenir individuellement les enseignants, mais de créer des conditions institutionnelles favorables à l’expression, à la mise en mots et à la compréhension collective du vécu professionnel.

Dans ce cadre, il apparaît pertinent d’explorer des outils méthodologiques susceptibles de combler ce manque. Le focus group, en tant que dispositif de discussion collective, représente une piste intéressante : il permet de recueillir des expériences, de favoriser la mise en commun des perceptions et de créer un espace sécurisé où les participants peuvent réfléchir ensemble à leurs pratiques et à leurs émotions. Son potentiel comme outil de soutien dans le contexte du burnout reste toutefois peu documenté, ce qui justifie une investigation empirique.

1.3 Question de recherche

À partir de ces éléments, la question de recherche peut être formulée ainsi :

“Dans quelle mesure un dispositif de type focus group peut-il constituer un outil pertinent pour soutenir les enseignants débutants face aux dimensions émotionnelles de leur métier et contribuer à la prévention du burnout ?”

Je précise cependant ici que ce travail ne prétend pas proposer une solution thérapeutique ou un dispositif de prise en charge du burnout. Il vise plutôt à interroger l’utilité d’un focus group comme espace de parole et de réflexion pour les enseignants.

2 Méthodologie

2.1 Qu'est-ce que le focus group ?

Le focus group est une méthode de recherche qualitative qui consiste à réunir un petit groupe de participants afin de susciter une discussion collective autour d'un thème donné. Il s'agit d'un dispositif centré sur l'interaction : ce ne sont pas seulement les opinions individuelles qui importent, mais la manière dont elles se construisent, se transforment et se négocient au sein du groupe. Comme le souligne Kalampalikis (2004), le focus group constitue « un espace de communication permettant d'engager, d'observer et d'analyser des interactions, des souvenirs et des représentations dans l'action ».

Le dispositif est généralement animé par un modérateur, dont le rôle consiste à soutenir la circulation de la parole tout en restant en retrait afin de ne pas orienter les échanges. Contrairement à d'autres formes de groupes de discussion plus directifs, le focus group ne vise pas à transmettre un contenu ou à atteindre un consensus, mais à faire émerger une pluralité de points de vue, d'expériences et de significations. Il s'agit d'un outil particulièrement pertinent pour explorer des phénomènes complexes, sensibles ou fortement situés dans des pratiques professionnelles, car il permet aux participants de réagir aux propos des autres, de nuancer leurs positions ou de co-construire des interprétations.

S'il est habituellement mobilisé comme méthode de recueil de données au service d'une problématique de recherche, le focus group occupe ici une place particulière. Il n'est pas seulement utilisé pour produire du matériau empirique, mais également envisagé comme un dispositif en soi, dont il s'agit d'examiner la pertinence pour soutenir les enseignants débutants dans la gestion des dimensions émotionnelles de leur métier. Autrement dit, le focus group constitue à la fois un moyen d'exploration et un objet d'analyse : l'expérience menée permet d'interroger sa capacité à offrir un espace de parole utile, au-delà du cadre strict de la recherche.

2.2 En quoi un focus group peut-il être une bonne piste pour traiter les problèmes émotionnels des jeunes enseignants ?

Voici la liste ci-dessous des hypothèses qui ont motivées le choix de cet outil et que nous traiterons ensuite dans l'analyse :

- Il peut s'avérer particulièrement difficile pour un jeune enseignant de partager ses émotions ou ses fragilités au sein de son établissement. Il aura en effet plutôt tendance à essayer de dégager une posture de maîtrise afin d'affirmer qu'il y a sa place. Il s'avère donc encore plus compliqué de partager des problèmes touchant à l'émotionnel. Le cadre confidentiel d'un focus group peut atténuer ces réticences et offrir un espace sécurisé pour exprimer ces difficultés.
- Il est possible par ce dispositif de partager un avis plus tranché sur un sujet qui préoccuperait l'enseignant sans avoir la nécessité de mettre trop de formes dans son discours. Ceci est encore plus plausible si le focus group se déroule en-dehors de

l'établissement de l'enseignant avec d'autres membres de la profession qu'il ne connaît pas ou en qui il a confiance.

- Le partage collectif de situations émotionnellement difficiles peut produire un effet de normalisation : les enseignants réalisent qu'ils ne sont pas seuls à vivre ces tensions, ce qui réduit le sentiment d'isolement et la culpabilité souvent associés au burnout. La prise de conscience que ces expériences sont largement partagées peut constituer un premier pas vers un apaisement émotionnel.
- Même si le focus group n'a pas vocation à guérir l'épuisement professionnel, il peut encourager les participants à reconnaître leurs difficultés, à envisager des pistes d'action et, le cas échéant, à solliciter un soutien plus formel. Il peut ainsi jouer un rôle de déclencheur ou de catalyseur dans un processus de prévention.
- Il peut y avoir une grande diversité de profils dans un focus group de ce genre : enseignant curieux (auquel cas le dispositif peut avoir un effet préventif), enseignant en situation d'épuisement, enseignant ayant déjà vécu une telle situation et souhaitant partager sur ce sujet, que ce soit pour aider les autres ou pour s'autoriser à repenser à ce vécu. Cette diversité permet de réaliser la multitude de manières de vivre et de gérer les situations émotionnellement exigeantes.
- Ce dispositif répond aux manques dénoncés par Ehlert, Grunschel et Koehler (2025). Il s'agit bien d'un lieu de partage collectif pour que les participants puissent partager leurs difficultés émotionnelles. Je m'attends à ce que celui-ci réponde à un besoin que les enseignants pourraient avoir.

2.3 Déroulement du focus group pour cette recherche

Même si cela pourrait être traité plus tard dans l'analyse, je tiens à avertir le lecteur ici qu'un seul focus group a pu avoir lieu pour cette recherche, mettant en lumière les difficultés d'organiser un tel dispositif. Les contraintes liées au temps à allouer ainsi que la difficulté pour plusieurs enseignants de partager sur ce sujet en font notamment partie.

Étant donné la sensibilité du thème abordé, le dispositif a été adapté par rapport à d'autres expériences similaires, notamment celle décrite par Gremion et al. (2020). Dans cette étude, il a été décidé d'organiser une seule séance pour le groupe, afin de limiter l'exposition émotionnelle des participants et de préserver le caractère préventif du dispositif. L'objectif n'était pas de proposer un espace thérapeutique ou de résolution de problèmes, mais plutôt de créer un cadre sécurisé permettant aux enseignants débutants d'exprimer leur vécu et de réfléchir collectivement aux enjeux émotionnels liés à leur pratique.

2.3.1 Population

Un appel à participation a d'abord été diffusé via un canal de communication informel de la HEP-BEJUNE destiné aux enseignants en formation. Cette première démarche a permis de recueillir quelques réponses, mais elle s'est révélée insuffisante pour constituer un groupe complet. Il a donc été nécessaire de solliciter directement plusieurs personnes appartenant à cette même population. Finalement, le focus group a pu réunir 3 participants, parmi 5 candidats. Le message avait quant à lui été envoyé à une population de 208 personnes.

Dans ce cadre, le modérateur et les participants entretenaient déjà des liens d'amitié ou de proximité. Ce point constitue un élément méthodologique important, qui sera discuté dans l'analyse, notamment en ce qui concerne les effets possibles sur la dynamique du groupe et la prise de parole.

Les participants au dispositif étaient un homme et deux femmes, soit de jeunes enseignants récemment diplômés de la HEP ou encore en formation.

2.3.2 Le modérateur

J'ai pris le rôle de modérateur pour ce dispositif. Le fait que je partage une expérience professionnelle similaire aux participants est une caractéristique propice à l'ouverture lors du dispositif. Je ne suis aussi pas un expert concernant cette thématique, ce qui peut retirer chez les participants un sentiment d'intimidation.

2.3.3 Conditions externes

Le focus group s'est déroulé au domicile du modérateur. Ce choix visait à s'éloigner du cadre institutionnel et à éviter toute connotation scolaire susceptible de rappeler la salle de classe ou l'établissement professionnel des participants. L'objectif était de créer un environnement neutre, chaleureux et propice à l'expression libre des expériences émotionnelles. Afin de favoriser une atmosphère détendue et informelle, le modérateur avait préparé des boissons et quelques collations, essayant d'instaurer un climat de confiance avant même le début de la discussion. Un des participants connaissait déjà cet endroit.

La rencontre a eu lieu en fin de journée, après les heures de travail, à la fin du mois d'avril. Cette période de l'année scolaire peut être plus marquée par une accumulation de fatigue et de tensions, ce qui peut rendre les enseignants plus enclins à partager leurs difficultés et à verbaliser leur vécu émotionnel. Ce moment a ainsi été choisi pour maximiser les conditions favorables à une parole authentique et à une réflexion collective sur les enjeux liés au burnout.

Les 3 participants et le modérateur ont pris place autour d'une table au milieu de laquelle était disposé un dictaphone. L'accord des participants avait été donné pour ce dernier.

2.3.4 Déroulement

Une fois l'enregistrement lancé, le modérateur a rappelé les trois règles fondamentales encadrant le déroulement du focus group :

1. la confidentialité des échanges,
2. l'absence de jugement,
3. l'écoute active et le respect de la parole de chacun.

Il a ensuite précisé qu'aucune durée minimale ou maximale n'était fixée pour la discussion. Le dispositif se voulait ouvert et flexible : le modérateur adoptait une posture en retrait afin de laisser les participants s'exprimer librement, tout en se réservant la possibilité de recentrer la conversation au moyen de questions préparées si celle-ci s'éloignait du thème de la recherche.

Les participants ont été invités à se présenter brièvement et à répondre à une première question d'ouverture « Comment allez-vous en ce moment ? » destinée à instaurer un premier contact personnel et à faciliter l'entrée dans l'échange. Par la suite, les interventions du modérateur se sont faites plus espacées et visaient principalement à encourager l'expression des vécus personnels, tout en rappelant que cela n'était pas imposé si la personne ne se sentait pas à l'aise, et à accompagner progressivement les participants vers des partages plus sensibles. La feuille de route complète du modérateur, explicitant le déroulement, figure en annexe.

2.4 Recueil des données

Les données de cette recherche ont donc été recueillies sous la forme d'un enregistrement audio qui a ensuite été transcrit par écrit. Afin d'obtenir un avis sur le dispositif par les participants, une discussion a eu lieu directement après le focus group. Il était question de partager un avis sur le dispositif, son déroulement, son organisation ainsi que sur la possibilité de participation à celui-ci s'il avait lieu au sein de leur établissement. Ce choix a été fait pour profiter du groupe de parole mis en place. Il permet ainsi d'obtenir un avis sincère qui peut être discuté par tous les participants. La transcription a bien entendu été anonymisée et des prénoms fictifs sont utilisés pour permettre au lecteur de comprendre la conversation. Les participants répondent ainsi aux noms de Sylvie, Charline et Cyril.

2.5 Méthode d'analyse

L'analyse repose sur la transcription intégrale du focus group, à partir de laquelle des extraits significatifs ont été sélectionnés. Ces passages servent à éclairer et à discuter les hypothèses formulées précédemment, en mettant en évidence les éléments du discours des participants qui permettent d'y répondre de manière argumentée. On utilisera autant l'avis des participants sur le dispositif recueilli à la fin que les discussions du focus group même.

3 Analyse et interprétation des résultats

3.1 Structure de l'analyse

Dans cette partie, pour chaque hypothèse mentionnée précédemment, je vais expliciter quelle partie du focus group est intéressante pour y répondre et je citerai les passages les plus significatifs pour expliciter cela au mieux.

3.2 Analyse et interprétation

3.2.1 Le partage des expériences difficiles

L'ensemble des participants a activement pris part aux échanges. Le cadre mis en place a permis l'expression progressive d'expériences sensibles, y compris des événements difficiles liés à la pratique professionnelle. La discussion s'est déroulée en deux temps : une première

phase consacrée au burnout de manière générale, suivie d'un second moment invitant les participants à partager des vécus plus personnels.

La répartition des prises de parole sur environ 1h30 de discussion est la suivante :

- Sylvie : 105 interventions
- Charline : 100 interventions
- Cyril : 90 interventions

Ces données témoignent d'une participation relativement équilibrée.

La dynamique du groupe a progressivement permis aux enseignants de s'engager dans des échanges de plus en plus personnels. Après une première phase centrée sur des considérations générales liées au burnout, les participants ont commencé à évoquer des situations concrètes rencontrées dans leur pratique. Dès les premières minutes, certains ont partagé des épisodes marquants illustrant la charge émotionnelle du métier.

Cyril, par exemple, a rapidement évoqué la variabilité de son quotidien et la confrontation à des situations difficiles :

Cyril : [...] Et puis de temps en temps, tu as une semaine où ça va tout bien, puis la semaine d'après, tu as un gamin de 7 ans qui te tape dessus parce qu'il est en difficulté totale.

Au fil de la discussion, le climat de confiance s'est renforcé, permettant l'expression de vécus plus intimes. Les participants ont alors abordé des expériences personnelles liées à l'épuisement, à la détresse émotionnelle ou à des épisodes de rupture. Charline a notamment décrit un moment de bascule particulièrement éprouvant :

Charline : [...] Donc je pense qu'il y a eu le, le down là, je pense que ça a commencé du coup, ben, burnout études, mais après ça a glissé vers une dépression parce que j'avais plus— J'ai fait tout mon intersemestre à pas me lever. J'arrivais pas physiquement.

Sylvie, de son côté, a partagé un élément de son parcours personnel qui influence encore aujourd'hui sa manière de vivre les difficultés professionnelles :

Sylvie : [...] Et puis je fais une thérapie depuis des années parce que voilà, j'ai eu une enfance merveilleuse [sourire – sarcasme]. Et du coup j'ai cette aide aussi à côté.

Ces échanges montrent que le cadre mis en place a permis aux participants de dépasser une simple description de leur quotidien pour aborder des aspects plus sensibles de leur vécu émotionnel.

3.2.2 Un avis partagé sans filtres

Tout au long de l'échange, on observe que le cadre instauré a permis une expression particulièrement libre et spontanée. Les participants se sont autorisés à parler sans filtres, à employer un langage familier, voire vulgaire, et à exprimer des jugements ou des émotions fortes sans retenue. Cette liberté de ton témoigne d'un climat de confiance suffisant pour que chacun puisse verbaliser des aspects sensibles de son vécu professionnel.

Un thème récurrent dans la discussion concerne les conditions de formation à la HEP, perçues comme exigeantes et parfois déstabilisantes. Le dispositif a clairement permis aux participants d'aborder ces éléments sans gêne, comme en témoigne l'extrait suivant :

Sylvie : [...] Et vraiment, je pense que cette formation de [insulte] — je suis désolée, l'enregistrement — [...] n'aide mais absolument pas mais dans aucun sens. C'est-à-dire qu'il n'y a aucun soutien financier, il n'y a aucun soutien humain, il n'y a aucune mise en place, il y a les délais, les TP, les crédits, les attestations et [insulte] sur l'hétérogénéité ou je sais pas quoi.

Ce type de prise de parole, très directe, aurait probablement été plus difficile dans un cadre institutionnel ou dans un environnement rappelant la salle de classe. Le lieu choisi — un espace de vie, non professionnel — a joué un rôle important dans la construction de cette atmosphère détendue et sécurisante. Charline l'a d'ailleurs explicitement souligné lors du retour sur le dispositif :

Charline : [...] je trouvais très chouette que ce soit dans un lieu que je connais déjà, extrêmement proche, [...] que ce soit dans un lieu de vie plus random plutôt qu'une salle de HEP. Je pense que si c'était une salle de classe ou de cours, j'aurais moins vu de sens. Donc je trouvais très chouette comme ça s'est passé.

Ces éléments montrent que le cadre matériel et relationnel du focus group a contribué à lever certaines inhibitions, permettant aux participants de s'exprimer avec authenticité. Le dispositif a ainsi favorisé un espace de parole où les émotions, les frustrations et les expériences difficiles pouvaient être partagées sans crainte de jugement ou de répercussions professionnelles.

3.2.3 Un effet de normalisation

L'hypothèse suppose que le dispositif pourrait aider les participants à reconnaître que leurs réactions face à la surcharge cognitive ne sont ni anormales ni isolées. Ressentir de la fatigue, du stress ou un débordement émotionnel fait partie des réalités du métier, et en prendre conscience constitue souvent une étape nécessaire pour mieux gérer ces situations.

Dans le cadre de ce focus group, les participants étaient toutefois majoritairement des jeunes enseignants déjà sensibilisés à la thématique du burnout. Tous avaient, à des degrés divers, déjà traversé des épisodes de surcharge ou développé des stratégies personnelles pour s'en protéger. Dans ce contexte, le dispositif n'a pas provoqué une prise de conscience radicalement nouvelle, mais il a plutôt permis de confirmer des expériences déjà connues et de les mettre en perspective avec celles des autres.

3.2.4 Un rôle de déclencheur ou de catalyseur dans un processus de prévention

Dans la continuité de l'hypothèse précédente, le fait que les participants soient déjà bien informés sur la thématique du burnout limite la possibilité d'observer un véritable phénomène de prise de conscience au cours du dispositif. Leur familiarité avec les signes d'épuisement, les mécanismes de surcharge cognitive et les stratégies de prévention fait que le focus group

n'a pas déclenché, dans ce cas précis, une volonté nouvelle de mettre en place des mesures supplémentaires.

Il est probable que cet effet aurait été plus marqué avec un groupe de participants moins avertis, pour qui la discussion collective aurait pu constituer une découverte ou une mise en lumière plus significative de leurs propres vulnérabilités. Dans ce sens, le dispositif semble davantage avoir joué un rôle de confirmation ou de mise en perspective que de révélation.

3.2.5 Diversités des profils pour un partage plus fructueux

Dans la continuité de ce qui précède, le fait que les participants soient déjà sensibilisés à la question du burnout ou qu'ils aient eux-mêmes traversé des situations similaires a favorisé une dynamique d'échange particulièrement riche. Chacun s'est montré attentif aux pratiques et aux stratégies des autres, ce qui a permis non seulement de partager des expériences, mais aussi d'identifier de nouvelles manières de faire ou d'ajuster ses propres habitudes professionnelles.

Cette circulation de conseils concrets apparaît clairement dans les échanges, par exemple lorsque Charline décrit une stratégie pour préserver l'équilibre entre vie professionnelle et vie privée, reprise ensuite par Sylvie :

Charline : [...] en fait depuis avant les vacances moi je laisse tout à l'école. Comme ça je ne peux rien faire à la maison. Sinon j'avais tout le temps, tout le temps la tête qui tournait. [...]

Sylvie : J'avoue qu'à partir de juin je ferai ça, mais j'arrive pas avec la HEP et tout, [...]

Ce type d'interaction montre comment une pratique individuelle peut devenir une ressource collective dès lors qu'elle est partagée dans un cadre sécurisant.

Un autre moment significatif concerne la question de la méditation, où les trois participants échangent spontanément conseils, difficultés et pistes d'amélioration. Cet échange témoigne d'une véritable co-construction de solutions, chacun apportant sa perspective ou son expérience personnelle :

Charline : Parce que tu fais comment? Parce que moi j'essaie, j'ai essayé, à part le yoga, la méditation guidée, moi le max que je tiens je pense c'est 2 minutes, après c'est fini, ça ne marche pas.

Cyril : Tant que tu l'as pas fait—et puis c'est pas en le faisant une fois de temps en temps, il faut le faire une fois par jour. Au début tu tiendras 30 secondes où tu seras vraiment apaisé, puis au fur et à mesure tu—enfin ça marche bien.

Sylvie : Tu peux peut-être passer par des petites étapes, genre tu peux commencer par un body scan, donc tu vas détendre chaque muscle de ton corps, et après tu vas te—tu vas revenir dans toi et puis et puis là tu commences, puis ça va, ça se muscle.

Ces échanges illustrent bien que, même entre participants déjà sensibilisés à la thématique du burnout, le focus group peut favoriser l'émergence de nouvelles idées, l'ajustement de pratiques existantes et l'enrichissement mutuel des stratégies de régulation émotionnelle.

3.2.6 Une réponse à un manque des enseignants

Comme évoqué précédemment, une question a été posée à la fin du focus group concernant la manière dont les participants avaient vécu l'expérience et leur disposition à y participer si un dispositif similaire était proposé dans leur établissement. J'anticipais des retours globalement positifs, mais les réponses ont mis en lumière des nuances importantes liées au contexte et aux personnes présentes.

Cyril exprime ainsi une appréciation positive du cadre, tout en soulignant qu'il ne se sentirait pas aussi à l'aise avec d'autres collègues :

Cyril : Je me dis que voilà, j'étais dans un cadre sécurisé. Je pense qu'avec certains collègues, je le ferais pas. Enfin, j'irais pas, je me donnerais pas cette peine-là. Là, je pense que toutes les bonnes conditions sont réunies, si tu veux.

Sylvie rejoint cette idée un peu plus tard, en insistant sur l'importance du groupe et des affinités pour que ce type d'espace fonctionne réellement :

Sylvie : Je pense que ça dépend avec qui tu le fais, ça peut vite tourner à autre chose. Ça peut être très très chiant et puis ou genre t'as pas d'espace pour parler ou genre juste on n'a pas la même vision du monde, ça peut être intéressant mais voilà.

Charline partage également cette réserve, en soulignant la difficulté d'avoir des échanges authentiques lorsque les expériences vécues diffèrent trop fortement entre collègues :

Charline : [...] je trouve très difficile d'avoir justement ces échanges qui— échanges de, de pratique en fait, de comment tu vis toi quand tu es dans ta classe. Justement s'il y a Jean-Michel qui dit « Ouais mais écoute moi ça se passe très bien avec ces élèves-là ! » alors qu'en fait toi c'est l'enfer, ben ça t'apporte pas de solution.

Ces retours montrent que, même si le souhait de disposer d'espaces collaboratifs est bien présent, la qualité de ces échanges dépend fortement de la composition du groupe et du climat relationnel. Dans ce dispositif, le lien amical entre le modérateur et les participants a clairement joué un rôle facilitateur : il a instauré un climat de confiance permettant une parole libre, sans crainte de jugement ou de répercussions. À l'inverse, un cadre plus institutionnel ou plus hiérarchisé pourrait constituer un frein, voire une barrière, à ce type de partage sensible.

Charline souligne également, un peu plus tard, l'intérêt que ce type de dispositif aurait pu avoir s'il avait été proposé plus tôt dans son parcours de formation :

Charline : [...] là on a chacun vécu notre propre expérience, on a pu en discuter, j'ai trouvé super cool, ça m'a apporté plein de trucs. Mais c'est vrai que si ça avait été plus tôt, par exemple en début de HEP pour moi, je pense que ça m'aurait apporté d'autres outils qui m'auraient épargnée peut-être un peu.

Cet extrait met en évidence un souhait clair : celui de voir exister des dispositifs préventifs, proposés en amont, avant que les difficultés ne s'installent ou ne s'intensifient. Il laisse

entendre que, pour certains enseignants débutants, un espace de parole structuré et bienveillant pourrait jouer un rôle protecteur dès les premières étapes de la formation.

Conclusion

Au terme de ce travail, plusieurs enseignements peuvent être dégagés quant à la pertinence et aux conditions de mise en place d'un focus group autour de la thématique du burnout chez les enseignants. L'expérimentation menée montre qu'un tel dispositif peut effectivement favoriser l'expression, la mise en mots et la prise de conscience de vécus professionnels souvent tus ou minimisés. Lorsque le cadre est suffisamment sécurisant et accueillant, les participants s'autorisent à partager leurs expériences, à confronter leurs perceptions et à co-construire du sens. Le focus group apparaît ainsi comme un espace potentiellement protecteur, permettant non seulement de libérer la parole mais aussi de renforcer le sentiment d'appartenance et de normaliser certaines difficultés.

Cependant, ces apports ne peuvent être envisagés sans prendre en compte plusieurs limites. La première concerne la sélection des participants, qui constitue un enjeu méthodologique majeur. Dans cette recherche, les participants n'ont pas été choisis de manière aléatoire, ce qui introduit un biais important : leur proximité relationnelle, leur connaissance mutuelle ou leur compatibilité personnelle ont pu faciliter la dynamique, mais rien ne garantit que le dispositif fonctionnerait de la même manière dans un groupe constitué différemment. Cela soulève plusieurs questions essentielles : doit-on privilégier des personnes qui se connaissent déjà et s'apprécient, au risque de limiter la diversité des points de vue ? Ou au contraire réunir des enseignants issus d'établissements différents pour favoriser une parole plus libre, moins influencée par des enjeux relationnels préexistants ? Ces interrogations montrent que la réussite du dispositif repose sur un équilibre délicat entre hétérogénéité des profils et sécurité émotionnelle.

Une autre limite réside dans le fait que le focus group, par nature, ne peut convenir à tous les contextes ni à tous les participants. Certaines personnes peuvent se sentir inhibées par la présence d'autrui, craindre le jugement ou ne pas souhaiter exposer leurs difficultés professionnelles dans un cadre collectif. Le dispositif ne peut donc être considéré comme universel, mais plutôt comme une option parmi d'autres pour aborder la question du burnout.

Ces limites ouvrent néanmoins des perspectives intéressantes pour de futurs travaux. Il serait pertinent d'explorer plus systématiquement les conditions optimales d'organisation d'un focus group sur cette thématique : critères de sélection, taille du groupe, degré de familiarité entre participants, modalités de préparation, ou encore articulation avec d'autres dispositifs de prévention. Une autre piste de prolongement consisterait à intégrer ce type de démarche dès les premiers mois de formation des jeunes enseignants. Sensibiliser précocement les futurs professionnels aux risques psychosociaux, à la gestion du stress et à la reconnaissance des signaux faibles du burnout pourrait contribuer à renforcer leur capacité d'auto-protection et à instaurer une culture de la parole autour du bien-être au travail.

En définitive, ce travail montre que le focus group peut constituer un outil pertinent pour aborder collectivement la question du burnout, à condition que les conditions de sa mise en œuvre soient soigneusement réfléchies. S'il ne peut prétendre résoudre à lui seul un

phénomène aussi complexe, il offre néanmoins un espace précieux pour comprendre, partager et prévenir, lorsque les bonnes conditions sont réunies.

Bibliographies

- Agyapong, B., Obuobi-Donkor, G., Burbach, L., & Wei, Y. (2022). Stress, Burnout, Anxiety and Depression among Teachers : A Scoping Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(17), 10706.
<https://doi.org/10.3390/ijerph191710706>
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources model : State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309-328.
<https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
- Bianchi, R., Schonfeld, I. S., & Laurent, E. (2014). Is burnout a depressive disorder? A reexamination with special focus on atypical depression. *International Journal of Stress Management*, 21(4), 307-324. <https://doi.org/10.1037/a0037906>
- Collie, R. J. (2021). Teacher wellbeing. In *Building Better Schools with Evidence-based Policy*. Routledge.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *The Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499-512.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>
- Ehlert, M., Grunschel, C., & Koehler, F. (2025). The Role of Teachers' Emotions and Their Assessment in Professional Development Research : A Systematic Review. *Educational Psychology Review*, 37(3), 69. <https://doi.org/10.1007/s10648-025-10048-w>
- Emerson, L.-M., Leyland, A., Hudson, K., Rowse, G., Hanley, P., & Hugh-Jones, S. (2017). Teaching Mindfulness to Teachers : A Systematic Review and Narrative Synthesis. *Mindfulness*, 8(5), 1136-1149. <https://doi.org/10.1007/s12671-017-0691-4>
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff Burn-Out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165.
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>

- Gremion, F., Giuseppe, M., Padiglia, S., Arcidiacono, F., & Iannaccone, A. (2020). Le focus group comme innovation pour le soutien du stage en emploi. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 13-27.
- Heinemann, L. V., & Heinemann, T. (2017). Burnout Research : Emergence and Scientific Investigation of a Contested Diagnosis. *Sage Open*, 7(1).
<https://doi.org/10.1177/2158244017697154>
- Kalampalikis, N. (2004). Les focus groups, lieux d'ancrages. *Bulletin de Psychologie*, 57(3), 281-289. <https://doi.org/10.3406/bupsy.2004.15344>
- Lheureux, F., Truchot, D., Borteyrou, X., & Rascle, N. (2017). The Maslach Burnout Inventory – Human Services Survey (MBI-HSS) : Factor structure, wording effect and psychometric qualities of known problematic items. *Le travail humain*, 80(2), 161-186. <https://doi.org/10.3917/th.802.0161>
- Maslach, C. (1976). Burned-Out. *Human Behavior*, 5(9), 16-22.
- Maslach, C., & Goldberg, J. (1998). Prevention of burnout : New perspectives. *Applied and Preventive Psychology*, 7, 63-74. [https://doi.org/10.1016/S0962-1849\(98\)80022-X](https://doi.org/10.1016/S0962-1849(98)80022-X)
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99-113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Pines, A., & Maslach, C. (1978). Characteristics of Staff Burnout in Mental Health Settings. *Psychiatric Services*, 29, 233-237. <https://doi.org/10.1176/ps.29.4.233>
- Schonfeld, I. S., Bianchi, R., & Luehring-Jones, P. (2017). Consequences of Job Stress for the Mental Health of Teachers. In T. M. McIntyre, S. E. McIntyre, & D. J. Francis (Éds.), *Educator Stress* (p. 55-75). Springer International Publishing.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-53053-6_3
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Motivated for teaching? Associations with school goal structure, teacher self-efficacy, job satisfaction and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 67, 152-160. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.006>

Studer, R., & Quarroz, S. (2017). *Enquête sur la santé des enseignants romands : Rapport*.

Syndicat des enseignants romands. <https://edudoc.ch/record/127934>

Wentzel, B., Akkari, A., & Changkakoti, N. (2008). Introduction. L'insertion professionnelle des enseignants : État des lieux et perspectives de recherche. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, (8), 5-10. <https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2008.047>

Annexe 1 : Feuille de route du modérateur

Déroulement du Focus Group sur la surcharge cognitive

Introduction

Mise en contexte :

1. Qui je suis
2. Pourquoi ce Focus Group / Quelle est mon idée de recherche / Ce que j'attends des participants / Quel est mon rôle (je les lance sur des sujets quand je juge qu'il y en a le besoin - je ne possède pas de réponse à mes questions) / Pas besoin de fournir de quoi alimenter ma recherche, restons naturels.

Les 3 conventions :

1. Écouter/parler
2. Confidentialité
3. Donner son point de vue sans porter de jugement

Explication du déroulement

Déroulement

Accueil : petit tour de table pour que chaque personne se présente (nom/situation prof/comment ça va en ce moment)

1. La thématique du jour est la surcharge cognitive / le burnout. Que savez-vous de cela ? Sans parler d'expérience personnelle, qu'est-ce que vous imaginez d'une personne dans une telle situation ?
2. Est-ce qu'un jeune enseignant est plus à risque d'être touché par cela que des enseignants plus expérimentés ?
3. "J'ai déjà été touché par la surcharge cognitive / eu des symptômes liés au burnout." Chacun peut réfléchir un instant et lorsqu'elle se sent prête, la personne présente sa/une situation qui l'a marquée (il peut s'agir du passé comme du présent).

On laisse la personne partager son expérience. On pose des questions liées au contexte si on en a. Comment s'est sentie la personne dans cette expérience ? Est-ce que les autres veulent réagir ? Ont-ils quelque chose à partager sur des détails (quelque chose qui leur rappelle une expérience personnelle ou qui les questionne) ? On laisse volontairement la discussion se dérouler ici. Si quelqu'un se lance dans une situation personnelle sans préavis, on laisse faire si cela est le bon moment. Il faut s'assurer en revanche que chaque personne qui partage son expérience a pu s'exprimer entièrement.

4. De quoi aurait-on besoin dans une telle situation ? Quelles peuvent être les pistes de résolution selon vous ? Est-ce que vos établissements prennent cela en compte et soutiennent les enseignants ?

5. Quelque chose à ajouter ?

Discussion post-focus group

1. Qu'est-ce que ces éléments discutés vous ont appris ?
2. Est-ce que vous considérez que cela vous a été utile ?
3. Est-ce que vous participeriez à un tel dispositif s'il prenait place dans votre établissement ?
4. Qu'est-ce qui pourrait être amélioré ?

Ce sont des questions génériques. Le but n'est pas de toutes les traiter. Si un apport me paraît intéressant, c'est mon rôle de relancer la discussion (répéter ce qui a été dit en interrogation, demander un approfondissement, mettre le doigt sur une relance possible). Je prends des notes de ce qui est dit avec des mots-clés pour relancer au bon moment.