

HEPVS | PHVS



Haute école pédagogique du Valais
Pädagogische Hochschule Wallis

Mémoire de fin d'études à la HEP-VS

Burn-out d'enseignants

Etudiante : **Eloïse Valli**

Directrice de mémoire : **Catherine Cusin**

St-Maurice

20 février 2012

PREFACE

REMERCIEMENTS

Un tel travail de recherche demande un réel investissement impliquant tant la sphère privée que professionnelle. Celui-ci n'aurait pu être autant bien fourni sans le soutien de tierces personnes. Pour cette raison, nous tenons sincèrement à remercier :

- Madame Catherine Cusin, notre directrice de mémoire, pour son accompagnement tout au long de notre travail, ses apports précieux tant du point de vue des conseils délivrés que de ses nombreux encouragements.
- Madame Céline Renaulaud, professeur du thème 8.9, pour ses conseils en début de travail et son aide spontanée.
- Mesdames Asuncion Pescador, Danielle Pahud et Christiane Grau ainsi que Messieurs Pierre-André d'Andrès et Philippe Theytaz pour leurs compléments théoriques et pratique sur le sujet d'étude.
- Les cinq enseignants qui ont accepté de témoigner suite à leur expérience du burn-out.
- Madame Huguette Bérard ainsi que Messieurs Pierre-Alain Aymon et Benjamin Gaillard pour leur relecture attentive.
- Notre famille et nos amis, pour leur soutien et leurs encouragements dans l'élaboration de notre mémoire.

AVERTISSEMENTS

Selon les usages en vigueur, le mémoire ci-présent a été rédigé à l'aide de la première personne du pluriel, soit le « nous » de modestie. Cependant, il n'implique que l'étudiante mentionnée précédemment.

D'autre part, les principes du code d'éthique de la recherche pour les Hautes écoles pédagogiques ont été pris en compte. Par conséquent, tous les prénoms figurant dans la deuxième partie de la recherche, notamment, sont fictifs. Aucune information personnelle n'y paraît.

Finalement, nous tenons à préciser que, tout au long de ce travail, le terme « enseignant » définit tant les professionnels de sexe masculin que féminin. Pour des raisons de style, nous ne le mentionnons cependant pas à chaque fois.

RESUME

Dans le cadre de ce travail de mémoire de fin d'études, nous nous sommes intéressée au burn-out, phénomène touchant principalement les métiers de l'humain, dont l'enseignement. A travers cette recherche, nous avons tenté de répondre à une question générale, soit « *Quelles représentations les enseignants ayant vécu un burn-out et ayant réintégré l'enseignement ont-ils de cette expérience après coup ?* ». En effet, nous avons tenté de comprendre leur vision du burn-out sous trois aspects, à savoir :

- les facteurs causaux pouvant générer un burn-out chez des enseignants valaisans du niveau primaire ;
- la prévention d'un épuisement professionnel, les ressources à disposition de ces professionnels et leur utilité ;
- la perspective d'un retour au sein de l'activité professionnelle, les changements qui en découlent et les aspects positifs retenus d'une telle expérience.

Afin d'obtenir des éléments de réponse, nous avons opté pour la méthode de l'enquête par entretiens semi-directifs. Ont été interrogés dans ce cadre, cinq enseignants valaisans du degré primaire – quatre femmes et un homme – ayant répondu positivement à une sollicitation par un appel à participation à cette enquête.

Ces entretiens nous ont permis de remarquer, entre autres, que les symptômes physiques ressentis durant l'épuisement professionnel étaient les mêmes chez plusieurs participants. En effet, un sentiment d'échec, une baisse d'estime de soi, de confiance en soi et de motivation sont des aspects mentionnés à diverses reprises. En relevant ces éléments de réponse redondants, nous avons pris conscience du niveau d'impact qu'un épuisement professionnel pouvait avoir sur une personne touchée directement.

Concernant les facteurs causaux, les enseignants pensent, majoritairement, que les conditions de travail et les exigences légales sont à l'origine de leur burn-out. Cela dit, ils estiment que certains aspects internes, tel que le niveau de perfectionnisme de chacun, a également pu jouer un rôle important dans l'apparition de leur burn-out. Avant de reprendre leur activité professionnelle, ils ont alors dû modifier certaines attitudes personnelles afin de faire face aux exigences de leur milieu de manière plus optimale.

Du point de vue de la prévention, quatre enseignants sur cinq considèrent les ressources à disposition comme nécessaires et utiles. De plus, les outils, telles que la pratique réflexive ou l'intervision, présentés lors de la formation initiale, aident à prévenir un quelconque épuisement professionnel. Ils doivent, cependant, être utilisés avec modération afin d'éviter d'accroître son propre niveau de perfectionnisme. Le meilleur moyen de prévenir un burn-out reste, finalement, selon les participants, le fait d'en parler sérieusement avec des personnes concernées.

Somme toute, quatre enseignants sur cinq retiennent tout de même des éléments positifs de cette expérience. En effet, ils estiment que le fait d'avoir vécu ce burn-out leur a été bénéfique et leur a donné l'opportunité de se reconstruire différemment, ce en s'appuyant sur de nouveaux objectifs, en modifiant certaines priorités et en apprenant à prendre du recul face à des situations délicates. Ces participants ont donc réussi à changer leur façon de gérer les conditions externes et ont pu sainement continuer à effectuer ce qui les intéressait dans la vie, soit l'enseignement.

Mots-clés :

- burn-out, épuisement professionnel, symptômes, facteurs causaux externes et internes, prévention et traitement, compréhension et sens d'un burn-out

TABLE DES MATIERES

Page de garde	
Préface	
Résumé	
Sommaire	
INTRODUCTION	6
PREMIERE PARTIE : LE CADRE DE LA RECHERCHE	7
1. Problématique	7
1.1 Etat de la recherche sur le burn-out dans la profession d'enseignant	7
1.1.1 <i>En Suisse</i>	7
1.1.2 <i>Ailleurs</i>	8
1.2 Orientation de notre recherche	9
1.3 Contexte de la recherche	9
1.4 Concept retenu	10
2. Cadre conceptuel	11
2.1 Le concept de burn-out : définitions	11
2.1.1 <i>Dimensions du burn-out dans le Maslach Burnout Inventory - MBI</i>	12
2.1.2 <i>Distinction entre le burn-out, la dépression et le stress</i>	13
2.2 Le concept de burn-out : dimensions	14
2.2.1 <i>Les symptômes du burn-out</i>	14
2.2.2 <i>Les phases du burn-out</i>	15
2.2.3 <i>Les causes externes et internes</i>	17
2.2.4 <i>La prévention du burn-out</i>	19
2.2.5 <i>Le traitement du burn-out</i>	22
3. Questions de recherche et hypothèses de réponse	23
4. Méthodologie	25
4.1 L'entretien semi-directif	25
4.2 L'approche biographique	26
4.3 Eléments constitutifs de l'enquête et processus	26
4.3.1 <i>L'échantillon</i>	26
4.3.2 <i>La construction de l'instrument d'entretien semi-directif</i>	28
4.3.3 <i>La conduite de l'entretien semi-directif</i>	29
4.3.4 <i>Le tri des données</i>	29

DEUXIEME PARTIE : L'ENQUÊTE.....	30
5. Méthode d'analyse.....	30
6. Présentation et analyse des données.....	30
6.1 Le processus du burn-out	30
6.2 Les causes.....	32
6.3 La prévention et le traitement du burn-out.....	35
6.4 Après le burn-out	37
7. Interprétation des résultats	38
7.1 Le processus du burn-out	38
7.2 Les causes.....	39
7.3 La prévention et le traitement	41
7.4 Après le burn-out	41
8. Vérification des hypothèses	41
9. Analyse critique	42
10. Conclusion.....	44
10.1 Constats généraux.....	44
10.2 Prolongements et perspectives.....	44
11. Références bibliographiques.....	46
12. Annexes	49

INTRODUCTION

Il y a peu, on avait encore coutume d'associer l'enseignant au respect, à l'autorité, au savoir et au pouvoir. Son statut était valorisé et son autorité était, de ce fait, rarement mise à mal. Ni les élèves, ni même les parents, n'osaient l'affronter ou lui tenir tête. Comme le fait remarquer Pochard (2008), la condition d'enseignant se modifie et devient de moins en moins respectée.

De nos jours, l'enseignant semble donc avoir perdu de sa reconnaissance sociale (Audétaz & Voirol, 2002). De plus, il est perçu comme un privilégié, principalement en raison du nombre de semaines de vacances qui lui sont octroyées par année et du peu d'heures passées quotidiennement en classe. Beaucoup de gens le reconnaissent également comme un professionnel constamment insatisfait, qui se plaint régulièrement de ses conditions de travail. Par contre, ils ignorent tout du stress vécu par ces professionnels au service de la société. En effet, la réalité d'un certain mal-être dans la profession d'enseignant est bien réelle et a déjà passablement fait l'objet d'études et de réflexions.

La profession d'enseignant est, avant tout, une activité professionnelle de l'humain, exercée par des humains, avec toutes les exigences que cela suppose. Ces dernières s'avèrent plus ou moins élevées selon la personnalité des professionnels concernés, mais également selon la manière avec laquelle chacun décide d'y répondre. Cependant, dans ce métier relevant du domaine social, diverses habiletés sont requises. L'enseignant du XXI^e siècle possède de nombreuses responsabilités et, de ce fait, se doit d'être polyvalent. Autrement dit, il doit mettre les élèves en interaction, collaborer avec ses collègues ainsi qu'avec les parents, terminer dans les temps le programme annuel tout en favorisant des échanges humains avec les personnes qui partagent son quotidien (Département de l'éducation, de la culture et du sport [DECS], 2006).

Comme chaque être humain, le pédagogue a droit à l'erreur. Cependant, certaines personnes externes à l'enseignement semblent parfois l'oublier. De nos jours, l'enseignement requiert un dévouement et un engagement fort (Jaggi, 2008). Cela signifie que le professionnel reçoit des pressions de toutes parts, pouvant générer un stress qui, mal géré, peut mener à la détérioration de la santé et donner lieu à un épuisement professionnel (Janot-Bergugnat & Rasclé, 2008). Tous ces facteurs constituent un terrain propice au développement d'un tel mal-être. Celui-ci est lié non pas tant à la personne en soi, mais au métier d'enseignant et à sa complexité.

L'épuisement professionnel, plus communément appelé « burn-out » est le point central de la recherche qui va suivre. Cette thématique a été choisie librement en fonction de nos propres intérêts, bénéficiant ainsi de la chance qui nous était offerte d'aborder un sujet susceptible de nous interpeller et de nous passionner.

Si notre choix s'est porté sur le concept du burn-out dans le domaine de l'enseignement, c'est que, durant notre formation obligatoire, nous avons été confrontée à ce syndrome par le biais de deux enseignantes fort compétentes. Après leur absence de plusieurs semaines, nous avons appris qu'elles avaient traversé un burn-out. En tant qu'élève, nous ne nous étions pas senti directement concernée, mais aujourd'hui, au seuil de notre entrée dans la profession, nous nous sommes senti interpellée par ce sujet et avons choisi de nous y intéresser.

De façon plus précise, à travers cette recherche, nous espérons mieux appréhender ce qui se cache derrière le terme de burn-out, principalement par le biais de témoignages d'enseignants directement concernés. Ceci devrait nous éclairer sur certaines facettes, encore obscures, de notre futur métier.

Ce travail de mémoire comporte diverses parties. La première vise à situer l'importance du syndrome du burn-out au sein de la profession d'enseignant, et à définir les concepts importants à la compréhension de ce travail. Puis seront traités des aspects

méthodologiques de notre interrogation du réel, à savoir l'explication du choix de la méthode de recherche utilisée ainsi que sa justification. Nous présenterons ensuite les résultats de cette recherche empirique menée à l'aide d'entretiens semi-directifs auprès de cinq enseignants valaisans. Finalement, afin de répondre à nos trois questions de recherche et de vérifier nos hypothèses, nous analyserons soigneusement les données recueillies.

PREMIERE PARTIE : LE CADRE DE LA RECHERCHE

1. Problématique

1.1 Etat de la recherche sur le burn-out dans la profession d'enseignant

Le syndrome du burn-out semble ancré dans le mode de vie caractérisant le XXe et le XXIe siècle. En effet, il touche principalement les professions liées à l'humain, impliquant des contacts en face à face, comme par exemple chez le personnel soignant (40-60%), mais également les médecins (5-30%) et finalement les enseignants (30-35%) (Rössing, 2003, cité par Jaggi, 2008). Le burn-out survient essentiellement en raison de facteurs de stress externes (Jaggi, 2008) et ne semble pas être un phénomène nouveau. Comme le relève Maslach (2011), on en parlait déjà il y a vingt ans, aux Etats-Unis, notamment dans les domaines de la santé et de l'éducation.

Dans le cas des enseignants, la solitude du métier, la pression d'une société toujours plus exigeante, les comportements inexplicables et décalés de certains élèves ainsi qu'un mal-être profond au sein de l'environnement de travail peuvent pousser certains enseignants à craquer (Curchod-Ruedi, Doudin & Peter, 2009). Des recherches ont ainsi été effectuées, mettant en évidence le fait que la profession d'enseignant est bel et bien touchée par le syndrome du burn-out.

1.1.1 En Suisse

Dans une étude réalisée en 2002 par la Société pédagogique fribourgeoise francophone (SPFF), 41,9% des enseignants de Suisse romande, en 1999, ont dit souffrir souvent, voire très souvent, de nervosité et d'irritabilité. Globalement, cette étude a montré que 41% des personnes se déclarent atteintes de stress au travail (Bichsel, 2004).

Cette tendance se voit confirmée par d'autres études basées sur la carrière professionnelle d'anciens étudiants de l'Ecole normale de Berne (Herzog, Herzog & Müller, 2002) qui nous révèlent des pourcentages inquiétants. 48% des personnes ayant répondu au questionnaire ont quitté l'enseignement primaire durant les dix premières années. Dans la moitié des cas, le surmenage est mentionné comme facteur décisif.

Les résultats d'une étude pilote (Dubs, 1988) révèlent encore que, dans le canton de St-Gall, pour les 38 hommes et les 7 femmes interrogés, il s'avère indispensable de prendre des mesures individualisées pour lutter efficacement contre le surmenage des enseignants. D'après les observations réalisées, le taux général d'insatisfaction professionnelle est un facteur important dans le degré de surmenage ressenti.

Finalement, une autre étude (Delgrande, Jordan, Kuntsche & Sidler, 2005) met en évidence le fait que les membres du corps enseignant restent parmi les plus menacés dans leur santé psychique. Dans le cadre de cette recherche, les scientifiques se sont intéressés à la surcharge de travail et à l'insatisfaction professionnelle ainsi qu'à leurs liens avec la tendance à la dépression et aux symptômes somatiques. En Suisse, la surcharge de travail et la tendance dépressive sont davantage répandues en Romandie qu'en Suisse alémanique. De plus, il apparaît que plus les sujets sont surchargés et insatisfaits, plus ils confirment souffrir de troubles somatiques ou psychiques. Cette déclaration reste des plus préoccupantes étant donné que les symptômes somatiques et psychiques peuvent être des indicateurs de stress chronique ou de burn-out.

Il n'existe que très peu de données solides sur le sujet concernant la situation des enseignants en Suisse romande. Nous avons pu le constater également au niveau du canton du Valais. En effet, nous avons pris contact avec le Département de l'instruction publique qui n'a pas été en mesure de nous fournir de chiffres à ce sujet. Cela nous conduit à formuler trois hypothèses d'explication : soit l'information n'est pas transmissible car on craint pour la préservation de la sphère privée, soit un recensement n'est pas systématiquement effectué, car la situation n'est pas jugée préoccupante, soit le burn-out est vécu comme une fatalité honteuse dans certains milieux professionnels et les personnes concernées ne se manifestent pas (Coull, Heyraud, Deschamps, Schulze & Wranik, 2007).

1.1.2 Ailleurs

Cela dit, le burn-out ne touche pas uniquement les professionnels suisses. D'autres pays sont également concernés. Sur la base de diverses études réalisées, nous en relevons quelques-uns.

Au Luxembourg, une étude menée par le professeur Steffgen (2007) met en évidence le fait que les enseignants luxembourgeois font partie d'une population à risque de burn-out. A nouveau, Borg (1990, cité par Steffgen, 2007) ainsi que Wisniewski et Gargiulo (1997, cités par Steffgen, 2007) insistent sur la complexité du métier d'enseignant, mettant en exergue le fait qu'il s'agit d'une activité relativement stressante. Concrètement, 34% des interrogés luxembourgeois considèrent que leurs conditions de travail nuisent à leur santé (Steffgen & Recchia, 2008) et les mêmes auteurs relèvent que près d'un cinquième de la population souffre d'un stress élevé. L'étude, proposée par Steffgen en 2007, portait sur un échantillon de 399 enseignants, âgés entre 24 et 63 ans et exerçant leur profession depuis 16 ans, en moyenne. Les résultats, obtenus grâce au *Maslach Burnout Inventory* (MBI) – que nous développerons ci-après –, indiquent que 3.3% des enseignants du secondaire sont victimes d'un burn-out élevé, ce qui atteste de l'existence d'un problème psychosocial. De plus, cette étude a démontré que les facteurs à risque se situaient à un niveau tant individuel qu'organisationnel. Le burn-out pourrait donc être évité, selon Steffgen et Recchia (2008), par une meilleure gestion de ses émotions, notamment celle de la colère.

Sur le Nouveau Continent, la santé des enseignants reste également préoccupante. En effet, plusieurs études, effectuées au Canada et au Québec, le démontrent. Ainsi, Blais et Lachance (1992, cités par Houlfort & Sauvé, 2010) font remarquer, dans leur étude, que 90% des enseignants estiment leurs tâches passablement lourdes, alors que 74% décrivent leur activité comme stressante. La même année, King et Peart (cités par Houlfort & Sauvé, 2010) relèvent que 10% des professionnels sont victimes de stress et d'épuisement professionnel, ce qui, selon eux, discrédite leur travail. Finalement, l'Organisation de la coopération et du développement économiques (OCDE) confirme ces pourcentages en rapportant que « 30% des enseignants canadiens abandonnent leur carrière dans les cinq premières années » (Houlfort & Sauvé, 2010, p.5). Ces données reflètent un certain malaise dans la profession d'enseignant canadienne et québécoise. Selon les auteurs, une solution doit rapidement être trouvée afin de contrer cette situation, et ainsi éviter un manque d'enseignants dans les années à venir.

Janot-Bergugnat et Rasclé (2008) citent aussi une enquête datant de 2005 faisant état des conditions de travail de près de 30'000 travailleurs européens. Les auteurs insistent sur le fait que, si la plupart des personnes interrogées se disent satisfaites dans leur environnement professionnel, la France pointe toutefois au troisième rang, derrière les Etats-Unis et l'Ukraine, sur la liste présentant les pays où dépressions et épuisements professionnels sont les plus dénombrés. Concrètement, comme le relèvent Peters et Mesters (2007), un enseignant français sur cinq se déclare fatigué de manière constante, tandis que 58% se disent atteints de problèmes nerveux. En outre, le 40% d'absentéisme au niveau primaire et secondaire, en France, serait dû au surmenage ou au burn-out (Peters & Mesters, 2007).

Une étude de Schaarschmidt (1999, cité par Bichsel, 2004) fournit également des informations sur la situation qui prévaut en Allemagne. Près d'un tiers des enseignants allemands travailleraient quotidiennement avec un excès de stress, alors que seulement 15% d'entre eux se sentent en pleine forme.

De façon synthétique, on peut donc observer, au travers des diverses études effectuées dans plusieurs pays, que le syndrome du burn-out chez les enseignants est une préoccupation internationale.

A présent, nous allons définir l'angle d'attaque, ou problématique de notre travail, en le situant dans le contexte de recherche, à savoir l'enseignement aux degrés élémentaires dans la partie francophone du Canton du Valais. Nous parlerons de la profession d'enseignant (et les responsabilités y afférentes) dans son ancrage politico-légal.

1.2 Orientation de notre recherche

Préalablement, notre travail reposait sur la question de départ suivante : « *Les conditions de travail d'un enseignant ainsi que les défis auxquels il doit faire face quotidiennement sont-ils devenus insurmontables à ce jour ?* » Après différentes recherches effectuées, notamment sur les études réalisées sur le burn-out, nous avons remarqué qu'il serait difficile d'évaluer concrètement les différences au niveau des conditions de travail au fil des années. Nous avons donc pris la décision de modifier cette interrogation et d'orienter notre recherche vers un autre axe. Notre question de départ se formule donc comme suit : « *Quelles représentations les enseignants ayant vécu un burn-out et ayant réintégré l'enseignement ont-ils de cette expérience après coup ?* ».

Au travers de différents témoignages, nous allons donc nous pencher sur les représentations des enseignants concernés, sur leur compréhension, l'intégration de leur expérience de burn-out et leurs éventuelles réorientations professionnelles ou de vie suite à ce vécu. Plus précisément, nous allons nous baser sur des témoignages visant à mettre en lumière les caractéristiques d'un burn-out, les causes l'ayant généré ainsi que les ressources à disposition pour y remédier. Nous voulons également tenter d'appréhender ce que cette expérience a pu engendrer de façon plus globale dans leur parcours de vie. De tels éclairages devraient nous permettre d'aiguiser notre conscience sur certains aspects inhérents à l'exercice de notre futur métier.

Autrement dit, nous cherchons à comprendre comment peut apparaître et être vécu un burn-out dans le contexte de l'enseignement au niveau de l'école obligatoire. La Suisse, plus spécifiquement le Valais francophone, nous intéressent. Etant donné que nous entrerons bientôt dans cet univers, nous avons pour but, à travers cette recherche, de nous familiariser avec les réalités de notre future vie professionnelle. Nous avons donc choisi de traiter cette thématique en l'ancrant dans la société valaisanne, nous référant aux missions que cette dernière donne à l'école (loi valaisanne sur l'instruction publique) et dans la façon dont cela est traduit dans le cahier des charges du personnel enseignant.

1.3 Contexte de la recherche

Comme déjà énoncé, notre recherche se base essentiellement sur l'école primaire valaisanne et les exigences émises par les lois. Nous vous proposons donc un aperçu détaillé des objectifs de l'école obligatoire ainsi que des diverses charges assignées aux enseignants.

La loi valaisanne sur l'instruction publique, rédigée par le Grand Conseil du Canton du Valais, date de 1962. 50 ans plus tard, la finalité de l'école primaire valaisanne est restée la même, à savoir « l'école valaisanne a la mission générale de seconder la famille dans l'éducation et l'instruction de la jeunesse » (Art. 3²). Plus précisément, tel que le mentionne la loi, le but de l'enseignement à l'école primaire est d'assurer « l'éducation morale,

intellectuelle et physique des écoliers et de leur donner les connaissances élémentaires utiles pour des études ultérieures et pour la vie pratique » (Art. 34).

Du point de vue légal, on remarque que l'enseignant se voit attribuer diverses tâches, d'éducation ou d'instruction. Celles-ci sont, par ailleurs, énoncées, de manière détaillée, dans le Cahier des charges du personnel enseignant (DECS, 2006).

Au niveau de l'enseignement lui-même, le professionnel a le devoir de planifier son enseignement et de l'évaluer régulièrement. De plus, il est indispensable qu'il accompagne et encourage l'élève dans son apprentissage. Il doit également se référer aux directives du DECS, tout en développant un climat de travail favorable.

L'activité des enseignants ne se limite pas uniquement à la transmission de savoirs aux élèves. En effet, le professionnel doit collaborer avec ses collègues de manière régulière. Il doit également travailler avec eux dans le but de contribuer au développement de la qualité pédagogique de l'établissement, à travers l'élaboration de divers projets, par exemple. En outre, la collaboration avec les parents est aussi essentielle. L'organisation de réunions collectives, voire individuelles, les règles de classe, les changements divers ou d'autres informations peuvent être transmises par le biais de l'élève. Pour ce faire, l'enseignant doit investir passablement de son temps, en dehors des heures de classe, évidemment.

La communication se fait également avec les intervenants extérieurs (enseignants d'appui, psychologues scolaires, logopédistes, médiateurs, etc.), mais aussi avec les autorités. Une commission scolaire a le droit et le devoir de visiter régulièrement les enseignants dans leur classe et de leur faire des remarques constructives. Celles-ci doivent, autant que possible, être prises en compte par le professionnel. De plus, les planifications et le journal de classe doivent être présentés. Cela signifie qu'il faut constamment être à jour dans son enseignement et avoir à l'esprit les objectifs de chaque leçon.

La loi valaisanne sur l'instruction publique (Grand Conseil du Canton du Valais, 1962) mentionne un autre article (Art. 70) portant sur la formation continue. Cette dernière a pour but de compléter la formation des enseignants et d'adapter les modes d'enseignement selon l'évolution de la société. Elle permet également de développer des compétences individuelles ainsi que des intérêts pour des problématiques scolaires générales. Il s'agit alors d'une démarche personnelle, même si l'on note un caractère organisé, structuré et institutionnel.

Tous ces aspects font partie des exigences exprimées dans la loi valaisanne sur l'instruction publique (Grand Conseil du Canton du Valais, 1962). Evidemment, les techniques pédagogiques étant en perpétuelle évolution, les exigences augmentent également au fil des années, demandant sans cesse aux enseignants d'être à jour avec leurs connaissances ou leurs techniques d'apprentissage.

1.4 Concept retenu

Afin de favoriser la compréhension de notre travail de recherche, nous faisons, ci-après, le point sur le concept de notre recherche, à savoir le syndrome du burn-out.

La période d'apparition du syndrome du burn-out est sujette à controverse chez les scientifiques. Munroe et Brunette (2001) mettent ainsi en lumière deux visions différentes.

Selon la première, le syndrome du burn-out aurait vu le jour dès le début de la révolution industrielle, au XVIIIe. Lors de cette dernière, une multitude de transformations sont apparues et ont bouleversé le quotidien des habitants. Après de tels chamboulements, la vie est devenue plus difficile. Cherniss (1980) abonde dans le sens de cette hypothèse en montrant les changements sociaux des 150 dernières années comme source du problème.

D'autres, tels que les psychologues Gervais (1991, cité par Munroe & Brunette, 2001) ou Freudenberg (1987, cité par Munroe & Brunette, 2001), pensent que ce mal-être est bien plus récent et date des années 1980. En dépit de ces divergences d'opinions, tous

s'accordent à dire que le burn-out est ancré dans nos vies suite à des transformations sociales. Les défenseurs de la seconde hypothèse associent le burn-out aux mentalités et aux aspirations des travailleurs, mais également aux bouleversements sociaux. En effet, c'est à cette époque que l'école prend davantage d'importance et que les emplois prestigieux requièrent de plus en plus de compétences. C'est également à ce moment-là que les femmes deviennent plus nombreuses sur le marché du travail. Le niveau de vie s'accroît et deux revenus sont alors indispensables pour vivre confortablement (Munroe & Brunette, 2001). Le terme ou concept de burn-out, comme le confirme Blanchod (2008), aurait donc émergé dans les années 1980 par le biais de deux psychologues de renom, à savoir Freudenberger et Maslach. Il est alors, avant tout, perçu en tant que problème social.

Dans le cadre de notre travail, nous avons décidé de nous baser sur la deuxième hypothèse émise ci-dessus. Celle-ci semble, à la lumière de nos nombreuses lectures, plus pertinente et plus établie. C'est donc en nous reposant sur des déclarations davantage scientifiques que nous avons retenu quelques éléments du burn-out, tels que son processus, les symptômes liés à ce mal-être, les facteurs qui peuvent en être la cause ainsi que la prévention et le traitement possibles. Diverses définitions viennent également compléter nos recherches.

2. Cadre conceptuel

2.1 Le concept de burn-out : définitions

Il n'existe pas de définition simple pour décrire l'épuisement professionnel, également appelé « burn-out » ou « syndrome d'épuisement », termes que nous utiliserons indifféremment tout au long de ce travail. Le burn-out est, par ailleurs, considéré comme un concept traduisant des aspects multiples et divers.

Selon Bügel (2003), Herbert Freudenberger serait le père spirituel du concept de syndrome du burn-out. C'est en travaillant dans une clinique new-yorkaise en qualité de psychiatre bénévole qu'il constate que ses collègues tombent un à un, en proie à des symptômes psychiques et physiques. Après les avoir bien observés, il les rassemble tous sous un seul et même terme, le burn-out, et propose ainsi, avec l'aide de Richelson, la définition suivante :

Le burn-out est un état de fatigue chronique, de dépression et de frustration apporté par la dévotion à une cause, un mode de vie, ou une relation, qui échoue à produire les récompenses attendues et conduit en fin de compte à diminuer l'implication et l'accomplissement du travail. (Freudenberger, 1980, cité par Hoffman, 2005, p.37)

Dans son ouvrage paru la même année, il précise également le terme « burn-out » qui signifie, en anglais, « brûlure interne ». Comme le relève Blanchod (2008), dans la langue anglaise courante, « burn-out » veut dire « s'user, s'épuiser, craquer en raison de demandes excessives, d'énergie, de forces ou de ressources » (p.5). L'image qui représente le mieux ce mal-être n'est autre qu'une bougie qui se serait consumée durant de longues heures et qui n'offrirait plus qu'une minuscule flamme.

Cela dit, Freudenberger n'est pas le seul à avoir proposé une définition du burn-out. Celle de Christina Maslach, psycho-sociologue à l'origine de l'instrument psychométrique le plus largement usité pour évaluer le burn-out, le *Maslach Burnout Inventory* ou MBI (Blanchod, 2008), semble être la plus utilisée. En se référant aux découvertes faites par Freudenberger quelques années auparavant, Maslach fait remarquer que le burn-out semble commun aux professions touchant à la santé et au droit. Son hypothèse avance le fait que les métiers du social sont les plus touchés par le phénomène du burn-out. Maslach (1978, cité par Bügel, 2003) propose ainsi la définition suivante : « Le burn-out est un état d'épuisement émotionnel, de dépersonnalisation et de diminution des performances, susceptible d'apparaître chez des individus qui travaillent avec d'autres individus » (p.33).

De manière plus large, Pines (1988, citée par Bügel, 2003) résume le concept du burn-out de cette manière : « Le burn-out est un état d'épuisement physique, émotionnel et mental dû à une exposition prolongée à des situations émotionnellement stressantes » (p.33).

Elle expose alors l'épuisement physique, émotionnel et mental comme suit :

L'épuisement physique se traduit par un manque d'énergie, une fatigue chronique, un état de faiblesse et de nombreux symptômes psychiques et psychosomatiques.

L'épuisement émotionnel recouvre des sentiments d'impuissance et de désespoir ainsi qu'une impression d'être pris au piège.

L'épuisement mental fait référence à une attitude négative vis-à-vis de soi-même, de son travail et de la vie. (Pines, 1998, citée par Bügel, 2003, p.33)

Comme nous le verrons lorsque nous aborderons les causes, chaque auteur s'accorde à dire que le burn-out est le résultat de l'effet produit par des contextes divers (facteurs externes), mais également par l'individu lui-même (facteurs internes). D'une part, le burn-out est lié au milieu du travail et à des stress répétés. Cet aspect répétitif est, comme le souligne Guéritault-Chalvin (2004, citée par Blanchod, 2008), très important. D'autre part, le burn-out est également perçu comme une expérience négative, relative à des sentiments et à des comportements d'autrui.

Globalement, le burn-out est donc « un syndrome d'épuisement physique et émotionnel, comprenant une image de soi-même négative envers le travail, ainsi qu'une perte d'intérêt et de préoccupation envers les gens dont nous sommes responsables » (Brunet, 2006, p.1). Au début, les malaises sont dissimulés et ne sont pas toujours détectés par la personne touchée. Ce mal-être est souvent justifié comme une réaction normale à l'accumulation de stress. Le problème se présente réellement dans le cas où cette fragilisation perdure. Des symptômes, abordés ci-après, apparaissent alors. Le burn-out est également parfois associé à *Karoshi*, en japonais (Vasey, 2008). Celui-ci signifie « mort par la fatigue au travail » ou « mort par surmenage ». Selon Blanchod (2008), ce terme japonais peut être considéré comme burn-out extrême.

2.1.1 Dimensions du burn-out dans le Maslach Burnout Inventory - MBI

Le *Maslach Burnout Inventory* - MBI est fréquemment utilisé dans des travaux scientifiques et est reconnu pour la constance de ses qualités de validité et de fidélité (Dion & Tessier, 1994). Il explore, par le biais de ses 22 items, trois versants ou dimensions propres au burn-out :

➤ *L'épuisement émotionnel.*

La personne touchée par un burn-out se sent vidée nerveusement, n'est plus du tout motivée à travailler. De plus, elle se sent frustrée et sous tension constante (Blanchod, 2008). Elle ressent une fatigue physique et psychique, est irritable et fait des crises de colère. La personne se distancie émotionnellement et intellectuellement de son travail (Coull *et al.*, 2007). Globalement, cette dimension se réfère à des sensations d'usure. Les ressources psychiques s'en trouvent également affectées et le sujet, au réveil, se sent encore plus fatigué que la veille (Maslach, 2011). En référence au MBI, les déclarations telles que « Je me sens émotionnellement vidé(e) par mon travail » ou « Je sens que je travaille « trop dur » dans mon travail » sont posées afin d'évaluer le niveau de développement de cette dimension (Goillot, 2008, pp.48 et 50).

➤ *La déshumanisation de la relation à l'autre ou la dépersonnalisation.*

Durant cette période, la personne a tendance à se comporter de façon cynique. Elle opte pour une attitude négative, voire insensible envers autrui. Elle affiche un comportement froid et distant par rapport au travail, aux personnes côtoyées (Blanchod, 2008 ; Bügel, 2003 ; Maslach, 2011). Globalement, ce cynisme est utilisé pour se protéger de l'épuisement, mais également de la déception. Pour la personne se trouvant dans cette phase, il semble plus

profitable d'être différente des autres. Elle part ainsi du principe que ce qui est prévu ne va pas se dérouler comme elle le voulait (Maslach, 2011). On note alors les questions suivantes « Je sens que je m'occupe de certains patients/clients/élèves de façon impersonnelle comme s'ils étaient des objets » ou encore « Je ne me soucie pas vraiment de ce qui arrive à certains de mes patients/clients/élèves » (Goillot, 2008, pp.48 et 50).

➤ *Une baisse de l'efficacité ou de l'accomplissement personnel.*

Cette troisième dimension est représentée par le fléchissement de la conscience que l'on a au niveau de ses propres compétences et de réalisation de soi au travail (Dion & Tessier, 1994). A ce stade, il n'y a plus de satisfaction dans la relation à l'autre. La personne touchée par le burn-out a alors le sentiment de ne plus être capable d'atteindre les objectifs qu'elle s'est fixés et se convainc machinalement de son inaptitude au travail (Blanchod, 2008). Se sentant inefficace, le moindre nouveau projet proposé lui semble inatteignable. La confiance en soi disparaît peu à peu, tout comme celle accordée par les autres (Maslach, 2011). « J'arrive facilement à créer une atmosphère détendue avec mes patients/clients/élèves » ou « J'ai l'impression que mes patients/clients/élèves me rendent responsable de certains de leurs problèmes » sont des déclarations relevant de la dernière dimension (Goillot, 2008, p.50).

Cet outil d'évaluation fonctionne selon un degré d'estimation catégorisé par une atteinte faible, moyenne ou élevée en fonction des questions ou énoncés proposés. Un seuil indiquant la présence ou l'absence d'un burn-out n'a pas été défini par Maslach et Jackson. Les auteurs relèvent toutefois que si le score est élevé au niveau des dimensions de l'épuisement émotionnel et de la dépersonnalisation et qu'il est faible dans l'accomplissement personnel, il existe un degré élevé de présenter un épuisement professionnel (Dion & Tessier, 1994).

Grâce à la figure 1, la représentation de ces dimensions permet une vision d'ensemble plus claire.

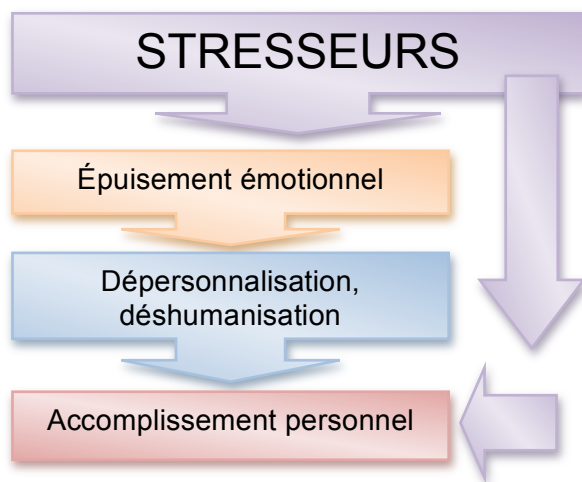


Figure 1 : Le modèle tridimensionnel de Maslach et Jackson (Josse, 2008)

2.1.2 Distinction entre le burn-out, la dépression et le stress

Au cours de nos lectures, nous avons remarqué que passablement d'auteurs insistent sur la différence qui existe entre les notions de burn-out, de dépression et de stress. Pour cette raison, nous vous proposons une définition courte et précise des deux aspects qui n'ont, pour l'instant, pas encore été abordés et les mettons en lien avec le syndrome du burn-out, concept primordial de notre recherche.

Comme l'expose Bügel (2003), le stress professionnel doit être distingué du burn-out. En effet, celui-là n'est pas nécessairement caractérisé par une attitude négative à l'égard d'autrui et peut donc être ressenti par tout un chacun. *A contrario*, le burn-out semble toucher davantage les individus très investis dans leurs tâches. A cette explication, Maslach

(1982, citée par Zanotti & Thibodeau, 2007) démontre que la notion de temps est le principal point permettant d'établir une distinction entre le burn-out et le stress. Elle explique qu'un stress prolongé au travail peut amener à l'épuisement professionnel. Gérer son stress au travail est donc un élément clé afin de prévenir toute forme d'épuisement professionnel (Edmond, 2008). Le même auteur propose alors la définition suivante du stress. Il s'agit de « l'ensemble des réactions d'un organisme pour s'adapter à des changements qui l'affectent » (Edmond, 2008, p.23).

La distinction entre le stress et le burn-out étant faite, il convient de s'attarder sur les différences entre notre concept principal et la dépression. Il n'est, cependant, pas évident de discerner ces deux éléments. Certains voient le syndrome dépressif comme une simple complication de l'épuisement professionnel. Une différence existe pourtant entre le syndrome du burn-out et la dépression. Le processus menant à l'épuisement professionnel est bien plus long et se manifeste de façon intermittente (Zanotti & Thibodeau, 2007).

Outre cette divergence, il faut certes convenir que ces deux concepts se rejoignent sur certains points. En effet, tous deux présentent des symptômes et des manifestations identiques à la base et portent atteinte à la santé mentale. De plus, la dépression « comporte des symptômes distinctifs » (Chevrier & Renon-Chevrier, 2004, cités par Zanotti & Thibodeau, 2007, pp.14-15). Une personne victime d'un burn-out pense que son état est dû à son travail et ressent alors beaucoup de colère. Le dépressif, quant à lui, éprouve de la culpabilité, et ce de façon personnelle. De plus, il a tendance à faire preuve d'apathie et peut développer des idées suicidaires. *A contrario*, un individu victime d'un burn-out ne présente pas ce genre de signes.

Globalement, la distinction entre ces deux cas s'explique par le fait que la dépression touche tous les domaines de l'individu atteint. Il s'agit d'un état généralisé (Zanotti & Thibodeau, 2007). L'épuisement professionnel, pour sa part, apparaît comme un état lié principalement au contexte du travail. Les symptômes sont donc plus spécifiques au milieu professionnel. Bügel (2003) renchérit dans ce sens en définissant la dépression comme un trouble des affects indépendant du contexte professionnel.

En bref, nous retiendrons donc qu'une dépression ne se présente pas de la même manière qu'un burn-out. Dans le premier cas, l'individu est principalement touché, alors que l'épuisement professionnel, lui, est lié aux conditions de travail. Quant au stress, il peut s'avérer être un des nombreux facteurs poussant à l'épuisement professionnel. La gestion du stress au travail est donc primordiale pour conserver sa santé.

2.2 Le concept de burn-out : dimensions

2.2.1 Les symptômes du burn-out

Comme nous le verrons de manière plus approfondie ci-après, le syndrome du burn-out est le résultat d'un processus marqué par divers états et symptômes. En effet, Vasey (2008) mentionne que certains scientifiques en ont dénombré 170. Afin de répertorier les plus courants de manière plus aisée, nous retiendrons cinq catégories. Les symptômes touchent les niveaux affectif, intellectuel, corporel, comportemental et motivationnel.

Dans la première catégorie, affective, Blanchod (2008) explique que les ressources émotionnelles de la personne touchée sont vides. L'humeur est sombre, triste, dépressive. Une certaine froideur affective peut être présente et des accès de colère sont susceptibles de survenir. Brunet (2006) lie ces symptômes au social. Il relève que les relations entre collègues deviennent plus difficiles notamment à cause de cette mauvaise humeur quotidienne. La personne victime du syndrome de l'épuisement professionnel se sent alors constamment en conflit avec l'environnement de travail, familial ou social.

Les symptômes intellectuels – également nommés cognitifs par Blanchod (2008) – donnent lieu à des sentiments d'impuissance et de désespoir. Le sentiment d'échec est présent et

l'estime de soi baisse. Il devient alors plus difficile de se concentrer. Les pensées sont plus rigides et schématisées. Envers autrui, la personne en burn-out peut faire preuve de cynisme, dégradant ainsi les relations interpersonnelles (Brunet, 2006). L'empathie diminue et il n'est pas improbable de remarquer la présence de mécanismes de défenses paranoïaques.

Du point de vue des symptômes physiques, il peut s'agir de problèmes physiques à proprement parler (nausées, douleurs musculaires, etc.), de troubles psychosomatiques (ulcère, asthme, diabète, etc.) ou de réactions physiologiques (tachycardie, hypertension artérielle, etc.) (Blanchod, 2008). Brunet (2006) les nomme symptômes psychosomatiques. Il note la possible apparition d'une certaine fatigue, notamment due à la difficulté de plus en plus marquée d'entretenir des activités de détente. La sensation de plaisir peut également diminuer progressivement, selon l'auteur.

Concernant la quatrième catégorie, des symptômes comportementaux, des troubles alimentaires, une augmentation de consommation d'alcool ou de médicaments peuvent être constatés. Au niveau interpersonnel, l'individu peut soit montrer une certaine agressivité envers autrui, soit se replier sur lui-même et s'isoler socialement.

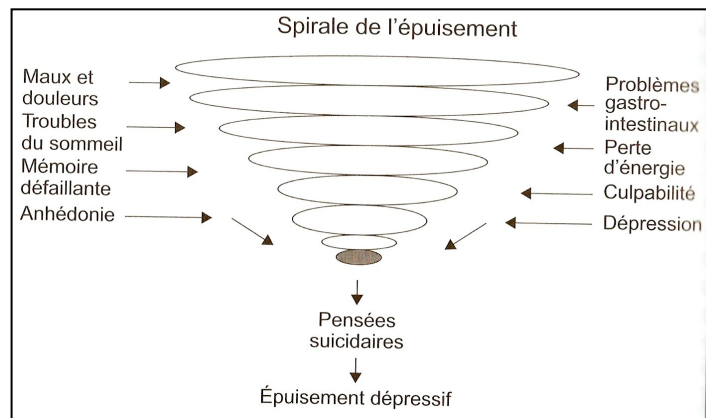
Finalement, les symptômes de motivation sont liés au degré d'intérêt de la personne à travailler. Ils se présentent sous la forme d'une forte apathie au travail ainsi que d'une baisse de rendement. La tolérance à la frustration baisse, des réactions agressives se multiplient, etc.

La plupart du temps, ces symptômes sont présents depuis longtemps, avant même que la personne concernée en prenne vraiment conscience. Pire encore, il lui arrive de n'y prêter que peu d'attention, voire de les oublier, persuadée de ne pas être malade. Ces signes deviennent peu à peu ingérables, surtout lorsque l'épuisement est allé trop loin et que la personne ne peut plus rien faire. On parle alors de perte de contact avec soi (Vasey, 2008). La personne s'oublie elle-même, ne prend plus en compte ni ses besoins, ni ses limites. Bien souvent, ce sont les proches qui, les premiers, prennent conscience que quelque chose ne va pas et tentent alors de faire réagir la personne concernée.

2.2.2 Les phases du burn-out

Le processus du burn-out se développe dans la durée et en plusieurs étapes (Cherniss, 1980 ; Edelwich & Brodsky, 1980 ; Golembiewski, Munzenrider & Stevenson, 1986, cités par Janot-Bergugnat & Rasclé, 2008). La spirale de l'épuisement proposée par les mêmes auteurs (figure 2) représente assez fidèlement la détérioration de la santé d'un professionnel si celui-ci est victime d'épuisement. Cela dit, diverses théories au sujet des phases du burn-out existent. Nous allons en présenter brièvement quatre d'entre elles.

Figure 2 : La spirale de l'épuisement (Janot-Bergugnat & Rasclé, 2008, p.32)



Lambert (1984, cité par Marcil, 1991) pense que le processus du burn-out se développe en deux phases, à savoir le « burn-in », également appelé combustion lente et le « burn-out »

lui-même. La même année, Burke, Shearer et Deszca (cités par Marcil, 1991) énumèrent huit phases se basant sur l'accomplissement personnel, la dépersonnalisation et l'épuisement émotionnel, autrement dit, les trois dimensions de Maslach. Leur point de vue est exprimé afin d'exposer la dynamique de développement du syndrome du burn-out.

En 1985, c'est Freudenberger (cité par Zanotti & Thibodeau, 2007) qui propose un processus du burn-out très complet. Son interprétation et son point de vue sur le sujet ont donné lieu à ce qui est appelé de nos jours le modèle de Freudenberger. Selon ce dernier, le burn-out fait référence « à un point d'impasse intenable et existentiel » (Zanotti & Thibodeau, 2007, p.29). Même si, au début, le fait d'éviter la source de l'épuisement provoque un certain apaisement, cela n'est que de courte durée et devient même, par la suite, la cause de l'aggravation du syndrome (Zanotti & Thibodeau, 2007). Dans ces douze étapes, Freudenberger (1985, cité par Marcil, 1991) propose un inventaire de la progression des symptômes. Ces derniers deviennent de plus en plus sévères et atteignent alors les domaines intellectuels, physiques ou encore émotionnels.

Edelwich et Brodsky (1980, cités par Marcil, 1991), quant à eux, proposent une théorie de l'analyse du processus du burn-out passablement concise et précise. En effet, après s'être penchés sur le processus de désillusionnement poussant la personne au burn-out, ils l'ont divisé en quatre phases : l'enthousiasme, la stagnation, la frustration et l'apathie (Zanotti & Thibodeau, 2007).

➤ La phase de l'enthousiasme.

Cette phase est liée au début de la carrière d'un professionnel. Ce dernier déborde d'énergie, possède de fortes ambitions et un désir de s'affirmer. Il est très motivé dans ce qu'il entreprend. Il en découle donc de grands espoirs et des attentes idéalistes. A ce moment, le travail représente tout dans la vie du professionnel. Certaines fois, malheureusement, un surinvestissement dans la tâche est possible et peut mener à l'oubli de soi.

➤ La phase de stagnation

Le travail devient moins passionnant. Une perte d'enthousiasme en est d'ailleurs le premier signe. Le professionnel prend alors conscience de la complexité du métier ainsi que de ses réalités diverses. Un sentiment d'inutilité et de déception se fait percevoir et contraste évidemment avec la première phase. Malgré tous les efforts professionnels fournis, les résultats ne sont pas à la hauteur des espérances. Des réactions émotionnelles et psychosomatiques, telles qu'une grande fatigue, voire l'irritabilité, se font sentir.

➤ La phase de frustration

Il s'agit d'une colère refoulée, souvent accompagnée d'un sentiment de culpabilité et d'impuissance. Le sujet remet constamment en question la signification de son travail. Plusieurs troubles physiques et émotionnels apparaissent alors. De plus, le rendement au travail devient plus faible et le manque d'intérêt accroît. À ce moment, deux réactions prévalent. Le professionnel peut soit prendre conscience de ses propres limites et réagir face à cette situation en revoyant à la baisse ses idéaux professionnels, soit, ne sachant plus comment se comporter, il entame alors la quatrième phase du processus.

➤ La phase d'apathie

Cette dernière phase est également appelée phase de démoralisation et est caractérisée par un vide intérieur et un puissant sentiment de découragement. Le désintérêt est total au niveau professionnel, mais également du point de vue de la vie personnelle. Le professionnel touché n'a, alors, plus d'énergie et est épuisé. Il se replie sur lui-même, se sent rabaissé, voire incompetent. En réponse à cela, il se désinvestit totalement de son travail.

2.2.3 Les causes externes et internes

Le burn-out ne se déclenche pas tout seul. Plusieurs éléments peuvent être à l'origine de ce mal-être. On les appelle les facteurs responsables et ils sont soit externes, soit internes. Freudenberger s'est davantage attardé sur les facteurs personnels. Dans sa théorie, Maslach (2011) insiste, elle, sur le fait que les causes du burn-out se situent dans l'environnement de travail. Nous allons donc, à présent, nous pencher de manière plus approfondie sur ces deux types de facteurs menant à l'épuisement professionnel, tout en faisant un lien avec le métier d'enseignant.

➤ Les facteurs externes

Les facteurs externes sont également appelés facteurs exogènes et sont liés principalement au relationnel ainsi qu'au contexte de travail (Doudin & Curchod-Ruedi, 2008). Des facteurs d'ordre économique ou encore liés à l'insécurité au travail, voire au harcèlement moral en font également partie (Zanotti & Thibodeau, 2007). Cela dit, nous ne nous y attarderons pas.

Comme nous l'avons déjà énoncé, le burn-out peut s'avérer le résultat d'une exposition suivie à un stress difficile à gérer (Maslach & Jackson, 1981, cités par Curchod-Ruedi *et al.*, 2009). Celui-ci se révèle donc comme un facteur externe. L'environnement, ou le contexte de travail, peuvent devenir plus difficiles si ce stress est constamment présent. S'ajoutent à cela d'autres facteurs tels que des affects négatifs, des comportements d'élèves inappropriés, des contraintes temporelles ou encore une mauvaise ambiance au sein de l'établissement. Le burn-out peut se développer rapidement (Curchod-Ruedi *et al.*, 2009). Il est donc indispensable de privilégier de bonnes conditions de travail.

Dans l'environnement de travail, du point de vue des facteurs organisationnels, on relève la surcharge de travail. Celle-ci apparaît comme l'une des principales sources de stress menant au burn-out (Blanchod, 2008 ; Zanotti & Thibodeau, 2007). En effet, si la charge de travail est constamment élevée, le professionnel va s'épuiser et peut devenir vulnérable. Pressé par le temps, les conditions de travail deviennent difficilement gérables et le travailleur peut craquer.

Du point de vue de l'enseignement lui-même, nous avons déjà évoqué dans la problématique – plus précisément lors de l'explication du contexte de notre recherche – les diverses tâches présentes dans le cahier des charges du personnel enseignant. En plus de l'enseignement, le professionnel doit encore jongler avec l'éducation des élèves et la collaboration avec les collègues, les parents ou autres intervenants externes, sans oublier de tenir compte de ses besoins en assurant sa formation continue.

Clairement, nous pouvons constater que les méthodes d'apprentissage ont actuellement évolué. Cela signifie que l'enseignement traditionnel n'est plus l'unique moyen de transmission de connaissances. Les interactions entre élèves et enseignants sont donc toujours plus sollicitées. Ces derniers doivent mettre en place un climat social optimal, mais également observer le développement des compétences des élèves (Masserey, 2006, cité par Curchod-Ruedi *et al.*, 2009). De plus, les enseignants ont le devoir de favoriser les échanges entre élèves, d'intégrer des valeurs et des règles de vie, de les aider à éprouver de l'empathie pour autrui, etc. L'école n'est donc pas simplement un endroit où l'on transmet des savoirs. Comme le mentionne Dardel-Jaouadi (2000, cité par Curchod-Ruedi *et al.*), l'école est également un lieu d'échanges, chargé d'affects, dans lequel peuvent apparaître des ruptures de communication, de la violence, voire de l'incompréhension. Il revient donc à l'enseignant de faire face à toutes ces situations et de les régler.

Evidemment, un enseignant se trouve sans cesse en contact avec des élèves. Ceux-ci peuvent également être des facteurs externes constituant un risque de mener le professionnel au burn-out. En effet, Bichsel (2004) explique que le manque de respect de la part des élèves peut devenir un facteur menaçant pour les enseignants. Les apprenants en difficulté et aux comportements à connotation violente représenteraient également un risque

(Friedman, 1995, cité par Curchod-Ruedi *et al.*, 2009). Comme il doit proposer et maintenir un cadre de travail favorable, l'enseignant peut rapidement se sentir dépassé s'il se retrouve face à des élèves qui ne l'écoutent pas et qui ne collaborent pas.

Un autre phénomène sociologique d'origine contextuelle ou exogène peut être observé à la base du développement d'un burn-out. Il s'agit d'un manque de soutien ou de reconnaissance pour le travail accompli, des limites floues des tâches à effectuer ou encore d'un manque de clarté des objectifs visés (Bichsel, 2004 ; Doudin & Curchod-Ruedi, 2008). Comme le mentionnent également Zanotti et Thibodeau (2007), ces facteurs peuvent multiplier les risques de passer par une détresse psychologique.

Le soutien, proposé par certains collègues ou par les supérieurs, possède également son importance (Blanchod, 2008 ; Zanotti & Thibodeau, 2007). En effet, un sentiment d'isolement contribue à diminuer le sentiment d'accomplissement personnel. Un enseignant qui perçoit un soutien dans son environnement de travail présente moins de risques de faire un burn-out. Cet aspect est catégorisé selon trois types. Il peut s'agir du sentiment d'appartenance à l'établissement scolaire, de la somme des actions aidant la personne ou de l'appréciation de cette même personne par rapport au soutien reçu (Curchod-Ruedi *et al.*, 2009).

Les rôles administratifs font encore partie des facteurs externes, comme l'évoque Brunet (2006). Les tâches sont diverses et l'enseignant ne reçoit pas toujours de formation adéquate pour être à même de les gérer au mieux. Parfois, certaines demandes dépassent les compétences des enseignants. La conséquence possible est un risque de burn-out (Curchod-Ruedi *et al.*, 2009), tout comme le mentionne également Edmond (2008) lorsqu'il énumère les causes possibles de l'épuisement professionnel.

En résumé, nous retiendrons que les facteurs externes ont autant d'importance dans l'environnement professionnel que dans les tâches dévolues aux enseignants. Une bonne gestion de l'ensemble des responsabilités confiées apparaît donc nécessaire afin d'exercer harmonieusement son métier.

➤ Les facteurs internes

Le processus du burn-out peut être provoqué par certains éléments liés à l'individu lui-même. Il s'agit alors de facteurs internes ou endogènes (propres à la personne) (Curchod-Ruedi *et al.*, 2009). Jaggi (2008) dénombre deux catégories de personnes concernées par le syndrome de burn-out. Il s'agit des individus dévoués, de ceux engagés dans leurs tâches et, également pour Freudenberger (1987), des personnes dynamiques ayant des aptitudes de leader.

Quant à Languirand (1987), il dresse un portrait du candidat au burn-out bien plus étoffé.

La première caractéristique se retrouvant souvent chez une victime du burn-out est l'anxiété. Ce symptôme est présent chez tout le monde. Cela dit, les anxieux sont définis comme des personnes inquiètes qui éprouvent constamment un sentiment d'insécurité (Languirand, 1987). L'anxiété, comme le soulève Corten (2005), se développe lorsque la personne a peur de l'échec ou si elle manque de confiance dans ce qu'elle entreprend. Face à cette incertitude, la réaction qui prévaut n'est autre que le stress, surtout si un sentiment d'impuissance se joint aux sentiments ressentis.

Si une personne a un esprit d'entreprise excessif, elle risque de faire un burn-out. Ce serait le cas, par exemple, des hyperactifs à qui leur emploi du temps ne laisse aucun répit. Une exigence élevée envers soi-même est bien souvent présente. L'impression d'être inutile est très grande pour l'individu, surtout s'il n'est pas en train d'accomplir une tâche. De plus, il n'a pas le temps de se reposer et le simple fait d'y penser correspond, pour lui, à une perte de temps (Languirand, 1987). Ce trait personnel susceptible de conduire au burn-out est appelé « ergomanie » par Zanotti et Thibodeau (2007, p.36). Il s'agit du fait d'accorder une très

grande importance à la vie professionnelle. Pour l'individu, son travail est sa principale source de valorisation et il n'arrive pas à se détacher de son idéal.

Le troisième aspect est le désir de plaire à tout le monde. Les personnes sont incapables de dire non et qui veulent à tout prix faire plaisir aux autres. En agissant de la sorte, elles ont l'impression d'exister. A ce propos, Bichsel (2004) fait référence au côté perfectionniste qui peut prédominer chez les candidats au burn-out et qui, bien souvent, relève d'un niveau d'exigences passablement élevé, voire inadapté. (Zanotti & Thibodeau, 2007).

Un autre trait personnel favorable à l'épuisement professionnel est l'incapacité de déléguer. L'individu accomplit tout le travail, estimant que les autres sont incapables de le réaliser. Cette méfiance est alors ressentie par ses collègues qui n'hésitent pas à le délaisser peu à peu. Ainsi, l'individu doit travailler seul et dans des conditions passablement négatives, ce qui peut le mener au burn-out (Languirand, 1987).

Si le professionnel a tendance à s'auto-évaluer de manière trop forte, cela constitue une pression supplémentaire à celle déjà présente par le travail à fournir. Il exige trop de lui-même, ce qui provoque de la nervosité, suivie d'un sentiment de culpabilité si le but n'est pas atteint. Cet idéal professionnel n'est que rarement abouti. L'effort est alors redoublé jusqu'à ce que l'individu abandonne, épuisé. Du point de vue de l'enseignement, cette profession « repose sur des valeurs humanistes parfois idéalisées puis mises à mal par la réalité du quotidien » (Curchod-Ruedi *et al.*, 2009, p.55). Les tâches sont alors plus lourdes à assumer et l'échec devient de plus en plus difficile à accepter.

Pour Janot-Bergugnat et Rasclé (2008), la personnalité elle-même ne semble jouer qu'un rôle mineur dans l'origine du stress pouvant mener au burn-out. Cela dit, une faible estime de soi peut générer des conséquences négatives dans la vie de l'individu touché. On le décrit alors comme ayant une identité fragile. Autrement dit, il n'arrive pas à se valoriser et donne beaucoup d'importance à son entourage pour combler ce manque d'estime de soi (Zanotti & Thibodeau, 2007).

Finalement, le fait d'avoir une mentalité de guerrier et de vouloir vaincre à tout prix, ou encore de vouloir tout contrôler, de s'impliquer dans chaque projet, d'accepter de se sacrifier, mais également d'accorder trop d'importance aux obligations et ainsi de se sentir obligé de rendre des comptes, sont des attitudes propices au burn-out (Zanotti & Thibodeau, 2007). Pour un enseignant, la bonne gestion du cahier des charges, mais aussi l'organisation des cours, sont des aspects qui impliquent de ne rien laisser au hasard.

Nous avons donc identifié et décrit les deux types de facteurs susceptibles de mener au burn-out. Il est toutefois possible que certains d'entre eux se chevauchent ou coexistent. Autrement dit, un facteur endogène et un deuxième exogène peuvent être, tous deux, à l'origine d'un burn-out. Pour cela, même s'il n'est pas toujours évident de gérer les facteurs internes, il semble indispensable d'organiser des actions préventives, notamment destinées aux enseignants, afin qu'ils se rendent compte de la complexité du métier et qu'ils agissent, par la suite, de manière optimale.

2.2.4 La prévention du burn-out

« Le burn-out n'est pas une fatalité » (Vasey, 2008, p.65). Il est important de réagir avant que son processus soit en phase terminale. Afin d'appliquer des outils de prévention, il est conseillé de ne pas attendre d'être dans une grosse période de stress, car cela ne ferait que compliquer la démarche (Vasey, 2008). Le premier réflexe à avoir est de s'informer au sujet du burn-out, puis de tenir un bilan personnel de façon régulière. Selon les conseils de la psychologue Vasey, il est également important de prêter attention aux symptômes d'alerte et de les identifier.

La prévention du burn-out se fait également du point de vue contextuel et social. Cela suppose de communiquer avec ses collègues, de se rendre des services, de s'impliquer dans un réseau d'aide sociale, etc. (Marcil, 1991).

La gestion du stress, source du burn-out lorsque l'individu y est exposé de façon prolongée, est aussi un point à considérer. Donner un sens à sa vie et reconnaître ses limites sont quelques pistes proposées par Burrows (1982, cité par Marcil, 1991).

Peseschkian (1999, cité par Leupold, 2008) a identifié quatre piliers essentiels au maintien de la santé. Selon lui, un équilibre entre la performance et le travail, les activités sociales et relationnelles, le corps et l'esprit ainsi que la culture, l'intellect et le vécu émotionnel sont indispensables pour prévenir, dans la vie d'un professionnel, un quelconque burn-out ou épuisement.

Finalement, le père fondateur du burn-out pense que « la véritable cure est celle qui permettra au sujet de se rapprocher de lui-même et d'entrer en intimité avec soi » (Freudenberger, 1975, cité par Marcil, 1991, p.6).

De façon théorique, Janot-Bergugnat et Rasclé (2008) énumèrent trois types de prévention, s'adaptant également aux enseignants touchés par ce mal.

➤ La prévention primaire

L'objectif est de supprimer, de diminuer ou de modifier les éléments stressants que le professionnel rencontre sur son lieu de travail. Quelques grands points, tels que l'aménagement du temps de travail, la redéfinition du poste ou encore la culture du soutien en font partie. Ce dernier concept, déjà évoqué dans le chapitre des facteurs pouvant provoquer un burn-out, apparaît à nouveau ici comme faisant partie intégrante de la prévention. Comme le mentionne Hobfoll (1988, cité par Curchod-Ruedi *et al.*, 2009) il existe le soutien émotionnel (par le biais de manifestations d'empathie ou de confiance de la part des collègues mais également des proches) et le soutien instrumental (une assistance technique, des conseils, etc. émanant principalement de professionnels telles que des personnes-ressources). La première forme de soutien est la plus recherchée chez les enseignants.

Ce premier type de prévention, également relevé par Zanotti et Thibodeau (2007), rejoint celui proposé par Janot-Bergugnat et Rasclé (2008). Il s'agit donc de combattre le stress à la source. Cette façon de procéder est directe et efficace, mais reste tout de même peu adoptée. L'engagement exceptionnel et les ressources à trouver requièrent beaucoup d'énergie. Cela dit, à long terme, cette première forme de prévention semble réduire les effets négatifs accumulés jusque-là.

➤ La prévention secondaire

Celle-ci s'adresse directement aux personnes présentant des signes de tension, de fatigue ou d'épuisement. Le repérage de ces signes indique réellement le problème. Des actions sont menées afin d'apprendre aux professionnels, par diverses voies, à diminuer les manifestations du stress, voire à les éliminer. A nouveau, dans ce type de prévention, on mentionne l'accompagnement des enseignants sous la forme d'un coaching, de conseil ou de tutorat (Maela, 2004, cité par Zanotti & Thibodeau, 2007). La pratique réflexive et un travail sur le sentiment d'auto-efficacité apparaissent comme des outils de prévention du burn-out.

Stimuler la résistance des enseignants est donc le principe clé de cette deuxième forme de prévention. Celle-ci préconise la mise en place d'un système d'intervention améliorant la capacité d'adaptation des individus (Zanotti & Thibodeau, 2007).

➤ La prévention tertiaire

Elle n'est utilisée qu'en dernier recours. Il s'agit d'une mesure d'urgence comme le relève Zanotti et Thibodeau (2007). A ce stade, le burn-out est déjà bien développé. Elle concerne donc les professionnels dont la santé est sérieusement touchée par des soucis de stress au

travail. Le but est d'éviter que leur état ne se détériore davantage. Une aide professionnelle est alors mise en place afin de permettre un rétablissement, puis une réintégration dans le poste, voire une réorientation professionnelle. Il est toutefois important de noter que la prévention tertiaire se rapproche déjà de la phase suivante, à savoir le traitement de l'épuisement professionnel que nous développerons ci-après.

De manière concrète...

Outre les nombreuses informations que l'on peut trouver au sujet du syndrome du burn-out, il existe, plus concrètement, des projets ou des séminaires sur la prévention du burn-out. Dans cette partie du chapitre, nous faisons référence à des formations préventives (de type secondaire) dispensées dans le canton du Valais, tels que le projet BALANCE et les cours de formation continue proposés au sein de la Haute école pédagogique du Valais (HEP-VS).

Présentons brièvement ici le projet BALANCE mis sur pied en 1999-2000 dans le cadre du Programme école et santé lancé par l'Office fédéral de la santé publique et la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). Ce projet, ciblé sur les enseignants, avait pour objectif principal d'offrir aux professionnels de l'enseignement des modules de formation leur permettant de maintenir leur capacité d'enseigner, d'éviter l'épuisement professionnel et de participer ainsi à la qualité de vie scolaire.

L'analyse de données, récoltées au moyen d'un questionnaire d'identification des besoins des enseignants en la matière, a permis aux organisateurs de mettre en place des modules expérimentaux, avec l'aide de plusieurs professionnels.

Chaque module était géré par un intervenant et un coach. Les outils présentés aux participants visaient à entretenir la motivation à enseigner et à prévenir le burn-out. Parmi eux, on relève les techniques de programmation neuro-linguistique (PNL), également abordées dans un cours de formation continue à la HEP-VS. Cette approche du comportement se base sur l'observation des mouvements de l'individu. Elle propose de nombreux moyens d'action en matière de communication non verbale et de procédure de travail. En outre, elle permet à chacun de comprendre son comportement ainsi que celui des autres. La PNL repose sur le principe de la systémique, celui-ci proposant une vision circulaire et non plus linéaire dans la résolution du problème (Dovero & Grebot, 1995).

Les cours de PNL sont organisés sous forme d'ateliers, alternant la théorie et la pratique. Grâce à un travail sur eux-mêmes, les professionnels arrivent à voir la vie autrement et accordent ainsi moins d'importance aux aspects qui, auparavant, leur semblaient insurmontables. Au fur et à mesure, ils vivent moins de situations stressantes, ce qui diminue le risque d'être sujet à un burn-out.

Un autre cours intitulé « Gestion du stress et prévention du burn-out » est proposé aux enseignants dans le cadre de leur formation continue. A nouveau, la théorie et la pratique sont alternés. Des séminaires expliquant la signification de l'épuisement professionnel et un travail sur le mental par le biais des mêmes techniques PNL énoncées ci-dessus ainsi que de la sophrologie, rythment ces cours.

Dans le cadre de la formation initiale, divers outils sont également présentés. Il s'agit, notamment, de la pratique réflexive. En effet, un champ professionnel est consacré entièrement au praticien réflexif. Durant les différents cours de celui-là, des réflexions autour de plusieurs thèmes sont amenées. On discute donc notamment sur le développement durable, le psychoaffectif, le sens de l'éthique à l'école ou encore le développement des compétences de chaque apprenant. La pratique réflexive permet à chacun de se remettre en question suite à une situation, d'évaluer ses propres actions et pousse à apporter une remédiation. Cette dernière offre aux apprenants l'opportunité de se rendre compte de leurs possibles erreurs et de s'améliorer par la suite.

Un cours entièrement consacré à la gestion de classe est offert en troisième année de formation initiale. Des outils et des pistes d'organisation, notamment pour la préparation à la

rentrée scolaire, sont proposés. Des éléments concrets, tels que le remplissage d'une grille horaire, la présentation de papiers officiels ou encore la gestion du temps en classe, ponctuent ce cours. Proposé en dernière année de formation, le cours « Gestion de classe » est perçu comme l'un des derniers ponts entre l'apprentissage et le monde du travail.

2.2.5 Le traitement du burn-out

Lorsque le burn-out est déjà à un stade avancé, la personne concernée doit être traitée afin de retrouver un bon équilibre au niveau de sa santé. Pour cela, Hillert et Marwitz (2006, cités par Jaggi, 2008) et Brühlmann (2007, cité par Jaggi, 2008) proposent quatre concepts de base, également appelés les « 4 R ».

- **Reconnaître (accepter la nécessité d'un traitement)** : Souvent, certains symptômes ont déjà été relevés par l'individu concerné, voire son entourage. Malgré cela, même si le burn-out est déjà bien installé, le fait de l'accepter pose souvent problème. Le patient doit admettre qu'il doit se faire soigner et cela peut le blesser dans son orgueil.
- **Réduire (ou éliminer les facteurs de stress)** : Pour ce faire, de petites stratégies à court terme peuvent alors être préconisées. Il s'agit, par exemple, de pratiquer de grandes respirations suite à une exposition au stress, de détourner son attention en privilégiant une autre activité moins stressante, de s'encourager ou encore de se décharger physiquement en faisant un exercice physique.
- **Repos (se détendre, recharger les batteries, faire du sport)** : Il s'agit, alors, d'avoir recours à des stratégies sur le long terme afin d'amoindrir l'intensité des émotions vécues. Le traitement permet alors au sujet de développer des capacités lui permettant de s'affirmer face au stress et, par la suite, de le surmonter. La détente musculaire, des étirements, le rire, des expériences satisfaisantes ou encore la recherche d'aide de la part d'autrui sont des éléments favorisant la maîtrise du développement du burn-out. D'autre part, Pines, Aronson et Kafry (1981, cités par Marcil, 1991) insistent sur le fait de respecter un horaire de vie équilibré, de fixer des objectifs atteignables et non utopiques. Ils recommandent également de se distancier du travail et de développer une attitude positive envers soi.
- **Réflexion et désenchantement** : Cette dernière phase de traitement aide le professionnel à enrayer ses travers et propose de réduire son côté perfectionniste et idéaliste. L'essentiel est de mettre la priorité sur ses propres besoins. Pour Maslach (1982, citée par Marcil, 1991), il est primordial de reconnaître le syndrome du burn-out afin d'en détecter les premiers signes et, ainsi, utiliser des solutions avant que le problème ne s'implante vraiment. Elle conseille également de varier sa routine, de prendre un peu de repos, de se féliciter pour le travail accompli, etc. Si cela ne suffit pas, l'auteure suggère d'entreprendre une thérapie. Pour cela, plusieurs méthodes d'intervention existent. Il y en a une qui, par exemple, se base sur l'amélioration des aptitudes sociales. On apprend au sujet à définir ses limites, à exprimer ses désirs et il peut participer à des cours collectifs. La thérapie cognitivo-comportementale est également proposée. Durant celle-ci, on tente d'identifier les comportements défavorables afin de les modifier par la suite. Finalement, il existe le traitement psychologique de fond durant lequel le patient rencontre un thérapeute avec qui il analyse son enfance afin d'améliorer ses comportements problématiques.

Concrètement, à un certain stade, le médecin intervient et ordonne un temps de repos au patient. Un test du burn-out est alors effectué. Les moments d'absentéisme peuvent varier entre trois semaines et trois mois. En parallèle, un travail sur les attitudes, le comportement et l'organisation de la vie professionnelle se fait, à l'aide du médecin. Le but est de modifier la façon de travailler de l'individu concerné. On tente de développer l'affirmation de soi, on prend du recul par rapport à ce qu'on a vécu afin de mieux gérer les émotions. Même si le coaching est personnalisé, le patient doit travailler sur lui de manière individuelle afin de pouvoir, sur le long terme, recouvrer une bonne santé.

Après les clarifications du point de vue théoriques, il convient, à présent, de faire état des interrogations qui nous intéressent réellement dans le cadre de cette recherche sur le burn-out.

3. Questions de recherche et hypothèses de réponse

Pour ce travail, nous avons retenu trois questions auxquelles nous tenterons de répondre grâce aux données issues des témoignages recueillis. Pour chacune, nous avons formulé une hypothèse que nous avons essayé de justifier en nous basant sur des références de recherche.

QUESTION 1

Dans quelle mesure les enseignants valaisans du degré primaire ayant vécu un burn-out ont-ils tendance à l'attribuer plutôt à des facteurs externes faisant référence aux exigences inhérentes à leur profession et à leur cahier des charges qu'à des facteurs internes liés à des caractéristiques personnelles ?

Hypothèse

Les enseignants valaisans du degré primaire ayant vécu un burn-out ont davantage tendance à l'attribuer à des facteurs externes faisant référence aux exigences inhérentes à leur profession ainsi qu'à leur cahier des charges plutôt qu'à des facteurs liés à des caractéristiques personnelles.

Justification

En effet, dans le sens de ce que Maslach (2011) met en évidence, nous pensons que les exigences posées par le cahier des charges du personnel enseignant des niveaux enfantins et primaires étant multiples, celles-ci devraient s'afficher naturellement plus saillantes dans les représentations des enseignants comme causes de leur burn-out. L'auteure adhère à cette idée en déclarant, notamment, que l'environnement de travail joue un rôle prépondérant dans l'apparition d'un burn-out. Cela sous-entend donc que les caractéristiques personnelles, tels qu'un niveau de perfectionnisme élevée dans l'exécution des tâches, la gestion des pressions ou de ses émotions, etc. ne sont pas les causes majeures d'un burn-out. Toutefois, certains auteurs tels que Zanotti et Thibodeau (2007) ne manquent pas de relever le fait qu'il ne s'agit pas d'une « problématique unidimensionnelle » (p.32) et que les facteurs internes et externes peuvent être simultanément les causes d'un burn-out.

Concrètement, l'activité d'enseignement ne consiste pas uniquement à préparer des séquences d'enseignement et à les mettre en œuvre par la suite. En parallèle, le professionnel doit collaborer avec les collègues, les parents, les intervenants externes et les autorités. Ces tâches semblent logiques et simples, mais dans certaines situations, elles peuvent tout de même peser sur la vie d'un enseignant, surtout si ces aspects s'accumulent et que l'organisation professionnelle n'est pas optimale. De plus, la formation continue doit être assurée au fil des années. L'enseignant doit sans cesse mettre à jour ses connaissances en faisant face à une société toujours plus exigeante (Vasey, 2008).

A la mission d'instruire et d'éduquer, s'ajoutent celles - importantes et exigeantes - de communiquer, d'interagir avec les différents autres acteurs et d'autoréguler ses connaissances. Ce sont là des dimensions supplémentaires importantes de l'activité qui, rajoutées les unes aux autres, peuvent s'avérer génératrices de pression chez une personne très émotionnelle ou recherchant la perfection dans tout ce qu'elle effectue.

QUESTION 2

Du point de vue de la prévention et de la gestion d'un burn-out, dans quelle mesure les enseignants valaisans du degré primaire ayant vécu un burn-out estiment-ils utiles et adaptées les ressources en matière de formation et d'information à leur disposition pour y faire face et pour y remédier ?

Hypothèse

Les cours et séminaires proposés dans le cadre de la prévention du burn-out dans le monde des enseignants valaisans sont utiles, voire indispensables. Ils proposent des pistes en vue d'une bonne gestion de la vie professionnelle.

Justification

Nous nous permettons de poser cette hypothèse en regard des différents cours de formation – initiale et continue – proposés au sein de la HEP-VS. Des éléments, telles que la gestion de classe ou la mise en œuvre de la pratique réflexive sont enseignés. En outre, des ateliers alternant théorie et pratique sont offerts dans le but d'apporter des pistes et des outils en vue de gérer au mieux la vie professionnelle.

Les problèmes liés au stress, comme le mentionnent Janot-Bergugnat et Rasclé (2008), font souvent référence à la solitude du métier. Une bonne gestion du stress et des conflits est donc indispensable. Par le biais des cours de formation continue, notamment, les enseignants reçoivent des outils qui les aident à gérer ce stress et ainsi à éviter d'y être exposés de manière prolongée.

Le projet BALANCE, mis en place en 2000 et proposé dans le cadre de la formation continue, s'inscrivait dans ce sens. Durant les ateliers réalisés, un certain nombre de ressources étaient offertes aux enseignants, avec comme but de trouver l'équilibre dans la carrière professionnelle. Ce type de projet permet également une approche différente du concept du burn-out et conscientise les enseignants quant à la complexité du métier.

Globalement, il semblerait que les ressources à disposition pour les enseignants du point de vue de la prévention du burn-out soient bien présentes, tant dans la formation initiale que continue. Facultatives, il est de la responsabilité de l'enseignant de s'y inscrire s'il pense avoir besoin d'informations ou de conseils sur la gestion de son quotidien professionnel.

QUESTION 3

Dans quelle mesure l'expérience d'un burn-out a-t-elle été perçue par les enseignants qui l'ont traversée comme une opportunité de changement au niveau professionnel et de façon plus générale au niveau de leur vie ?

Hypothèse

L'épuisement professionnel ne conduit pas obligatoirement à l'abandon de la profession. Un retour est tout à fait possible, mais peut modifier le cours de la vie.

Justification

Si l'on en croit le modèle de la carrière d'un professionnel présenté par Hubermann (1989, cité par Füglistner & Adank, 2003), l'enseignant passe par différentes phases. Sa carrière commence par une exploration, étape durant laquelle le professionnel trouve ses marques. Elle est suivie par la stabilisation qui, elle-même, conduit soit à une diversification du métier, soit à une remise en question à propos de son efficacité au travail, par exemple. Suite à cela, le professionnel a deux possibilités. Soit il retrouve la sérénité qu'il avait connue en début de

carrière, soit, n'ayant plus assez d'énergie pour rétablir l'équilibre dans son quotidien, il se désengage et peut ainsi être amené à traverser ce que l'on appelle un burn-out.

Après les périodes difficiles vécues par le professionnel, un retour dans le monde du travail est, toutefois, envisageable mais peut se faire uniquement lorsque le corps et l'esprit sont bien reposés. Cela dit, une étude mentionnée par Noël (2001) relève que près de 45% des gens qui font leur retour dans leur milieu professionnel considèrent leur problème comme non résolu. Marie Bérubé (2005), psychologue, insiste donc sur l'importance de développer une attitude gagnante lors de son retour et de ne surtout pas négliger les nouveaux objectifs posés.

Peters et Mesters (2009) expliquent que les moments de souffrance et d'écroulement permettent aux personnes de prendre du recul et de comprendre leur fonctionnement de vie. Elles s'interrogent alors sur le but de leur vie et estiment si un changement s'avère nécessaire. Les auteurs insistent également sur le fait que, si la personne décide de reprendre son activité, le cours de sa vie en reste modifié. Certaines habitudes professionnelles ou privées bougent et laissent place à d'autres routines. Les centres d'intérêts divergent et ne sont plus uniquement centrés sur le monde du travail. En outre, les personnes ayant vécu un burn-out prennent plus de temps pour elles-mêmes et s'écoutent. Finalement, les auteurs estiment qu'il est tout à fait possible de garder des éléments positifs de cette expérience et d'en tirer profit.

Bien que parfois critique, le retour au travail après un burn-out reste donc possible (Noël, 2001). Certaines personnalités y arriveront plus facilement. Cela dit, Filteau et Gravel (2006) ne manquent pas de le rappeler, « plus longue est l'absence, plus le retour progressif est nécessaire » (p.23).

4. Méthodologie

4.1 L'entretien semi-directif

Pour ce travail de recherche, la méthode choisie est celle de l'enquête, plus précisément la méthode des entretiens. Nous avons opté pour cette méthode plutôt que l'utilisation de questionnaires afin d'obtenir des apports personnels nous permettant de répondre à nos questions de recherche. Nous nous intéressons davantage à la qualité plutôt qu'à la quantité. Ce mode de recherche permet un « processus de vérification continu et de reformulation d'hypothèses » (Thompson, 1980, cité par Blanchet & Gotman, 2007, p.39).

Un entretien, selon Blanchet, Ghiglione, Massonat et Trognon (2005), est un échange verbal entre deux personnes au moins, durant lequel le but est de transmettre des informations. Lors d'un entretien de recherche, l'interviewé est invité à produire un discours sur un thème défini. Durant la discussion, plusieurs domaines tels que les actions passées, les représentations sociales, le fonctionnement et l'organisation de la personne interrogée sont abordés. Par le biais de ces entretiens, le chercheur s'attend à recevoir des informations supplémentaires ou complémentaires à ses précédentes lectures.

Ces entretiens sont semi-directifs et dits « structurés » étant donné que nous disposons d'informations assez précises sur le domaine étudié avant même de nous entretenir avec les personnes concernées par le burn-out. L'objectif de cette méthode selon Blanchet et Gotman (2007) est d'obtenir des réactions à un certain nombre de thèmes sans se priver des avantages de la non-directivité. L'entretien aide donc à mettre en évidence des faits particuliers et laisse place à un prolongement d'une expérience concrète vécue. Contrairement aux questionnaires, Quivy et Campenhoudt (2006) insistent sur l'importance du contact direct entre le chercheur et l'interviewé qui permet de s'exprimer relativement librement, sans pour autant se décentrer du sujet.

Durant un entretien, il est nécessaire que la personne qui le dirige pose des questions, mais il est également primordial de laisser à la personne interrogée un certain temps de parole

pour lui permettre de s'exprimer librement et sans contrainte temporelle. Pour cela, nous avons élaboré un guide d'entretien afin de structurer de manière optimale ces entretiens de façon à ce que tous les aspects relatifs à nos questions de recherche soient traités.

Tous les entretiens doivent être menés de manière identique. Autrement dit, les mêmes explications ainsi que les mêmes questions doivent figurer pour chaque participant. Les conditions doivent également être semblables d'un entretien à l'autre.

4.2 L'approche biographique

Dans le cadre de ces entretiens, les discussions vont être également abordées selon l'approche biographique. Cette dernière est utilisée dans divers domaines, telles que l'anthropologie, la sociologie, la didactique des langues et du plurilinguisme ainsi que dans les sciences de l'éducation et de la formation (Blanchet & Chardenet, 2011), discipline qui nous intéresse pour cette recherche.

Cette approche va nous permettre de répondre à notre troisième question de recherche, notamment, en situant l'événement du burn-out dans la trajectoire de vie des personnes du point de vue qualitatif.

Par le biais des questions posées, les personnes interrogées reconstruisent une partie de leur parcours de vie selon la direction que le chercheur considère. Elles gardent le choix d'inclure dans leur discours ce qu'elles désirent et sont invitées à se centrer, comme nous l'avons évoqué ci-avant, sur un aspect de leur trajectoire de vie personnelle, à savoir ici leur expérience du burn-out.

Les informations des participants sont délivrées selon leur envie, mais également selon la qualité d'écoute du chercheur. En effet, Dominicé (2002) insiste sur l'importance de faire preuve d'empathie et de compréhension pour le locuteur afin que la valeur de son récit n'en devienne que meilleure.

Cette approche permet de recueillir des données d'une certaine profondeur et consiste en un « moyen privilégié pour étudier l'humain » (Perrier, 2001, p.2). Le risque reste, néanmoins, de tomber dans la subjectivité. Pour l'éviter, François et Vanzanten (2009) recommandent de se concentrer sur l'analyse des trajectoires de carrière ainsi que sur leurs éventuels tournants pour en comprendre le mécanisme de fonctionnement.

4.3 Eléments constitutifs de l'enquête et processus

Après avoir déterminé la méthode, il convient de procéder par étapes et de présenter les éléments constitutifs de l'enquête ainsi que le processus. Nous les décrivons et les explicitons l'un après l'autre, ci-dessous.

4.3.1 L'échantillon

La description de l'échantillon choisi, soit la population que nous voulons interroger, est la première étape.

Afin de trouver des personnes susceptibles de nous parler de leur expérience, nous nous sommes d'abord tournée vers le Département de l'éducation, de la culture et du sport (DECS). Le responsable n'a, malheureusement, pas eu la possibilité de nous mettre en contact avec des personnes concernées. Nous avons donc choisi de lancer un appel à témoins que nous avons distribué dans les différentes écoles du Valais central en début d'année 2011. Nous avons lancé notre appel assez prématurément afin d'être sûre d'obtenir le nombre minimal de participants requis en vue de la deuxième phase de notre travail, à savoir l'enquête. L'appel à témoins expliquait brièvement le contexte de la recherche que nous allions débiter et s'adressait plus particulièrement aux enseignants ayant vécu un burn-out dans leur carrière professionnelle. Ceux-ci ont alors librement pris contact avec nous, durant les semaines suivantes.

Ainsi, notre échantillon est composé d'un homme et de quatre femmes, provenant de villes ou de villages différents, ayant tous réintégré leur activité d'enseignant. La grandeur de l'établissement et le nombre de collègues varient donc naturellement d'une personne à l'autre. Cela dit, tous ont souhaité devenir enseignant parce qu'ils avaient eu, durant leur enfance, une bonne relation avec l'école et que le fait d'apprendre, pour eux, était source de plaisir.

Parmi ces cinq personnes, deux d'entre elles ont été formées à la HEP-VS et ont fait partie des deux premières volées. Les trois autres participants sont passés par l'Ecole normale et enseignent depuis plus longtemps, soit entre 27 et 35 ans.

Tous sont Valaisans et les femmes travaillent au niveau primaire en tant que titulaires d'une classe. Le seul homme de notre échantillon est professeur de soutien et d'appui et exerce son métier à temps partiel, alors que les autres enseignent majoritairement entre 80 et 100%, dans des classes à deux degrés (1-2 enfantines, 1-2 primaires et 5-6 primaires).

Pour la plupart des personnes interrogées, le burn-out s'est déclaré récemment, soit entre 2005 et 2008. Les deux femmes ayant suivi leur formation à la HEP-VS ont fait leur burn-out respectivement lors de leur 1^{ère} et 2^{ème} année d'enseignement. Elles avaient toutes deux trouvé une place de travail dans le canton de Vaud et ont ensuite enseigné en Valais.

Ces enseignants ont dû stopper leur activité professionnelle durant quelques mois, voire des années. Tous les cinq ont cependant décidé, après cette pause plus ou moins longue et parfois riche en émotions et en expériences, de continuer à enseigner.

La composition de l'échantillon varie donc tant du point de vue de l'âge des enseignants, de la formation reçue, du lieu de travail, du degré et du contexte scolaire ainsi que du sexe de chacun. Naturellement, ces cinq personnes ont accepté de partager leurs expériences aussi différentes et plus riches les unes que les autres.

	Type de poste	Degré d'enseignement Contexte scolaire	Formation	Temps d'enseignement	Année du burn-out
Laurence, 30 ans	enseignante titulaire 100%	1-2P, milieu urbain, VD puis VS	HEP-VS (2004)	7 ans	2005 (1 ^{ère} année)
Jeanne, 30 ans	enseignante titulaire 100% puis 80%	5-6P, milieu rural, VD puis VS	HEP-VS (2005)	6 ans	2006 (2 ^e année)
Marie, 55 ans	enseignante titulaire 100% puis 80% PF (6 ans)	1-2P, milieu rural, petit centre	Ecole normale PF (HEP-VS)	27 ans (arrêt pendant 8 ans pour élever ses enfants)	2002
Alex, 49 ans	enseignant titulaire puis ens. d'appui puis professeur de soutien temps partiel (50%)	différents degrés primaires, milieu urbain, intervient dans plusieurs établissements	Ecole normale (1983) Université Fribourg en pédagogie curative	27 ans	2007
Audrey, 50-55 ans	enseignante titulaire 100% PF depuis 10 ans	1-2 ^E , milieu rural	Ecole normale PF (HEP-VS) Cours du CRED	35 ans	2008

Figure 3 : Profil des enseignants participant à cette étude.

4.3.2 La construction de l'instrument d'entretien semi-directif

Une fois le cadre conceptuel intégré et l'échantillon défini, nous avons débuté l'élaboration de notre instrument d'entretien semi-directif, à savoir le guide d'entretien. Or, les demandes que nous formulions se devaient d'être en lien étroit avec la théorie, les questions de recherche et avec les hypothèses formulées ci-devant.

Pour élaborer notre guide d'entretien, nous avons ainsi relu notre travail et avons identifié les aspects importants que nous désirions aborder lors des entretiens. Ceux-là se référaient principalement à nos questions de recherche. Cela signifie que nous avons mis un accent particulier sur les causes, sur la prévention et sur le traitement du burn-out ainsi que sur la compréhension des participants suite à leur expérience du burn-out.

Nous avons formulé les questions du guide d'entretien en nous basant sur nos trois questions de recherche et avons attribué une certaine importance à la formulation des interrogations afin qu'elles soient parfaitement compréhensibles par les interviewés.

Un guide d'entretien comportant uniquement les questions choisies a été fourni aux enseignants au début de l'entretien afin qu'ils aient un support visuel. Nous en avons également une copie, agrémentée de quelques compléments servant à la relance de la discussion et recensant quelques éléments théoriques. Cette copie nous était exclusivement destinée et permettait d'élargir les questions de base afin d'obtenir de plus amples informations.

4.3.3 La conduite de l'entretien semi-directif

Le guide d'entretien prêt, nous avons recontacté les différents enseignants un à un. Même si quelques mois séparaient notre première prise de contact, les principaux concernés étaient toujours intéressés à participer à notre recherche et les rendez-vous ont rapidement été fixés, malgré des emplois du temps très chargés. Nous avons laissé le choix aux participants quant au lieu et à l'heure de la rencontre. Pour la majorité d'entre eux, les entretiens se sont tenus dans leur classe respective, dans un climat propice à la discussion.

Avant de débiter, chacun a pris le temps de lire la présentation et l'explication du travail. Nous nous sommes ensuite assuré que le but de notre recherche était compris et que le fait d'être enregistré ne dérangeait personne. Aucune réticence n'a été relevée par rapport à ce point.

Durant les entretiens, nous avons veillé à faire preuve d'empathie afin que la personne en face de nous se sente encadrée, écoutée, comprise. La reformulation ou la verbalisation ont également été utilisées. Ce thème étant tout de même assez délicat, nous avons laissé la liberté aux participants de répondre ou non à certaines questions. En outre, nous n'avons émis aucun jugement sur les témoignages et avons évité les réponses interprétatives. Cela dit, de manière presque surprenante, quatre conversations sur cinq se sont déroulées dans une ambiance légère et agréable. Nous n'avons pas ressenti de malaise ou de mal-être de la part des enseignants. Au contraire, ceux-ci n'hésitaient pas à plaisanter sur ce qui leur était arrivé, tout en retrouvant leur sérieux et leur professionnalisme pour répondre aux questions.

Même si les conditions se doivent d'être les mêmes pour toutes les discussions, nous avons toutefois dû opérer un infime changement suite au premier rendez-vous. En effet, nous avons remarqué que, pour certaines questions, nous restions trop en surface et ne poussions pas la réflexion assez loin. Les réponses restaient donc très courtes et simples. Nous avons donc, durant les discussions suivantes, complété nos questions de base avec différents éléments théoriques, permettant ainsi aux enseignants de s'exprimer plus longuement sur certains aspects. Ces entretiens ont finalement été très riches et ont duré entre 40 et 80 minutes.

4.3.4 Le tri des données

Afin de trier les données récoltées, nous avons commencé par écouter les discussions entretenues avec chacun des participants et avons retranscrit mot à mot les enregistrements. Nous avons ensuite créé plusieurs grilles d'analyse dans lesquelles nous avons classifié les différentes réponses obtenues durant les entretiens.

Ces grilles d'analyse, nous les avons construites en nous basant essentiellement sur les dimensions ainsi que les indicateurs liés au concept du burn-out. En parallèle, afin de faire preuve d'une certaine rigueur, nous avons pris en compte les différentes parties de notre guide d'entretien. Celles-ci sont évidemment étroitement liées au cadre conceptuel et apparaissent également dans nos questions de recherche. Sur la base de tous ces éléments, nous avons réalisé cette classification sans grand problème et avons pu débiter la deuxième partie de notre travail, à savoir l'analyse des données.

DEUXIEME PARTIE : L'ENQUÊTE

5. Méthode d'analyse

Le but d'une recherche, comme le rappellent Quivy et Campenhoudt (2006), est de donner une réponse à la question de départ. Il convient donc de vérifier si les résultats observés correspondent aux hypothèses émises en début de travail. Le premier objectif de cette partie est donc d'analyser les éléments de réponses émises par les participants.

Pour ce faire, il existe plusieurs méthodes, regroupées en deux grandes catégories, soit l'analyse statistique des données et l'analyse de contenu. La deuxième nous intéresse plus particulièrement, car elle permet de « traiter de manière méthodique des informations et des témoignages qui présentent un certain degré de profondeur et de complexité » (Quivy et Campenhoudt, 2006, p.202) Autrement dit, cette méthode permet une analyse complète et profonde des entretiens semi-directifs.

L'analyse de contenu présente également plusieurs méthodes. Pour notre recherche, nous nous sommes essentiellement basée sur la théorie de l'analyse thématique, présentée par Blanchet et Gotman (2007). En effet, celle-ci tend à relever les représentations sociales, ainsi que les jugements des participants, en examinant les éléments constituant leur discours. Le but n'est pas d'analyser la cohérence globale de la discussion, mais la cohérence thématique inter-entretiens. Autrement dit, il s'agit d'une analyse transversale, mettant en relation les éléments de réponses de tous les participants.

Cette méthode repose sur une grille d'analyse. Afin de la construire, Blanchet et Gotman (2007) estiment judicieux de lire les entretiens un à un, d'en identifier les principaux thèmes en fonction des hypothèses posées initialement et de les organiser de manière rigoureuse. La grille permet ainsi une vision globale des réponses de tous les participants et constitue un excellent outil d'explication visant la production des résultats.

6. Présentation et analyse des données

Nous avons divisé nos grilles d'analyse thématiques selon plusieurs thèmes principaux et sous-thèmes. Cette manière de procéder permet ainsi de suivre facilement le fil rouge de notre analyse.

Dans cette partie, nous allons donc détailler et présenter les résultats en nous basant sur le processus du burn-out et plus précisément sur les éléments qui relèvent des symptômes et des phases d'un épuisement professionnel. Puis, nous allons nous arrêter sur les facteurs, tant externes qu'internes, avant de nous intéresser à la prévention et au traitement du burn-out. Finalement, nous allons aborder l'après burn-out, tel qu'il a été perçu par les enseignants.

Nous avons choisi de présenter les réponses des participants en les reformulant et en les agrémentant, parfois, de citations.

6.1 Le processus du burn-out

Dans notre guide d'entretien, ce thème se dessinait à travers deux questions, à savoir « Quels ont été les premiers signes d'un malaise ? » et « Par quels états physiques et quels états d'esprit êtes-vous passé(e) ? ». Les réponses des enseignants sont les suivantes :

Laurence a relevé qu'elle avait tendance à se sentir coupable lorsqu'elle était chez elle, car durant ces instants, elle ne travaillait pas assez. Elle a également avoué que, souvent, elle n'était pas satisfaite de ce qu'elle faisait et recommençait sans cesse. Ce souci perpétuel l'a empêchée de dormir et, selon ses propres dires, elle se sentait de plus en plus fatiguée.

Laurence a également présenté sa situation comme un échec, relevant l'aspect difficile de ces moments.

Cette enseignante a expliqué qu'elle avait parfois des moments où elle avait l'impression de débiter un travail, mais de ne jamais le finir. Elle se sentait démunie et ne savait plus comment faire. Elle avait perdu toute structure dans sa préparation et ne se rappelait plus des éléments essentiels de son métier.

« Et là je me suis dit « mais comment on fait une dictée ? » Mais je ne savais plus ! ».
[Laurence]

Laurence nous a également avoué qu'il lui était arrivé de souhaiter qu'elle ait un accident de voiture. Cela lui aurait ainsi évité de retourner à l'école, en rejetant la faute sur son bras ou sa jambe cassée.

« [...] quand j'étais dans la voiture en allant, je me disais « maintenant si j'ai un accident, je ne peux pas aller ! » [...] Je n'aurais pas aimé avoir un accident grave, mais juste... [...] que ce soit un autre facteur. » **[Laurence]**

Jeanne, la deuxième enseignante interrogée, a mentionné que, pour elle, cette expérience avait été un échec professionnel et personnel. Elle nous l'a avoué en ces termes :

« L'échec professionnel parce que je me dis que, ben ça fait une année que j'ai fini la HEP-VS, je suis en pleine forme, j'ai toutes les connaissances, j'ai tout et je me suis plantée déjà maintenant. [...] Et puis après, et bien, je l'ai vécu au niveau personnel parce que je me suis sentie moi incapable en tant qu'être humain. Donc c'était vraiment la dévalorisation totale ! » **[Jeanne]**

Du point de vue physique, Jeanne se sentait fatiguée. Cela ne l'a, de prime abord, pas alarmée et ce n'est que durant les vacances d'automne qu'elle a réalisé qu'elle n'arrivait plus à récupérer. Elle avait sans cesse l'impression de courir dans le vide et pleurait souvent avant l'école. En outre, Jeanne a avoué qu'elle avait alors totalement perdu l'appétit.

Cette enseignante, fraîchement diplômée, a encore relevé qu'elle se sentait alors nulle et incapable d'effectuer une quelconque tâche. Tellement désespérée, Jeanne s'est même surprise à détester son métier.

« J'étais à zéro et il fallait vraiment me remonter. [...] J'étais comme dégoûtée en même temps. » **[Jeanne]**

Marie, de son côté, a relevé certaines difficultés relationnelles rencontrées.

« Je ne pouvais pas parler à mes collègues. » **[Marie]**

« Ça a été quelque chose qui a coupé complètement. Moi je ne pouvais pas aller, mais eux (les collègues), ils ne venaient pas non plus. » **[Marie]**

Elle a également avoué qu'un jour, elle n'avait plus été capable d'ouvrir la porte de l'école et qu'elle avait dû se faire remplacer dans l'urgence. Elle accusait alors le coup du stress, elle était fatiguée et n'arrivait plus à dormir correctement.

« [...] je ne dormais plus parce que je passais la nuit à réfléchir et à chercher des solutions. » **[Marie]**

Marie a connu une certaine baisse de confiance en soi et était rongée par la culpabilité. Elle considérait cette situation comme le résultat de ses propres actions et avait constamment un sentiment d'échec à l'esprit. Cette enseignante faisait également des chutes de tension, avait des palpitations et perdait même parfois la mémoire. Elle se dévalorisait et n'arrivait plus à réagir.

« [...] Je n'avais plus de goût de faire à manger, mais rien. Un légume sur un canapé ! Je me voyais comme ça. » **[Marie]**

Alex, maître d'appui et seul homme interviewé, a mentionné son manque d'envie, son besoin d'être tranquille et de se reposer. A un certain moment, il avait besoin de lâcher prise

et de fuir cette situation qui le rendait malheureux. La confiance en soi avait également disparu.

En outre, Alex a avoué s'être remis en question de manière récurrente. Il n'arrêtait pas de réfléchir et de ressasser ce qui le dérangeait. Tout cela le poussait vers une pensée négative et l'empêchait de trouver une solution raisonnable.

Alex a également mentionné le fait qu'il se sentait dépassé par les événements, qu'il ne savait plus comment gérer son quotidien.

« J'avais mon activité professionnelle plus mon travail de diplôme. Ouais, c'était beaucoup. » **[Alex]**

« C'est un dépassement dans le fort de la crise. On est dépassé par les choses, c'est très difficile de gérer les choses, de s'organiser. Tout devient énorme, lourd, tout prend une importance démesurée, quelque part. » **[Alex]**

Audrey, dernière participante, s'est sentie démunie durant ces moments difficiles.

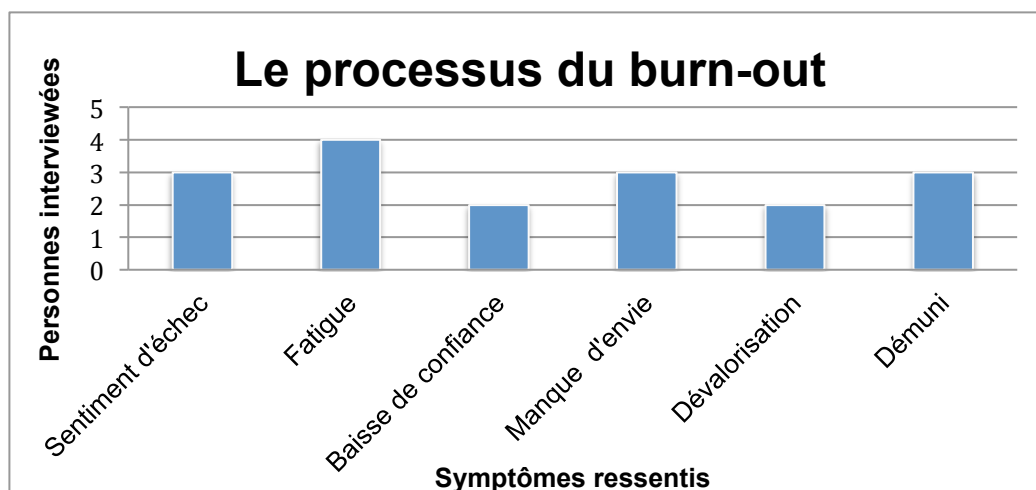
« Oui, je ne savais plus quoi faire. Je ne savais plus par quoi commencer et puis comment. » **[Audrey]**

Elle a également relevé son fréquent mal de tête ainsi que son manque de sommeil récurrent. Cette enseignante a même avoué qu'un jour, elle ne voulait plus venir à l'école. Sa motivation baissait, elle se décourageait et n'avait plus la force de s'énerver et de crier.

Globalement, certains symptômes sont les mêmes chez plusieurs enseignants. Même si l'échantillon est petit, nous remarquons une certaine redondance de ce thème chez les participants. Cela nous invite à prendre en compte l'importance de ces affirmations.

Le tableau ci-après présente de manière synthétique et résumée les principales données se répétant dans les différents discours des enseignants.

Figure 4 : symptômes ressentis par les enseignants



6.2 Les causes

Dans cette partie, nous présentons les réponses données aux questions cinq à neuf du guide d'entretien. Celles-ci étaient proposées afin de déceler les aspects exigeants du métier d'enseignant et insistaient sur les tâches imposées par le cahier des charges et sur la personnalité des participants. Nous les avons posées afin de déterminer si le burn-out vécu par ces enseignants est survenu suite à des facteurs plutôt externes ou internes. Voici donc les réponses des interviewés, présentées les unes après les autres.

Laurence a fait son burn-out durant sa première année d'enseignement. Elle a répondu à ces questions en mentionnant d'abord qu'elle avait été engagée deux semaines avant la rentrée et que tout était nouveau pour elle. Elle découvrait le métier et apprenait à gérer deux degrés. Pour elle, cet aspect était très contraignant, car elle devait tout préparer à double. Elle était vite perdue, notamment à cause de son degré de perfectionnisme élevé.

« Donc, ouais, je pense qu'un des aspects exigeant, c'est la préparation... »
[Laurence]

Laurence a également relevé que, suite à son manque d'autorité, elle avait de la peine à gérer la discipline et que la classe était particulièrement rude. Globalement, cette enseignante a avoué qu'elle avait été surchargée par les entretiens avec les spécialistes, les réunions de parents et a conclu en ajoutant que l'accumulation de toutes les exigences semblait être à l'origine de son burn-out.

En parallèle, Laurence a avoué qu'elle avait tendance à toujours vouloir s'améliorer, à créer elle-même du matériel pédagogique et qu'elle s'investissait énormément dans son travail. En outre, c'est une personne, selon ses propres dires, perfectionniste, très optimiste et qui a de la facilité dans ce qu'elle entreprend, en général.

Jeanne, tout comme sa collègue Laurence, n'avait alors que très peu d'expérience lorsqu'elle a vécu son épuisement professionnel et a mentionné qu'elle avait eu beaucoup de difficultés à gérer une classe à deux degrés et à s'adapter aux objectifs différents de ceux du canton dans lequel elle avait été formée. Elle trouvait également le métier d'enseignant exigeant car elle avait l'impression qu'elle n'avait pas le droit de décevoir.

« Le fait de ne pas vouloir décevoir. Justement, parce qu'ils m'avaient bien fait comprendre qu'ils avaient beaucoup d'espoir. Pour moi c'était une exigence. »
[Jeanne]

Les réunions de parents ou les entretiens avec les psychologues rimaient également avec exigences pour Jeanne. Elle s'investissait énormément, mais face à cette classe difficile, elle peinait à encourager les élèves. Elle devait aussi faire face à un élève en particulier qui avait des problèmes de comportement. L'enseignante s'est alors mise beaucoup de pression parce qu'elle voulait le rendre meilleur. Elle n'avait plus de temps pour elle, elle n'arrivait plus à prendre du recul, à se reposer. Cette accumulation correspondait, en quelque sorte, à une certaine surcharge de travail.

« Je ne voulais pas seulement sauver la classe, en fait je voulais sauver cet enfant coûte que coûte, qu'il le veuille ou qu'il ne le veuille pas, je voulais le sauver. Donc, ça c'était une exigence indirectement, qu'on m'avait mise mais après, moi j'ai bien renforcé. » **[Jeanne]**

« En fait, je pense que tout prend un peu de temps et à la fin, c'est beaucoup de temps qui est investi. » **[Jeanne]**

Cette enseignante a relevé qu'à cette époque, son métier était très important pour elle. Elle recherchait constamment la perfection et se mettait souvent la barre très haut. A ce moment-là, elle n'arrivait plus à être raisonnable comme elle savait l'être généralement.

Marie a débuté en insistant sur le fait qu'aujourd'hui, un enseignant n'a pas le droit à l'erreur. Les parents ou d'autres personnes hors-enseignement sont devenus très exigeants sur ce point. De plus, certaines notions théoriques, telle que la différenciation, était aussi une source de problème pour Marie qui disait ne pas avoir les moyens pour la mettre en place. Du point de vue du cahier des charges, l'enseignante a mentionné trois éléments qui étaient difficiles et qui lui prenaient passablement de temps.

« Alors, pour moi, c'est « agir face aux comportements inadaptés » et « adapter l'enseignement aux différentes facultés des élèves ». Ca demande un temps fou. [...] Peut-être aussi tout ce qui tourne autour de l'évaluation. On a un peu la pression maintenant. » **[Marie]**

Des relations difficiles avec ses collègues ont également été mentionnées. Marie a aussi ajouté qu'elle avait, à cette époque, une classe épouvantable, regroupant huit cas nécessitant un soutien psychologique. Cela lui demandait beaucoup de temps, en dehors des heures de classe, pour mener des réunions et des entretiens. Elle n'en prenait alors plus pour elle.

Du point de vue personnel, Marie s'est désignée comme quelqu'un de soucieux, qui a un certain feeling avec les enfants en difficulté. Elle est assez solitaire, manque de confiance en elle, mais semble tout de même solide et s'oblige toujours à comprendre pourquoi certains élèves ont des difficultés.

Alex, quant à lui, est persuadé que l'environnement de travail, à savoir la relation avec ses collègues et le manque de soutien auquel il a été confronté, a joué un rôle dans son épuisement professionnel. En tant que maître d'appui, cet enseignant a relevé que la collaboration avec les enseignants titulaires pouvait s'avérer délicate, notamment à cause des divergences d'opinions. Alex devait donc planifier passablement d'entretiens.

« Beaucoup d'entretiens, beaucoup de choses à régler, beaucoup de réflexion dans l'approche relationnelle mais pas forcément avec les enfants, mais aussi avec les maîtres, parce que ce sont des caractères différents. » **[Alex]**

En outre, Alex a mentionné qu'une des exigences pour un enseignant d'appui est le fait de devoir faire face à plusieurs cas différents, à des élèves d'âges divers, ayant des problèmes scolaires ou comportementaux, etc. L'enseignement est, selon lui, aussi difficile dans le sens où il faut être doué dans beaucoup de domaines.

« On nous demande d'être bon dans la relation, dans notre vie globale, on doit être un exemple quelque part. On doit surveiller son langage. Tout ça fait que c'est un travail très exigeant. » **[Alex]**

En parallèle, Alex a mentionné son côté soucieux, consciencieux et perfectionniste.

« J'ai eu des difficultés parce que je voulais que tout soit parfait. » **[Alex]**

Audrey, de son côté, a directement cité à quel point il était difficile d'enseigner dans cette classe si active et vive, regroupant deux éléments perturbateurs. Elle souhaitait instaurer des règles de vie, créer un climat de classe favorable à l'apprentissage, mais n'y parvenait pas.

« Et puis, comme il n'y avait aucune consigne qui avait pu être mise en place, comme c'était des premières, et ben, ça partait tout en vrille. Dès que j'essayais de mettre une consigne, mon D. semait la pommade et puis les autres rigolaient, les 5-6 en tout cas. » **[Audrey]**

Cette classe à double degré a vraiment posé problème à Audrey. En effet, elle n'avait pas le temps de faire beaucoup de différenciation et de travailler individuellement. Les deux élèves décrits comme problématiques par Audrey avaient des soucis au niveau du comportement, étaient hyperactifs et avaient des problèmes familiaux. De plus, ils dérangent énormément la classe.

Finalement, Audrey a avoué être également perfectionniste.

Un tableau résumant les aspects énoncés par les enseignants et regroupés selon les éléments théoriques développés dans le cadre conceptuel est présenté dans la partie de l'interprétation de ce chapitre. Pour l'heure, nous exposons simplement les réponses de manière synthétique dans les lignes qui suivent.

Encore une fois, même si l'échantillon ne comporte que cinq enseignants interrogés, plusieurs aspects concernant les causes apparaissent chez les différents participants. En effet, les quatre enseignantes relèvent qu'elles avaient un ou plusieurs élèves perturbateurs au sein du groupe lorsqu'elles ont vécu leur burn-out. En outre, trois d'entre elles devaient gérer une classe à deux degrés, ce qui laisse à penser qu'elles avaient certainement plus de préparation pour les cours.

Pour la majorité des participants, la collaboration ainsi que le nombre de réunions avec les parents auxquelles ils devaient assister prenaient énormément de temps et constituaient une exigence dans leur métier. Ce côté hors-enseignement prenait donc passablement de temps et était réellement vécu comme une surcharge de travail par les participants.

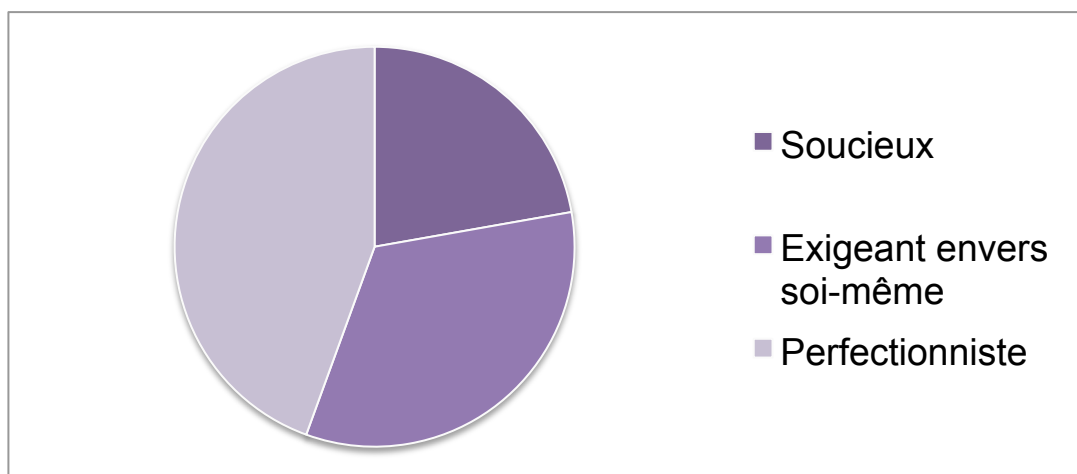
Les relations difficiles entre les collègues ont été mentionnées chez deux interviewés. Pour les deux enseignantes issues de la HEP-VS, l'accumulation de toutes les exigences présentées dans le cahier des charges serait, selon elles, à l'origine de leur burn-out.

Finalement, du point de vue personnel, plusieurs éléments se retrouvent fréquemment chez les participants. On note donc les statistiques suivantes :

- Deux enseignants sur cinq sont des personnes soucieuses.
- Trois estiment qu'ils sont exigeants envers eux-mêmes.
- Quatre enseignants sur cinq se décrivent comme perfectionnistes.

Ce schéma permet une vue d'ensemble des traits de personnalité qui apparaissent le plus fréquemment dans le discours des enseignants interrogés.

Figure 5 : traits de personnalité semblables chez les différents enseignants



6.3 La prévention et le traitement du burn-out

Les questions 11 à 14 du guide d'entretien se réfèrent à ces thèmes. Les réponses concernant la prévention du burn-out nous intéressent davantage puisqu'elles nous permettront de vérifier l'hypothèse émise suite à notre deuxième question de recherche. Cependant, nous citons tout de même brièvement le traitement entrepris par les cinq enseignants interrogés.

Laurence a suivi, durant sa formation initiale, des cours d'introduction à la profession ainsi qu'un autre cours sur la pratique réflexive. Durant ceux-ci, elle a découvert la pratique réflexive et estime qu'il s'agit d'un outil utile pour parer le burn-out. Ces cours de prévention l'ont aidée, car à un certain moment, elle a compris qu'elle était en train de perdre pied. Cette enseignante a également évalué que, durant sa formation, elle n'avait que partiellement été sensibilisée aux exigences de la formation. En effet, selon elle, les stages n'étaient pas assez représentatifs puisqu'elle n'enseignait qu'à un faible pourcentage et ne se rendait donc pas vraiment compte de la quantité de travail.

Concernant son traitement, Laurence s'est tournée vers un spécialiste pour discuter avec lui et tenter de comprendre ce qui lui arrivait. Ensuite, elle a repris progressivement son travail au sein d'une classe de stage et a travaillé sa pratique réflexive avant de pouvoir gérer à nouveau seule une classe.

Jeanne, ayant fait sa formation à la HEP-VS également, a mentionné les cours de pratique réflexive comme prévention efficace contre le burn-out. Pour elle, il s'agit d'un outil important qu'il faut savoir utiliser dans le métier. Elle regrette tout de même qu'à la HEP-VS, on exagère avec l'utilisation de la pratique réflexive. Elle considère que cet outil pousse à devenir perfectionniste.

« C'est vrai qu'à la fin de chaque journée, je me posais toujours ces questions. Donc c'était toujours très important. Et en fait, je me suis rendu compte, après, que ça, ça avait empoisonné ma vie professionnelle. [...] Ce qu'on recevait à la HEP-VS, c'était justement qu'il fallait toujours être plus perfectionniste dans la vie pratique. » **[Jeanne]**

Jeanne est, cependant, convaincue que l'existence de cours pour prévenir le burn-out est très utile. Selon elle, il serait intéressant d'organiser des conférences, une fois par an, durant lesquelles on expliquerait ce qu'est le burn-out, on proposerait des outils ainsi que des personnes à contacter en cas de questions plus personnelles. En parler semble finalement essentiel, pour cette enseignante.

Pour traiter son burn-out, Jeanne s'est tournée vers son généraliste qui l'a envoyée chez un médecin spécialisé en psychosomatique. En parallèle, Jeanne rencontrait le même spécialiste que Laurence. Celui-ci l'a aidée à reprendre confiance et à réapprendre son métier.

Marie, quant à elle, n'a pas suivi de cours de prévention du burn-out lors de sa formation à l'École normale. Elle regrette, d'ailleurs, de ne pas avoir eu beaucoup de stages en classe. A l'époque, Marie avait entendu parler du projet BALANCE. Elle n'y a cependant pas participé parce qu'il ne lui correspondait pas.

Lors de sa formation de praticienne-formatrice, elle a découvert l'intervision. Pour elle, il s'agit d'un outil utile pour prévenir le burn-out.

« Ça (l'intervision) alors, c'est un cadeau. Normalement, le burn-out ne devrait plus exister avec ces ateliers d'intervision. » **[Marie]**

Marie, après avoir relevé plusieurs symptômes, s'est rendue seule chez son médecin. Ce dernier l'a directement mise en arrêt et lui a prescrit des médicaments contre la dépression. Ce n'est qu'après quelques mois que Marie a pu reprendre son activité professionnelle.

Alex, tout comme Marie, n'a pas suivi de cours de prévention durant sa formation initiale. Il a relevé que l'École normale n'était pas comme la HEP-VS et que l'aspect humain était davantage mis en exergue. Ce n'est que durant sa formation continue qu'Alex a suivi un forum, très théorique, présentant plusieurs outils, tels que la pensée positive, le message « je », se référer à des personnes-ressources, faire du sport, etc. Même si Alex était concerné par le sujet, les outils proposés ne l'ont pas aidé. Malgré cela, cet enseignant pense tout de même que des cours de prévention restent utiles. En parler, sans en faire un drame, semble essentiel.

« Parler sérieusement, de dire [...] c'est quelque chose qui est normal. Dire qu'un burn-out, ce n'est pas extraordinaire pour l'enseignant. [...] » **[Alex]**

Les prescriptions des médecins n'ont pas aidé Alex durant son traitement. Il a également essayé les médecines parallèles, sans grand succès. Au cours de ses années sabbatiques, Alex a pris contact avec un spécialiste, qui s'avère être le même que Laurence et Jeanne. C'est à nouveau ce dernier qui a aidé l'enseignant à se remettre sur pied.

Quant à **Audrey**, durant sa formation continue, elle a suivi des cours de programmation neuro-linguistique (PNL) et a énormément lu à propos du burn-out. Elle a ainsi appris à relativiser. En parallèle, elle travaille la pratique réflexive, notamment avec ses stagiaires puisqu'elle est praticienne-formatrice. Ces outils ainsi que les cours de prévention, selon Audrey, sont utiles pour autant que la personne ne soit pas en pleine phase de déprime.

Du point de vue du traitement, Audrey s'est directement tournée vers le même spécialiste que Laurence, Jeanne et Alex. En parallèle, elle a été suivie par un médecin et a pris des médicaments.

Dans ce chapitre, les données semblent moins similaires d'un enseignant à l'autre. Les différences se font sentir notamment selon les formations suivies. Pour Laurence et Jeanne, à l'époque fraîchement diplômée de la HEP-VS, elles ont toutes les deux suivi des cours de prévention et se sont familiarisées avec la pratique réflexive qu'elles décrivent comme un outil efficace. Les deux autres participantes regrettent que l'Ecole normale ne leur ait pas offert de tels cours. Seul Alex ne se dit convaincu, ni par les cours, ni par les outils. Pour lui, le fait de parler sérieusement est déjà une forme de prévention qui est utile.

Dans la formation continue, Marie et Audrey ont connu la pratique réflexive et semblent apprécier le fait de l'utiliser. Elles relèvent qu'il ne faut pas trop attendre avant de prendre la décision de suivre un cours et que les outils telles que l'intervision et la PNL peuvent aider à contrer le burn-out.

Figure 5 : Outils mentionnés comme utiles dans la prévention

	Pratique réflexive	Intervision	la PNL
Laurence	X		
Jeanne	<i>X mais à utiliser avec modération</i>		
Marie	X	X	
Alex	AUCUN		
Audrey	<i>X si la déprime n'est pas encore survenue</i>		<i>X si la déprime n'est pas encore survenue</i>

Quant au traitement, quatre participants sur cinq font mention d'un spécialiste qui les a aidés à reprendre confiance en eux et à retrouver le chemin de l'enseignement, notamment à travers la discussion.

6.4 Après le burn-out

Cette dernière partie correspond à notre troisième question de recherche. Dans le guide d'entretien, il s'agit des questions 15 à 18. Les réponses des enseignants présentent donc les changements opérés dans leur mode de vie suite à leur burn-out, les éléments positifs qu'ils pourraient retenir ainsi que le sens et la compréhension qu'ils ont de cette expérience.

Laurence a mentionné qu'elle avait appris à relativiser et à lâcher prise. Après son burn-out, elle ne prenait plus les affaires de l'école à la maison. Elle a donc changé d'organisation. En outre, Laurence comprend ce burn-out comme faisant partie de sa vie et de son caractère.

« Je pense que c'était un peu mon histoire et puis ma personnalité qui ont fait que...
Ce sont toutes des causes qui se sont mises ensemble et qui ont déclenché ça. »

[Laurence]

Jeanne a revu ses priorités. Elle n'est plus obnubilée par les corrections et le travail scolaire et se laisse du temps pour jouer avec son petit garçon. Grâce à ce burn-out, Jeanne a appris à dire stop et à ne pas s'engager inutilement. Selon elle, cet épuisement professionnel l'a aidée à prendre plus rapidement du recul et l'a fait grandir.

« Et si je pense, si je n'avais pas fait ce burn-out, je n'aurais pas été capable d'arriver là. Parce qu'en même temps, on grandit un peu. On grandit dans sa tête, on apprend à lâcher prise, on se pose et c'est quelque chose de très difficile. » **[Jeanne]**

Marie a perçu ce burn-out comme une chance de recommencer à zéro. Elle a également diminué sa liste de contacts et se laisse le droit d'avoir du désordre à l'école. Pour Marie, elle avait besoin de passer par là afin de retrouver un certain équilibre dans sa vie. En outre, à travers ce burn-out, elle a compris qu'elle devait davantage écouter son corps.

« Je crois que c'est la chose la plus importante que j'ai apprise. Mon corps est mon meilleur ami. [...] C'est mon meilleur ami donc il faut que je l'écoute, que j'apprenne à l'écouter. » **[Marie]**

Si elle a pu revenir dans l'enseignement, c'est notamment grâce aux élèves et au fait qu'elle aime son métier.

« Ha oui, moi j'aime ce métier. Je ne pourrais pas faire autre chose. » **[Marie]**

Alex s'est plus difficilement remis de son burn-out. Après ses deux années sabbatiques durant lesquelles il a testé d'autres métiers et fait un voyage, il a finalement décidé de reprendre l'enseignement. De ce burn-out, il ne retire pas vraiment d'éléments positifs et comprend que le fait d'être sensible, soucieux ou perfectionniste, ce n'est pas un avantage dans la vie.

Finalement, **Audrey** estime être devenue beaucoup plus zen, suite à ce burn-out. Ce dernier lui a appris à relativiser, à prendre du recul et pas seulement au niveau de l'enseignement. Jamais elle n'a pensé à démissionner et elle est revenue parce qu'elle aime son métier.

Pour les quatre enseignantes, le retour à la profession s'est avéré plus facile que pour Alex. En effet, celui-ci s'est énormément remis en question et a même testé d'autres professions. Le fait de démissionner l'a également effleuré, contrairement à Audrey et Marie. Pour elles, il était clair qu'elles allaient revenir, car elles aimaient trop leur métier et les enfants.

Sauf pour Alex, l'épuisement professionnel a laissé quelques éléments positifs. Entre autres, deux enseignantes ont appris à relativiser, alors que deux savent, à présent, prendre du recul par rapport à leurs actes.

Pour toutes les femmes de cet échantillon, une année s'est écoulée entre le déclenchement du burn-out, son traitement et le retour dans la vie active. Elles n'ont arrêté leur activité professionnelle que quelques mois, alors qu'Alex était en congé sabbatique durant deux ans. Pour lui, les symptômes étaient déjà apparus plusieurs années auparavant et c'est après un voyage qu'il a décidé de revenir à l'enseignement.

7. Interprétation des résultats

Après avoir exposé les résultats obtenus suite aux cinq entretiens, il convient d'interpréter ces données à la lumière de la théorie développée dans notre cadre conceptuel. Pour ce faire, nous avons décidé de séparer cette partie en sous-chapitres thématiques. La structure reprend donc celle utilisée pour la présentation et l'analyse des données.

7.1 Le processus du burn-out

Les symptômes ressentis par les enseignants lors de leur burn-out se réfèrent effectivement à ceux énoncés dans la théorie de Blanchod (2008). L'auteur décrit les symptômes intellectuels comme ceux donnant lieu à un sentiment d'impuissance ou d'échec. Ces ressentis ont notamment été relevés par Laurence, Jeanne, Alex et Audrey. Il est également question de baisse d'estime de soi que Jeanne et Marie traduisent comme une dévalorisation d'elles-mêmes. A ce stade, suite à leurs ressentis, les deux enseignantes se trouvaient dans une phase d'apathie correspondant à la théorie développée par Edelwich et Brodsky (1980, cités par Marcil, 1991) ou encore dans une phase d'accomplissement personnel décrite par Maslach (2011).

Du point de vue des symptômes physiques, la fatigue et l'épuisement corporel sont les symptômes mentionnés le plus fréquemment. Blanchod (2008) et Brunet (2006) font également coïncider à ses symptômes psychosomatiques tout ce qui correspond à des problèmes physiques. Ce dernier facteur a été mentionné par Marie (chutes de tension, palpitations) et Audrey (maux de tête).

Durant le processus de développement du burn-out, Edelwich et Brodsky (1980, cités par Marcil, 1991) rappellent que la personne traverse plusieurs phases. La première, celle de l'enthousiasme, n'a pas été abordée par les enseignants lors de nos entretiens. Cela dit, Laurence, Alex et Audrey ont révélé leur perte d'enthousiasme et de plaisir face à leur travail. Cette phase de stagnation correspond aux symptômes de motivation et émotionnels de la théorie de Blanchod (2008).

La phase de frustration d'Edelwich et Brodsky (1980, cités par Marcil, 1991) coïncide avec le fait de ressentir un sentiment de culpabilité. Ce dernier, Laurence l'a passablement perçu durant ces moments difficiles et avait tendance à se décourager rapidement.

Les troubles alimentaires, faisant partie des symptômes comportementaux de Blanchod (2008) n'ont été cités que par une participante, à savoir Jeanne. Celle-ci peinait à se nourrir et devenait de plus en plus faible au fil des jours. Dans la même catégorie de symptômes, Alex et Marie ont fait part de l'aspect qui concerne l'isolement social, soit volontaire, soit forcé, qu'ils ont traversé.

Globalement, ces symptômes sont présents depuis longtemps. Alex nous l'a, par ailleurs, prouvé puisque ces premiers malaises étaient déjà apparus dix ans avant qu'il ne cesse complètement son activité professionnelle. De plus, certaines personnes ne prêtent que très peu d'attention à ces signes physiques ou intellectuels. C'est le cas de Jeanne qui se sentait fatiguée mais, voyant les vacances d'automne se rapprocher, ne s'est guère inquiétée. Ce n'est que lorsqu'elle s'est aperçue qu'elle ne pouvait pas récupérer durant ses jours de repos qu'elle s'est alarmée.

Les discussions nous ont ainsi montré par quels états d'esprit les enseignants étaient passés durant leur épuisement professionnel. La plupart d'entre eux correspondent effectivement à la théorie des symptômes proposée par Blanchod (2008). Les phases de développement du burn-out décrites par Edelwich et Brodsky (1980, cités par Marcil, 1991) ont, quant à elles, été traversées par tous les participants, démontrant ainsi que le burn-out n'est pas un état, mais bien un processus et que les symptômes peuvent apparaître assez prématurément.

7.2 Les causes

La recherche sur le terrain nous a dévoilé que passablement de facteurs externes pouvaient être à l'origine d'un burn-out. Concrètement, les enseignants nous ont tous mentionné que les tâches exigées par le cahier des charges du personnel enseignant, notamment ce qui concerne la collaboration avec les parents et les collègues, étaient une source de stress. D'autres points appartenant à la catégorie de l'enseignement et de l'éducation ont posé problème à Marie qui trouvait que certaines tâches prenaient énormément de temps, surtout si l'on voulait les réaliser parfaitement bien.

L'accumulation de tous les éléments du cahier des charges était exigeante et lourde, notamment pour Laurence et Jeanne. Cette surcharge de travail, présentée comme l'une des principales sources de stress menant au burn-out par Blanchod (2008), ainsi que Zanotti et Thibodeau (2007), a passablement dérangé les deux jeunes enseignantes diplômées de l'époque.

Selon les dires d'Alex, l'environnement ou le contexte de travail a joué un grand rôle dans son cas. Les conditions de travail, si elles sont difficiles, peuvent, selon la théorie de Curchod-Ruedi *et al.* (2009), être un facteur causal externe. Le fait d'être engagé tardivement et de découvrir le métier d'enseignant (Laurence) ou le fait de devoir gérer deux

degrés (Laurence, Jeanne et Audrey) sont également des éléments qui rattachent aux conditions de travail et qui peuvent dégrader l'ambiance.

En outre, la relation avec les collègues joue un rôle essentiel dans le développement d'un burn-out selon Bichsel (2004) et Doudin et Curchod-Ruedi (2008). Un certain manque de soutien a été notamment mentionné par Marie et Alex. En ce qui concerne la première citée, n'ayant plus de contact « soutenant » avec ses collègues, elle s'est peu à peu isolée, contribuant ainsi à la diminution de son sentiment d'accomplissement personnel. Alex, quant à lui, avait des difficultés à discuter avec les enseignants titulaires. Ce manque de soutien, comme l'explique Blanchod (2008) et Zanotti et Thibodeau (2007), présente des risques de traverser une détresse psychologique.

Le contact avec les élèves est un élément que les quatre enseignantes ont mentionné comme problématique. En effet, chacune d'elles s'est retrouvée face à une classe difficile, comportant un ou deux éléments perturbateurs. Friedman (1995, cité par Curchod-Ruedi *et al.*, 2009) avait déjà décrit ce point comme facteur externe représentant un risque de vivre un épuisement professionnel. Les enseignantes étaient alors face à des élèves qui n'écoutaient pas. Audrey voulait instaurer des règles de vie pour créer un climat de classe favorable mais, face à deux élèves turbulents, elle s'est sentie démunie et ne trouvait plus de solution.

Les éléments cités par les enseignants correspondent à tous les points théoriques développés dans le cadre conceptuel. Nous avons remarqué que, selon les réponses, plusieurs d'entre eux se répétaient chez les participants. Cela quantifie l'importance de ces affirmations et démontre bel et bien que les facteurs externes jouent un grand rôle dans le développement d'un épuisement professionnel.

Nous présentons, ci-dessous, un tableau regroupant les éléments abordés et montrant par qui ils ont été cités. Il permet ainsi une vision globale et résumée de ce qui a été évoqué ci-dessus.

Figure 6 : tableau récapitulatif

	Contexte de travail	Surcharge de travail	Exigences (cahier des charges)	Relations collègues	Relations élèves	Administratif (réunions)
Laurence	X	X	X		X	
Jeanne	X	X	X		X	X
Marie			X	X	X	X
Alex	X	X	X	X		X
Audrey	X		X	X	X	

Concernant les facteurs internes, les réponses des participants étaient moins variées. En effet, la plupart ont mentionné qu'ils avaient tendance à être perfectionnistes. Il s'agit là d'un aspect de la personnalité qui peut prédominer chez les candidats au burn-out (Bichsel, 2004). Languirand (1987) explique que si un professionnel exige trop de lui-même, cela peut provoquer un sentiment de culpabilité. Pour Laurence, Jeanne et Marie, c'est exactement ce qu'elles ont ressenti.

Globalement, seuls deux ou trois éléments de la personnalité ont été relevés, et ce à plusieurs reprises. Nous pensons donc que les autres aspects liés à l'individu lui-même sont tout de même corrects, même s'ils n'ont pas été mentionnés par les cinq participants. D'autres discussions avec différents enseignants ayant vécu un burn-out pourraient tout à fait laisser émerger ces éléments.

7.3 La prévention et le traitement

Le mot d'ordre de la prévention du burn-out est le même dans la théorie et dans le discours des enseignants. Tout comme Marcil (1991) le préconise, les participants pensent qu'il est indispensable de prévenir le burn-out du point de vue contextuel et social en communiquant avec les membres de son entourage privé ou professionnel. En effet, Jeanne et Alex, entre autres, sont convaincus qu'en discutant sérieusement de ce sujet, à travers des conférences, des forums ou des personnes ayant traversé un burn-out, les gens concernés vont plus rapidement prendre conscience qu'ils s'approchent d'un épuisement professionnel et pourraient être amenés à réagir plus rapidement.

Tous les participants, excepté Alex, sont également persuadés que le fait d'offrir des outils, telles que la pratique réflexive, la PNL ou l'intervision, peut contribuer à prévenir le burn-out. Les deux premiers éléments, nous les avons cités dans notre partie théorique. Ils sont développés lors de la formation initiale et continue de la Haute école pédagogique du Valais. Cette dernière semble donc prête à prévenir le burn-out de manière efficace. En effet, sensibiliser les étudiants à ce sujet paraît être une bonne forme de prévention.

7.4 Après le burn-out

Tous les participants ont repris leur activité professionnelle. Pour certains, le retour s'est avéré plus difficile que pour les autres. Noël (2001) avait d'ailleurs mentionné cela en insistant sur le fait qu'un retour pouvait être critique. Bérubé (2005), quant à elle, explique qu'un retour est possible, mais qu'il doit se faire par le biais d'une attitude gagnante. Cela signifie qu'il faut changer ses priorités, ce que les participants n'ont pas hésité à faire. En suivant les nouveaux objectifs fixés, Marie s'est accordée plus de temps et a décidé d'écouter son corps. Peters et Mesters (2009) soulignaient bien l'importance de ce point. Quant à Laurence et Jeanne, elles ne prennent plus de travail scolaire à domicile. Les routines ont donc été modifiées comme le préconisaient Peters et Mesters (2009).

En outre, un retour progressif est souhaité, surtout si l'absence a été longue (Filteau & Gravel, 2006). Si les quatre enseignantes ont repris le travail seulement quelques mois après leur burn-out, Alex a plus longuement hésité. Cela dit, personne n'a repris directement à 100%. Ils se sont ainsi accordés un temps d'essai.

Pour nos cinq enseignants interrogés, un retour, suite à cette expérience du burn-out, s'est avéré possible. Chacun a revu ses priorités à la baisse et a modifié son comportement en fonction des objectifs fixés suite au suivi psychologique. Les centres d'intérêts se sont élargis, laissant davantage de place à la vie privée. Finalement, pour la majorité, cette expérience leur a permis de grandir et de relativiser. Les enseignantes interrogées sont, à présent, capables de prendre du recul par rapport à une situation et de lâcher prise si cela est nécessaire. Chacun a retrouvé un équilibre professionnel ou privé et a retenu quelques éléments positifs de cette expérience, tout comme le prônaient Peters et Mesters (2009).

8. Vérification des hypothèses

Avant de nous entretenir avec les cinq enseignants ayant vécu un burn-out, nous avons présenté les trois questions de recherche que nous nous posons et avons formulé, pour chacune d'entre elles, une hypothèse. Dans cette partie de l'enquête, nous nous y référons à nouveau afin de vérifier si elles correspondent ou non à ce qui a été découvert sur le terrain. Par conséquent, nous pourrions ainsi les confirmer ou, au contraire, les infirmer.

Notre première hypothèse supposait que les enseignants valaisans ayant vécu un burn-out avaient davantage tendance à l'attribuer à des facteurs externes plutôt qu'à des facteurs liés à des caractéristiques personnelles. En nous basant sur les réponses émises par les participants et en les liant à la théorie développée, nous pouvons confirmer cette hypothèse. En effet, même si le côté perfectionniste était présent chez la plupart d'entre eux, les

facteurs externes ont davantage été cités par les enseignants comme à l'origine de leur burn-out.

Dans la deuxième, nous pensions que le fait de proposer des cours et des séminaires dans le cadre de la prévention du burn-out dans le monde des enseignants valaisans serait utile, voire indispensable. Les résultats démontrent que, pour les quatre enseignantes, ce type de cours, ainsi que divers outils proposés en complément, peuvent aider à prévenir le burn-out. Nous pouvons ainsi remarquer que la communication et le partage d'expérience restent, vraisemblablement, les meilleurs moyens de prévenir un épuisement professionnel. L'hypothèse est donc confirmée.

Finalement, dans la dernière hypothèse, nous estimions que, même à la suite d'un épuisement professionnel, un retour dans l'enseignement était tout à fait possible. Grâce aux témoignages, nous pouvons facilement confirmer cette affirmation. En effet, même si quelques doutes ont pu subsister, tous les participants ont finalement repris leur activité professionnelle, après une plus ou moins longue absence, selon les cas. Plusieurs changements d'attitude ont été opérés puisque les enseignants ont, notamment, appris à dire non, se sont laissés un peu de latence et savent prendre du recul par rapport à une situation. Cette hypothèse est donc également confirmée, mais ne doit, cependant, pas être généralisée.

D'une manière générale, la réponse à notre question de départ, qui était « *Quelles représentations les enseignants ayant vécu un burn-out et ayant réintégré l'enseignement ont-ils de cette expérience après coup ?* », s'avère univoque. En effet, chaque participant semble avoir, à présent, compris les raisons de son burn-out, a su utiliser des outils de réflexion et a ainsi pu reprendre le chemin de l'enseignement. Que ce burn-out fasse partie de leur histoire, qu'il ait aidé les enseignants à prendre du recul, qu'ils aient appris à écouter leur corps ou à réagir plus rapidement, tous les participants ont compris le sens de cet épuisement professionnel. Par ailleurs, ce dernier, pour la plupart, n'a pas laissé que des zones d'ombre. Au contraire, la majorité en retient même des éléments positifs. En effet, le burn-out leur a permis de modifier leurs habitudes professionnelles et privées et d'élargir leurs centres d'intérêts.

9. Analyse critique

Avant d'aborder la conclusion de ce mémoire de fin d'études, nous estimons intéressant de proposer un retour critique sur le travail effectué. De cette manière, nous pouvons déterminer les limites ainsi que les forces de la recherche. Afin de maintenir une certaine cohérence et de suivre un fil rouge, nous trouvons nécessaire d'analyser les uns après les autres chacun des points traités dans ce mémoire.

Problématique

Ce premier chapitre a été passablement difficile à rédiger, notamment du point de vue de sa structure. Nous ne savions effectivement pas comment organiser les différents sous-chapitres ainsi que ce qui les caractérisait. Nous nous sommes donc penchée sur des éléments théoriques qui s'y référaient et avons écouté les conseils avisés de notre directrice de mémoire. Le travail s'est ensuite révélé plus simple.

Le choix de ce thème s'est fait assez rapidement. Grâce aux nombreuses études recensées, nous avons pris conscience de l'importance de ce phénomène dans le domaine de l'enseignement. En outre, comme l'épuisement professionnel touche la Suisse et d'autres pays, cela ne fait que quantifier l'importance du sujet.

La question de départ choisie, quant à elle, nous semble très pertinente. En effet, celle-ci englobe tous les éléments importants que nous avons traités tout au long de cette recherche. Elle représentait une réelle interrogation pour nous et, grâce à cette recherche et aux différents témoignages, nous avons pu y répondre.

Cadre théorique

Ce chapitre représente une part importante de notre travail. En effet, le contenu est dense et propose passablement de points théoriques. A ce propos, nous avons parfois remarqué certaines redondances, notamment au niveau des phases du burn-out. Par ailleurs, nous avons trouvé assez difficile de cerner les dimensions et les indicateurs liés au concept principal. Il ne s'est donc pas toujours avéré aisé de se montrer précise et brève lors des explications des points théoriques.

Cependant, nous trouvons que la structure est claire. Les éléments s'enchaînent pertinemment. Certains d'entre eux présentent même des éléments concrets, notamment dans le chapitre de la prévention. Nous avons estimé essentiel de les proposer afin que les lecteurs sachent qu'il existe bel et bien des outils pour prévenir un épuisement professionnel.

Echantillon

Concernant l'échantillon, nous avons pris l'initiative de lancer notre appel à témoins en début d'année 2011. Avec l'aide supplémentaire d'une personne-ressource, ce procédé nous a permis d'obtenir rapidement cinq enseignants désireux de participer à la recherche, malgré le sujet délicat. Pour nous, il était cependant impossible d'être exigeante au niveau de l'échantillon. Par chance, ce dernier nous est apparu comme très varié. Cela dit, étant donné que notre appel à témoins avait été distribué au sein de différents centres scolaires, seuls les enseignants ayant repris leur activité professionnelle se sont manifestés. Ce point constitue une limite de notre recherche. En effet, il aurait été intéressant d'entendre le vécu d'enseignants n'ayant pas encore repris leur travail. Les résultats auraient peut-être différé davantage.

Malgré cela, nous relevons l'intérêt palpable des participants pour notre travail. En effet, à la fin des entretiens, ils nous ont demandé s'il était possible d'obtenir une copie de notre mémoire lorsque celui-ci serait terminé. Ils se sont effectivement montrés très désireux de connaître les résultats.

Méthode

Même si nous n'avons rassemblé que cinq enseignants, la recherche semble prendre sens, notamment par le nombre de réponses identiques entre les différents participants. Sauf pour la partie des facteurs internes, qui pourrait certainement se vérifier en discutant avec d'autres personnes ayant vécu un burn-out, les réponses nous ont semblé pertinentes et très riches.

La méthode de l'entretien nous a parfaitement convenu. Malgré le thème assez délicat, nous nous sommes sentis à l'aise durant les discussions, notamment grâce à notre guide d'entretien. En effet, ce dernier a constitué un parfait moyen de référence. En outre, cette méthode nous a permis de récolter des réponses qui nous semblent honnêtes et authentiques. Tout au long des discussions, nous avons effectivement remarqué l'implication des enseignants et leur motivation à décrire exactement ce qu'ils avaient vécu.

Cette méthode comporte tout de même des limites. Nous avons d'ailleurs remarqué qu'il était difficile, malgré un guide d'entretien bien préparé, de poser exactement les mêmes questions à tous les participants. Leur discours rythmait l'échange et nous ne nous attardions pas toujours sur les mêmes aspects selon les enseignants interrogés.

De plus, même si les questions étaient passablement ouvertes, nous pensons tout de même que leur formulation a pu influencer parfois les réponses des candidats, notamment dans le chapitre des facteurs déclenchants.

Analyse

Étant donné que nous estimons les réponses des candidats totalement honnêtes, l'analyse et la présentation des données reflètent bien ce qui a été déclaré et vécu.

Les grilles d'analyse que nous avons élaborées permettaient, selon nous, une vision globale des données qui nous intéressaient. Nous avons ainsi pu recenser les éléments essentiels des discours et l'analyse nous a semblé alors plus simple.

10. Conclusion

10.1 Constats généraux

A travers les études présentées, la théorie développée ainsi que les témoignages reçus, nous avons constaté que le burn-out est bel et bien un sujet qui touche l'enseignement. Concrètement, ce sont davantage des facteurs externes qui sont à l'origine d'un épuisement professionnel, même si certains aspects de la personnalité peuvent également y contribuer. Durant les entretiens, nous avons constaté une certaine tendance des participants à expliquer davantage les causes du burn-out par des éléments externes. Cette tendance à la victimisation est bien réelle. Cela dit, les enseignements tirés de cette expérience du burn-out concernent davantage des aspects internes à l'enseignant puisque les éléments externes relatifs à l'activité demeurent inchangés. Nous relevons donc une certaine tendance à la responsabilité personnelle dans la façon de faire face aux exigences. Comme nous l'avons remarqué, la théorie concernant les facteurs responsables n'est pas toujours univoque, ce qui nous amène à conclure que les éléments exogènes et endogènes correspondent, ensemble, aux sources d'un burn-out.

Nous constatons également que la prévention peut s'avérer utile et ce, seulement si elle n'intervient pas trop tard. Si tel devait être le cas, l'impact ne serait que minime. Cela dit, il semble parfois difficile de se sentir vraiment concerné et de prendre part à des cours de prévention. Pour cette raison, il est important de prendre conscience des risques du métier ainsi que de sa complexité, durant la formation initiale. Un avertissement ainsi que divers outils pour prévenir le burn-out peuvent alors être suffisants. Les résultats montrent donc les limites de la prévention en la matière. Cela dit, le meilleur moyen de prévenir un épuisement professionnel semble pouvoir être effectué par un partage d'expériences entre personnes concernées.

Du point de vue du traitement, nous constatons qu'il est indispensable d'avoir un suivi psychologique. Cela dit, une discussion sérieuse avec un coach visant à reprendre confiance en soi paraît important aussi. Une complémentarité et un équilibre entre ces deux points devraient être trouvés.

Le burn-out, tel que nous l'avons remarqué, n'est pas une fatalité. Un retour reste possible. Nous gardons donc à l'esprit que la non-pérennité dans une activité professionnelle due, soit à une rupture de quelques temps, soit à un burn-out, n'est ni grave ni mauvaise en soi. En effet, elle permet, sur le moyen terme, soit un changement d'activité menant à la découverte de nouveaux contextes, soit des prises de conscience plus fondamentales sur les façons de gérer les conditions externes et permettant, par la suite, de continuer à effectuer ce qui nous intéresse dans la vie. Par conséquent, une expérience de burn-out peut donc tout de même présenter des aspects bénéfiques et offrir une vision différente de certaines situations.

Finalement, peu importe les conditions externes, il s'agit bien de l'attitude interne qui conditionne la pérennité ou le non-épuisement par la régulation de ses exigences personnelles de perfection, par exemple. Par un comportement de bienveillance envers soi-même et de respect de ses espaces de disponibilité durant l'activité professionnelle, un ressourcement pourrait même paraître possible. Nous retenons également comme essentiel le fait de savoir s'organiser pour éviter d'être surchargé par les tâches imposées aux enseignants. Pour cela, certains outils, telles que la pratique réflexive, l'intervision ou encore la PNL, doivent être utilisés avec modération et en ayant à l'esprit que la perfection n'existe pas.

10.2 Prolongements et perspectives

A travers les témoignages, nous avons reçu quelques conseils délivrés par les divers enseignants. Dans notre futur professionnel, en complément à la théorie apprise, nous allons

les mettre en pratique. Grâce à ce travail, nous avons réellement pris conscience de la complexité du métier d'enseignant ainsi que des risques de vivre un burn-out.

Comme prolongement de cette recherche, il pourrait s'avérer intéressant de compléter les résultats à l'aide d'un autre outil, à savoir le questionnaire. Celui-ci permettrait de rassembler davantage de réponses et affinerait la partie concernant les facteurs déclenchants, notamment.

Finalement, afin d'obtenir un autre complément, interroger une personne-ressource, susceptible d'aider les enseignants à reprendre confiance en eux grâce à la discussion, paraît également intéressant. Cet œil extérieur permettrait peut-être de mener une réflexion sur d'autres aspects liés au burn-out et d'enrichir notre recherche.

11. Références bibliographiques

- Audétaz, M.-C. & Voirol, Ch. (2002). *Etre en burn-out... Quelles réalités, quels enjeux pour l'enseignant(e) ?* Retrieved on September 2011, from <http://psynergie.ch/TravailSante/StressMobbingBurn-out/Burn-outDesEnseignants.pdf>
- Bérubé, M. (2005). *Le retour au travail avec un burn-out ou une dépression : développer une attitude gagnante.* Retrieved on October 2011, from <http://www.oserchanger.com/retour.php>
- Bichsel, J. (2004). *Stress et enseignement.* Retrieved on April 2011, from <http://www.cappes.ch/bichsel-conference-1nov2004.pdf>
- Blanchet, A., Ghiglione, R., Massonat, J. & Trognon, A. (2005). *Les techniques d'enquête en science sociales.* Paris : Dunod.
- Blanchet, A. & Gotman, A. (2007). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien.* Paris : Armand Colin.
- Blanchet, P. & Chardenet, P. (2011). *Guide pour la recherche en didactique de langues et des cultures. Approches contextualisées.* Retrieved on October 2011, from http://books.google.ch/books?id=nwgmArk93SUC&pg=PA145&dq=Uni+Gen%C3%A8ve+ap+proche+biographique&hl=de&ei=NuqCTpa4M4zc4QTt0ZB9&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=2&ved=0CDIQ6AEwAQ#v=onepage&q&f=false
- Blanchod. (2008). *Le burnout.* Retrieved on June 2011, from http://www.souffrance-du-soignant.fr/_uses/lib/6521/Le_burn_out.pdf
- Brunet, L. (2006). *Le stress dans l'enseignement.* Retrieved on December 2010, from <http://www.f-d.org/stressenseignement.htm#brunet>
- Bügel, P. (2003). Le burnout. *Santé conjugulée*, 32, 33-36. Retrieved on December 2010, from http://maisonmed.link.be/fileadmin/user_upload/Sc/SCr32.pdf
- Coull, A., Heyraud, A., Deschamps, F., Schulze, B. & Wranik, T. (2007). *Le burn-out et ses causes. Etude en Suisse romande.* Retrieved on June 2011, from http://www.rezonance.ch/fs-search/download/LE%20BURNOUT%20ET%20SES%20CAUSES%20extract.pdf?version_id=1988333
- Corten, P. (2005). Mettre des mots sur mes maux. *Santé conjugulée*, 32, 27-32. Retrieved on December 2010, from http://maisonmed.link.be/fileadmin/user_upload/Sc/SCr32.pdf
- Curchod-Ruedi, D., Doudin, P.-A. & Peter, V. (2009). Le soutien social comme facteur de protection du burnout des enseignants. *Prismes. Revue pédagogique HEP*, 10, 55-58. Retrieved on July 2011, from http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/sesaf/odes/fichiers_pdf/ODES-a.annexe2_Soutien_social_protection_burnout_enseignant.pdf
- Delgrande Jordan, Kuntsche & Sidler. (2005). Arbeitsüberforderung und -unzufriedenheit von Lehrpersonen in der Schweiz – Zusammenhänge mit Depressivität und somatischen Beschwerden. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 27, 123-139. Retrieved on

September 2011 from http://www.bildungundgesundheit.ch/dyn/bin/84518-84517-1-arbeitsueberforderung_von_lehrpersonen.pdf

Département de l'éducation, de la culture et du sport. (2006). *Cahier des charges du personnel enseignant des degrés enfantins et primaires*. Retrieved on June 2011, from http://www.vs.ch/Press/DS_13/CLAS-2002-10-22-2261/fr/cahier-des-charges-Enfantine-primaire.pdf [PDF]

Dion, G. & Tessier, R. (1994). *Validation de l'Inventaire de l'épuisement professionnel de Maslach et Jackson*. Retrieved on July 2011, from <http://www.choixdecariere.com/pdf/6573/2010/DionTessier1994.pdf>

Dominicé, P. (2002). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris : L'Harmattan.

Doudin, P.A. & Curchod-Ruedi, D. (2008). Burnout de l'enseignant : facteurs de risque et facteurs de protection. *Prismes. Revue Pédagogique HEP*, 9, 1-4. Retrieved on July 2011, from http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/sesaf/odes/fichiers_pdf/ODES-a.Annexe1_Burnout_de_l_enseignant-Facteurs_risques_et_protection.pdf

Dovero, M. & Grebot, E. (1995). *Enseigner, former, conseiller avec la PNL*. Paris : ESF éditeur.

Dubs, R. (1988). *L'enseignant et son surmenage*. Retrieved on September 2011 from <http://www.skbf-csre.ch/de/bildungsforschung/datenbank/projekt-suchen/projekt-detail/?id=204775&ref=person>

Edmond, A. P. (2008). *Travailler sans y laisser sa peau*. Québec : Quebecor.

Filteau, M.-J. & Gravel, P. (2006). *Troubles de l'humeur et capacité fonctionnelle*. Retrieved on October 2011, from http://www.acpum.umontreal.ca/documents/CACPUQ/CACPUQ_2003_troubles_humeur_blanchet.pdf

François, P. & Vanzanten, A. (2009). *L'entretien biographique : principes généraux*. Retrieved on August 2011, from <http://pierrefrancois.wifeo.com/documents/Lentretien-biographique---principes-gnraux.pdf>

Freudenberger, H. J. (1987). *L'épuisement professionnel : « la brûlure interne »*. Québec : Gâetan Morin.

Füglister, P. & Adank, D. (2003). *Afin que le feu sacré ne devienne pas feu de paille*. Retrieved on October 2011, from http://www.edudoc.ch/static/infopartner/periodika_fs/2002/Berufsbildung_Schweiz/Nr_7_Sep_2002/bch2732.pdf

Goillot, S. (2008). *Comprendre et gérer son stress au travail*. Boulogne : Anagramme.

Grand Conseil du Canton du Valais. (1962). *Loi sur l'instruction publique*. Retrieved on December 2011 from http://www.vs.ch/public/public_lois/fr/Pdf/400.1.pdf

Herzog, W., Herzog, S. & Müller, H. (2002). *La carrière professionnelle d'anciens étudiants de l'Ecole normale bernoise*. Retrieved on September 2011 from <http://www.skbf-csre.ch/de/bildungsforschung/datenbank/projekt-suchen/projekt-detail/?id=205782&ref=person>

Hoffman, A. (2005). Burn out : Biographie d'un concept. *Santé conjugée*, 32, 37-38. Retrieved on December 2010, from http://maisonmed.link.be/fileadmin/user_upload/Sc/SCr32.pdf

Houlfort, N. & Sauvé, F. (2010). *Santé psychologique des enseignants de la Fédération autonome de l'enseignement*. Retrieved on September 2011 from <https://depot.erudit.org/bitstream/003212dd/1/30129826.pdf>

Jaggi, F. (2008). *Burnout. Guide pratique*. Genève : Médecine & Hygiène.

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

Josse, E. (2008). *Le burn-in et le burn-out*. Retrieved on October 2011, from www.resilience-psy.com/IMG/doc/burnin_burnout.doc

Languirand, J. (1987). *Prévenir le burn-out*. Montréal : Héritage. Retrieved on July 2011, from http://www.acsm-ca.qc.ca/mieux_v/images/D07/SD-001.78.pdf

Leupold, J. (2008). *Burn out. Informations destinées aux personnes touchées et leurs proches*. Retrieved on April 2011, from <http://www.seelischegesundheit.ch/CFDOCS/cms3/admin/cms/download.cfm?FileID=112&GroupID=189>

Marcil, M. (1991). *Stress et burnout*. Montréal : ACSM. Retrieved on July 2011, from http://www.acsm-ca.qc.ca/mieux_v/images/D07/SM-003.21.pdf

Maslach, C. (1993). *Le syndrome d'épuisement professionnel*. Retrieved on June 2011, from http://www.ilo.org/safework_bookshelf/french?content&nd=857170461

Maslach, C. (2011). *Burnout. Le syndrome de l'épuisement professionnel*. Paris : Les Arènes.

Munroe, V. & Brunette, N. (2001). L'épuisement professionnel (*burn-out*) : un problème réel. *Reffet : Revue d'intervention sociale et communautaire*, 7, 165-191. Retrieved on June 2011, from <http://www.erudit.org/revue/ref/2001/v7/n1/026343ar.pdf>

Noël, K. (2001). *Pour ne pas se brûler au retour d'un burn-out*. Retrieved on October 2011, from http://www.syndicatchamplain.com/fileadmin/FSE/syndicats/z26/comit%C3%A9s/SST/Sant%C3%A9_mentale_au_travail/pour_ne_pas_bruler_au_retour_burnout.htm

Perrier, F. (2001). *Méthodes qualitatives : l'approche biographique*. Retrieved on September 2011 from http://jean-claude.regnier.pagesperso-orange.fr/joao_claudio/4PA16402/RECIT/ApprocheBiograp1.pdf

Peters, S. & Mesters, P. (2007). *Vaincre l'épuisement professionnel. Toutes les clés pour comprendre le burn out*. Paris : Robert Laffont.

Peters, S. & Mesters, P. (2009). *Le burnout : comprendre et vaincre l'épuisement professionnel*. Paris : Marabout.

Pochard, M. (2008). *Livre vert sur l'évolution du métier d'enseignant*. Paris : La documentation française.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.

Steffgen, G. (2007). *Le burnout des enseignants luxembourgeois : une question de santé publique ?* Retrieved on September 2011 from <http://pses.crp-sante.lu/fr/A3V3%20Recchia%20.pdf>

Steffgen, G. & Recchia, S. (2008). Les problèmes psychosociaux - un défi en promotion de la santé. *IUHPE – PROMOTION & EDUCATION Supp (1)*, 60-63. Retrieved on September 2011 from <http://resodochn.typepad.fr/intranet/files/psychosociaux.pdf>

Vasey, C. (2008). *Burn-out : le détecter et le prévenir*. Genève-Bernex : Jouvence.

Zanotti, C. & Thibodeau, D. (2007). *Tenir l'épuisement professionnel à distance: le burnout*. Montréal : Quebecor.

12. Annexes

- I. Guide d'entretien
- II. Appel à témoin

GUIDE D'ENTRETIEN

Présentation et explication des raisons de sa présence

Bonjour, je m'appelle Eloïse Valli et je suis étudiante en 3^{ème} année à la Haute Ecole Pédagogique de St-Maurice. Vous vous trouvez face à moi car vous vous êtes proposé(e) de collaborer à mon travail de mémoire en partageant avec moi l'expérience d'un burn-out que vous avez vécu durant votre parcours professionnel. Je vous remercie de votre concours et de votre disponibilité.

Explication des raisons et du but de l'observation puis de l'entretien semi-directif

Afin de vous situer dans ma recherche, je vous explique brièvement en quoi elle consiste. Dans le cadre de mon mémoire de fin d'études, je m'intéresse aux enseignants ayant vécu un burn-out durant leur vie professionnelle. Plus précisément, j'aimerais comprendre quels facteurs peuvent déclencher un burn-out et, ainsi, identifier les moments clés de la vie d'un enseignant qui engendrent un basculement dans leur quotidien. Je me demande également si les pédagogues ayant traversé un burn-out disposent de toute l'aide possible pour pallier ce mal-être. Finalement, j'aimerais savoir si les enseignants ayant vécu un burn-out peuvent considérer, avec du recul dans le temps, cette expérience comme une opportunité de prise de conscience ayant généré des changements bénéfiques dans leur vie tant professionnelle que privée.

Aspect éthique

Durant cette discussion, tout ce que vous me direz restera confidentiel. Pour garantir votre anonymat, j'aurai recours à des prénoms fictifs. Par ailleurs, je vous laisse encore l'entière liberté de répondre ou non à mes questions, si vous pensez que celles-ci sont déplacées ou si elles entrent trop profondément dans votre vie privée.

Pour être en mesure de traiter les données avec toute la rigueur nécessaire à une recherche scientifique et ainsi de me voir en mesure de répondre aux exigences de la HEP-VS sur ce plan, l'entretien est enregistré. Cet enregistrement sera utilisé uniquement dans le cadre de ma recherche, évidemment.

Je vous remercie de m'accorder un peu de temps et j'espère que vous pourrez m'aider à comprendre votre expérience de burn-out.

Avant de débiter, pourriez-vous m'expliquer comment vous en êtes venu(e) à vouloir devenir enseignant(e) ?

Actuellement, dans quel degré travaillez-vous et dans quel contexte scolaire vous trouvez-vous (urbain, rural, nombre de collaborateurs, ambiance dans l'établissement, nombre d'élèves par classe, pourcentage de travail, etc.) ?

Par quelle formation êtes-vous passé (école normale, HEP-VS, autre) ? Depuis combien de temps enseignez-vous ?

Depuis combien de temps exercez-vous votre métier lorsque vous avez fait votre burn-out ?

Combien d'années se sont écoulées depuis votre burn-out ?

1. Donc vous vous êtes manifesté(e) comme ayant vécu un burn-out. Pourriez-vous me décrire, de façon globale, ce qui s'est passé pour vous ? Ensuite nous aborderons différents aspects qu'il m'intéresse de comprendre avec ce travail.

Les symptômes, les dimensions et les phases

2. Quels ont été les premiers signes d'un malaise ? En avez-vous senti d'autres, par la suite ? Si oui, lesquels ?
3. Par quels états physiques et quels états d'esprit êtes-vous passé(e) ?
4. Quand et comment le diagnostic du burn-out a-t-il été posé ? Et par qui ?

Les facteurs (question de recherche 1)

5. Dans le métier d'enseignant, quels sont les aspects les plus exigeants ?
6. En regard de ces exigences relatives à la profession, pouvez-vous en identifier une ou deux ayant été à l'origine de votre épuisement professionnel ?
7. Vous sentiez-vous impuissant(e) face à certaines tâches exigées au niveau de votre cahier des charges ?
8. Les relations avec les collègues ou les élèves ont-elles influencé votre manière d'agir ?
9. Comment définiriez-vous votre personnalité? Quels sont vos atouts? Quels sont vos vulnérabilités ?
10. Comment définiriez votre engagement dans votre activité professionnelle? Comment intégrez-vous vos caractéristiques personnelles dans votre activité d'enseignement ?

Traitement du burn-out

11. Pouvez-vous nous parler de ce que vous avez entrepris pour sortir de votre burn-out ?
 - a. Avez-vous pris contact avec un spécialiste ? Si oui, à quel moment ? Avez-vous eu de l'aide de vos proches ?
 - b. Qu'est-ce qui vous a aidé(e) le plus ?

Prévention du burn-out (question de recherche 2)

12. Aviez-vous déjà pris part à des cours sur la prévention du burn-out ? Etiez-vous au courant de leur existence ? Si ce n'est pas le cas, avec du recul, auriez-vous trouvé nécessaire de prendre part à des projets de prévention ? En d'autres mots pensez-vous que des cours de prévention puissent servir à quelque chose ?
13. Durant votre formation initiale, estimez-vous avoir été bien sensibilisée aux responsabilités et exigences liées à la profession ? Pensez-vous avoir reçu tous les outils indispensables, notamment pour la gestion d'une classe et de l'activité d'enseignement sous ses multiples aspects ? Si non, quels sont les éléments qui vous ont manqué ?
14. Avez-vous suivi des cours de formation continue sur la prévention du burn-out ?
 - a. Quels outils avez-vous reçus et mis en place dans votre vie professionnelle ?
 - b. Lesquels faudrait-il selon vous mettre encore en place tant pour prévenir que pour remédier à un surmenage professionnel ?

Après le burn-out (question de recherche 3)

15. Est-ce que ce vécu de burn-out a changé quelque chose dans votre vie, dans votre mode de vie ? Si oui, quoi exactement ?
16. Avec du recul, retenez-vous des éléments positifs de cette expérience ?
17. Vos priorités tant au niveau professionnel que social ont-elles évolué ? Se sont-elles modifiées ? Si oui, en quoi ?
18. Aujourd'hui, comment comprenez-vous ce burn-out ? Quel sens lui donnez-vous ? Quels apports, compréhensions, etc. retirez-vous de cette expérience ?
19. Quels enseignements souhaitez-vous transmettre à la future enseignante que je suis ?

« APPEL À TEMOINS »

Je m'appelle Eloïse Valli et je suis actuellement en formation à la Haute Ecole Pédagogique du Valais. Dans le cadre de mon mémoire de fin d'études, j'aimerais effectuer une **recherche sur le « burn out » touchant particulièrement les enseignants**. Pour mener à bien mon projet, je souhaiterais m'entretenir avec des professeurs de tout âge et de tout sexe, ayant traversé, au cours de leur carrière, une telle épreuve. L'anonymat sera bien évidemment respecté et chacun sera libre de répondre aux questions posées.

De plus, il me serait intéressant d'entendre des témoignages de personnes ayant dû soutenir, entourer un enseignant touché par le « burn out ».

Si vous vous sentez concerné(e) par ce sujet et que vous avez envie de partager ces moments vécus, je vous laisse prendre directement contact avec moi, et ce avant les vacances de Pâques.

Je vous remercie d'avance.

Pour me contacter :

079/381-00-25

eloise.valli@hotmail.com

Eloise.Valli@students.hepvs.ch

Eloïse Valli, Chemin de Provence 2, 1957 Ardon

Eloïse Valli

Attestation d'authenticité

Je certifie que ce mémoire constitue un travail original et j'affirme en être l'auteur.

Je certifie avoir respecté le code d'éthique et la déontologie de la recherche en le réalisant.

Ardon, le 20 février 2012