

# La qualité de vie au travail dans les lycées et collèges



## Le « burnout » des enseignants

Georges Fotinos & José Mario Horenstein

# Sommaire

## Avertissement

## 1 - Introduction

<b>2 - L'enquête sur la qualité de vie au travail</b>	<b>9</b>
<b>2.1 Présentation du questionnaire</b>	<b>9</b>
<b>2.2 Résultats généraux</b>	<b>12</b>
Caractéristiques des établissements	12
La perception des personnels de l'établissement	17
<b>2.3 Analyse</b>	<b>22</b>
Climat général de la QVT dans les EPLE	22
Climats spécifiques de la QVT	24
1. Sentiment de sécurité	25
2. Engagement et satisfaction professionnels	29
3. Politique disciplinaire	
<b>2.4 Deux études et indicateurs pour évaluer la QVT</b>	<b>35</b>
Le tableau de bord « QVT » d'établissement	36
Les tableaux référentiels des exclusions scolaires	46
<b>2.5 Bibliographie</b>	<b>52</b>
<b>3 - Le burnout des enseignants</b>	<b>57</b>
<b>3.1 Les définitions</b>	<b>58</b>
<b>3.2 L'approche du burnout des enseignants en France</b>	<b>63</b>
<b>3.3 Les manifestations et les conséquences du burnout</b>	<b>68</b>
<b>3.4 Intervention sur les individus</b>	<b>71</b>
<b>3.5 Interventions organisationnelles</b>	<b>75</b>
<b>3.6 Interventions managériales</b>	<b>77</b>
<b>3.7 Bibliographie</b>	<b>81</b>

<b>4 — Un concept de prévention : « la civilité »</b>	<b>87</b>
Sources et outils d'intervention	87
<b>4.1 Le respect</b>	<b>88</b>
<b>4.2 La gestion des conflits</b>	<b>91</b>
L'affirmation de soi	93
Le désamorçage	95
<b>4.3 La confiance</b>	<b>105</b>
Les valeurs psychologique	105
L'engagement	106
<b>4.4 La discrimination</b>	<b>108</b>
La flexibilité psychologique	109
L'acceptation et la « défusion »	110
<b>4.5 Bibliographie</b>	<b>113</b>
<b>5 - 23 propositions pour agir</b>	<b>117</b>
<b>5.1 Organisation de l'établissement</b>	<b>117</b>
<b>5.2 Exercice du métier</b>	<b>118</b>
<b>5.3 Aide individuelle</b>	<b>119</b>
<b>5.4 Structures préventives institutionnelles</b>	<b>120</b>
<b>Annexes</b>	<b>123</b>
Liste de membres du « Groupe du travail QVT »	»123
Questionnaire « QVT »	126
Échelle civilité	133
Grilles d'enquête « Évaluation des sanctions et punitions »	

L'enquête présentée dans cet ouvrage a été réalisée en mai juin 2009. Pour des raisons tant techniques que professionnelles l'analyse des données et la publication de cette étude peuvent paraître tardives et nous vous prions de bien vouloir nous en excuser.

Toutefois, bien que portant sur « seulement » près de 400 lycées et collèges et 2 100 personnels, il nous a semblé au regard de l'importance accordée récemment par le Ministère de l'Éducation Nationale à la « qualité de vie au travail » dans les établissements scolaires, et des demandes réitérées de personnels lors des conférences réalisées en 2009-2010 par les auteurs dans les académies, d'oser sa publication.

Trois raisons nous ont guidés :

- La première: continuer sans relâche à démontrer que les conditions de travail sont déterminantes pour la réussite de notre école, notamment en influençant fortement la qualité du climat scolaire.
- La seconde: mettre en évidence les liens santé des personnels, particulièrement le « burnout » et le fonctionnement des établissements.
- La troisième: apporter des pistes de réflexion et des outils susceptibles d'aider à la prévention des risques psychosociaux dans nos lycées et collèges.

À noter le caractère singulier de la composition de cet ouvrage qui se présente en deux grandes parties étroitement liées : l'une d'un abord plus traditionnel présente les résultats de l'enquête « QVT » et son analyse suivie de propositions, l'autre plus technique se rapproche de la forme des communications scientifiques médicales. Il fait le point sur deux concepts clés pour le bon fonctionnement de notre système éducatif: le « burnout » des enseignants et la « civilité » du personnel et conclut en présentant des démarches préventives concrètes.

Enfin, il faut préciser que cette enquête – bien que la répartition des catégories d'établissements corresponde dans ses grandes lignes à la répartition nationale – provient d'une interrogation volontaire des personnels sur le mode aléatoire. Elle n'est pas une enquête sur le burnout des personnels des lycées et collèges en France. Sa vocation première est de construire des indicateurs de qualité de vie au travail à destination des établissements secondaires.

# 1 – Introduction

Cette enquête a été réalisée avec la collaboration de l'ESEN (École Supérieure de l'Éducation Nationale) avec l'aide de la CASDEN/BP et de la MGEN, ainsi qu'avec le soutien des principaux syndicats des personnels de direction et d'enseignants (SNPDEN, SNES/FSU, SE/UNSA, SGEN/CFDT). Le travail statistique a été effectué par Crane ROGERS, ingénieur statisticien Université Claude Bernard LYON I (IUFM). Que ce dernier, ces organisations et leurs responsables en soient ici vivement remerciés.

La qualité de vie au travail, ses conséquences sur les individus, plus particulièrement le « burnout » et ses rapports directs avec le climat de travail sont des préoccupations présentes dans le monde des entreprises depuis près de quarante ans. Pour l'Éducation Nationale, la première entreprise de France avec plus d'1 million 100 000 salariés, cette « obligation » a longtemps été ignorée et réduite notamment à la portion congrue par une médecine de prévention comptant de soixante à soixante dix médecins spécialistes en charge selon leur statut « des domaines de la santé et du bien-être au travail des personnels de l'Éducation Nationale ». Ces médecins doivent notamment apporter une expertise sur l'environnement professionnel et contribuer à la définition et à la mise en œuvre de la politique académique de prévention. En 2006-2007, le nombre moyen de personnels affectés à chaque médecin était de 18 000; 5 académies n'avaient pas de médecin de prévention. En 2011, on note une amélioration sensible de cette situation : 17 nouveaux contrats de médecin de prévention ont été signés et un accord MEN (DGRH)/MGEN portant sur une visite médicale pour les personnels de plus de 50 ans (actuellement dans 6 académies) a été conclu.

À noter aussi que l'article L230-2 du code du travail stipule : « le chef d'établissement (sans référence aux personnels de direction de l'Éducation Nationale) prend les mesures nécessaires pour assurer la sécurité et protéger la santé physique et mentale des travailleurs de l'établissement y compris les travailleurs temporaires ». Dans cet objectif, il doit évaluer les risques spécifiques pour son établissement et planifier la prévention en y intégrant dans un ensemble cohérent, la technique, l'organisation du travail, les conditions de travail, les relations sociales et l'influence des facteurs ambiants. À cette lecture une question se pose : comment ce qui est prévu au code du travail au nom de l'égalité des garanties de sécurité pour tous les travailleurs du pays est susceptible de s'appliquer à nos établissements publics locaux d'enseignement ?

Les travaux menés par les auteurs, plus particulièrement sur le climat scolaire, le moral et la victimation des personnels de direction, la qualité de vie au travail des enseignants ainsi que les récentes enquêtes des organisations syndicales ont ouvert une brèche dans ce monde du silence. Ils ont mis en évidence « même à l'Éducation Nationale » l'importance des conditions de la qualité de vie au travail des personnels des établissements scolaires, non seulement pour leur santé et leur bien-être personnel mais aussi pour le climat général et le développement d'une dynamique collective pour la réussite des élèves.

## Introduction

Le constat patent de la carence de reconnaissance de ces risques « psychosociaux » tant sur le plan de la santé que sur celui des situations conflictuelles a permis de faire émerger la nécessité d'une évaluation d'impact suivie de la mise en place de la prévention à la source.

Pour mener à bien ce travail pionnier, principalement dans sa phase d'élaboration du questionnaire, un groupe de travail mixte ESEN/MGEN a été mis en place (voir annexe). La démarche et l'outil qui sont issus de cette phase de préparation ont été testés sur le terrain et présentés aux principaux syndicats représentatifs des personnels de l'EN ainsi qu'à l'administration concernée.

Les résultats qui vous sont présentés pourraient se révéler pour certains préoccupants si ce n'est inquiétants tant pour la qualité de vie dans nos établissements que pour l'adhésion des personnels aux valeurs professionnelles et à la satisfaction de l'exercice du métier. Un des éléments explicatifs de cette situation, le climat scolaire, et plus particulièrement un de ses constituants « les politiques disciplinaires » menées dans les établissements sera approfondi. Il serait susceptible d'« autoriser » certaines prises de conscience se prolongeant par de nouvelles pratiques.

Sur le registre des conséquences « santé » de la non prise en compte des risques psychosociaux pour les personnels, un point sera fait sur le « burnout » des enseignants, ses conséquences individuelles et collectives et les démarches et outils à mettre en œuvre pour les prévenir.

L'ensemble du diagnostic et des analyses donne lieu à un corpus de propositions de changements et/ou d'améliorations — pour la plupart déjà expérimentées — qui concerneront directement le fonctionnement et l'organisation des lycées et collèges, l'exercice même du métier d'enseignant et les aides individuelles et collectives à mettre en place. La majorité de ces propositions pourra être réalisée par la communauté éducative ; les autres seront du ressort de la prise de conscience et de la volonté des responsables politiques et syndicaux. Enfin, fidèles à notre conception de recherche-action, nous avons conçu des outils qui devraient permettre aux établissements d'élaborer un diagnostic et de mettre rapidement en œuvre des actions concrètes de prévention s'inscrivant non seulement dans le « Document unique » mais ayant aussi vocation à devenir un des axes du projet d'établissement.

Afin que ces outils et cette étude puissent devenir la base d'une réflexion critique — et grâce à l'aide de la CASDEN — ils seront diffusés à tous les collèges et lycées publics, aux responsables du système éducatif et partenarial de l'E.N. ainsi qu'aux autorités académiques et départementales.

## 2 – L'enquête sur la qualité de vie au travail

### 2.1. Présentation du questionnaire

Cette enquête s'est déroulée en mai et juin 2009 par un questionnement informatisé en ligne et anonyme sur un site MGEN. Deux volets ont été élaborés : l'un concerne les caractéristiques de l'établissement rempli par les chefs d'établissement ; l'autre la qualité de vie au travail, destiné aux personnels de l'établissement et transmis par la direction accompagné d'un code permettant de relier les deux parties du questionnaire. Les objectifs poursuivis étaient :

- Connaître le sentiment des personnels des établissements secondaires sur leur qualité de vie au travail
- Essayer de déterminer l'influence de caractéristiques de l'établissement sur la qualité de vie au travail
- Élaborer des indicateurs apportant une aide pour une meilleure appréciation de la qualité de vie au travail des personnels
- Faire des propositions d'action pour améliorer la situation

### Questionnaire « QVT »

Le questionnaire « QVT » est un outil d'aide aux personnels de direction pour la rédaction du document unique de prévention des risques en incluant les risques psychosociaux. Il est aussi, et avant tout, un outil de prévention primaire facilitant la gestion participative du stress.

Il s'agit d'une adaptation des questionnaires spécifiques au milieu éducatif publiés dans la littérature internationale et particulièrement du questionnaire d'auto-évaluation mis au point par un groupe d'experts du Département de la Santé aux USA : « Substance abuse and mental health service administration, Center for Mental Health Service » en collaboration avec un syndicat d'enseignants USA : « NEA health information network ».

Son intérêt, par rapport à d'autres outils de mesure des risques psychosociaux au travail, est sa spécificité au milieu éducatif et son applicabilité à des lieux de travail à faible personnel (minimum de dix pour des raisons de confidentialité et de fiabilité statistique). Nous avons croisé deux grandes catégories de variables : la perception par le personnel du climat scolaire des établissements et les caractéristiques objectives de ces établissements avec des indices de santé comme les arrêts

## 2 – L'enquête sur la qualité de vie au travail

de maladie, les accidents de travail, la dégradation de la santé ou de l'efficacité au travail pour des raisons de santé.

Les deux volets du questionnaire se présentent ainsi :

Les caractéristiques de l'établissement : 21 items répartis en deux catégories (d'une part caractéristiques de l'établissement, statut, situation géographique, caractéristiques des élèves et des personnels, climat et d'autre part caractéristiques personnelles des personnels de direction – sexe, âge, fonction, ancienneté de service).

Le climat scolaire fait référence à la perception du personnel sur la façon où l'établissement est géré, au processus de prise de décision, aux relations entre collègues, à la reconnaissance, aux compétences spécifiques face à des classes difficiles, à l'éventualité de devenir victime de violences et à la perception des mesures concrètes de prévention de la violence (« climat organisationnel »), au dynamisme, à l'enthousiasme et la réputation de l'établissement (« climat émotionnel »), à l'engagement dans l'établissement actuel et la satisfaction associée à la profession. Cette partie, remplie par le personnel de l'établissement, comporte **35 questions regroupées en 8 domaines :**

**1/Sentiment d'appartenance :** Il s'agit de la dimension relationnelle, des sentiments liés à la relation personnelle et professionnelle avec les collègues.

**2/Formation :** Fait référence au développement personnel (l'autonomie est un modulateur du stress).

**3/Management de l'établissement :** Saisi à travers la compréhension claire et concrète de ce qu'on attend de chacun et avec des compétences et des conditions matérielles suffisantes.

**4/Sentiment de sécurité :** Construit à partir des préoccupations sur l'éventualité de devenir victime de violences et sur la perception des mesures concrètes de management des risques

**5/Climat émotionnel :** Fait référence au dynamisme, à l'enthousiasme et à la réputation de l'établissement

**6/Engagement :** Appréhendé comme un impact lié au « microcosme » de l'école.

**7/Satisfaction :** Fait référence à des niveaux globaux d'affect positif et négatif associés à la profession.

**8/Équilibre travail/vie privée :** Mesures dans la double acceptation du terme, conciliation travail/vie privée et vie extérieure/vie intérieure.

Ce questionnaire a déjà été rempli entre octobre et décembre 2004 par 2 568 enseignants du premier et second degrés à titre individuel. Cette base de données nous a permis de définir des normes de réponse et de comparer les résultats. Un rapport d'enquête a été largement distribué dans les établissements du second degré.

En 2007 nous avons adapté le questionnaire pour l'appliquer à toutes les catégories du personnel au sein d'un même établissement et nous avons automatisé la passation pour faciliter la tâche et rendre les établissements autonomes.

Nous avons proposé aux établissements la passation « on line » à travers le site Internet de la MGEN ou à travers un logiciel que nous leur avons adressé. Il s'agit d'un logiciel EXCEL qui comporte le questionnaire, l'analyse des résultats, la procédure d'application et des suggestions pour le contenu de la réunion de présentation des résultats (voir annexe).

Chaque questionnaire interprété automatiquement, la présentation de l'ensemble des résultats pour l'établissement et pour chaque domaine se fait en deux groupes « expositions favorables » couleur vert et « expositions problématiques » couleur rouge ou jaune, avec les pourcentages des répondants dans chaque groupe. Nous cherchons à mettre en lumière les réponses « haut » et « bas » sur le climat scolaire telles que nous les avons utilisées dans notre recherche pour évaluer les risques pour la santé.

Le questionnaire actuel est le résultat d'un travail collectif. En effet, à cette occasion, et en prenant appui sur l'Accord-cadre passé entre le MEN et la MGEN, un groupe de travail mixte a été constitué. Ce groupe conduit conjointement par le responsable de la formation des personnels de direction de l'ESEN et le Conseiller du président de la MGEN était composé de trois proviseurs, trois principaux, un proviseur « vie scolaire », cinq médecins (un médecin conseiller du recteur, un médecin de prévention, un médecin psychiatre, deux médecins du travail), une assistante sociale conseiller du recteur, un expert en communication interactive (voir annexe).

Le questionnaire a été testé sur le terrain auprès d'une cinquantaine de lycées et collèges et ensuite présenté aux principaux syndicats représentatifs des personnels

## 2 – L'enquête sur la qualité de vie au travail

ainsi qu'à l'administration. Phase qui a permis d'alléger ce document et de mettre plus l'accent sur les domaines Discipline et Sécurité dans l'établissement.

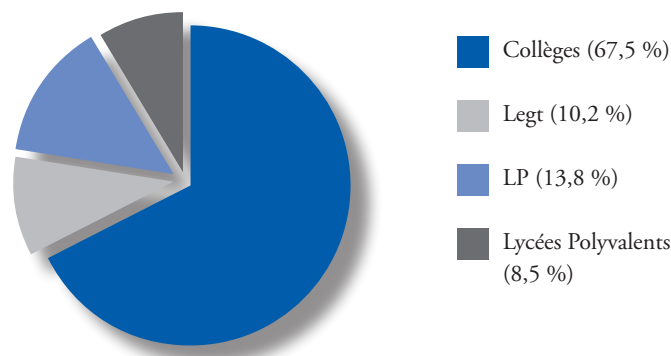
Les résultats en nombre de réponses retenues à cette enquête (363 établissements et 2 100 personnels) ouverte à tous les chefs d'établissement par qui passait le questionnaire destiné à leurs personnels ne se sont pas révélés à la hauteur des attentes des auteurs, notamment au regard des deux autres enquêtes « climat scolaire » et « moral des personnels de direction » déjà réalisées auprès des lycées et collèges. Les raisons pourraient être recherchées dans quatre registres :

- Difficulté de créer un lien réciproque confiant entre « l'administration » et les personnels.
- Crainte du chef d'établissement d'une évaluation implicite de son management par le personnel
- Inquiétude des personnels sur l'anonymat de réponses
- Dispositif de codage informatique interne peu facilitant.
- ...

### 2.2. Résultats généraux

#### Caractéristiques des établissements

Après tri et vérification, les réponses de 363 établissements ont été retenues. Elles se répartissent ainsi :



Collèges: 245 (67,5 %); LEGT/LPO: 68 (18,7 %); — LP: 50 (13,77 %). À

66 % sont situés en zone urbaine et 33 % en zone rurale; 22 % en ZEP; 35 % ont moins de 400 élèves, 49 % entre 400 et 800, et 15 % plus de 800.

#### • Personnels :

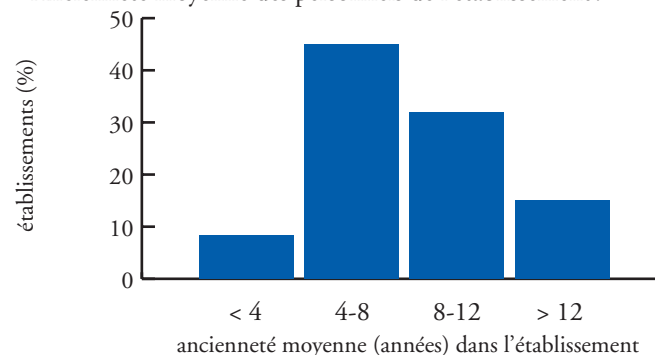
Nombre d'élèves par personnel d'éducation et de surveillance : moins de 40 élèves : 10 % ; 40 à 80 élèves : 48 % ; 80 à 120 : 34 % ; plus de 120 : 8 %

Présence infirmière : 95 %

Présence assistante sociale : 82 %

Présence médecin scolaire : 63 %

#### • Ancienneté moyenne des personnels de l'établissement :



Inférieure à 4 ans : 8 % ; 4 à 8 ans : 45 % ; 9 à 12 ans : 32 % ; supérieure à 12 ans : 15 %

#### • CSP des parents d'élèves :

défavorisée : 53 %

moyenne : 33 %

favorisée : 14 %

#### • Absentéisme moyen annuel des élèves :

inférieur à 5 % : 61 %

5 à 10 % : 23 %

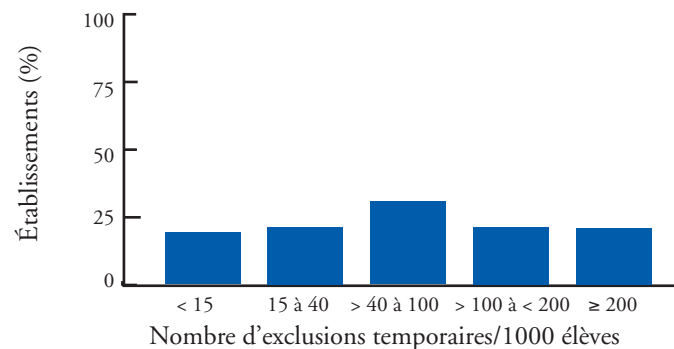
10 à 15 % : 10 %

supérieur à 15 % : 6 %

## 2 – L'enquête sur la qualité de vie au travail

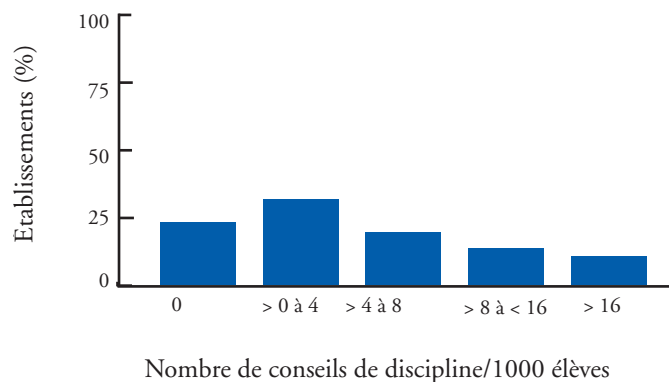
### - Mesures disciplinaires (par an pour 1 000 élèves)

#### Nombre d'exclusions temporaires :



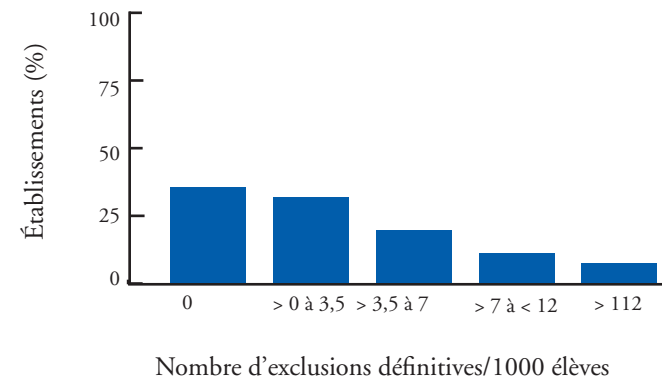
0 : 6 % ; 1 à 100 : 64 % ; supérieur à 100 : 30 %

#### Conseils de discipline :



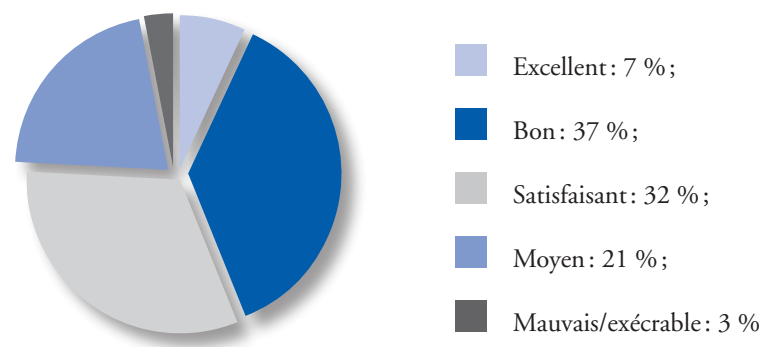
0 : 24 % ; 1 à 10 : 57 % ; 11 à 20 : 12 % ; supérieur à 20 : 7 %

### Exclusions définitives :



0 : 32,5 % ; 1 à 6 : 44,5 % ; 7 à 12 : 15 % ; supérieur à 12 : 8 %

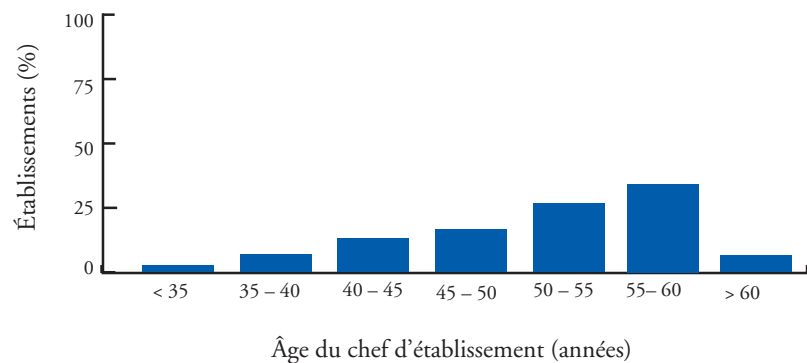
### - Climat de l'établissement





## 2 - L'enquête sur la qualité de vie au travail

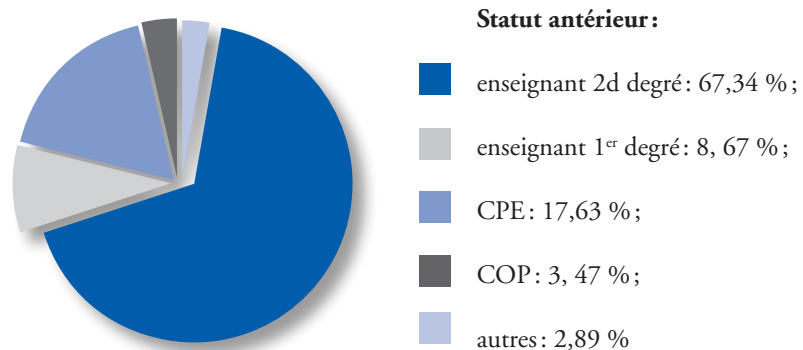
### - Caractéristiques des Perdir



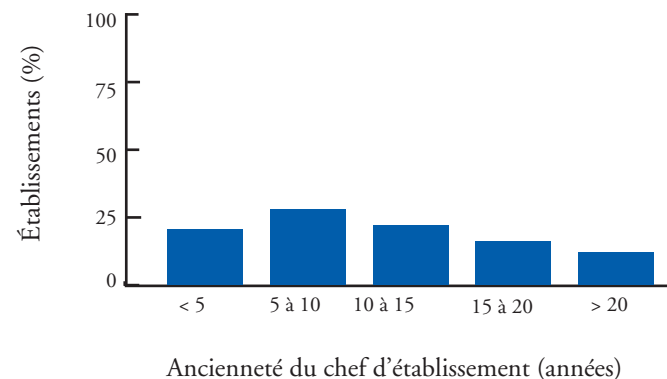
**Âge:** = ou < 40 ans: 8,31 % (mn: 8,8); 41 – 50 ans: 29,80 % (mn: 27,8); > 50 ans: 61,89 % (mn: 63,4)

**Sexe:** féminin: 38 % (mn: 42); masculin: 62 % (mn: 58)

**Fonction:** principal: 56 %; principal adjoint: 12 %; proviseur: 23,43 %; proviseur adjoint: 8,29 %



### Ancienneté de service :



< 5 ans: 18,93 %; 5 – 10 ans: 28,25 %; 10 – 15 ans: 23,16 %; 15 – 20 : 17,23 %; > 20 : 12,42 %

Au vu de ces résultats, un premier constat peut être fait. Bien que l'échantillon de réponses soit aléatoire, il correspond dans ses grandes lignes à certaines caractéristiques nationales (67,4 % de collèges/moyenne nationale = 67,1 %; 13,7 % de LP/mn = 12,9 % 18,8 % de LEGT/mn = 19,9 %; 15,6 % en ZEP/mn = 16 %), (âge moyen des personnels de direction : 61,89 % de plus de 50 ans/mn = 63,3 %).

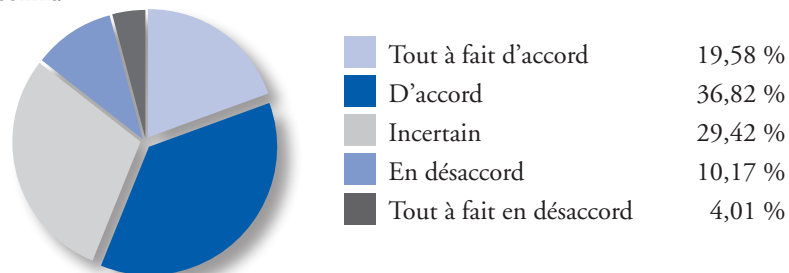
### La perception des personnels de l'établissement

2 107 réponses ont été retenues.

## 2 - L'enquête sur la qualité de vie au travail

### • Sentiment d'appartenance:

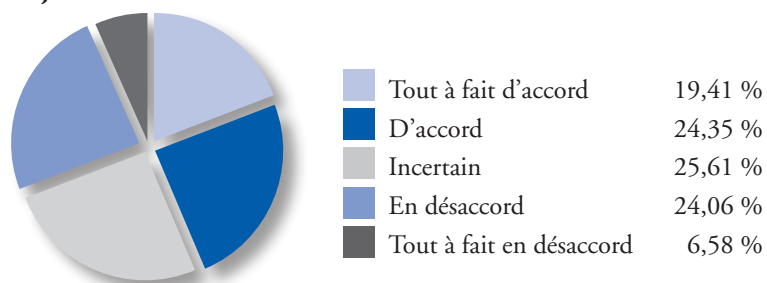
**Question 1: Le travail accompli par le personnel de l'établissement est reconnu**



- 56 % déclarent que le travail qu'ils accomplissent est reconnu
- 73 % ont des collègues auxquels ils peuvent se confier
- 42 % considèrent que leur opinion est prise en compte lors de décisions importantes
- 67 % savent à qui s'adresser lors d'un problème dans l'établissement
- 65 % confirment qu'ils font partie d'une équipe

### • Formation:

**Question 4. Je ne suis pas formé pour faire face aux besoins des élèves d'aujourd'hui**

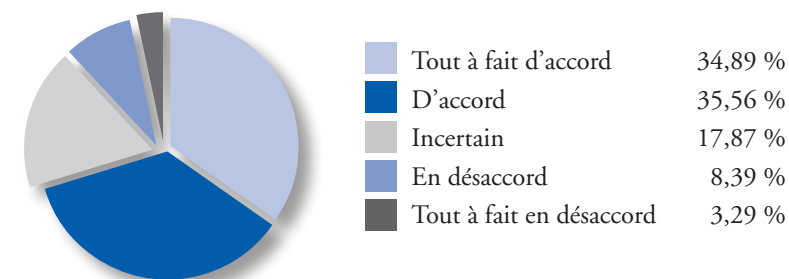


- 44 % déclarent qu'ils ne sont pas formés pour faire face aux besoins des élèves d'aujourd'hui
- 39 % considèrent qu'ils n'ont pas la compétence pour faire face à presque tous les problèmes de comportement des élèves

- 49 % estiment que leur formation ne les a pas préparés à leur travail actuel
- 40 % qu'ils ne sont pas formés ni soutenus pour mettre en place des moyens pour améliorer leur travail

### • Management:

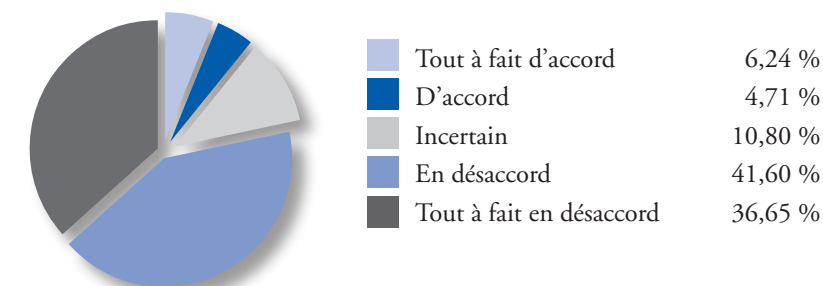
**Question 14. Je sais ce que la hiérarchie attend de moi**



- 60 % négligent des tâches utiles à leur métier à cause de la quantité de travail
- 71 % savent ce que la hiérarchie attend d'eux
- 45 % considèrent que les procédures disciplinaires sont appliquées aux élèves de façon équitable et cohérente
- 50 % estiment que les conditions matérielles de leur établissement interfèrent avec le bon déroulement de leur travail
- 66 % déclarent que la hiérarchie les encourage à travailler en équipe

### • Sentiment de sécurité:

**Question 23. Je ne me sens pas en sécurité dans mon établissement**

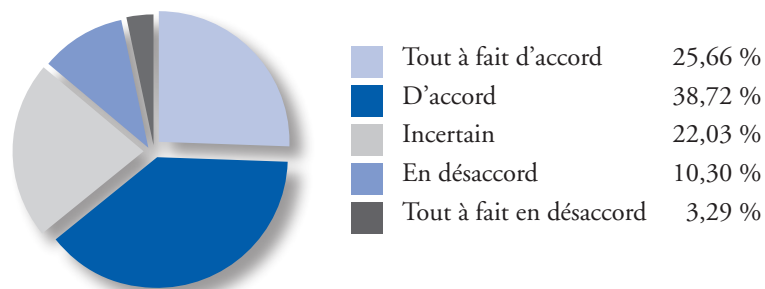


## 2 - L'enquête sur la qualité de vie au travail

- 33 % considèrent que leur établissement est soutenu par la collectivité pour faire face à la violence
- 45 % ne savent pas ce qu'ils feraient s'ils étaient menacés de violence dans leur travail
- 11 % se sentent en insécurité dans leur établissement

### • Climat émotionnel :

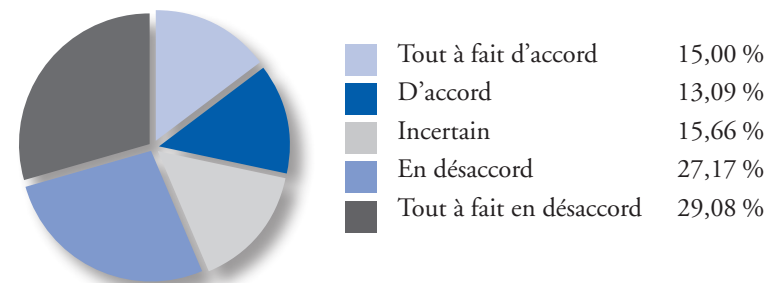
#### Question 3. Notre établissement est très dynamique



- 64 % estiment que leur établissement est très dynamique
- 58 % déclarent que l'ambiance dans leur établissement n'est pas à l'optimisme
- 49 % pensent que le personnel fait son travail avec enthousiasme
- 50 % sont fiers de leur établissement
- 37 % considèrent qu'il n'y a pas de véritable esprit d'équipe dans leur établissement

### • Satisfaction/engagement :

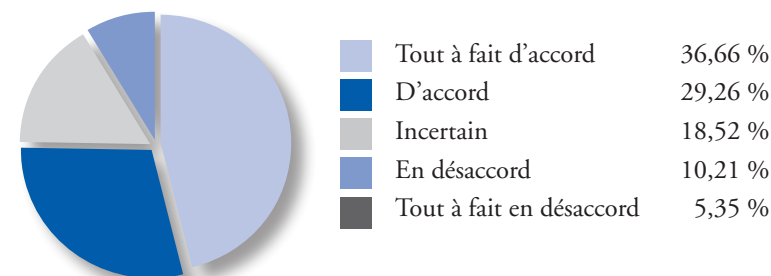
#### Question 16. Je pense souvent à quitter mon travail



- 28 % pensent souvent à quitter leur travail et 15,66 % se déclarent incertains sur cet item
- 77 % pensent rester dans leur établissement l'année prochaine.
- 54 % sont satisfaits de leur charge de travail actuelle
- 64 % sont satisfaits de leur métier
- 69 % sont satisfaits du nombre d'élèves de l'établissement
- 43 % sont moins satisfaits de leur travail maintenant qu'à leurs débuts

### • Équilibre vie professionnelle/vie privée

#### Question 32. Je concilie bien ma vie professionnelle et ma vie privée



- 66 % concilient bien vie professionnelle et vie personnelle
- 55 % déclarent que leur entourage leur reproche de consacrer trop de temps au travail
- 83 % disent qu'en cas de soucis professionnels ils trouvent du réconfort dans leur vie privée
- 52 % déclarent que leur travail permet une mise à distance des soucis personnels

## 2 - L'enquête sur la qualité de vie au travail

Pour compléter ce tableau et affiner l'analyse, la colonne « incertain » montre que des domaines sont plus sujets à des interrogations et des doutes de la part des acteurs et que les réponses données sont assez fortement marquées par la conjoncture. C'est ainsi que l'on note 5 items à plus de 30 % d'« incertain » (opinion prise en compte, compétences pour faire face aux problèmes de comportement des élèves, établissements soutenus par la collectivité territoriale pour faire face à la violence, fierté et enthousiasme des personnels de l'établissement).

Concernant le champ de la satisfaction et de l'appartenance, nous pouvons comparer certains résultats avec une enquête similaire auprès des Perdir réalisée en 2008 :

ITEMS/CATEGORIE	Personnel	perdir
Travail reconnu	56 %	46 %
Opinion prise en compte	42 %	58 %
Satisfaction charge de travail	46 %	32 %
Satisfaction du métier	64 %	74 %

On note ainsi une forte différence de satisfaction concernant l'ambiance de travail (42 points) : 4 personnels sur 10 contre 8 sur 10 pour les Perdir. La satisfaction du métier comme celle de l'opinion prise en compte est plus importante pour les Perdir (+10 et 16 points). En revanche la satisfaction concernant la charge de travail et la reconnaissance du travail effectué se révèlent plus importantes pour les personnels (+14 et +10 points).

### 2.3. Analyse

L'ensemble de ces résultats nous permet de mieux approcher les perceptions et les sentiments ressentis par les personnels interrogés pour cette enquête sur leur lieu de travail. La présentation qui suit sera composée de deux parties. La première qui globalise les résultats, la seconde plus spécifique centrée sur le croisement des principales caractéristiques de l'établissement avec les éléments forts constituant la QVT. Plusieurs constats de base apparaissent :

### 1 – Climat général de la QVT dans les EPLE de l'enquête :

- Le sentiment de sécurité est important. Il touche presque 4 personnels sur 5. En revanche presque 1 sur 2 ne saurait comment réagir s'il était menacé
- Le sentiment d'appartenance est légèrement majoritaire. Il concerne globalement plus de 6 personnes sur 10. Il semble reposer plus sur les relations interindividuelles entre collègues que sur des politiques précises d'établissement.
- La formation est jugée inadaptée pour 1 personnel sur 2. Elle ne répond pas aux besoins des élèves (44 %.)
- Le management de la hiérarchie est clair, compris et encourageant le travail en équipe par plus de 7 personnes sur 10. Mais 6 personnes sur 10 déclarent toutefois négliger des tâches utiles à leur activité en raison de leur charge de travail.
- Le climat émotionnel apparaît majoritairement comme négatif. Près de 6 personnes sur 10 déclarent que l'ambiance de leur établissement n'est pas à l'optimisme; seulement 1 sur 2 travaille avec enthousiasme et est fier d'appartenir à l'établissement. En revanche plus de 6 personnes sur 10 considèrent leur établissement comme très dynamique.
- La satisfaction professionnelle est un sentiment légèrement majoritaire: plus de 6 personnes sur 10 sont satisfaites de leur métier; 1 sur 2 de leur charge de travail actuel.

*Pour conclure, ce tableau est plutôt rassurant tant sur le plan du sentiment de sécurité et de l'adhésion au mode de management, préoccupant sur celui du sentiment d'appartenance et de la satisfaction professionnelle.*

Toutefois des modulations internes à ces champs marquent de nets traits spécifiques :

- 44 % des personnels déclarent être « en désaccord » ou « incertains » avec l'affirmation « le travail accompli par le personnel est reconnu ». 58 % sont « en désaccord » ou « incertains » avec l'assertion « Mon opinion est prise en compte lors de décisions importantes » et 24 % se déclarent « incertains » sur cet item.
- 31 % considèrent que les procédures disciplinaires ne sont pas appliquées de façon équitable et cohérente
- 67 % sont « en désaccord » ou « incertain » avec l'affirmation : « notre établissement est soutenu par la collectivité territoriale pour faire face à la violence »

## 2 - L'enquête sur la qualité de vie au travail

- 28 % déclarent souvent penser à quitter leur travail et près de 16 % sont « incertains » sur cet item.

*En revanche le domaine du climat émotionnel (ambiance, optimisme, enthousiasme, fierté, esprit d'équipe) comme celui de la formation apparaissent beaucoup plus inquiétants puisque pour presque toutes les variables concernant ces champs 1 personne sur 2 répond négativement.*

En résumé, cette analyse met en évidence des constats particulièrement clivés qu'il nous semble possible de synthétiser sous la forme d'un tableau synoptique présentant les principaux composants de la QVT selon un ordre décroissant de satisfaction.

COMPOSANTS DE LA QVT	SCORE (nombre de personnes)
1 – Sentiment de sécurité	8 / 10
2 – Management des chefs d'établissement	7 / 10
3 – Sentiment d'appartenance	6 / 10
4 – Sentiment de satisfaction professionnelle	6 / 10
5 – Climat émotionnel	
Dynamisme de l'établissement	7 / 10
Enthousiasme et fierté	5 / 10
Ambiance	4 / 10
6 — Formation	4 / 10

### 2 – Climats spécifiques de la QVT:

Bien que ces résultats nous permettent de mieux percevoir globalement la situation de la QVT ressentie par les personnels des établissements de l'enquête et offrent déjà des pistes de réflexion et d'action, il nous a semblé opportun, dans la mesure du possible « statistique », de procéder à des approfondissements qui prennent en compte les grandes caractéristiques spécifiques de nos lycées et collèges et qui pourraient permettre la mise en œuvre sur le terrain d'actions plus ciblées. Pour ce faire, un choix méthodologique et statistique au regard du couplage QVT

des personnels/caractéristiques des établissements s'imposait. Nous avons retenu une analyse individuelle des réponses QVT en dupliquant les descriptifs des établissements. Ce choix a conduit notamment au probable inconvénient de sureprésenter les établissements ayant fortement répondu au questionnaire QVT. Toutefois au regard des résultats et avec l'objectif de fournir simplement des pistes de réflexion, il nous a paru souhaitable de vous les présenter.

### Choix des variables.

Au regard des études précédentes des auteurs mais aussi de certains chercheurs (voir bibliographies) portant sur le climat scolaire et la violence à l'école, nous avons retenu 7 variables sur les 21 composant les caractéristiques des établissements:

- catégorie d'établissement
- urbain/rural
- ZEP ou non
- PCS des parents d'élèves
- climat d'établissement
- sexe du chef d'établissement
- âge du chef d'établissement

- 4 variables composant le champ de la qualité de vie au travail. Variables choisies pour leur importance dans les 4 domaines composant l'indicateur QVT:

- **sécurité**: « je en me sens pas en sécurité dans mon établissement »
- **satisfaction**: « je suis satisfait(e) de mon métier »
- **management**: « les procédures disciplinaires sont appliquées aux élèves de façon équitable et cohérente »
- **engagement**: « je pense souvent à quitter mon travail »

## 2 - L'enquête sur la qualité de vie au travail

### Sécurité

En % par ligne

Sécurité	« Je ne me sens pas en sécurité dans mon établissement »				
	Tout à fait d'accord	D'accord	Incertain	En désaccord	Tout à fait en désaccord
Statut					
collège	4,9	4,4	9,9	40,5	40,3
Legt	3,6	1,8	7,2	41,2	46,2
Lycée Pro	6,6	7,2	16,7	44,7	24,8
Lycée Polyvalent	11,0	7,2	13,6	42,4	25,8
TOTAL	5,7	4,8	11,1	41,5	36,9

Ce tableau met en évidence des phénomènes importants ; certains attendus, d'autres beaucoup moins :

- Une forte différence du sentiment d'insécurité selon les lieux d'exercice qui touche 5,4 % des personnels des LEGT, 9,3 % pour les collèges, 13,8 % pour les LP et 18,2 % pour les LPO. Soit trois fois plus de personnels de LPO que de LEGT et deux fois plus que de collèges. Pour compléter on note une accentuation de cette différence d'appréciation sur le sentiment de sécurité 87,4 % pour les personnels de LEGT contre 68,2 % et 69,5 % pour les personnels des LPO et des LP qui sont en désaccord avec la question (soit ici un écart de 20 points).
- Une inquiétude beaucoup plus grande pour les personnels des LPO et des LP pour qui l'appréciation de la situation de sécurité est « incertaine » pour respectivement 16,7 % et 13,6 % alors que pour les personnels des LEGT et des collèges « l'incertitude » n'est déclarée que par 7,2 % et 9,9 % des personnels soit globalement deux fois moins.
- Une convergence des appréciations portées par les personnels de LP et LPO sur les 5 registres de réponse.

Sécurité	« Je ne me sens pas en sécurité dans mon établissement »				
Contexte	Tout à fait d'accord	D'accord	Incertain	En désaccord	Tout à fait en désaccord
Rural	4,1	2,7	8,0	39,6	45,6
Urbain	6,5	5,8	12,5	42,4	32,8
TOTAL	5,8	4,9	11,2	41,6	36,6

Le contexte géographique apparaît ici comme un clivage faiblement discriminant au regard de certains pré-supposés. Il se concrétise par cinq points de différence au bénéfice du rural sur le sentiment d'insécurité et de 10 points sur le sentiment de sécurité.

Sécurité	« Je ne me sens pas en sécurité dans mon établissement »				
Contexte	Tout à fait d'accord	D'accord	Incertain	En désaccord	Tout à fait en désaccord
ZEP	11,7	8,1	13,9	41,3	25,0
Hors ZEP	4,5	4,2	10,6	41,6	39,0
TOTAL	5,8	4,9	11,2	41,6	36,6

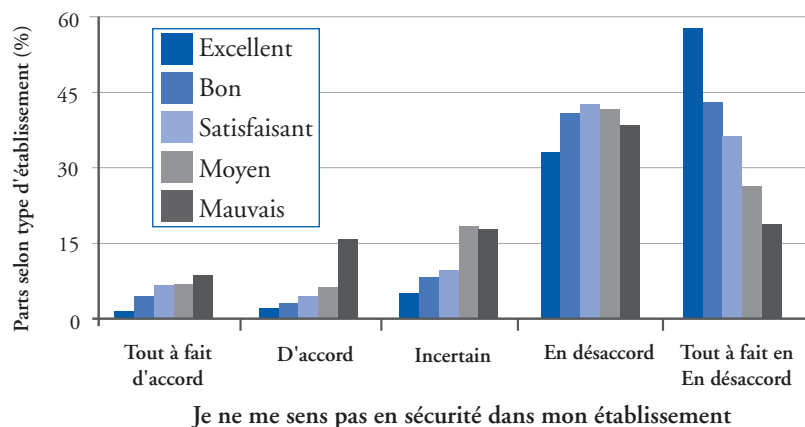
L'influence du caractère ZEP apparaît nettement. Près de 20 % des personnels exerçant en ZEP déclarent ne pas se sentir en sécurité dans leur établissement contre près de 9 % des personnels n'exerçant pas en ZEP (soit plus du simple au double). De même près de 81 % de ces derniers se sentent en sécurité contre 66 % des personnels travaillant en ZEP.

## 2 - L'enquête sur la qualité de vie au travail

Sécurité	« Je ne me sens pas en sécurité dans mon établissement »				
PCS parents d'élèves	Tout à fait d'accord	D'accord	Incertain	En désaccord	Tout à fait en désaccord
défavorisée	7,9	5,9	14,0	40,6	31,6
moyenne	3,8	3,1	6,2	39,3	47,6
favorisée	3,7	4,1	9,1	44,1	39,0
TOTAL	5,8	4,9	11,1	41,6	36,6

Le lien avec le sentiment de sécurité existe mais avec une faible amplitude: + 9 points et + 5 points pour les établissements à majorité de parents d'élève de PCS moyenne ou favorisée comparés aux établissements à dominante « parents d'élèves défavorisés ». Cette différence est atténuée pour le « sentiment d'insécurité ».

### Climat



Le lien sécurité/climat d'établissement est particulièrement fort. Seulement 3,3 % des personnels exerçant dans un établissement au climat excellent ne se sentent pas

en sécurité et 7,4 % lorsque le climat est bon contre près de 25 % des personnels exerçant dans un « mauvais climat ».

Le sentiment de sécurité ne cesse de décroître avec la dégradation de la qualité du climat scolaire. 91,1 % et 84,2 % des personnels déclarant respectivement un climat « excellent » et « bon » se sentent en sécurité sur leur lieu de travail contre 57,4 % des personnels exerçant dans un climat « mauvais ». Ce clivage se retrouve aussi sur la rubrique « incertain » puisque l'importance des réponses progresse quasi régulièrement avec la baisse de qualité du climat: 5,6 % et 8,3 % pour les personnels exerçant dans un climat « excellent » et « bon » et 18,5 % et 17,8 % pour ceux déclarant un climat « moyen » ou « mauvais ».

### Âge et sexe du chef d'établissement

Les différents tableaux croisant ces deux variables avec le sentiment d'insécurité ne permettent pas d'établir un lien « d'influence » net. Pour la variable sexe tous les résultats le démontrent. Pour la variable âge, on perçoit un lien très ténu pour la tranche 56/59 ans dû davantage au choix des intervalles statistiques qu'à une situation réelle.

### Engagement professionnel et satisfaction du métier

Le croisement de ces deux composants de la QVT avec les 7 variables caractéristiques de l'établissement fait apparaître plusieurs points communs et des différences importantes.

D'abord tous les croisements réalisés avec le contexte géographique, le caractère ZEP/non ZEP, les caractéristiques sociales des parents d'élèves et celles personnelles des chefs d'établissement ne montrent que peu ou pas de lien avec les deux sentiments étudiés ici.

Seules deux caractéristiques semblent entretenir des liens privilégiés avec ces derniers : la catégorie d'établissement d'exercice et le climat scolaire.

## 2 - L'enquête sur la qualité de vie au travail

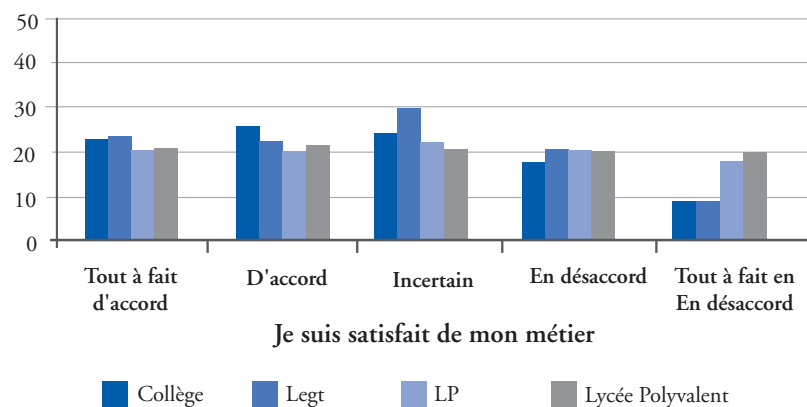
### Catégorie d'établissement :

En % par ligne

Climat	« Je pense souvent à quitter mon travail »				
	Tout à fait d'accord	D'accord	Incertain	En désaccord	Tout à fait en désaccord
collège	14,1	12,9	14,9	27,7	30,4
Legt	12,8	9,9	12,8	31,0	33,6
LP	15,8	15,8	18,6	27,1	22,7
Lycée Polyvalent	18,3	14,5	18,3	22,6	26,4
<b>TOTAL</b>	<b>14,7</b>	<b>13,1</b>	<b>15,6</b>	<b>27,5</b>	<b>29,1</b>

On note que près d'un tiers des personnels de LP et LPO répondent affirmativement à cette question contre globalement un sur quatre pour les personnels des LEGT et collèges.

### « Je suis satisfait de mon métier »



Plus de 7 personnels sur 10 exerçant dans les LEGT sont satisfaits contre près de 6 sur 10 dans les LP, LPO et collèges. À remarquer que nous trouvons ici le pourcentage global le plus important d'« incertitude » dans la réponse (20 % des personnels quel que soit le lieu d'exercice).

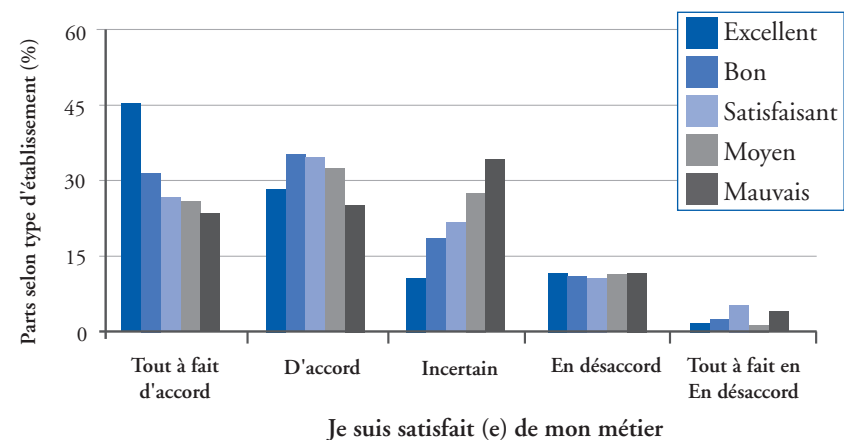
Climat	« Je pense souvent à quitter mon travail »				
	Tout à fait d'accord	D'accord	Incertain	En désaccord	Tout à fait en désaccord
excellent	11,2	6,7	11,2	32,6	38,2
bon	11,5	12,3	14,5	28,0	33,7
satisfaisant	17,1	12,7	15,7	27,3	27,3
moyen	15,3	18,2	14,4	27,6	24,4
mauvais	19,2	14,1	26,3	22,2	18,2
<b>TOTAL</b>	<b>14,7</b>	<b>13,3</b>	<b>15,4</b>	<b>27,6</b>	<b>29,0</b>

L'importance de ce sentiment est très liée au climat d'établissement. Elle croît régulièrement de 18 % dans un climat « excellent » à 33,3 % dans un climat « mauvais ». À noter l'influence de ce dernier sur les réponses « incertain » 26,3 % contre 11,2 % dans un climat « excellent ».



## 2 - L'enquête sur la qualité de vie au travail

« Je suis satisfait de mon métier »



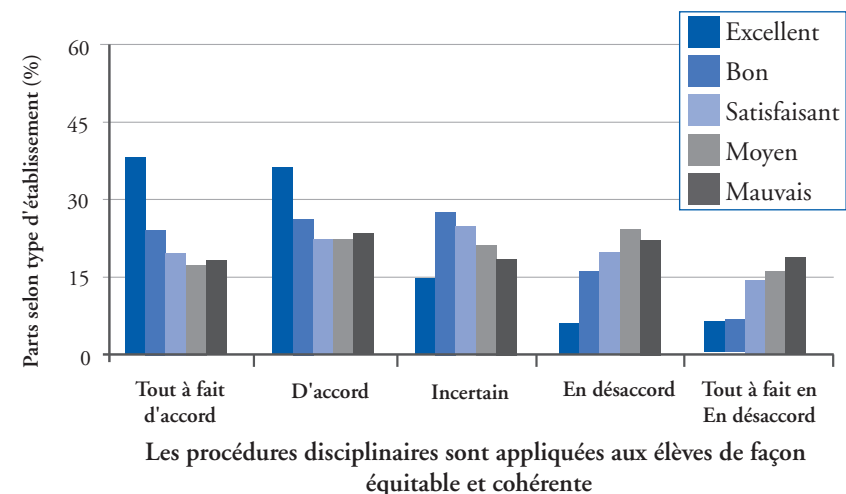
Ce dernier croisement est particulièrement significatif car il marque nettement le fait que la satisfaction de l'exercice du métier est très liée au climat général. Plus de 74 % des personnels exerçant dans un climat « excellent » sont satisfaits de leur métier contre 49 % exerçant dans un climat « mauvais » (25 points de différence)

### Procédures disciplinaires équitables et cohérentes

Le croisement de cette variable qualitative avec les caractéristiques des établissements indique un lien significatif général.

C'est ainsi que l'on note une différence de plus de 8 points entre les collègues et les LP et LPO, de 7 points entre le rural et l'urbain, de 9 points entre ZEP et non ZEP et de 8 points entre les PCS des parents d'élèves « favorisée » et « défavorisée ». Quant au climat, les différences d'appréciation sont exceptionnelles et très liées à sa qualité (+ 33 points entre les personnels exerçant dans un climat « excellent » et ceux exerçant dans un climat « mauvais » ou « moyen »)

« Les procédures disciplinaires sont appliquées aux élèves de façon équitable et cohérente »



Les cinq informations dominantes de ces résultats sont :

- Près de 8 personnels sur 10 se sentent en sécurité dans leur établissement
- Important impact du management dans la qualité de la politique « disciplinaire ».
- Un fort sentiment de « désengagement des personnels des LP et LPO (près d'un tiers) et dans une moindre mesure des personnels de collègues (27 %).
- La même qualité de vie au travail ressentie par les personnels de LP et LPO.
- Nette confirmation du lien climat scolaire et le bien être/mal être des personnels et le sentiment de sécurité

## 2 - L'enquête sur la qualité de vie au travail

### Analyse

Quelques pistes de réflexion mises en évidence par les récents résultats de la recherche (voir bibliographie) peuvent être avancées :

L'analyse de cet ensemble de résultats pourrait permettre de mieux cerner la complexité de la construction du sentiment de sécurité et le spectre de ses variations selon les lieux d'exercice de ses personnels.

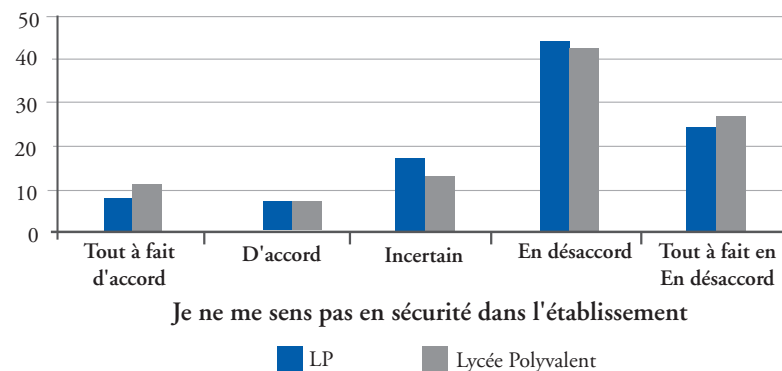
- L'information globale la plus importante est une très forte confirmation que la caractéristique « climat scolaire » est un des éléments les plus essentiels à prendre en compte pour bien comprendre le fonctionnement de nos établissements scolaires et y apporter des améliorations. Dans ce cas précis on note une influence déterminante pour le développement ou la régression du sentiment de sécurité : 9 personnels sur 10 exerçant dans un climat « excellent » et 8 sur 10 dans un « bon » climat se déclarent en sécurité sur leur lieu de travail contre moins de 1 sur 6 dans les établissements à climat « mauvais ». De même on relève que dans un climat « mauvais » 3 fois plus de personnels se déclarent « incertains » sur leur sentiment d'insécurité que de personnels exerçant en climat « excellent ».

- La seconde information clarifie les appréciations approximatives sur la sécurité ressentie par les personnels selon leur catégorie d'établissement. Notre enquête permet d'avancer que l'importance de ce sentiment décroît régulièrement du LEGT au LPO (18 points de différence) en passant par le collège puis le LP, et ceci dans des proportions significatives.

Ce constat est confirmé par le critère ZEP/hors ZEP où 2 personnels sur 10 en ZEP se sentent en insécurité contre 1 sur 10 hors ZEP.

- La troisième information provient des appréciations très proches émanant des personnels de LPO et de ceux de LP. Elle permet de penser que les points communs de ces deux types d'établissement jouent plus sur le sentiment de sécurité que leurs différences tant sur le plan structurel que contextuel. Il nous semble que ce sujet ouvre des perspectives de recherche susceptibles d'affiner l'importance de l'impact des facteurs socioéconomiques et de « l'effet structure » sur le fonctionnement des établissements.

### Sentiment de sécurité



- La quatrième information recouvre les 3 variables qui apparaissent n'entretenir aucun lien avec le sentiment de sécurité. Il s'agit de la PCS des parents d'élèves, de l'âge et du sexe du chef d'établissement.

Bien qu'en « creux » ces éléments nous donnent des informations qui pourraient soulever des réflexions majeures. En effet, pour la PCS cela peut signifier que les personnels sont peu réceptifs au lien établi par certains entre classe sociale et sécurité et qu'ils sont encore fortement pénétrés de leur mission éducative pour tous. Toutefois, sans être contradictoire, cela peut signifier aussi un exercice professionnel dans le monde clos de l'établissement, loin des parents et de la Cité.

Pour les variables (âge et sexe) des chefs d'établissement, cette information est rassurante non seulement pour l'ensemble de la communauté éducative mais aussi pour les responsables administratifs et syndicaux de ces personnels. La formation initiale et continue et la gestion de ces personnels ainsi que la construction évolutive et régulière du métier de Perdir font que les personnels sont plus enclins à reconnaître la professionnalité du chef d'établissement. Une précédente étude des auteurs sur « le moral des personnels de direction » conforte cette analyse.

*Pour conclure, une interprétation fondée sur l'ensemble de cette enquête conduit à penser – si l'on considère le climat scolaire comme un indicateur de la mesure de l'adéquation de la réalité du fonctionnement d'un établissement à son projet collectif – que le sentiment de sécurité passe nécessairement par la mise en œuvre d'actions de fond associant les deux termes dialectiques de cette clé de voûte.*

## 2 - L'enquête sur la qualité de vie au travail

- L'analyse des résultats concernant les procédures disciplinaires appelle plusieurs observations. En premier le caractère particulièrement « révélateur » de cette composante du management. On note ainsi que les personnels des collèges se différencient assez nettement des personnels des lycées. Il est fort probable que cette situation trouve ses sources dans une plus forte cohésion et solidarité des adultes et dans un travail collectif plus fréquent au collègue qu'au lycée ainsi que dans une plus grande proximité d'échanges des acteurs avec le principal qu'avec le proviseur.
- Pour le désengagement les causes sont à rechercher bien sûr dans les conditions de travail mais aussi dans une certaine inadaptation de la formation continue et initiale et des modalités de recrutement mal adaptées à l'exercice réel du métier. Cette situation pourrait aussi s'expliquer par une gestion déficiente des ressources humaines notamment sur le champ de l'évolution des carrières et de leur diversification. Situation qui serait encore plus vivement ressentie par les personnels des établissements difficiles.
- La concordance des appréciations de la « QVT » par le personnel de LP et de LPO va à l'encontre de leur classement administratif et normatif et d'idées communément admises dans le monde de l'éducation. On note en effet, que l'appellation LPO est institutionnellement incluse dans la catégorie LEGT et qu'assez souvent les acteurs et usagers de ces établissements se déclarent plus tournés vers une culture LEGT que de LP. Les résultats incitent à penser que la réalité est autre.
- La très forte liaison des procédures disciplinaires avec le climat – une des plus fortes de cette analyse spécifique – trouve sûrement sa source principale sur le registre du management qui crée ou non une dynamique et une culture collective fondée sur des valeurs communes. Dans un contexte favorable les procédures disciplinaires sont connues et admises par toute la communauté éducative et appliquées par tous les acteurs de façon « équitable et cohérente ».

### 2.4. Deux études et indicateurs pour évaluer la QVT.

L'ensemble des résultats de cette enquête a permis de produire deux études spécifiques qui se proposent d'approcher la perception plus précise de la qualité de vie au travail selon les personnels.

La première expose la qualité des différents composants de la QVT et la synthétise dans un tableau de bord ; la seconde centrée sur les exclusions scolaires et une extrapolation nationale met en évidence d'une part l'importance de ce phénomène

et de ses liens avec le climat des établissements et d'autre part établit un tableau comparatif de moyenne selon la catégorie d'établissement.

Ces deux indicateurs pourraient être considérés comme des outils et des points de repère susceptibles d'aider les chefs d'établissement et leur conseil d'administration dans la conduite de leur politique « disciplinaire » ainsi que pour la réalisation de leur contrat d'objectifs.

#### 1 – Le tableau QVT d'établissement

Selon la méthodologie de notre enquête cet outil n'a été utilisé que pour les établissements où le nombre de personnels répondants était supérieur à 10, seuil que nous nous sommes imposés pour des raisons de confidentialité et de fiabilité statistique. Dans ces cas, nous avons, après analyse des données, renvoyé au chef d'établissement les résultats pour son établissement sous la forme suivante :

#### Exemple de tableau

Nombre de questionnaires 23

Résultats d'ensemble

	Climat organisationnel	Sentiment d'appartenance	Adéquation de la formation	Management de l'établissement	Sentiment de sécurité	Climat émotionnel	Engagement	Satisfaction	Équilibre travail/vie privée
Exposition problématique	4 %	48 %	13 %	26 %	17 %	4 %	4 %		?
Expositions favorables	13 %	26 %	57 %	13 %	39 %	17 %	30 %	17 %	?

Légende :

■ Entre 25 et 40 %    ■ > 25 %    ■ >40%

## 2 - L'enquête sur la qualité de vie au travail

### Présentation

La présentation de l'ensemble des résultats pour l'établissement et pour chaque domaine se fait en deux groupes « expositions favorables » couleur verte (bleu foncé dans l'exemple ci-haut) et « expositions problématiques » couleur rouge ou jaune (gris ou bleu clair dans l'exemple ci-haut), avec les pourcentages des répondants dans chaque groupe.

Le « climat organisationnel » est un indice global constitué des domaines 1- Sentiment d'appartenance 2- Formation 3- Management de l'établissement 4- Sentiment de sécurité. Il donne un aperçu du niveau de stress des répondants. En ce qui concerne l'exemple ci haut le taux des réponses favorables pourrait être augmenté en discutant sur le domaine : « Sentiment d'appartenance » et « Management de l'établissement ».

Les pourcentages des réponses « moyen » n'apparaissent pas à l'écran, et quand ils sont prédominants dans un domaine, il n'y a pas de couleur dans le carré correspondant à ce domaine. Nous cherchons à mettre en lumière les réponses « haut » et « bas » sur le climat scolaire telles que nous les avons utilisées dans notre recherche pour évaluer les risques pour la santé. Dans notre exemple, 79 % des répondants donnent des réponses moyennes dans le domaine « Climat émotionnel ».

Il peut y avoir bipolarisation des réponses « haut »/« bas » dans une équipe concernant un domaine. Dans ce cas, deux couleurs peuvent coexister. C'est le cas dans le domaine « Sentiment d'appartenance ». Nous n'avons pas des seuils validés pour le domaine « équilibre travail/vie privée ». C'est la raison du signe d'interrogation.

Dans les cas de résultats défavorables dans un domaine donné, nous suggérons un contenu, non exhaustif, à discuter en équipe pour apporter les corrections nécessaires.

### 1- Sentiment d'appartenance

#### • Le tutorat

Pour les nouveaux arrivants et tout particulièrement pour ceux qui débutent dans le métier, comment organiser un accueil et des contacts fréquents avec des modèles positifs? Les notions d'accueil, d'entraide au sein d'une équipe, de compagnonnage,

de parrainage doivent se développer. Désigner un groupe de personnes ou une personne référente. Inscrire cet accompagnement au plus près des exigences qu'impose la nouvelle prise en responsabilité des classes. Il doit permettre au professeur débutant de recevoir des visites d'observation suivies de moments d'échange sur les comportements des élèves, les modes relationnels, les particularités des modalités d'échanges verbaux etc.) mais aussi de se rendre dans des classes de collègues.

Tout nouveau personnel doit bénéficier d'une attention particulière lui permettant de s'intégrer activement dans une équipe, c'est-à-dire de se repérer dans le fonctionnement de l'établissement ou de la circonscription et de l'école, d'identifier les personnes en regard de leur fonction, de connaître l'histoire de l'établissement, ses projets et le contexte local du lieu d'exercice.

#### • L'implication dans les prises de décision

Comment s'assurer que le personnel a des occasions diverses de participer à la prise des décisions qui vont affecter la qualité de vie au travail? Des pratiques bureaucratiques trop prescriptives sont à remettre en question pour favoriser l'autonomie sans trop interférer avec le temps et l'énergie dédiés à la classe.

#### • La reconnaissance

Demander au personnel leur perception et leur aide pour faire de l'établissement un meilleur endroit pour travailler est un des moyens les moins coûteux pour montrer de la reconnaissance. Répéter les évaluations après la mise en place des stratégies correctives montre que la hiérarchie prend au sérieux les préoccupations du personnel.

Discuter des procédures de valorisation des compétences acquises par le personnel dans le cadre de la formation continue.

#### • La coopération

Ouvrir la classe pour des soutiens in situ contribue à réduire le sentiment d'isolement.

Le travail en équipe valorise la confiance mutuelle et la collaboration entre collègues (équipe de classe, équipe d'établissement, des partenaires développant un réseau autour de l'établissement scolaire).

Profiter de toute occasion pour reconnaître le rôle fondamental du soutien entre le personnel.

## 2 - L'enquête sur la qualité de vie au travail

### 2- Formation

#### • Les ressources pour la gestion de la classe

Prévoir l'organisation d'un centre de ressources avec un fonds documentaire et des personnes relais, organiser des visites dans des classes ou des établissements en réussite, contacter la mission « Innovation et valorisation des réussites ».

#### • Les exercices de simulation

Ils permettent de gérer les erreurs induites par la situation sans conséquences négatives réelles, et d'avoir un retour d'information sur le plan individuel et celui du travail d'équipe. « Les qualités développées par l'entraînement aux situations de crise sont tout bénéfique pour le management des situations normales ». En première ligne nous pouvons citer l'aptitude à travailler en équipe, la gestion du stress et l'acceptation du changement.

#### • L'utilisation des ressources internes

Les formations collectives sur site s'adressant à un public intercatégoriel d'un même établissement sont à privilégier par rapport à des stages individuels.

#### • Le partenariat

Plutôt que de dire aux enseignants ce qu'ils doivent faire avec les élèves difficiles, privilégier des partenariats reconnus, préparés à venir en classe pour montrer et guider les enseignants dans leurs pratiques. Favoriser toute information concernant les dispositifs locaux de lutte contre la violence (Comités Locaux de Sécurité, Cellules d'aide, Comité d'Éducation à la Santé et à la Citoyenneté,...).

### 3 – Management de l'établissement

#### • Établissement des normes acceptables claires et concrètes du comportement des élèves

L'engagement de toute la communauté éducative dans la définition des normes facilite leur appropriation. Les attentes doivent concerner la classe et en dehors de la classe et expliciter des moyens de promouvoir certains comportements positifs (citoyenneté par ex.) et interdire d'autres qui facilitent la violence (bullying par ex.).

Discuter les moyens de communiquer ces normes pour qu'elles puissent avoir un sens pour les intéressés.

Dans une visée de cohérence éducative, tout nouvel enseignant doit rapidement être mis au fait du seuil de tolérance de l'établissement.

#### • Délimitation des rôles et responsabilités du personnel

Être désavoué par la hiérarchie lors des actions menées par le personnel en accord avec le règlement intérieur est source de stress. S'assurer du soutien des collègues et de l'administration et de ses attentes.

#### • Les bonnes pratiques

Répertorier et adapter à l'établissement en fonction des besoins, des méthodes pour réduire la circulation des élèves dans l'établissement, les règlements intérieurs, les procédures disciplinaires.

### 4- Sentiment de sécurité

#### • Le plan scolaire de prévention

- Établir des contacts avec la police pour un diagnostic de sécurité de l'établissement, pour définir les modalités d'intervention et d'accueil des victimes.
- Des contacts avec l'intersecteur de psychiatrie infanto-juvénile pour être informé sur le type d'aide qu'ils pourraient apporter dans l'école, au-delà du cas clinique.
- Répertorier le personnel de santé mentale qui interviendra sur place pour une aide psychologique immédiate au personnel lors d'un événement traumatique.
- Répertorier les programmes d'aide au personnel et les lieux où un conseil psychologique pourrait être donné aux victimes. Définir la politique de l'établissement concernant ces dernières. Réfléchir sur les moyens de les encourager à parler et organiser l'accompagnement dans les démarches administratives et judiciaires.
- Faire connaître les fiches de signalement d'incidents, leur destination et les procédures qui vont suivre le cas échéant. Informer des violences éventuelles commises antérieurement par les élèves que le personnel va fréquenter. Repréciser les procédures d'accueil des familles.
- Mettre en place des procédures de relation avec les médias.
- Programmer une formation pour le personnel centrée sur la prévention de la violence et s'assurer que les nouveaux arrivants l'ont reçue aussi.
- Évaluer les réponses aux crises précédentes survenues dans l'établissement, consigner les enseignements tirés et les changements apportés.

## 2 - L'enquête sur la qualité de vie au travail

- **Le document unique d'évaluation des risques**

Document transcrivant les résultats de l'évaluation des risques, y compris psychosociaux, ainsi que les plans d'actions pour y faire face. Un décret du 5 novembre 2001 oblige les employeurs quelle que soit la taille et l'activité de l'entreprise ou de l'établissement, à transcrire et mettre à jour chaque année dans un « document unique » les résultats de l'évaluation des risques pour la sécurité et la santé des travailleurs.

En cas de poursuites judiciaires, suite à un accident du travail, ce sera le document de référence demandé par le juge.

- **La communication de crise**

Adapter les ressources disponibles, une fois répertoriées, à la culture de l'établissement pour mettre de la structure dans un milieu chaotique.

- **Le partenariat**

Recenser les aides académiques et d'autres institutions capables de mettre en place un debriefing psychologique pour le personnel.

### 5- Climat émotionnel

- **Le débat et le questionnement**

Une politesse molle pour éviter la controverse pour ne pas se faire des ennemis, ne contribue pas au dynamisme de l'établissement. Cela ne veut pas dire qu'il faut chercher la rivalité et l'opposition systématique. Favoriser des relations amicales capables de supporter les différences professionnelles et les désaccords.

- **La visibilité des pratiques professionnelles**

Rendre publiques les pratiques professionnelles et les résultats auprès des élèves pour favoriser la discussion.

- **La diversité des pratiques pédagogiques**

Favoriser la diversité dans l'excellence des méthodes pédagogiques pour que les discussions sur les pratiques dans la classe ne transforment pas les différences entre enseignants en déficiences.

- **Le soutien actif**

L'éloge est une pratique à favoriser. La compréhension intellectuelle et émotionnelle, le soutien personnel et professionnel entre collègues, sont des moyens puissants d'énergiser le travail.

- **La réputation de l'établissement**

Quelles actions dans l'établissement entraînent la fierté du personnel?

Quelle contribution apportée par chacun à la réputation de l'établissement tant sur le plan de la réussite scolaire que par rapport à la violence, à l'ordre et à la sécurité?

### 6- Engagement

- **Le partage des valeurs**

Il s'agit de rechercher un compromis entre les valeurs du personnel, de les clarifier et de définir les priorités. Comment réduire la distance entre les intentions et les actions basées sur des valeurs. Exploration des barrières à l'accomplissement des valeurs choisies dans le domaine: des élèves, des parents d'élèves, des collègues, de la citoyenneté, de l'administration, de l'éducation et de l'enseignement.

- **Le partage des objectifs**

Le projet d'établissement est le fil conducteur qui donne du sens et fédère le personnel autour de l'établissement. C'est la traduction concrète de la mise en action des valeurs clarifiées dans la démarche précédente.

La définition des objectifs mesurables doit aller au-delà des résultats académiques pour valoriser toutes les actions du soutien aux élèves afin de réduire les facteurs externes interférant avec les apprentissages ou d'autres valeurs prioritaires définies par le personnel.

- **La répartition du travail**

Analyser et débattre les critères de répartition. Combien d'élèves dans chaque classe? Comment les répartir en fonction de leur niveau? Quels professeurs placer devant telle catégorie d'élèves? Comment gérer l'hétérogénéité des élèves et des enseignants?

## 2 - L'enquête sur la qualité de vie au travail

### 7- Satisfaction

Fait référence à des niveaux globaux d'affect positif et négatif associés à la profession.

#### • Les conditions matérielles

S'assurer de l'adéquation du matériel pédagogique. Maintenir les locaux propres et attractifs. Actualiser le matériel informatique et autres appareils. Procurer un espace adéquat pour le personnel. Faciliter l'accès à des soutiens pour le personnel (assistantes sociales, psychologues, infirmières...)

#### • La structuration du temps

Donner du temps au personnel pour planifier, coopérer avec des collègues, participer à des actions de tutorat.

Les répartitions des services ou l'attribution des classes doivent intégrer la nécessité de protéger le débutant.

Protéger le personnel des activités non essentielles qui empiètent sur le temps dédié à l'enseignement et qui peuvent être assumées par d'autres adultes de l'établissement.

Le temps de formation continue du personnel est structuré dans un plan de formation de l'établissement.

### 8- Équilibre travail/vie privée

Mettre en œuvre des mesures de conciliation travail/vie privée du personnel en tenant compte de ne pas s'ingérer dans leur vie privée. Analyser l'emploi du temps, les horaires des réunions, le temps occupé en dehors des horaires de travail.

Identifier les mesures qui répondent le mieux aux besoins et aux attentes du personnel.

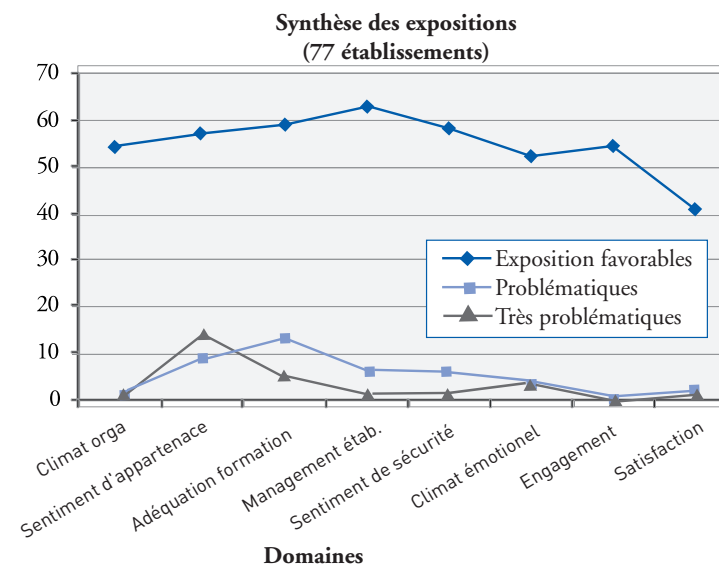
Pour les nouveaux arrivants, tenir compte du probable déracinement des jeunes qui débutent dans le métier, éloignés de leur vie familiale, qui doivent assumer des coûts d'emménagement, le poids de séparations en début de vie de couple, des problèmes matériels particulièrement surdimensionnés dans certaines zones. Penser aux propositions de logement, d'aides matérielles à l'installation, à faciliter la découverte culturelle de l'environnement.

Le soutien de l'administration prend du sens dans les actes plus que dans les mots par exemple dans l'organisation de réunions tôt le matin ou tard le soir.

La décision d'utiliser le questionnaire appartient au chef d'établissement car il est des cas où il pourrait être contre-productif en fonction du contexte. Par exemple quand il n'y a pas d'accord entre la direction et le personnel quant à l'utilisation du questionnaire et l'implication des intéressés tout au long du processus ou quand les garanties d'anonymat ne peuvent pas être assurées.

La discussion au sein des EPLE visant à la prévention et/ou à l'amélioration de la qualité de vie au travail doit se faire à travers des instances localement pertinentes (CHSCT, CA, CESC,...).

Le groupe de travail doit conduire les différentes faces du processus: information et sensibilisation préalables; détermination des unités d'analyse (en fonction des tableaux des résultats souhaités et des contraintes de confidentialité, faut-il considérer le sexe, les catégories professionnelles etc.); la distribution et le recueil des questionnaires; l'analyse des données; les réunions d'information; le choix des priorités face à des problèmes détectés; l'opportunité des interventions; l'établissement d'un calendrier des interventions; les cercles de prévention (pour des changements concrets dans l'organisation, sur un problème dans un temps donné) et la rédaction du document unique.





## 2 - L'enquête sur la qualité de vie au travail

### 2 – L'exclusion scolaire dans les lycées et collèges

Rappel: cette étude repose sur les réponses de 363 lycées et collèges publics qui se répartissent selon les moyennes nationales: 67,4 % de collèges (67,1) 13,7 % de LP (12,9) 18,8 % de LEGT (19,9) dont 15,6 % en ZEP (16 %); âge moyen des personnels de direction 61 % de plus de 50 ans (60 %).

Elle est réalisée sur un champ de recherche quasiment vierge et construite sur un triple objectif:

- obtenir une connaissance plus précise de l'importance quantitative prise par ce type d'action disciplinaire au sein de la vie des établissements.
- rechercher des facteurs internes, plus particulièrement parmi les caractéristiques de l'établissement, pouvant être en lien direct avec l'importance et la déclinaison des sanctions prononcées.
- Permettre à chaque établissement de comparer sa politique disciplinaire et de se situer selon son statut.

#### 1 – Le questionnaire « caractéristiques de l'établissement »

##### 35 items répartis en 5 grands groupes

- Statut, Taille et situation géographique (Collège, SEGPA, LP, LEGT, LPO, Effectifs, Taux de filles, ZEP (RAR, RRS), Urbain/Rural
- Caractéristiques encadrement (nombre d'élèves par adulte, nombre d'élèves par personnel d'éducation et de surveillance, présence infirmière, assistante sociale, médecin scolaire, ancienneté moyenne des personnels)
- Caractéristiques élèves et Vie Scolaire (PCS des parents, taux d'absentéisme, nombre d'exclusions définitives et temporaires; nombre de conseils de discipline)
- Caractéristiques du chef d'établissement (âge; sexe; fonction; statut antérieur; ancienneté de service dans le métier)
- Climat actuel de l'établissement

#### 2 – Les sanctions disciplinaires

##### 1) État des lieux global

Il n'existe aucun chiffre national sur le champ des sanctions. Cette enquête apporte une information, un relevé de terrain, une « topographie » à partir des 3 moyennes mesurant les exclusions définitives, les exclusions temporaires, les conseils de discipline globalement et par catégorie d'établissement; le nombre total par an de ces événements a été obtenu en prenant en compte le nombre total d'élèves inscrits

en 2008/2009 dans les différentes catégories d'établissements publics indiquées. Il présente un ordre de grandeur.

	COLLEGES		LYCEES			TOTAL
	sans SEGPA	avec SEGPA	LEGT	LP	Lycée Polyvalent	
Moyenne des exclusions temporaires pour 100 élèves	9,52	10,11	1,93	12,52	3,79	8,93
Moyenne des conseils de discipline pour 100 élèves	0,63	0,59	0,23	0,98	0,40	0,62
Moyenne des exclusions définitives pour 100 élèves	0,41	0,47	0,14	0,68	0,27	0,42

Exclusions temporaires	
Total:	367 416
Collège	230 970
LP	68 985
LEGT	67 461

Exclusions définitives	
Total:	17 268
Collège	9 950
LP	3 750
LEGT	3 568

Conseils de discipline	
Total:	25 510
Collège	15 285
LP	5 400
LEGT	4 925

Ces chiffres sont à rapprocher des faits graves signalés la même année (2008-2009) par SIVIS soit 1,05 incident grave pour 100 élèves – qui se répartissent 1,31 pour les LP et 1,2 pour les collèges contre 0,36 pour les LEGT soit un rapport de 1,4 avec ce dernier.

À noter la sévérité différente des conseils de discipline selon la catégorie d'établissement, mesurée par le rapport nombre d'exclusions définitives sur nombre de conseils de discipline puisque ce rapport est de 0,65 % pour les collèges, 0,69 % pour les LP et 0,73 % pour... les LEGT.



## 2 - L'enquête sur la qualité de vie au travail

### 2) Étude selon les catégories d'établissement

L'étude des résultats du tableau « moyennes des exclusions temporaires, définitives et des conseils de discipline » met en évidence des différences très importantes de régulation par la sanction selon le statut de l'établissement. C'est ainsi que l'on remarque :

- De toutes les catégories des établissements du second degré, ce sont les LP qui sanctionnent le plus les élèves (6 fois plus) que les LEGT pour les exclusions temporaires, 5 fois plus que les LEGT pour les exclusions définitives et deux fois plus de conseils de discipline que les lycées polyvalents
- les collèges sur ces 3 champs se situent en seconde position avec des moyennes de sanction par élèves 3 fois plus forte que les LEGT sur les registres « exclusions définitives et conseils de discipline et 4 fois plus forte pour les exclusions temporaires

À noter une différence sensible entre les collèges sans SEGPA ou avec SEGPA. Ces derniers se montrant légèrement plus « répressifs ».

### 3 – Facteurs internes et sanctions

Le travail statistique effectué à partir de tests Khi2 et Anova fait apparaître plusieurs facteurs « influents ».

Les 5 variables les plus fortement significatives (tests < 0,001) et pour l'ensemble des sanctions et des conseils de discipline sont :

**Le climat de l'établissement :** plus le climat est mauvais plus les sanctions et les conseils de discipline sont nombreux et le taux d'absentéisme élevé

**La PCS des parents d'élèves :** Plus la PCS des parents d'élèves « défavorisée » est importante plus les conseils de discipline et les exclusions temporaires sont nombreux ; à l'inverse plus la PCS des parents favorisée est grande, moins les exclusions temporaires sont nombreuses.

**Les contextes géographiques :** Plus le caractère rural est présent moins les sanctions et les conseils de discipline sont nombreux. Cette relation est inversée pour les établissements situés en ZEP.

**Le statut de l'établissement :** Voir tableaux précédents

Suivent 4 variables très significatives mais sur des champs particuliers de sanctions

**Le taux d'élèves filles :** plus ce taux est élevé dans l'établissement moins les exclusions définitives, les conseils de discipline sont nombreux, plus le taux d'absentéisme diminue

**Statut antérieur du chef d'établissement :** plus le statut « enseignement du 1<sup>er</sup> degré » est présent, moins les exclusions définitives sont nombreuses

**Ancienneté moyenne des personnels de l'établissement :** plus l'ancienneté « moins de 5 ans » est forte, plus les conseils de discipline sont nombreux

**Ancienneté de service du chef d'établissement :** plus l'ancienneté « supérieure à 15 ans » est importante moins les exclusions temporaires sont nombreuses

### 4 – Conclusion

Cette étude présentée lors des États Généraux de la Sécurité à l'École donne un aperçu d'un phénomène jusqu'à ce jour méconnu bien que, faisant l'ordinaire de nos 7500 lycées et collèges publics ;

Nous avons désormais quelques points de repères concernant l'ampleur du phénomène, sa répartition mais aussi sur les facteurs concourant à son évolution.

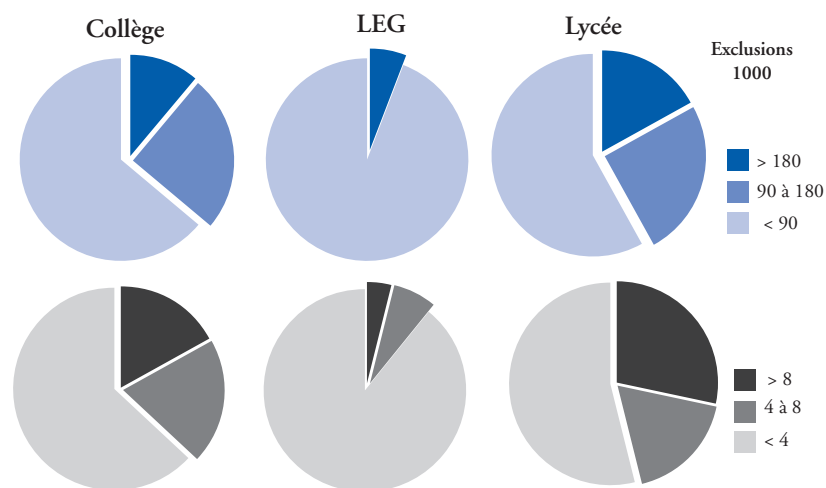
L'ambition de ce travail est de permettre aux chefs d'établissement de situer leurs pratiques et celles de l'équipe « vie scolaire » ainsi que celle des enseignants au regard du mode de fonctionnement sur ce registre des autres établissements. La poursuite de cette étude devrait aboutir à une typologie d'établissement ainsi qu'à l'élaboration d'indices de sanctions dans le but de faire évoluer — avec les moyens nécessaires — ces pratiques vers des solutions plus éducatives.

Cette énorme « usine à gaz » qui mobilise des centaines de milliers d'acteurs, qui nécessite une organisation à tous les niveaux du système éducatif non seulement engendre un coût financier et économique (qu'il serait bon de mesurer) mais aussi un coût humain (décrochage scolaire, souffrances, violences, santé, ruptures du lien social, justice, police...) mérite que le regard des chercheurs puis des décideurs s'y intéresse plus précisément.

In fine, et ce n'est pas la moindre des conséquences, le recours systématique et abrupt à ce mode de régulation de fonctionnement de l'établissement aboutit à sa banalisation, à « l'endurcissement des cœurs » non seulement des personnels mais

## 2 - L'enquête sur la qualité de vie au travail

des élèves, au développement de comportement administratif qui conduisent à la perte de la valeur éducative de la sanction. C'est ainsi que l'on peut désormais se poser la question au regard de la très forte liaison Climat/Sanctions de l'efficacité réelle du dispositif. <sup>(1)</sup>



- ▶ Graphiques couleur bleu : exclusions temporaires ;
- ▶ Graphiques couleur gris exclusions définitives

(1) La parution au JO (juin 2011) de deux décrets relatifs aux sanctions disciplinaires dont deux des objectifs sont de limiter le recours à l'exclusion scolaire et de promouvoir les mesures de responsabilisation répond en partie à cette interrogation.

### Addendum

À la suite à ce travail et à l'intérêt marqué par les personnels d'établissements pour cette démarche a été entreprise une réflexion sur l'élaboration d'un indicateur global : un « Indice de Climat Disciplinaire d'Établissement » (I.C.D.E). Dans ce but a été élaboré un questionnaire composé de deux grilles d'évaluation, intitulées « Échelle de Sévérité » et « Échelle d'Efficacité » des punitions et sanctions en vigueur dans les établissements (voir annexe)

Les premiers tests permettant de valider cet outil sont prometteurs et riches d'enseignement.

La réalisation définitive de cet indice nécessite toutefois un échantillon important de réponses.

***Nous sollicitons vivement les personnels de direction pour renseigner les deux grilles précitées et les faire parvenir aux auteurs (voir annexe)***

### 2.5 Bibliographie

Barrère A. Le chef d'établissement avec ou contre les enseignants. *Revue Administration et Éducation* n° 4 (2004).

Blandin A. & Durand C. Le climat d'établissement est-il un élément de performance? *Revue Administration et Éducation* n° 3 (2004).

Blaya C. Harcèlement et maltraitance en milieu scolaire. Armand Colin (2006)

Brunou N. Rapport sur l'Enquête Santé Mutualistes de la Mutuelle Générale de l'Éducation Nationale. Quelques-uns des points le plus importants. Communication au colloque: Parcours professionnels dans l'Éducation nationale: Quelles aides, pour quels risques? MGEN 11 mars 2004.

Carrefour Santé Social. Enquête. Santé et conditions de travail des enseignants en début de carrière 2006.

Carrefour Santé Social. Enquête. Les enseignants face à leur fin de carrière professionnelle 2008.

Debarbieux E. La violence en milieu scolaire – 1- État des lieux ESF (1996)

Debarbieux E. La violence en milieu scolaire – 2- Le désordre des choses ESF (1999)

Debarbieux E. Les enquêtes de victimation en milieu scolaire: leçons critiques et innovations méthodologiques. *Déviance et Société*. Vol 28 (2004)

Debarbieux E. & Montaya Y. Victimation et microviolences dans les écoles françaises. *Enquêtes de victimation 1996 – 2004*. MEN (2004)

Debarbieux E. & Fotinos G. Violence et climat scolaire dans les établissements du second degré en France. Une enquête de victimation auprès des personnels de direction des lycées et collèges. CASDEN-BP/Observatoire International de la Violence à l'École (mai 2011)

DEPP. Enseigner en lycée et collège en 2008. Dossiers évaluation et statistiques n° 194. Ministère de l'éducation nationale.

DEPP. Les représentations de la grande difficulté scolaire par les enseignants. Année scolaire 2005-2006. Les dossiers enseignement scolaire. Ministère de l'éducation nationale 2007.

DEPP. Enseigner en collège et lycée en 2008. Les dossiers enseignants et personnels de l'éducation. Ministère de l'éducation nationale 2009.

DEPP. Enquête Les conditions de travail des enseignants. Ministère de l'éducation nationale 2009.

DEPP/MGEN. Enquête « Conditions de travail et qualité de vie professionnelle

auprès de 900 professeurs d'éducation physique et sportive ». (2009.)

DEPP/MGEN. Enquête « Conditions de travail et qualité de vie professionnelle auprès de 500 personnels de direction et de 500 CPE » (2010 – non publié)

Fotinos G. La violence à l'école, État des lieux. Analyse et recommandations, rapport au Ministre de l'Éducation nationale, Inspection Générale Établissements et Vie scolaire, 1995.

Fotinos G. & Fortin J. Une École sans Violence? De l'urgence à la maîtrise, Hachette Éducation 2<sup>ème</sup> édition, 2002.

Fotinos G. Le climat scolaire dans les lycées et collèges – État de lieux – Analyse – Propositions. Collection MGEN; 2006.

Fotinos G. Le climat des écoles primaires – État de lieux – Analyse – Propositions. Collection MGEN; 2006.

Fotinos G. Lycées et collèges: le moral des personnels de direction – État de lieux – Analyse – Propositions. Collection MGEN; 2006.

Fotinos G. & Testu F. Aménager le Temps Scolaire – Hachette éducation; 1996.

Horenstein J.M. & Voyron-Lemaire M-C. Rapport de recherche sur les enseignants victimes de la violence. Paris: Collection MGEN; 1996.

Horenstein J.M. & Voyron-Lemaire M-C. Les enseignants victimes de la violence in Charlot B. & Emin J-C. Violences à l'école. État des savoirs. Armand Colin; 1997.

Horenstein J.M., Voyron-Lemaire M-Ch., Reverzy C., Lelievre F., Kremer N., Fauchaux J. Les pratiques du harcèlement en milieu éducatif. Paris: Collection MGEN; 1998.

Horenstein J.M., Voyron-Lemaire M-Ch., Reverzy C., Lelievre F., Kremer N., Fauchaux J. Le traumatisme vicariant: Étude sur une population de chefs d'établissement. Paris: Collection MGEN; 2003.

Horenstein J.M. La qualité de vie au travail des enseignants. État des lieux, analyse, propositions. Paris: Collection MGEN; 2006.

Janot-Bergugnat L. Stress individuel des enseignants d'école primaire et médiation collective. Thèse de doctorat, Université Victor Segalen Bordeaux 2; 2003.

Jaoul G., Kovess V. Le burnout dans la profession enseignante. *Annales Médico Psychologiques* 2004; 162: 26-35.

Jeanne Y. Vivre la violence en situation d'éducation; appréhender, atermoyer, subir. Dossier n° 53: La violence à l'école (p 167 – 183). Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation INS.HEA mai 2011.

Joly A Stress et traumatisme, approche psychologique de l'expérience d'enseignants

## 2 - L'enquête sur la qualité de vie au travail

victimes de violence. Thèse de doctorat, Université de Reims Champagne-Ardenne; 2002.

Koves V., Chanoit P.-F., Labarte S. Les enseignants et leur santé. Édition Frison-Roche; 1997.

Kovess, V., Chan Chee, C., Labarte, S. & Brunou, N. Enquête épidémiologique sur la santé des mutualistes de la MGEN. Résultats 2001. Paris: MGEN.

Kovess-Masféty V, Rios-Seidel C, Sevilla-Dedieu C. Teachers' mental health and teaching levels. *Teaching and Teacher Education* 2007, 23: 1177-1192

Laugaa, D., Rasclé, N., Bruchon-Schweitzer, N. Stress and burnout among French elementary school teachers: A transactional approach, *European Review of Applied Psychology* 2008; 58: 241-251.

Montoya Y. & Benoit H: dossier n° 53 Les violences à l'école. *Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*. INS.HEA. Mai 2011.

Mérieu P. *Quelle parole face à la violence? Dossier n° 53 La violence à l'école (p. 81 – 99).* *Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*. INS.HEA mai 2011.

Rasclé, N., Cosnefroy, O. & Quintard, B. Le stress des enseignants: une mesure spécifique du modèle « job strain » de Karasek, in numéro spécial « le stress professionnel et le burnout: une question de métiers? », *Psychologie du travail et des Organisations*; 2009.

Rasclé N. et al. Les déterminants et les conséquences de l'épuisement professionnel des enseignants, ses effets sur leur santé et sur les élèves. Recherche 2008-2013.

SE-UNSA. Enquête sur les conditions de travail et la santé des enseignants. 2009.

SGEN-CFDT. Conditions de travail des personnels de collège. 2008.

SNES-FSU Enquête sur les conditions de travail auprès de 2200 enseignants du secondaire; 2005.

SNUIPP-FSU. Enquête sur le métier d'enseignant « le travail en quête de sens » 2011

Société des agrégés de l'Université. Y a-t-il un « malaise enseignant »? Enquête de la Société des agrégés de l'Université sur le moral des professeurs du second degré 2009 – 2010.

Vercambre M-N, Brosselin P, Gilbert F, Nerrière E, & Kovess-Masféty V. Individual and contextual covariates of burnout: a cross-sectional nationwide study of French teachers. *BMC Public Health* 2009, 9: 333.

Wawrzyniak et Lassarre D. Stress et violence: personnels de l'Éducation Nationale en souffrance. *Perspectives Psy* 1999; 38, 4: 272-281

## 3 - Le burnout des enseignants

### Préambule

L'ensemble des résultats de notre enquête a mis en évidence non seulement l'importance des risques psychosociaux à partir desquels pouvaient éventuellement se développer le burnout, mais aussi les situations actuelles propices ou non à l'émergence et au développement de cet « État clinique ». Notre inquiétude est justifiée par ces informations notamment par trois chiffres : dans un établissement sur 4, moins d'1/4 des personnels juge l'ambiance de travail favorable ; 28 % des personnels pensent souvent quitter leur travail et 16 % se déclarent « indécis » sur ce désengagement ; 39 % qu'ils n'ont pas la compétence pour faire face à presque tous les problèmes de comportement des élèves.

Le burnout est une métaphore. Ce terme anglais désignait, entre autres, la décharge progressive d'une batterie de voiture qui n'est plus alimentée ou bien, selon le jargon sportif des années 30, le cas d'un athlète qui n'est plus en état de faire de la compétition mais fait semblant de s'entraîner comme auparavant. Considéré plus récemment dans la littérature comme un trouble mental, il constitue dans certains pays un enjeu important de la médecine du travail.

La profession enseignante est la plus exercée des professions. En France, l'Éducation nationale est le premier employeur du pays avec 857 260 enseignants. L'immense production scientifique internationale en sciences de l'éducation témoigne de la minutie avec laquelle ce corps professionnel a été ausculté. L'approche scientifique de la métaphore profane du burnout démarre avec Freudenberger en 1974 qui va le caractériser comme un syndrome frappant le personnel de santé, le conduisant à l'incapacité de réaliser ses tâches convenablement. À partir de la première moitié des années 80, nous assistons à la montée en popularité du concept chez les travailleurs de l'éducation. On estime que 22 % du millier d'études sur le burnout réalisées entre 1978 et 1996 concernait cette catégorie professionnelle qui est devenue ainsi la population la plus étudiée.

La forte prévalence qu'on y rencontre explique aussi cet intérêt. En effet l'éducation occupe la première place selon les statistiques hollandaises de burnout, et cela depuis 1995, avec 17 % contre une moyenne de 11 % dans les autres professions. 9 % d'enseignants arrivent à un niveau clinique de burnout <sup>1</sup> (4 à 7 % dans les autres professions).

## 3 - Le burnout des enseignants

### 3.1 Les définitions du burnout

Les avatars du concept du burnout sont illustrés par les instruments proposés pour l'évaluer, sa définition au départ ne dérivant pas d'une théorie mais de recherches psychométriques :

#### Méthodes d'évaluation du burnout spécifiques aux enseignants

Nom du questionnaire	Auteurs	Observations
Maslach burnout inventory Educateur survey	Maslach et Jackson 1986 <sup>11</sup>	Version pour le personnel d'éducation qui correspond à la version « services de santé » dans laquelle on a remplacé les clients par les élèves. Le MBI est utilisé en 90 % de recherches mais certains utilisent en même temps d'autres outils complémentaires plus spécifiques. En dépit de la fréquence d'utilisation, il n'y a pas de seuil de césure (« cutoff ») pour le MBI en dehors des Pays-Bas. Christine Maslach met en garde contre son utilisation à visée diagnostique individuelle. Il doit être réservé au niveau du groupe. Avec des questionnaires spécifiques on cherche à mieux discriminer les populations à travers des questions sur les antécédents et les manifestations caractéristiques propres à une profession.
The teacher burnout scale	Seidman et Zager 1987	Cette échelle est composée de 21 items et explore 4 domaines : la satisfaction, le soutien perçu de la part de l'administration, le stress lié au travail et l'attitude face aux élèves.
Teacher burnout scale	Richmond et al. 2001	Comporte 20 items correspondant à des symptômes du burnout chez les enseignants avec, selon les auteurs, des scores discriminant le besoin de consulter.

Cuestionario para la Evaluacion del Sindrome de Quemarse por el Trabajo (CESQT-PE)	Gil-Monte P.R. et al. 2009	Il y a une version pour le personnel d'éducation et il est utilisé dans les pays de langue hispanique. Il est basé sur un modèle qui attribue le burnout à des relations interpersonnelles problématiques au travail. Il permet de définir deux profils, une forme modérée qui n'empêche pas l'individu de travailler même s'il peut mieux faire; une autre qui discrimine les cas cliniques.
Teacher burnout questionnaire	Hock R.R. 1988	Composé de 62 items et 10 questions sociodémographiques
Teacher attitude survey Teacher Attitude Scale – TAS	Farber B. A. 1984	Composé de 40 items spécifiques aux enseignants plus les 25 items du MBI
Cuestionario del burnout del profesorado-revisado	Moreno Jiménez et al. 2000	La version révisée comporte 66 items pour évaluer le stress du rôle, la supervision, les préoccupations professionnelles et les 3 domaines caractéristiques du burnout.
Dworkin alienation scale	Dworkin G.A. 1976	La version à 8 items évalue les sentiments de perte de sens, impuissance, absence de normes et isolement vis à vis des collègues et des élèves.
School principal burnout scale	Friedman IA 1995	Les quatre composants du burnout de l'encadrement : épuisement, insatisfaction, évitement et désapprobation sont opérationnalisés en 23 items inspirés du MBI mais tenant compte de la fonction spécifique des chefs d'établissement.
Meier Burnout Assessment	Meier S & Davis S 1983	Utilisé dans une recherche avec 320 professeurs d'université



### 3 - Le burnout des enseignants

#### Questionnaires généralistes

Maslach burnout inventory	Maslach 1996	La version généraliste évalue un ensemble d'attitudes par rapport au travail
Shirom-Melamed burnout questionnaire (SMBQ)	Shirom & Melamed 1989	Evalue la perte des ressources énergétiques de l'individu au travail, une combinaison de fatigue physique, d'épuisement émotionnel et d'amoindrissement cognitif
The Oldenburg Burnout Inventory (OLBI)	Evangelia Demerouti & Arnold B. Bakker 2008 12	2 facteurs ont été retenus : 1-L'épuisement : forme extrême de fatigue comme conséquence d'une tension physique, affective et cognitive prolongée et intense causée par l'exposition chronique à des conditions de travail adverses. 2-Le désengagement : prise de distance avec son travail, l'objet du travail (les élèves par exemple) ou le contenu du travail (les programmes).
Cuestionario para la Evaluacion del Síndrome de Quemarse por el Trabajo	Gil-Montes P.R. et al 2009	Les quatre dimensions sont la conséquence de relations interpersonnelles problématiques au travail chez ceux qui travaillent avec les autres principalement dans le contact direct. Le syndrome se caractérise par : La dégradation cognitive : perte des objectifs au travail comme moyens de réalisation personnelle. L'usure physique et émotionnelle Les attitudes de rejet : prise de distance, indifférence, maltraitance des élèves. Le sentiment de culpabilité pour les comportements et les attitudes négatives développés au travail.

Les trois facteurs traditionnels de l'inventaire du burnout de Maslach (MBI) sont le résultat de l'analyse factorielle d'un ensemble d'items sans théorie préalable ni observation clinique rigoureuse :

**1-L'épuisement émotionnel** : sentiment qu'on ne peut plus donner de soi.

**2-Le cynisme** (dépersonnalisation est le terme le plus utilisé mais nous l'évitons car il prête à confusion en psychiatrie) : attitude d'indifférence et de prise de distance face à son travail ; sa valeur et sa signification sont dévaluées. C'est généralement interprété comme une attitude défensive face aux demandes épuisantes de travail.

**3-Le sentiment d'efficacité professionnelle** : tendance à s'évaluer négativement par rapport à l'efficacité et à la compétence.

Le point le plus controversé correspond au sentiment d'efficacité professionnelle considéré par beaucoup comme un antécédent ou une conséquence et non pas comme une dimension du burnout lui-même.

#### Le burnout clinique

Après des décennies de recherches, force est de constater que les orientations dominantes, sociologiques et psychophysiologiques, n'ont pas favorisé la création d'une catégorie nosographique ; et, de là, aucune thérapie spécifique vraiment efficace ne s'est imposée. Jusqu'aux dernières années, les efforts portaient sur les antécédents et les conséquences plutôt que sur la constitution d'un syndrome. Il est paradoxal que le corps médical, doublement interpellé en tant que victime (c'est aussi une population très étudiée), et en première ligne des stratégies de désengagement des travailleurs (en tant que prescripteurs d'arrêts de travail et de déclarations d'incapacité) ne trouve pas, dans les classifications des troubles mentaux, un trouble psychique spécifiquement lié au stress chronique. Cela est d'autant plus curieux que les troubles psychiques constituent la première cause des congés de longue maladie et des consultations du réseau national de vigilance et de prévention des pathologies professionnelles.

Aucun instrument de mesure du burnout n'a de point de césure (cut off) validé cliniquement. Les chercheurs utilisent des points arbitraires, par exemple en divisant la population en 3 scores : bas, haut et moyen. Ces points de césure sont dépendants du pays, du sexe, de l'âge et du type de travail.

Philippe Corten en Belgique analyse le pour et le contre du fait de considérer le burnout comme une maladie et, pour l'affirmative, il met en avant la souffrance significative, sa durée et l'impact sur le fonctionnement physique, mental et social<sup>2</sup>.

### 3 - Le burnout des enseignants

L'état actuel de la question est le suivant :

- Le burnout peut être classé, hors troubles mentaux, dans « Facteurs influant sur l'état de santé et motifs de recours aux services de santé » code Z73.0 de la CIM 10 ou « condition qui nécessite une attention clinique » code V62.2 (problème occupationnel) du DSM IV.

- La Suède a défini des critères et un outil d'évaluation pour constituer « le trouble d'épuisement » classé dans le cadre des troubles mentaux avec le code F 43.8 de la CIM 10.

Pour les critères diagnostics du trouble d'épuisement, se référer à : « National Board of Health and Welfare » Suède 2003<sup>3</sup>. Ce diagnostic dépasse le cadre du travail et n'évalue pas les attitudes dysfonctionnelles relatives au travail.

**Les critères diagnostics du trouble d'épuisement** (« National Board of Health and Welfare ». Suède 2003)

- Présence des symptômes d'épuisement physiques et mentaux depuis au moins 2 semaines. Les symptômes se développent en réponse à un ou plusieurs stressors identifiables présents pendant au moins six mois.
- Réduction marquée d'énergie mentale qui se manifeste par la réduction des prises d'initiative, manque d'endurance, besoin de temps de récupération de plus en plus long après un effort mental.
- Présence d'au moins 4 des symptômes suivants pendant la plupart de la journée et presque chaque jour pendant deux semaines :
  - 1- plaintes persistantes des problèmes de concentration ou de mémoire
  - 2- réduction marquée de la tolérance aux exigences professionnelles
  - 3- instabilité émotionnelle ou irritabilité
  - 4- insomnie ou hypersomnie
  - 5- plaintes persistantes de faiblesse physique ou fatigue
  - 6- symptômes physiques comme douleur musculaire, douleur à la poitrine, palpitations, troubles digestifs, vertiges ou hypersensibilité au bruit.
- Les symptômes provoquent des troubles cliniquement significatifs ou interfèrent avec la vie sociale, professionnelle ou autre domaine important du fonctionnement.
- Les symptômes ne sont pas provoqués par les effets physiologiques directs des substances (par exemple abus des drogues ou des médicaments) ou par une maladie générale (par exemple l'hypothyroïdie, le diabète, les maladies infectieuses).

- Si les critères des troubles dépressifs majeurs, trouble dysthymique ou trouble d'anxiété généralisée sont présents, le trouble d'épuisement doit être noté seulement comme sous catégorie.

« Karolinska exhaustion disorder scale » (Marie Asberg)

Permet d'apprécier la sévérité du trouble d'épuisement à travers l'évaluation des troubles de la concentration, de la mémoire, la fatigue physique, la fatigue mentale, les difficultés à récupérer, les troubles du sommeil, l'hyper sensibilité sensorielle, l'émoussement émotionnel, la réponse aux contraintes, l'irritation et la colère.

-Des chercheurs aux Pays-Bas ont proposé des points de césure pour un diagnostic clinique avec le questionnaire MBI.

- La recherche à l'heure actuelle s'oriente vers l'utilisation des critères du trouble d'épuisement associés aux valeurs négatives extrêmes qui se dégagent des questionnaires du burnout (principalement MBI et OLBI) pour définir un trouble psychiatrique relatif au stress chronique au travail.

### 3.2 L'approche du burnout des enseignants en France

Le contexte culturel joue un rôle déterminant dans la prévalence du burnout et les résultats des interventions, puisque les facteurs politiques, sociaux et économiques vont façonner l'environnement du travail. Cela est d'autant plus vrai en France s'agissant de l'Éducation nationale et de l'importance de l'école de la République. Le concept de burnout, pour lequel nous n'avons pas de traduction française acceptable, a eu peu de succès comparé aux termes de « malaise enseignant »<sup>4</sup> et plus récemment de « souffrance des enseignants »<sup>5</sup>. Le dispositif psychiatrique de la MGEN (Mutuelle Générale de l'Éducation Nationale), par son ampleur et sa politique d'innovation dans le cadre d'une mutuelle professionnelle (65 % d'enseignants) est une spécialité française. La production scientifique du personnel en charge du dispositif nous éclaire sur la vision médicale du burnout en France au regard des enseignants.

Après la deuxième guerre mondiale, le Dr Sivadon, psychiatre, s'interrogeait, avec une conseillère de travail, sur le fait que des déficients mentaux pouvaient être bien adaptés à leur poste. Ne pouvant pas se baser sur le diagnostic, il va mettre en avant la notion de maturation affective pour expliquer les inadaptations au travail. Il pose 2 questions : 1- « Dans quelle mesure l'activité professionnelle retentit-elle sur le psychisme et favorise-t-elle plutôt telle manifestation psychopathique que telle autre ? 2-Dans quelle mesure, au contraire, telle structure mentale oriente-t-elle



### 3 - Le burnout des enseignants

le sujet vers un certain mode d'activité, tout en constituant un terrain favorable à l'éclosion de telle catégorie de troubles mentaux ? »

Il s'oriente résolument vers la deuxième question. « L'immaturé ne peut établir les échanges indispensables qu'avec un milieu dépourvu de résistance. Mais cette absence de résistance ne permettra pas la structuration de sa personnalité, condition de son indépendance ». Le moindre événement suffira à le dépersonnaliser. Sivadon va affirmer haut et fort le rôle pathogène du travail contre tous ceux qui vont dénier au travail tout pouvoir pathogène sous prétexte que le simple surmenage est bien abusivement rendu responsable de maladies mentales. Il trouve dans la population enseignante le meilleur exemple pour illustrer sa thèse.

Les enseignants deviennent, malgré eux, les icônes d'une pensée qui a généré les concepts de malaise enseignant, de vulnérabilité des enseignants, d'enseignant en difficulté, parce qu'« on fait l'hypothèse que des personnes émotionnellement fragiles (c'est-à-dire, instabilité et immaturité des affects, aussi bien des sentiments que des pulsions), notamment les jeunes filles, choisiraient plus souvent ce métier. La relation à l'enfant, parce qu'investie de la puissance parentale, peut en effet se concevoir comme le moyen d'éviter une relation angoissante à l'adulte, entretenant ainsi ce que l'enseignant n'a pu réaliser dans ses relations parentales durant sa propre enfance »<sup>4</sup>.

Cette hypothèse a été particulièrement productive dans l'élaboration des techniques adaptatives, visant à fixer le sujet au niveau des tâches qui lui conviennent, et des techniques thérapeutiques, cherchant au contraire à favoriser la maturation du sujet en lui proposant « un monde assimilable mais aussi varié que possible ». Concrètement, cela aboutira à la création de la première unité de psychopathologie du travail à Paris et à la création du dispositif psychiatrique de la MGEN.

Une analyse de la fréquentation d'enseignants dans le centre de santé mentale parisien de la MGEN au milieu de la décennie 80-90 constate un contingent important d'états dépressifs (35 %) et conclut que les corrélations faibles « ne permettent pas d'affirmer que les conditions de travail en général sont nuisibles à leur santé mentale »<sup>4</sup>.

En 1974 est créée une Unité d'épidémiologie au Centre hospitalier spécialisé de La Verrière, l'Institut Marcel Rivière. Ses travaux concluent systématiquement : « Les enseignants ne souffrent pas plus que d'autres des problèmes de santé mentale »<sup>6,7</sup>. L'utilisation des outils comme le CIDI (Composite International Diagnostic Inter-

view) permettant des diagnostics selon les critères du DSM-IV et de la CIM 10 n'a pas montré une surmorbidity psychiatrique dans la population enseignante. Face à l'idée communément répandue du contraire, deux hypothèses sont avancées. Celle de l'hétérogénéité de la population enseignante en fonction de l'âge, du sexe et du type d'enseignement -ainsi par exemple les femmes entre 50 et 65 ans ont 3 fois plus de dépression que les femmes non enseignantes — et celle du burnout<sup>8</sup>. Ce concept est apparu plus récemment dans les publications de la Fondation MGEN pour la santé publique. Le burnout a été accepté comme problème des enseignants, mais toutefois considéré comme « un moyen de défense ou une technique de coping permettant d'éviter à l'individu de s'effondrer »<sup>9</sup>. L'idée qu'il puisse s'agir d'une maladie spécifique, avec une échelle de sévérité qui lui est propre, n'est pas dominante dans notre institution ni dans d'autres milieux psychiatriques en France.

Il faudra attendre 40 ans avant que l'Europe ne revienne à la première question de Sivadon :

Directive 89/391/CEE du Conseil qui inscrit le stress au travail dans le domaine juridique de la santé et de la sécurité au travail transposée au code du travail français en 1991.

... Et encore 20 ans pour que les partenaires sociaux s'accordent pour impliquer des facteurs de risques autres que la fragilité du personnel. Entre 1989 et 2009 quelques dates repères : 1988-1990 démarrage des rapports, des recherches et des plans de lutte contre la violence à l'école ; 1992 loi contre le harcèlement sexuel ; 1995 création des cellules d'urgences médico-psychologiques (prise de conscience publique du domaine de gestion de crises) ; 2002 loi contre le harcèlement moral ; 2003 document unique d'évaluation de risques incluant les risques psychosociaux au même titre que les risques physiques, biologiques ou chimiques.

En 1993 nous commençons à faire des recherches à partir de l'hypothèse que Sivadon avait écartée en 1952 : « dans quelle mesure l'activité professionnelle retentit-elle sur le psychisme et favorise-t-elle plutôt telle manifestation psychopathique que telle autre ? » Nous nous sommes occupés du stress, du harcèlement et des états de stress post traumatique liés aux violences physiques à l'encontre des enseignants<sup>10</sup>.

Parallèlement à l'approche médicale conduite par la MGEN, nous trouvons des recherches au sein des laboratoires de recherche universitaires, des Instituts Universitaires de Formation de Maîtres (IUFM) et du Ministère de l'éducation nationale.

### 3 - Le burnout des enseignants

#### Les recherches sur le burnout des enseignants en France

Equipes	Auteurs	Observations
L'équipe de recherche de psychologie de la santé de l'université Victor Segalen-Bordeaux 2	Rasclé N. 2009 <sup>13</sup>	A participé avec des équipes analogues européennes au projet Euroteach : analyse comparative des conditions de travail et leurs conséquences sur la santé auprès de professeurs de l'enseignement secondaire en Europe (Belgique, Pays-Bas, Irlande, Allemagne, Finlande, Grèce, Italie, Espagne, Suisse et France). Il s'agit d'une étude transversale avec des questionnaires auto-administrés sur la relation entre conditions de travail et divers indicateurs de santé (burnout, troubles somatiques, satisfaction au travail, absentéisme).
Université Victor Segalen-Bordeaux 2	Lauga D. 2008	Recherche longitudinale sur le stress conduite sur plus de 400 enseignants en école élémentaire cherchant à mettre en lumière les stratégies d'adaptation utilisées par les néo titulaires.
L'équipe du laboratoire de Psychologie Appliquée « Stress et Société » de l'université de Reims-Champagne	Wawrzyniak M et Lassarre D. 1999	Enquête psychosociale auprès de 900 personnels d'éducation et étude comparative des perceptions du stress par catégorie professionnelle.

L'équipe du laboratoire de Psychologie Appliquée « Stress et Société » de l'université de Reims-Champagne	Joly A. 2002	Thèse sur l'impact psychologique des agressions commises par les élèves sur des enseignants, abordée dans le double cadre du stress psychologique et du traumatisme psychique.
IUFM d'Aquitaine, Université Bordeaux 4	Janot-Bergugat L. 2003, 2005, 2008	Étude du burnout des enseignants du premier degré. Sont analysés les liens entre stress individuel et soutien et action du collectif.
Accord cadre Ministère de l'éducation nationale-MGEN	Fotinos G 2006, 2008	Outils de repérage et de médiation de stress au niveau organisationnel : un outil d'auto évaluation pour le personnel de direction. Création des indices pour repérer des seuils d'alerte et de vigilance. Baromètre du moral des personnels de direction.
Accord cadre Ministère de l'éducation nationale-MGEN	Horenstein J.M. 2006	Outil de gestion participative du stress pour le personnel des établissements scolaires.
Fondation MGEN pour la Santé Publique	V. Kovess-Masfety et son équipe	Plusieurs études épidémiologiques Utilisation du MBI auprès de 2558 enseignants en 2005

### 3 - Le burnout des enseignants

La Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance du Ministère de l'éducation nationale	Bureau des études statistiques sur le personnel	Deux enquêtes auprès de 1200 enseignants du second degré et de 904 enseignants d'éducation physique et sportive.
L'équipe de recherche de psychologie de la santé de l'université Victor Segalen-Bordeaux 2; l'IUFM d'Aquitaine; la MGEN	Rasclé N, Janot-Bergugnat L, Horenstein J.M. et al. 2008	« Les déterminants et les conséquences de l'épuisement professionnel des enseignants: quels effets sur leur santé, quels effets sur leurs élèves ». Il s'agit d'examiner les signes précurseurs favorisant ou protégeant de l'épuisement professionnel 800 jeunes enseignants suivis pendant 5 ans depuis la fin de leurs études.

#### 3.3 Les manifestations et les conséquences du burnout

Il y a une prédominance des symptômes dysphoriques tels que l'épuisement physique, mental et émotionnel. Des symptômes physiologiques: irritabilité, maux de tête, troubles gastro-intestinaux, maux de dos, variations de poids, changement dans les rythmes du sommeil. Des symptômes psychologiques et comportementaux: perte d'enthousiasme, productivité diminuée malgré de longues heures de travail, retard au travail, irritabilité et manque de résistance à la frustration, rigidité croissante, résistance à la nouveauté, prise de décisions difficile, culpabilité de ne pas en faire plus, perte de contact avec les collègues ou sentiment d'irritation à leur égard. Cette symptomatologie peut apparaître chez des personnes sans antécédents psychopathologiques. Par l'impact sur les collègues et par effet de contagion, elle risque de dégrader le climat de travail dans les établissements scolaires. L'impact

sur les élèves, comme pour les patients dans les cas des professions de santé, oblige à promouvoir une éthique de soin de soi.

Le burnout sévère contribue de façon indépendante aux arrêts de maladie et aux inaptitudes au travail. Ceux-ci ne peuvent pas s'expliquer uniquement par les troubles mentaux reconnus et les maladies physiques<sup>17</sup>.

Parmi les patients ambulatoires, toutes professions confondues, consultant un service spécialisé dans le traitement du stress<sup>2</sup>, 75 % prennent un antidépresseur, font une psychothérapie et de la relaxation; pour 75 % il y a une inaptitude pendant 8 mois ½; 80 % retournent au travail, dont 50 % sur un autre poste, et 25 % d'entre eux perdent leur travail.

Selon des médecins italiens, 50 % de la pathologie psychiatrique responsable d'inaptitude au travail des enseignants est corrélée à leur activité professionnelle. Le risque de développer des troubles psychiques se rencontre 2 fois plus chez les enseignants que chez les employés du public, 2,5 fois plus que chez les personnels de santé et 3 fois plus que chez les ouvriers du secteur public<sup>18</sup>.

De toutes les variables socio-démographiques qui ont été étudiées, celle de l'âge est la plus reliée au burnout. Les jeunes en dessous de 30 ans ont un niveau de burnout plus élevé que leurs aînés. Il n'y aurait pas ou peu de différences suivant le sexe. Les hommes célibataires sont plus vulnérables, de même que les universitaires. En cas de burnout sévère ils ont plus de jours d'absence que les femmes. Suite à l'analyse des différents composants du burnout, les enseignants femmes sont plus vulnérables à l'épuisement émotionnel et à la perte du sentiment d'efficacité professionnelle tandis que les hommes enseignants le sont aux attitudes cyniques<sup>7</sup>.

*Les enseignants du premier degré sont plus vulnérables à l'épuisement émotionnel mais moins vulnérables aux attitudes cyniques et à la perte du sentiment d'efficacité professionnelle que leurs collègues du second degré. Dans les écoles recrutant des élèves de classes défavorisées on trouve plus d'enseignants épuisés et avec des attitudes de rejet<sup>7</sup>.*

En ce qui concerne la personnalité, le burnout est plus élevé chez ceux qui ont un locus de contrôle externe (styles d'attribution) et qui tendent à avoir une attitude passive et une basse estime de soi. Les facteurs organisationnels sont plus significatifs dans l'étiologie du burnout que les facteurs de personnalité. Une recherche sur l'épuisement émotionnel dans une cohorte de jumeaux conclut que les facteurs génétiques ne sont probablement pas importants dans l'explication du burnout<sup>19</sup>.

Il y a 11 jours d'absence des enseignants du primaire par an en congés de maladie,

### 3 - Le burnout des enseignants

chiffre qui se situe dans la moyenne des autres corps de la fonction publique. 10 390 enseignants sont entrés en congé de plus ou moins longue durée en 2007 et 10 158 en 2008. La MGEN a versé des compléments de revenus, pour arrêts de travail conséquents, à 26 786 personnes en 2007 et à 26 438 en 2008. 30 % de mutualistes consomment des psychotropes et 3 000 000 de boîtes d'antidépresseurs ont été remboursées en 2008 (base de données MGEN).

#### Les facteurs psychosociaux

Pour comprendre le travail de l'enseignant, il faut certes regarder ce qu'il fait, mais aussi ce qui le préoccupe<sup>20</sup> :

**L'intensification du travail** : l'acte d'enseigner n'est qu'une des tâches des enseignants. Il doit construire en permanence des stratégies de régulation face à la multiplicité d'interlocuteurs, au manque de temps libre au cours de la journée, à l'imprévisibilité, à l'espace réduit pour discuter des enjeux de la classe, aux conflits pour le partage du matériel et au manque de recours<sup>20</sup>.

**L'hétérogénéité des classes** : est mise en avant par ¾ des enseignants comme première cause de l'alourdissement de la charge de travail et pour justifier la difficulté du métier.<sup>21</sup>

À l'école primaire, une classe régulière d'élèves présentant des problèmes de comportement est un facteur prédictif de burnout pour les enseignants<sup>22</sup> ; une proportion de plus de 20 % représenterait un facteur de risque important<sup>23</sup>. Les comportements perturbateurs des élèves mis en avant par les enseignants concernent en premier lieu l'agitation, l'hyperactivité, l'agressivité, suivis par l'apathie, l'isolement, le repli sur soi puis l'absentéisme chronique ou épisodique non justifié, les manquements graves et répétés aux règles.

**La reconnaissance** : « Pour l'enseignant qui doit discipliner les élèves et recevoir des appréciations négatives de sa hiérarchie, ces faits sont plus saillants que tous les renforcements qu'il puisse recevoir ».

**Le contrôle** : « L'autonomie de l'enseignant ne serait qu'illusoire, puisque fortement contrainte par des procédures, standards et compétences décidés ailleurs »<sup>24</sup>.

**Les conflits de valeurs** : dans une recherche canadienne, 33,3 % des personnes ont signifié un sentiment d'incohérence entre leurs valeurs et leurs objectifs individuels et ceux de l'institution<sup>25</sup>.

#### Les interventions

Trois cibles sont à considérer dans la prévention et le traitement du burnout.

### 3.4 Interventions sur les individus

**Les techniques cognitives et comportementales de gestion du stress** : par exemple, un stage pour enseignants de deux jours à 6 heures par jour comporte des exercices pour limiter la surcharge de travail à travers la gestion du temps, la restructuration cognitive pour obtenir une vision plus réaliste du rôle professionnel, des exercices de relaxation et de distraction pour la régulation émotionnelle, l'entraînement aux compétences sociales pour faire face aux comportements des élèves et un travail sur le sens du métier pour améliorer l'auto efficacité perçue<sup>26</sup>.

#### Interventions sur les enseignants

Technique	Auteurs	Observations
Technique d'inoculation du stress <sup>14</sup> .	Sharp JJ & Forman SG. 1985	Montre l'intérêt de la technique proposée par Meichenbaum D. par rapport à des techniques de gestion de la classe.
Technique d'inoculation du stress.	Cecil MA & Forman SG. 1990	Association de la technique d'inoculation du stress et des groupes de soutien.
Management du stress	Larsson G, Setterlind S, Starrin B. 1990	Programme mis en place auprès des enseignants suédois
Management du stress	Friedman GH, Lehrer BE, Stevens JP. 1983	Programmes psycho-éducatifs
Programme holistique	Bertoch, M. R., Nielson, E. C., Curley, J. R., & Borg, W. R. 1989	Comporte des exercices respiratoires, physiques, relaxation, soutien sociale, affirmation de soi et diététique.
Groupe de soutien entre collègues	Chen, S. 2006	Basés sur la théorie de conservation de ressources.

### 3 - Le burnout des enseignants

Management du stress	Tunnecliffe, M. R., Leach, D. J., & Tunnecliffe, L. P. 1986	Comporte un groupe de résolution de problèmes associé à la relaxation.
Thérapie cognitivo-comportementale	Zolnierczyk-Zreda D 2005	Comporte la gestion du temps, la restructuration cognitive, des exercices de relaxation et l'entraînement aux habilités sociales.
L'entraînement en pleine conscience (mindfulness)	Delgado Pastor L.C. 2009	Concerne 25 enseignants du premier et second degré pour 10 séances hebdomadaires de 3h. On associe un travail sur les valeurs.
Psychothérapie d'inspiration analytique	Pines, A. M. 2002	Groupe de thérapie analytique se basant sur l'association libre à l'intérieur du groupe (interprétation thérapeutique des processus et du matériel inconscient ainsi que du phénomène de transfert) centré sur le rôle que jouent les buts personnels, les émotions et l'évaluation de l'accomplissement dans la diminution des symptômes d'épuisement professionnel.
Entraînement en pleine conscience.	Napoli M. 2004	Basé sur le développement des compétences pour focaliser son attention sur l'instant présent et sans jugement à travers le travail respiratoire, la prise de conscience du corps et des événements cognitifs et émotionnels sur un mode perceptif pré réflexif.

Stratégies ACT (Thérapie d'acceptation et d'engagement)	Biglan A. 2009 15	Cherchent à améliorer la flexibilité psychologique. Un programme de ce type se déroule sur trois demi-journées pendant deux semaines consécutives suivies de la troisième séance trois mois après. Il s'agit des discussions en groupe, des méthodes psycho-éducatifs et de la pratique des techniques ACT : défusion cognitive, acceptation d'événements psychologiques désagréables (pensées, émotions, souvenirs), approches de pleine conscience, mise en évidence des valeurs, action pour développer des comportements en accord avec ces valeurs.
Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR)	Williams. K. 2006	Utilisation de stratégies en pleine conscience.
Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR)	Scardapane, J. R., Walling, C. M., Mittal, S., Donnelly, K., Mandel, T., & Closson, M. 2005.	Stratégies en pleine conscience et clarification des valeurs pour le personnel d'une université.
Groupe de résolution de problèmes	Petersen U.	Le groupe guidé par des buts, a lieu dans une école 2 heures par semaine pendant 4 mois.

**Les groupes de résolution de problèmes :** il s'agit d'une procédure en boucle par essai/erreur (les échecs font partie du processus) à travers des étapes : définir le problème, l'analyser, répondre et évaluer les résultats. Les situations de travail sont examinées pour identifier des problèmes en fonction des buts. Le groupe choisit des thèmes pertinents, les classe en sous thèmes, fixe des buts et des stratégies pour les réaliser.

### 3 - Le burnout des enseignants

**Les groupes d'analyse des pratiques :** l'influence des groupes Balint à l'usage des médecins généralistes a été forte en France sur les formateurs d'enseignants. Que ce soit en formation initiale ou continue, dans les IUFM ou en établissement, les enseignants se sont appropriés ces idées et les ont adaptées à leur rythme, voire transformées. Par exemple : 2 heures hebdomadaires pour 25 séances annuelles pendant 1 à 2 ans ; rencontres mensuelles entre 6 à 10 personnes d'un même établissement et 2 animateurs extérieurs dans le cas des GAPP (Les Groupes d'Analyse de la Pratique Professionnelle) ; les groupes « s au s » soutien au soutien de Jacques Levine (centrage du groupe sur les problèmes à résoudre, refus qu'à une question pratique soit donnée hâtivement une réponse pratique, écoute tripolaire (langage intermédiaire, ni psychanalytique ni pédagogique) ; les Séminaires Cliniques d'Analyse des Pratiques Éducatives (SCAPE) ; les GEASE (groupe d'entraînement à l'analyse des situations éducatives) ; les SAPEA/SAPP (séminaire d'analyse des pratiques d'enseignement/apprentissage).

**Réseaux prévention aide et suivi (PAS) :** le 30 juin 2003, le président de la MGEN signait avec le ministre de l'Éducation nationale un Accord-cadre (renouvelé en 2008) comprenant un axe favorisant la mise en place de dispositifs d'accompagnement des personnels de l'Éducation nationale victimes de violence dans l'exercice de leurs fonctions et/ou en difficulté dans l'exercice de leur profession.

Actuellement, 88 conventions partenariales PAS couvrant 93 départements ont été signées. Les actions sont validées par un Comité de pilotage national et comportent une aide à l'évaluation médicale, médico-sociale, des mesures pour l'adaptation du poste de travail, des espaces d'accueil et d'écoute sous la forme d'entretiens individuels de courte durée ou des groupes d'analyse de pratiques, des ateliers ou des conférences sur les risques professionnels (troubles musculo-squelettiques, geste et posture, troubles de la voix, stress, addictions, violence...).

Le dispositif tente d'intervenir le plus tôt possible en amont et d'orienter, si nécessaire, vers le relais institutionnel compétent (médecin de prévention, assistant social, services de ressources humaines, dispositif de soins).

Les réseaux PAS s'adressent prioritairement aux individus sur le modèle des programmes d'aide aux employés (EAP) ; toutefois, ils ont un rôle de prévention et développent des actions de formation auprès de l'encadrement, décrites dans les interventions managériales.

**La réadaptation :** la réadaptation par le travail spécifique aux enseignants existe sous une forme unique en France via un Centre National de Réadaptation (CNR) de la MGEN. Ce centre comprend un atelier thérapeutique de réadaptation par le travail (ATRT) à Paris et une école régionale du premier degré (dite « l'École Bleue ») à La Verrière. Les enseignants accueillis peuvent être en congé maladie ordinaire, en congé longue maladie (3 ou 6 mois), en congé longue durée ou en poste adapté. Les enseignants suivis au centre de Paris-Wagram de la MGEN (environ 80 par an, toute maladies mentales confondues) disposent, outre leurs consultations psychiatriques, de cours de pédagogie visant à la réadaptation et de stages de reconfrontation au travail à l'ATRT (activité d'imprimerie pour le compte de clients extérieurs, ce qui permet la confrontation à un milieu réel de travail). Il leur sera aussi proposé des stages de réinsertion à l'école de La Verrière ou au sein d'autres établissements du primaire ou du secondaire, et même à l'Université dans les trois académies d'Ile-de-France. 50 à 70 enseignants par an sont concernés par ces stages. Pour ceux qui souhaitent se reconvertir, on organise aussi des stages en entreprise, en milieu associatif ou dans le service public autre que l'enseignement (administration, documentation...) <sup>27</sup>. Les interventions sont de nature générale sans être spécifiquement taillées pour réduire le burnout.

### 3.5 Interventions organisationnelles

Le projet qualité de vie au travail (QVT) dans les établissements scolaires en France.

Le questionnaire « QVT » est un outil d'aide aux personnels de direction pour la rédaction du « document unique de prévention des risques » en incluant les risques psychosociaux. Il est aussi, et avant tout, un outil de prévention primaire facilitant la gestion participative du stress.

Son intérêt, par rapport à d'autres outils de mesure des risques psychosociaux au travail, est sa spécificité liée au milieu éducatif et son applicabilité à des lieux de travail à faible personnel. Il a déjà été rempli entre octobre et décembre 2004 par 2568 enseignants du premier et second degrés à titre individuel. Cette base de données nous permet de définir des normes de réponse et de comparer les résultats. Un rapport d'enquête a été largement distribué dans les établissements du second degré <sup>10</sup>.

En 2007 nous avons adapté le questionnaire pour l'appliquer à toutes les catégories



### 3 - Le burnout des enseignants

de personnel au sein d'un même établissement et nous avons automatisé la passation pour faciliter la tâche et rendre les établissements autonomes. 77 établissements ont été évalués en 2009 après passation du questionnaire « on line » sur le site Internet de la MGEN. En plus du questionnaire, l'outil comporte la procédure d'application, l'analyse des résultats et des suggestions pour le contenu de la réunion de présentation des résultats.

En Belgique est utilisée la méthode SOBANE (screening, observation, analyse, expertise) et les Guides DEPARIS (dépistage participatif de risques) pour les établissements scolaires.

#### *La méthode SOBANE*

Primauté de la prévention

- Faire la prévention du risque plutôt que se limiter au diagnostic
- Utiliser les compétences des gens sur place
- Acteurs de la prévention plutôt qu'objet de la prévention
- Formation plutôt qu'assistance
- Démarche globale (la salle des professeurs influence les relations, les TMS sont influencés par le stress et vice versa).

Si par poste de travail on entend généralement l'endroit et les conditions (bruit, chaleur, etc.) dans lesquels une personne est affectée à une tâche stéréotypée, cette notion est remplacée dans la méthode SOBANE par « situations du travail », pour marquer l'importance des aspects organisationnels, de l'interférence entre le personnel, de la répartition de responsabilités, sur la santé du personnel.

L'analyse « participative des risques » prend en compte 21 domaines :

1. L'extérieur de l'établissement
2. Les bâtiments
3. La sécurité des bâtiments
4. L'hygiène générale
5. La politique et la documentation de sécurité au niveau général de l'établissement
6. L'installation électrique générale
7. Les risques liés à l'électricité et aux gaz
8. Les accidents de travail au niveau général de l'établissement

9. Le matériel du travail, outils, machines
10. La sécurité incendie
11. Les cours de récréation
12. L'aménagement général des classes
13. Les ateliers, classes et laboratoires
14. Les salles d'éducation physique
15. Les réfectoires
16. L'éclairage au sein de l'établissement
17. Le bruit, l'ambiance thermique et l'hygiène atmosphérique générale
18. Le contenu du travail
19. L'environnement psychosocial
20. Les risques chimiques (solides, liquides, gaz)
21. Les risques biologiques (bactéries, virus, liquides corporels...)

Pour chaque domaine, il s'agit de discuter qui peut faire quoi de concret et quand. Par exemple s'agissant du contenu du travail, le guide propose les items suivants : l'autonomie, la liberté de contact, les compétences, l'information et la formation. Pour l'environnement psychosocial, nous trouvons : les évaluations internes à l'établissement, les relations avec les personnes extérieures, les discriminations, l'emploi, les problèmes psychosociaux au sein du personnel et avec les élèves, les conditions de vie dans l'école.

#### *Les Guides DEPARIS*<sup>6</sup>

- Pour les établissements scolaires globalement.
- Pour la concertation entre le personnel et la direction (il existe des guides direction – personnel éducatif du secondaire, de la maternelle et du primaire).
- Pour la concertation entre le personnel éducatif et les élèves de l'enseignement secondaire.

### 3.6 Interventions managériales

Ce sont **les ateliers à thème** que nous privilégions pour nos actions de prévention auprès de l'encadrement. Chaque atelier se déroule sur une demi-journée. Chaque thème commence par une conférence magistrale d'une heure en grand groupe, suivie d'ateliers en petits groupes pendant 1 h 30. Les petits groupes se divisent



## 3 - Le burnout des enseignants

en sous-groupes pour travailler sur un document en rapport avec la conférence et répondre à des questions qui seront présentées au groupe par des rapporteurs. Les thèmes suivants sont abordés: 1-Le travail émotionnel du manager éducatif. 2 - Le dépistage des situations à risque de stress et de violence au travail. 3-Les styles de communication dans la gestion de conflits et des situations de violence. 4-Le climat scolaire dans la prévention des conflits et des violences. 5-La qualité de vie au travail. 6-La gestion des personnalités difficiles. 7-La civilité.

### Les ateliers à thème pour le personnel d'encadrement

#### 1-Le travail émotionnel du manager éducatif

**Objectifs:** Le terme « travail émotionnel » décrit les efforts que fait le personnel pour mettre ses émotions en accord avec les attentes de l'institution. Ce travail est d'autant plus intense qu'il s'agit d'exprimer ou supprimer des émotions en contradiction avec ses sentiments profonds.

Le travail émotionnel est responsable de l'usure au même titre que le travail physique ou mental. Quelles compétences acquérir pour faire face à la complexité des demandes institutionnelles?

**Programme:**

- Gestion de crises: les méthodes d'entraînement
- Gestion du stress: les jugements d'autoprotection
- Faire face à l'incertitude: de l'adaptabilité à la pathologie de la décision.
- Démontrer une adaptabilité interpersonnelle: à quoi sert l'empathie?

#### 2-Dépister les situations à risque de stress et violence au travail

La législation concernant les variables psychosociales au travail évolue. Mais pour organiser réellement une prévention en ces domaines, il faut avoir une connaissance approfondie de ses variables. Durant cette demi-journée, nous ferons un tour d'ensemble des thèmes: mal-être, souffrance, stress, harcèlement et violence au travail, les moyens de dépistage et comment se protéger.

**Programme:**

Harcèlement, violence, stress, mal-être, souffrance au travail, épuisement professionnel: définitions légales et opérationnelles.

- Troubles de l'adaptation et état de stress post traumatique: définitions médicales.
- Le traumatisme vicariant: C'est quoi? Comment s'en protéger?

- Outils de dépistage: test, enquête, écoute, repérage de situations,....
- Comment y remédier.

#### 3-Les styles de communication dans la gestion de conflits et des situations de violence

**Objectifs:** Découvrir les différents types d'attitudes lors des relations professionnelles et des événements dans les établissements. Un accident de travail, une catastrophe, une agression... et on se retrouve face à des « victimes » qu'il faut entourer, soutenir, aider. Les paroles et les actes pourront faire la différence. Réfléchir à la clarté des messages pour véhiculer tout autant l'affirmation de soi et le respect d'autrui. Travailler sur la communication verbale et non verbale pour éviter de se faire agresser physiquement. Prendre conscience de notre participation au déclenchement d'un conflit.

**Programme:**

- La communication de crise: mettre de la structure dans un milieu chaotique
- L'assertivité: communiquer en s'affirmant et sans écraser l'autre
- Le debriefing psychologique: accueillir et soutenir les victimes
- Le désamorçage: comment ne pas s'engager dans un processus d'escalade de la violence

#### 4-Le climat scolaire dans la prévention des conflits et des violences

**Objectifs:** Mettre en évidence l'importance des facteurs internes dans l'évolution d'un climat d'établissement, plus particulièrement les conditions de travail et la qualité de vie de ses acteurs.

**Programme:**

- Climats organisationnels et émotionnels
- Les déterminants du climat scolaire
- Le baromètre du moral du personnel de direction

#### 5-La qualité de vie au travail

**Objectifs:** Favoriser la mise en œuvre d'un projet de prévention à la source au sein même des établissements scolaires. Mieux cerner les risques psychosociaux. Approfondir la notion de climat d'établissement par une réflexion partant d'une enquête réalisée auprès des enseignants. Discussion critique sur les propositions d'amélioration de la qualité de vie au travail.

### 3 - Le burnout des enseignants

#### Programme:

- Les risques psychosociaux au travail
- Les outils d'évaluation du climat scolaire
- Les interventions en prévention

#### 6-La gestion des personnalités difficiles

**Objectifs:** Quelle attitude pourrait adopter le chef d'établissement confronté à un membre du personnel présentant des comportements provoquant directement l'insécurité dans l'établissement?

#### Programme:

- Le comportement alcoolique
- Le comportement agressif
- Les allégations des comportements pédophiles
- Le comportement anxieux

#### 7- La civilité

La civilité englobe les principes fondamentaux de la considération de l'autre, de ses valeurs et de sa différence. Elle contribue à la collégialité et au climat d'établissement. Ne pas supposer que tout le monde a les connaissances et compétences pour se comporter civilement est un préalable à la prévention des risques psychosociaux.

**Objectifs:** Transférer des outils propres aux processus interpersonnels du cadre psychothérapeutique vers les relations professionnelles pour la prévention du burnout. Réfléchir à la clarté des messages pour véhiculer tout autant l'affirmation de soi et le respect d'autrui. Travailler sur la communication verbale et non verbale pour éviter de se faire agresser. Prendre conscience de notre participation au déclenchement d'un conflit. Clarifier les valeurs psychologiques des uns et des autres pour faciliter un climat de confiance. Développer la flexibilité psychologique pour lutter contre la stigmatisation.

Nous reconnaissons l'expertise des participants dans leurs besoins et intérêts spécifiques, en conséquence notre attitude est consultative et non pas prescriptive.

#### Programme:

- Le respect: comment valider l'interlocuteur
- L'assertivité: communiquer en s'affirmant sans écraser l'autre
- Le désamorçage: comment ne pas s'engager dans un processus d'escalade de la violence
- La confiance: prévenir le discours cynique
- La discrimination: prévenir les comportements stigmatisants.

#### Conclusion

En analogie avec le mot « stress », face au constat qu'il n'existe pas de traduction française totalement satisfaisante, il conviendrait d'utiliser le terme « burnout ». S'il doit être traité et si l'efficacité des interventions doit être évaluée, nous avons besoin d'un consensus sur sa définition et son identification<sup>28</sup>. Les critères d'inclusion et d'exclusion doivent être définis rigoureusement. Sans critères clairs, il est difficile de savoir si c'est l'échantillon ou l'intervention qui explique les variations des résultats. Les travaux suédois autour de Marie Asberg représentent une avancée dans cet objectif.

Les outils de mesure de la charge de travail datant de l'époque industrielle semblent inadaptés au « travail émotionnel » des enseignants. La multiplication et la complexification des tâches des enseignants se développent dans un contexte où « le métier d'élève » ne va plus de soi, où l'incertitude sur ce qui vaut d'être enseigné gagne les enseignants, où des attentes sociales contradictoires (« sélection » et « égale réussite de tous ») rendent délicate la recherche d'un consensus minimum des valeurs partagées au sein d'un établissement scolaire.

**« Aucun enseignant ne sort indemne de côtoyer des élèves pour qui venir, réussir à l'école, n'a pas de sens »<sup>29</sup>.**

Face à cette situation, les enseignants eux-mêmes en premier lieu et les institutions censées les soutenir ont mis en place des recherches et des interventions, exposées succinctement dans le présent article, qui peuvent être utiles à d'autres métiers moins visibles mais sûrement tout aussi atteints de burnout que les enseignants.

### 3.7 Bibliographie

1. Schaufeli W.B. Burnout en profesores: Una perspectiva social de intercambio. Revista de Psicología del trabajo y de las Organizaciones 2005; 21, 1-2 : 15-35.
2. Corten Ph. Le Burn-out  
<http://homepages.ulb.ac.be/~phcorten/CliniqueStress/LaClinique/Clinique1.htm>
3. Åsberg, M., Glise, K., Herlufsson, J., Jacobsson, L., Krakau, I., Nygren, Å., et al., Utmattningsyndrom – stressrelaterad psykisk ohälsa (Exhaustion disorder – stress-related psychological ill health). Stockholm: Socialstyrelsen (The Swedish National Board of Health and Welfare) 2003.
4. Abraham A. L'enseignant est une personne. Paris: ESF, collection Science de

### 3 - Le burnout des enseignants

l'Éducation; 1984.

5. Lanthuane F. & Hérou Ch. La souffrance des enseignants. Paris: PUF, 2008.
6. Koves V., Chanoit P.-F., Labarte S. Les enseignants et leur santé. Édition Frison-Roche; 1997.
7. Kovess-Masféty V., Sevilla-Dedieu C., Rios-Seidel C., Nerrière E. & Chan Chee C. Do teachers have more health problems? Results from French cross-sectional survey. *BMC Public Health* 2006; 6: 101.
8. Vercambre M-N, Brosselin P, Gilbert F, Nerrière E, & Kovess-Masféty V. Individual and contextual covariates of burnout: a cross-sectional nationwide study of French teachers. *BMC Public Health* 2009, 9: 333.
9. Jaoul G., Kovess V. Le burnout dans la profession enseignante. *Annales Médico Psychologiques* 2004; 162: 26-35.
10. Horenstein J.M. La qualité de vie au travail des enseignants. État des lieux, analyse, propositions. Paris: Collection MGEN; 2006.
11. Maslach C., Jackson S. E. *Maslach Burnout Inventory Manual*, Second Édition, Consulting Psychologists Press, Palo Alto 1986.
12. Demerouti, E., & Bakker, A.B. The Oldenburg Burnout Inventory: A good alternative to measure burnout and engagement. In J. Halbesleben (Ed.), *Handbook of stress and burnout in health care*. New York: Nova Science Publishers 2008.
13. Rasclès N.  
<http://www.labopsycho.u-bordeaux2.fr/psysante/Equipe/sante/publis.php?login=rascle>
14. Meichenbaum D. Stress inoculation training: A preventive and treatment approach. In Lehrer P.M., Woolfolk R.L., Sime W.S. *Principles and Practice of stress Management* (3<sup>rd</sup> edition). Guilford Press 2007.
15. Biglan A.  
<http://www.ori.org/Research/scientists/biglanA/>
16. Guides DEPARIS  
<http://www.emploi.belgique.be/publicationDefault.aspx?id=20212>
17. Ahola K, Honkonen T, Isometsa E, Kalimo R, Nykyri E, Koskinen S, Aromaa A, Lonnqvist J. Burnout in the general population. Results from the Finnish Health 2000 Study. *Soc Psychiatry Psychiatr Epidemiol* 2006; 41: 11-17.
18. Lodolo D'Orta V. et al. Quale rischio di patologia psichiatrica per la categoria professionale degli insegnanti? *Medicina del Lavoro* 2004; 5.
19. Shirom A., Melamed S, Toker S., Berliner S., Shapiro I. Burnout and health: Current Knowledge and Future Research Directions. *International Review of*

*Industrial and Organizational Psychology* 2005; 20: 269-309.

20. Chatigny C. L'ergonomie au service des enseignants. Société d'Ergonomie de Langue Française – 44<sup>ème</sup> congrès, Toulouse 22-24 septembre 2008.
21. Enseigner en collège et lycée en 2008. Les dossiers enseignants et personnels de l'éducation. Ministère de l'éducation nationale 2009; 194.
22. Kokkinos CM. Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *Br J Educ Psychol* 2007; 77: 229-243.
23. Talmor, R., Reiter, S. & Feigin, N. Factors relating to regular education teacher burnout in inclusive education. *European Journal of Special Needs Education* 2005; 20, 2: 215-229.
24. Maroy Ch. & Cattonar B. « Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants? Le cas de la Communauté française de Belgique ». *Cahier de recherche du GIRSEF* 2002; 18: 1 – 29. En ligne: [http://www.fastef-porte...\\_seal\\_girsef/cahier18.pdf](http://www.fastef-porte..._seal_girsef/cahier18.pdf)
25. Soares A. Travailler avec le coeur: la santé mentale, les émotions et les violences 2004. In <http://www.csq.qc.net/index.cfm/2,0,1676,9656,2323,0>, html? action = display & BoxID = 8847 & LangID = 2 & KindID = 2 & complete = yes
26. Zolnierczyk-Zreda D. An intervention to reduce work-related burnout in teachers. *International Journal of Occupational Safety and Ergonomics* 2005; 11, 4: 423-430.
27. Dhôte Ch. Interview. In Desportes G. « Profs » en souffrance psychique. Être Handicap information. Janvier-février 2010; 104-105.
28. Hätinen M., Kinnunen U., Makikangas A., Kalimo R., Tolvanen A., Pekkonen M. Burnout during a long-term rehabilitation: comparing low burnout, high burnout — benefited, and high burnout — not benefited trajectories. *Anxiety, Stress and Coping* 2009; 22, 3: 341-360.
29. Les représentations de la grande difficulté scolaire par les enseignants. Année scolaire 2005-2006. Les dossiers enseignement scolaire. Ministère de l'éducation nationale 2007; 182.

#### Pour en savoir plus

Biglan A. Teacher stress and collegiality: Overlooked factors in the effort to promote evidence-based practices. *Newsletter*; 2008, 31, 3.  
<http://www.abainternational.org/ABA/newsletter/vol313/Biglan.asp>  
Bond, F.W., Hayes, S.C., & Barnes-Homes, D. Psychological flexibility, ACT,

### 3 - Le burnout des enseignants

and organizational behaviour. *Journal of Organizational Behavior Management* 2006;

26: 25-54.

Fotinos G. Le climat scolaire dans les lycées et collèges – État de lieux – Analyse – Propositions. Collection MGEN; 2006.

Iacovides A; Fountoulakis K N; Kaprinis St; Kaprinis G. The relationship between job stress, burnout and clinical depression. *Journal of affective disorders* 2003; 75,3: 209-221.

Janot-Bergugnat L., Rasclé N. *Le stress des enseignants*. Armand Collin; 2008.

Kovess-Masféty V, Rios-Seidel C, Sevilla-Dedieu C: Teachers' mental health and teaching levels. *Teaching and Teacher Education* 2007, 23: 1177-1192

Pines A. M. A psychoanalytic-existential approach to burnout: Demonstrated in the cases of a nurse, a teacher, and a manager. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*. 2002; 39, 1: 103-113.

Maslach C, Schaufeli WB, Leiter MP: Job burnout. *Annu Rev Psychol* 2001; 52: 397-422.

Vandenberghe R, Huberman AM. *Understanding and preventing teacher burnout*. Cambridge: Cambridge University Press; 1999 : 1-11.

## 4 – Un concept de prévention : La civilité

### Préambule

Notre étude montre que le sentiment d'appartenance — élément important si ce n'est dans certains cas, essentiel à la construction de la civilité — constitue un des domaines détériorés mis en avant par les établissements. Trois chiffres : dans 20 % des établissements, au moins **la moitié du personnel perçoit une relation délétère entre adultes de l'établissement** ; 27 % des personnels répondent que leur opinion n'est pas prise en compte lors de décisions importantes ; 17 % précisent qu'ils n'ont personne à qui se confier lorsqu'ils ont un problème dans l'établissement.

La civilité englobe les principes fondamentaux de la considération de l'autre, de ses valeurs et de sa différence. Elle contribue à la collégialité et au climat d'établissement.

### Sources et outils d'intervention

Nous empruntons l'utilisation de ce concept à Katerine Osatuke, directrice de recherches au « Veterans Health Administration » aux USA et à Michael P. Leiter directeur du Centre « of Organizational Research and Development » de l'Université d'Acadia à la Nouvelle Écosse, au Canada. La première a développé le programme CRET (Civilité, respect et engagement au travail) pour l'amélioration de la qualité de l'environnement professionnel des travailleurs de la santé et a construit une échelle d'évaluation de la civilité en milieu de travail (voir en annexe pour la traduction française que nous avons réalisée). Le deuxième, figure importante dans le champ du burnout, a adapté les interventions au contexte canadien pour la prévention du burnout en milieu hospitalier.

Outre ces sources, nous utilisons des outils propres aux processus interpersonnels du cadre psychothérapique pour construire des relations professionnelles pour la prévention des risques psychosociaux : réfléchir à la clarté des messages pour véhiculer tout autant l'affirmation de soi et le respect d'autrui ; travailler sur la communication verbale et non verbale pour éviter de se faire agresser ; prendre conscience de notre participation au déclenchement d'un conflit. S'agissant de confiance et d'engagement nous présentons les travaux de Kenneth Thomas.

## 4 – Un concept de prévention : La civilité

La quatrième source de notre approche correspond à l'application de la thérapie ACT (thérapie d'acceptation et engagement) dans son évolution vers le training afin de clarifier les valeurs psychologiques des uns et des autres pour faciliter un climat de confiance et développer la flexibilité psychologique pour lutter contre la stigmatisation (pour une littérature en français sur la thérapie ACT, voir Harris 2008, Schoendorff 2009 et Monestès 2011).

Le comportement rugueux, « petites indignités » et « cruautés mineures » (les sarcasmes, l'insolence, les expressions faciales méchantes et le comportement de faire semblant, de ne pas voir ou entendre une personne), sont devenus un problème de plus en plus préoccupant dans les milieux de travail.

Le sentiment d'appartenance à une équipe peut être une source de joie et de réalisation ou la cause principale des problèmes en milieu de travail. Dans notre recherche sur la qualité de vie au travail concernant 77 établissements scolaires, elle constitue le domaine détérioré le plus mis en avant par les établissements. La civilité peut s'apprendre et il convient de s'assurer que les personnels ont un concept partagé du respect. Les individus ont tendance à avoir une conscience plus aigüe du comportement des autres que de leurs propres comportements.

Pour se comporter civilement, il convient de développer des compétences dans les domaines suivants :

- **Le respect** : comment valider l'interlocuteur
- **L'assertivité** : communiquer en s'affirmant sans écraser l'autre
- **Le désamorçage** : comment ne pas s'engager dans un processus d'escalade de la violence
- **La confiance** : prévenir le discours cynique
- **La discrimination** : prévenir les comportements stigmatisants.

### 4.1 Le respect

Les études sur les facteurs à risque de survenue du burnout, outre la surcharge de travail et les caractéristiques personnelles des employés, s'orientent vers l'organisation du travail, en particulier l'environnement humain sous la forme de « respect institutionnel » et la relation entre collègues. Les employés non respectés doivent en plus masquer les émotions – induites par la façon dont ils sont traités par leurs institutions – quand ils s'occupent de leurs clients. La perception du respect et de

l'irrespect n'est pas seulement basée sur la façon dont nous sommes personnellement traités mais aussi sur le traitement réservé aux autres. Quand un membre de l'équipe est traité de façon injuste, la perception du respect institutionnel des autres membres de l'équipe risque d'être altérée; la perte de confiance dans l'institution va contribuer au burnout.

Les standards de ce qui est communément compris comme un traitement respectueux ne sont pas fixes et certains attribuent à une « culture de la psychothérapie » les changements de la sensibilité à l'irrespect dans la dernière décennie.

#### **Le respect communique la validation de l'autre.**

Valider l'autre signifie le confirmer, l'authentifier, affirmer qu'il y a du sens tout autant dans son comportement que dans l'individu tel qu'il est. Cela ne signifie pas faire des éloges ou valider ce qui est invalide. Valider implique de répondre non pas à des règles arbitraires mais à ce que l'autre est, ici et maintenant, tout en restant sensibles à notre état dans la relation. Clarifier nos émotions et sensations, et en premier lieu l'empathie, est nécessaire au respect des autres. Il s'agit de communiquer à quelqu'un, à travers nos paroles ou nos actions, qu'il est vu et écouté et que ses réponses ou comportements ont une validité inhérente (Linehan MM 1997).

Valider une émotion veut dire qu'elle est compréhensible et tolérable donc il ne faut pas l'ignorer, dire qu'il faut sentir autrement ou changer trop rapidement d'émotion.

Concernant des cognitions il s'agit de valider, pas de réfuter.

Valider le comportement ne veut pas dire être d'accord ou en désaccord. Cela veut dire qu'il a un sens et il est compréhensible dans le contexte où il se manifeste. Il s'agit de trouver les stimuli dans l'environnement actuel qui permettent de soutenir le comportement de l'interlocuteur. Il s'agit de décrire, pas d'évaluer ou de juger (cela veut dire « ni bien ni mal » et n'implique pas encouragement ou approbation).

La validation peut se faire à plusieurs niveaux de complexité :

**Prêter attention à l'autre** : l'observation active implique de limiter les biais personnels, « d'arrêter la machine à penser » pour focaliser sur l'autre. L'écoute active implique la gestuelle qui va informer l'autre que nous lui prêtons attention : le contact du regard, les mouvements de la tête et du visage, les onomatopées... communique que l'autre est digne d'être vu et écouté.

**L'écoute empathique** : il s'agit de refléter avec précision ce qui est dit, fait, senti ou expérimenté par l'autre. Il est important de ne pas confondre la réponse de quelqu'un et les événements l'ayant déclenchée. Sentir la peur est différent à être actuellement



## 4 – Un concept de prévention : La civilité

en danger. Il convient de ne pas communiquer en parole ou en gestes que la réponse de l'autre correspond à des faits empiriques quand ce n'est peut être pas le cas.

Un récit empathique se construit avec la prémisse que le comportement des gens est le meilleur possible étant donné le contexte dans lequel il se développe et aboutit à dire que dans des circonstances semblables nous pourrions nous comporter de la sorte.

Ce récit peut être construit à trois niveaux :

- **répéter** : « ce que j'entends de ce que l'interlocuteur dit » (avec ses propres mots).
- **reformuler** : « ce que je comprends de ce que l'interlocuteur dit » (en précisant les termes).
- **paraphraser** : « ce que je comprends de ce que l'interlocuteur pense » (et qui n'est pas nécessairement dit).

Pour lire une émotion il est nécessaire de connaître la culture de l'interlocuteur, les événements déclenchants et d'observer le comportement verbal et non verbal.

Articuler ce qui n'est pas verbalisé concernant les émotions, pensées ou comportement de quelqu'un implique tout autant ses forces que ses faiblesses. Faire l'impasse des actes négatifs ou répréhensibles pour valider uniquement du positif, risque de faire sentir à l'autre qu'il est vraiment inacceptable et son interlocuteur naïf.

Paraphraser comporte le risque d'utiliser les conséquences ou la fonction d'un comportement comme preuve des intentions de l'autre (si je me sens en colère, l'autre doit nécessairement être en train de m'attaquer). La sensibilité clinique rend compte des compétences à comprendre comment nous affectons les autres.

*L'écoute effective* : il y a un paradoxe dans les entretiens à visée psychothérapeutique puisqu'il convient de valider l'autre pour construire une relation thérapeutique toute en voulant le changer (puisque'il consulte pour ça !). La thérapie dite « dialectique » cherche à expliciter cette tension entre acceptation et modification.

Le DR Ch. Cungi propose « la méthode de 4 R » :

- **Recontextualiser** : il s'agit de déconstruire les phrases abstraites de l'interlocuteur en le questionnant sur le où, quand, comment...
- **Reformuler** : répéter ce que l'autre vient de dire « permet au patient de se reconnaître dans ce qu'il vient de dire ; de vérifier que l'on a bien compris, bien écouté ; de ralentir l'entretien, de lui donner un rythme laissant place à la réflexion ».

- **Résumer** : permet de « montrer au patient que ce qui a été fait en entretien, ou ce qu'il a dit peut être organisé, a un début et une fin ».
- **Renforcer** : quand le comportement verbal de quelqu'un augmente la probabilité de la survenue d'un comportement chez quelqu'un d'autre, nous parlons de renforcements sociaux.

### 4.2 La gestion des conflits

S'il s'agit de respecter l'autre avec sa spécificité, il convient d'apprendre à travailler avec les désaccords. L'absence de conflits dans les lieux de travail signale que le management exige la conformité et par là risque d'étouffer l'innovation.

**Conflit** : situation dans laquelle chaque partie cherche un but perçu comme incompatible avec le souhait de l'autre.

Il convient de prendre conscience de la façon où nous gérons les conflits et réfléchir à des modalités qui risquent de ne pas être adaptées à la situation. C'est dans cet objectif que des différents styles ont été proposés sans pour autant préjuger qu'un style est meilleur qu'un autre. Le concept de réceptivité rend compte de la capacité à trouver le style qui s'adapte le mieux à une situation donnée.

**Les styles de gestion de conflits** (d'après « The Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument Profile ») :

- **Compétition** : il s'agit d'un comportement à forte affirmation de soi et à faible coopération. On utilise le contrôle, l'attaque et la coercition dans le but de gagner. Il est approprié en cas de prise de décision urgente ; en cas d'enjeux routinier dans lesquels les autres ne sont pas trop impliqués ; dans les cas où vous êtes certain de vos droits. Il est inapproprié quand il faut obtenir la coopération des autres ; quand les autres ne se sentent pas respectés ; quand il est utilisé de façon excessive ; quand le droit légal des autres n'est pas respecté.
- **Collaboration** : il s'agit d'un comportement à forte affirmation de soi et à forte coopération. A travers la recherche d'information, la recherche d'alternatives et l'acceptation de la controverse on cherche une solution gagnant/gagnant. Il est approprié quand les résultats et la relation sont importants ; quand il est raisonnable d'attendre un agrément. Il est inapproprié quand le temps presse ; quand l'issue n'est pas importante ; si quelqu'un ne négocie pas de bonne foi.
- **Compromis** : il s'agit d'un comportement d'affirmation de soi et de coopération modérées. A travers le marchandage, la réduction des attentes et l'obtention d'un peu pour chacun, on cherche à obtenir un terme moyen. Il est approprié



## 4 – Un concept de prévention : La civilité

quand un terrain d'entente est mieux qu'une impasse; quand la coopération est importante mais le temps et les ressources manquent. Il est inapproprié quand les conséquences vous sont inacceptables; quand il est essentiel de trouver la solution la plus créative.

- **Évitement**: il s'agit d'un comportement d'affirmation de soi et de coopération faibles. A travers le déni, l'inattention ou l'échappement on cherche à différer. Il est approprié quand le temps peut nous aider; quand les émotions sont exacerbées; quand l'issue est sans importance; quand une décision à court terme n'est pas nécessaire. Il est inapproprié quand l'issue est importante; quand une décision doit être prise.

- **Accommodation**: il s'agit d'un comportement à faible affirmation de soi et à forte coopération. Être d'accord, apaiser ou flatter l'autre, céder, peuvent être appropriés quand l'issue n'est pas importante; quand vous avez tort; quand vous voulez faire plaisir à l'autre. Il est inapproprié quand vous risquez de ressentir les conséquences plus tard; quand il est utilisé pour se faire accepter (d'après Fontaine C.W.).

Au sein d'une équipe, les membres contribuent à résoudre les problèmes avec différents styles de gestion de conflits. Il est utile d'évaluer le style prévalent dans l'équipe et voir s'ils s'adaptent aux challenges auxquelles ils doivent faire face.

Des résultats favorables semblent liés à une forte affirmation de soi. Toutefois on peut être ferme pour imposer son point de vue et collaboratif pour les modalités d'implémentation et la prise en compte des besoins des autres. L'utilisation du style compétitif peut comporter le risque d'ignorer ou nier des évidences qui vont à l'encontre de la décision prise. Il peut aussi décourager l'entourage à s'affirmer pour contredire, conduisant à des conséquences potentiellement désastreuses tel que décrites dans les études sur les équipes d'urgence médicale ou de cockpit des avions.

Des préjugés peuvent biaiser la perception des styles. Ainsi les femmes utilisant un style compétitif dans le milieu du travail tendent à être perçues comme compétentes mais manquant d'habilités sociales et si elles utilisent un style non compétitif risquent d'être considérées plus habiles socialement mais avec moins des potentialités à diriger.

### L'affirmation de soi

Le droit à l'affirmation s'inscrit dans une philosophie du droit de la personne humaine et dans le contexte des changements culturels des années soixante: valorisation des relations interpersonnelles et styles de vie alternatifs. Il s'agit des droits personnels à l'expression de ses pensées, sentiments et besoins qui vont compléter les droits du citoyen. Un ancien Ministre de l'Éducation Nationale mettait en garde contre la confusion entre civisme et civilité: « La civilité concerne les comportements sociaux. Le civisme est un projet politique lié à la démocratie ». « L'apprentissage de la citoyenneté est d'un autre ordre: il constitue un droit » (Allègre C. 1997). La philosophie de l'affirmation tente de définir des droits à l'intérieur des comportements sociaux. Ils résultent de l'identification et de l'acceptation de nos droits en tant que personne: nous avons le droit de nous faire notre propre opinion et de l'exprimer (donc de constituer notre propre liste des droits); d'avoir des sentiments et de les exprimer de façon à ne pas blesser la dignité des autres; d'avoir des besoins et de les considérer aussi importants que ceux des autres; nous avons le droit de ne pas justifier notre comportement; de juger si nous allons répondre aux attentes des autres et trouver des solutions pour leurs problèmes; nous avons le droit de changer d'idée, de faire des erreurs et d'en prendre la responsabilité pour ça; le droit de dire non, je ne sais pas, je ne comprends pas.

Il est implicite, dans la logique de l'affirmation de soi, une flexibilité dans les opinions, une mutualité dans les buts et un espoir dans le respect par les autres de nos droits personnels. Mais il est important de comprendre, que nous n'avons pas « le droit inaliénable de faire en sorte que les autres se comportent correctement » (Lang A. & Jakubowski P. 1976). Des émotions négatives difficilement gérables vont être soutenues par la croyance que les autres ne doivent pas se comporter comme ils le font du fait que nous n'aimons pas la façon dont ils agissent (Ellis A. & Harper R. 1961).

Le comportement affirmé implique une communication directe qui tienne compte avant tout du respect de soi et certes, du respect des autres sans que cela constitue une allégeance. Il est important de focaliser sur ses propres buts. Il y a risque à focaliser sur les comportements des autres dans une recherche illimitée d'injustices et dans une quête éperdue de défense de ses droits.

Il s'agit d'exprimer ses propres sentiments et opinions dans un lieu à notre conve-

## 4 – Un concept de prévention : La civilité

nance. Les comportements passifs et agressifs sont considérés comme de la communication indirecte.

La structure des réponses en affirmation de soi est la suivante :

À partir des formulations :

- « Vous avez... décrire le comportement de l'autre en termes spécifiques
- « Je... décrire ses sentiments de façon précise
- « Je veux... décrire le changement comportemental souhaité.

Un ton de voix ferme et le maintien du contact visuel sont en accord avec le contenu exprimé. Elle exclut toute induction émotionnelle négative (par exemple la menace : « je vais appeler le Proviseur » ou faire sentir à l'autre son ignorance « n'importe qui est capable de faire cela », etc.). Dans les études scandinaves, 10 % d'enseignants utilisent la menace et l'intimidation de façon répétitive. Ils constituent ainsi, des modèles favorisant le bullying dans l'établissement (Goldstein A.P. 1999).

La colère de l'autre invite à une réponse affirmée. Nous sommes dans la négociation. La colère en tant que sentiment renvoyant à la frustration, doit être formulée pour éviter l'accumulation, mais de façon à en accepter la responsabilité sans demander à l'autre de la prendre à notre place (« je suis fâché plutôt que vous m'énervez... »). Nous avons le droit de sentir et d'exprimer ce type d'émotion mais aussi la responsabilité d'évaluer si elle résulte du fait que les autres ne se comportent pas en fonction de notre attente ou s'ils violent nos droits personnels (Lange & Jakubowski 1976)

« La passivité consiste à endurer sans résistance ». L'utilisation systématique de ce type de comportement conduit à une désorganisation des émotions par soumission aux désirs des autres, à la suppression des affects ou leur transfert vers d'autres situations (Nicarthy G. 1993). Le comportement agressif s'applique aux tentatives directes de dévalorisation de celui qui nous dérange. Le comportement passif agressif consiste en une communication indirecte, sans avoir à prendre la responsabilité de ses actions (par exemple, justifier un acte de langage hostile par « c'était une blague », rouler les yeux, soupirer lourdement, etc.).

Avant une réponse en affirmation de soi, il convient de s'y préparer. Cette phase préalable doit permettre de nous interroger sur nos buts : voulons nous négocier,

avoir raison, confondre l'expression de l'émotion avec nos objectifs ? Avant tout il est important d'écarter les procès d'intention. Si nous jugeons les intentions des autres et basons nos comportements sur ça, on prend le risque de répondre à ce que nous pensons que l'autre a comme intention et devenir passif ou agressif. Si quelque chose nous a blessés et pensons que l'autre l'a fait sans mauvaises intentions, nous pouvons être tentés de laisser passer ; si nous jugeons de ses mauvaises intentions on risque de devenir agressif (García Higuera 2006).

Les stratégies d'affirmation de soi ne préservent pas des risques que l'interlocuteur change de tactique ou s'engage dans l'escalade. Le message envoyé à l'autre est : « je n'interfère pas dans vos choix et un compromis est possible » (Smith M. 1975). Il ne s'agit pas nécessairement de coopération. Prendre à son compte l'émotion de l'autre devient nécessaire quand notre intégrité physique ou psychologique est en jeu : nous ne sommes plus dans l'affirmation de soi mais dans le désamorçage.

### Le désamorçage

Le concept de désamorçage (« *defusing* ») est basé sur le constat que l'escalade de la violence a ses règles et le but recherché est de ne pas s'inscrire dans un processus pouvant conduire à la violence. Ceci s'applique à la violence « affective » qui est de loin la plus importante quantitativement en milieu scolaire et ailleurs. C'est la violence dans la relation des personnes qui se connaissent ou interagissent et une d'entre elles réagit à ce qu'elle considère comme une menace. Dans ce cas, il y a une activation émotionnelle rapide et un retour à la normale aussi rapide. L'application est plus subtile en ce qui concerne la violence dite « prédatrice » sans émotion, sans réaction, sans limite du temps mais avec une très forte composante cognitive hors règles de l'escalade et plus orientée vers un but (Meloy J.R. 1997). On utilise pour cela une communication qui n'est pas vraiment affirmée parce que pas totalement directe (par exemple traiter des propos hostiles comme un commentaire neutre) (Horenstein M. & Voyron Lemaire M-C 1996).

### Les étapes du processus de désamorçage

Les étapes dans l'escalade (d'après Dubé M. 1993 ; Lagrange Cl. 1998 ; Crisis Prevention Institute 1999).

- Les questions : « pourquoi... ? », le désaccord est pointé.
- Le refus : phase de protestation, expression verbale du mécontentement.
- La ventilation des émotions : communication non-verbale de la colère (activité cognitive canalisée vers l'affirmation de soi).

## 4 – Un concept de prévention : La civilité

- L'excitabilité: l'activité cognitive n'est plus canalisée vers un but adapté et les capacités de raisonnement sont amoindries. Ce n'est pas à ce stade qu'il convient de s'engager dans une négociation basée sur la logique et l'appréciation des solutions raisonnables pour résoudre un problème. Parmi les équivalents physiques nous trouvons: apparition de tachycardie, augmentation du rythme respiratoire (indice très utile pour percevoir le niveau d'excitabilité), dilatation des pupilles, regard intense, pâleur ou rougissements du visage, dilatation des narines, haussement des épaules, tension musculaire, grimaces, tremblement, poings et mâchoires serrés, déambulation, gesticulation fébrile.
- La tentative d'intimidation: effraction des limites, comportement auto-agressif, comportement agressif envers les objets.
- Le passage à l'acte.

Il est important de tenir compte du développement du processus à travers le temps et de la variabilité selon les individus. Parfois un silence brusque peut être plus révélateur que la séquence décrite précédemment avec élévation progressive du volume verbal. Il convient d'intervenir tôt pour éviter les étapes ultérieures et d'arrêter l'intervention verbale lors des deux dernières étapes.

### Stratégies verbales et comportementales pour désamorcer l'escalade de la violence

Attitude franche, directe et structurée, ni excessivement amicale ni très proche.

Eviter de toucher la personne.

Ne pas l'approcher soudainement ni rapidement.

Parler doucement, faire des mouvements lents (transmettre un message de calme et une attitude non menaçante).

Respecter l'espace personnel (il est trois fois plus étendu pour les violents que pour les non violents).

Ecoute non critique, montrer de l'empathie.

Eviter de s'empêtrer dans des discours. Éviter les jargons et les opinions trop complexes.

Ne pas être pressé.

Ne pas interrompre la personne qui vient de perdre le contrôle de ses paroles (même si ses paroles ou ses gestes sont inacceptables, il faut attendre que l'émotion retombe) « Il est conseillé de s'efforcer de rester poli et respectueux, même avec une personne qui ne le serait pas à notre égard. Il ne s'agit pas de soumission ni de complaisance, mais plutôt d'une attitude que le professionnel doit s'efforcer de tenir pour marquer la différence, et parce que le fait de refuser de se laisser enfermer dans une « escalade symétrique » dans le conflit, sous une forme ou une autre, finira par décontenancer l'autre partie. Pour autant, si sanction il doit y avoir pour des écarts inadmissibles, elle doit après-coup s'appliquer » (Lagrange Cl. 1998).

Répondre brièvement à des questions légitimes et s'abstenir de répondre à des questions provocatrices (quelle classe de prof êtes-vous?).

Maximiser le pouvoir des individus à faire des choix alternatifs. Il convient d'éviter de dire à la fin de chaque phrase: « d'accord? » qui introduit la confusion faisant croire qu'il y a des choix quand ce n'est pas le cas (Stevenson 1991). Proposer des choix simples et clairs. Il doivent être émotionnellement neutres, concrets et applicables (plutôt que dire avec rage « si vous cassez cela je vous mets dehors », préférer: « si vous décidez de casser cela, vous devrez rester après l'école et travailler jusqu'au remboursement » (Pitcher & Poland 1992).

Chercher un lieu partiellement privé mais structurellement ouvert (permettant une sortie rapide et séparée pour les deux parties).

Laisser les portes ouvertes et écarter les objets pouvant servir à l'agression. Retirer vos lunettes et les bijoux qui peuvent vous blesser, faire attention aux cravates.

## 4 – Un concept de prévention : La civilité

### Stratégies verbales face à la critique

Les critiques systématiques ont un impact sur l'estime de soi. Des stratégies cherchent à la préserver :

Utilisation d'une réponse non défensive en langage non confrontationnel qui accepte la probabilité d'une certaine vérité dans la critique. Il convient d'éviter d'accepter la critique par un « oui », suivie d'un « mais ». Cela risque d'encourager d'autres critiques. Admettre sans s'excuser excessivement. Il y a beaucoup de raisons qui expliquent une erreur. Plutôt que s'étendre dans des justifications, focaliser sur un comportement futur : « j'ai fait une erreur et je compte faire mieux la prochaine fois ».

Le questionnement négatif cherche, par la demande d'un complément d'information sur la perception négative de celui qui fait la critique, à l'obliger à défendre ses commentaires (stratégies du brouillard). « C'est une idée idiote ! ». « Qu'est ce que vous n'aimez pas dans mes propos » (plutôt que de se défendre : « ce n'en est pas une »). Focaliser sur le futur. Cela pousse le critique à focaliser sur les solutions plutôt que sur l'erreur (« il y a d'autres façons d'améliorer mon travail ? »).

Pour éviter d'être distrait des buts fixés, il est utile de ne pas donner à l'autre des moyens d'aborder des thèmes qui font diversion et de ne pas prêter le flanc à la critique. Se limiter à la répétition d'une phrase claire et spécifique peut être utile dans ces cas (affirmation persistante ou disque rayé) Contrairement aux comportements d'affirmation de soi, ces stratégies ne peuvent pas être utilisées en même temps par les deux parties de l'interaction (Lange & Jakubowski 1976).

Utiliser la distraction par exemple en questionnant sur une partie de la phrase, hors sujet de la critique.

Le silence, particulièrement utile au téléphone ou dans l'échange quand l'autre ne répond pas à votre demande de clarification après une critique. Vous n'êtes pas obligé d'enchaîner sur des justifications à moins que vous ne le souhaitiez.

*Dans tous les cas il convient de transformer les critiques qui semblent dirigées contre votre personne, en problèmes spécifiques du comportement et de maintenir le sens du contrôle par l'affirmation du choix personnel des solutions.*

### Le contrôle de l'interaction

Il s'agit de stratégies ayant pour but de ne pas réagir à ce que l'autre dit, mais à faire en sorte que ce soit l'autre qui réponde à ce que vous venez de dire. Pour obtenir ce résultat on ne contre pas les arguments de l'autre, ce qui risque de nourrir l'escalade, mais on va s'adresser à l'implicite de son argumentation dans l'objectif d'envoyer le message : « je ne suis pas dupe du discours hostile que je viens de recevoir et je ne rentre pas dans ces jeux là ». Il s'agit d'une alternative à la façon habituelle que nous avons de réagir à un acte de langage hostile : la contre-attaque par un message négatif (réponse hostile, refus de répondre, partir) ; le plaidoyer (utiliser l'émotion pour obtenir l'arrêt) ; le débat (utiliser des arguments logiques pour le raisonner) (Elgin 1995).

### **La construction de la réponse (d'après S.H. Elgin 1980, 1995) :**

Le para-verbal (principalement par l'accentuation de certains mots de la phrase) joue un rôle capital pour transmettre l'hostilité quel que soit le contenu de ce qui est dit. Il convient d'en tenir compte pour utiliser une intonation neutre (il est implicite dans le message de l'autre qui attend une émotion de notre part).

Outre l'utilisation du « Je » comme dans l'affirmation (il est implicite dans l'acte du langage hostile que l'autre n'a rien à faire de ce que nous sentons) et du « vous » (il est implicite que la contre-attaque nous fait rentrer dans le jeu) il nous reste le langage en mode « e-discours » défini par le thérapeute Virginia Satir : langage impersonnel chargé d'abstractions, généralisations, références génériques et avec un minimum d'expression faciale et de langage corporel. Nous avons traduit le terme « computer mode » par e-discours : utilisation des termes indéfinis permettant de cacher ce qui est dit quand leur expression ouverte peut être objectée. Il s'agit de ne pas donner l'impression que vous prenez position sur une quelconque issue. Utilisation des pronoms non spécifiés (tout le monde, quelqu'un, on etc.) et de la substantivation (négligé – la négligence) :

- « Même un vieillard serait capable de comprendre cela » (il est implicite que vous êtes un abruti).
- Réponse : en mode e-discours : « l'idée fausse que les gens âgés sont moins performants est fort répandue ».
- Quand il est implicite dans le questionnement hostile, quoi que vous répondiez ne sera pas suffisant parce que ce qui compte c'est de capter votre attention, il peut

## 4 – Un concept de prévention : La civilité

être utile de s'engager dans un discours en patchwork :

- « Avez-vous jamais pris soin des élèves? ».
- Réponse: référence abstraite à des études, redirection vers une discussion plus abstraite, analytique et détaillée.
- Face à une affirmation culpabilisante, notre tendance habituelle à attaquer ou à se défendre risque de renforcer l'hostilité. Une alternative pour éviter de renforcer est l'utilisation d'une question neutre ou enquête négative:
- « Si réellement vous vouliez perdre du poids, vous ne mangeriez pas de cette façon là ».
- Réponse: quand avez-vous commencé à penser que je ne veux pas perdre du poids?
- Ignorer le fait que vous soyez accusé personnellement, est une autre alternative pour ne pas renforcer des comportements hostiles:
- « Nous ne pensons pas qu'une personne avec des problèmes émotionnels puisse faire face à ce travail ».
- Réponse: « cela semble parfaitement raisonnable ».
- Quand il est implicite dans le contenu qu'on veut forcer votre culpabilité ou votre gratitude en faisant allusion à un problème personnel caché, il convient d'éviter de se justifier (« je n'ai pas de problème avec la classe ») ou de contrer l'argumentation (quels collègues, ce sont eux qui ont des problèmes):
- « Tous vos collègues comprennent pourquoi vous avez autant de mal à tenir votre classe ».
- Réponse: « Je suis touché par leur sollicitude à mon égard » (dit sur un ton calme et sincère).

### L'expression coopérative

*Il s'agit de s'occuper de l'état émotionnel de l'autre avant de tenter de résoudre les problèmes concrets posés (Bacal R. 1999):*

- Donner des preuves qu'on écoute (dire « je vous écoute » ne suffit pas): focaliser l'attention sur l'autre, reformuler ce que l'autre vient de dire et garder le silence pour écouter.
- Utiliser des formulations empathiques (préférer la formulation neutre « il semble que... » plutôt que le « Je »). Éviter les « mais » après la reconnaissance de l'état de l'autre. (« je réalise que vous attendez depuis longtemps, cela doit être frustrant ». Arrêter et laisser l'autre répondre).
- Utiliser un langage coopératif (par exemple, « nous avons » plutôt que « vous avez » un problème).
- Focaliser sur l'ici, le maintenant et le futur.
- Utiliser le « peut être, c'est possible, probablement, des fois, en général » plutôt que « toujours, jamais ».
- Reconnaître que nous pouvons nous tromper.
- Permettre de sauver la face (« peut-être que vous n'êtes pas au courant... »).
- Répondre au besoin des autres (l'action doit être en cohérence avec les mots).
- Prendre la responsabilité de nos perceptions (utiliser le « je » quand nous n'avons pas compris).
- Reformuler les demandes dans l'intérêt de l'autre.
- Prêter attention au message réel que nous exprimons: il risque d'être en décalage avec les sentiments, les idées ou la situation de l'interlocuteur, le faisant sentir rejeté ou incompris: conseils pas demandés, réassurances sans fondement, sympathie qui sonne fausse.
- Le message ne doit pas comporter un jugement, des étiquettes ou des comparaisons.
- S'abstenir d'utiliser les manipulations verbales et le langage hostile.

C'est quand notre intérêt est de préserver notre intégrité physique ou psychologique, qu'il est important de comprendre de façon empathique le point de vue de l'autre et de sentir l'émotion véhiculée par lui. « Comprendre le point de vue de l'autre, ne signifie pas en être d'accord » (Fisher R. & Ury W. 1991). Il est important de reconnaître les sentiments de l'autre même si ses demandes son impossibles à satisfaire.

## 4 – Un concept de prévention : La civilité

### Les stratégies non-verbales

*Plus un individu monte dans l'escalade de la violence, moins il tient compte du contenu des mots et plus il est attentif à des stimuli non verbaux :*

Le langage corporel en relation aux mouvements du corps. Il convient d'y penser dans les interventions pour ne pas aller trop vite vers le verbal (signe de la main de haut en bas (baisser le ton) ou mettre son doigt sur la bouche (faire silence) (Hebert J. 1991).

La posture corporelle. En synergie avec les mouvements corporels, elle permet d'envoyer un message de soutien, respectueux et non menaçant. « La (bonne) posture est une manière de communiquer avec les autres, et elle influe sur notre façon de ressentir les choses » (Lagrange Cl. 2000).

La proxémie ou langage proxémique comprend tous les codes d'utilisation du corps en situation de communication que chaque culture transmet à ses membres. Elle consiste principalement en un certain nombre de cercles concentriques imaginaires autour du corps lesquels représentent des zones d'intimité (si elles sont proches du corps) ou la distance et la méfiance à l'égard des interlocuteurs (si elles sont plus lointaines) (site web : [www.ethnociel.qc.ca](http://www.ethnociel.qc.ca)).

Le paraverbal comprend la tonalité de la voix, le volume et cadence de la parole permettant, à partir du même contenu verbal, d'envoyer un message provocateur, peureux, coléreux, indifférent, impatient, amical, etc.

- Utiliser une position non confrontationnelle : il convient pour désamorcer, de ne pas se tourner complètement vers l'autre en mettant les genoux vers une autre direction (dans l'affirmation de soi, au contraire, on fait face complètement et il y a maintien du contact visuel). Une vigilance salutaire s'accommode mal d'une posture molle. Il est difficile dans ce cas de maintenir une respiration abdominale utile à la gestion des émotions. Travailler sur la posture évite des tensions musculaires inutiles dans le maintien de l'équilibre et nous permet de prendre conscience des informations involontaires que nous donnons : la rigidité dans la posture raide ou le peu de confiance dans une posture avachie (Pater R. 1990). Éviter de croiser les bras autour de la poitrine (position de clôture).
- Tenir compte que la distance interpersonnelle dans laquelle on se sent à l'aise est trois fois plus grande chez des individus violents et qu'il est important de donner de

l'espace physique mais aussi psychologique. Crier, faire des gestes, pointer du doigt, c'est envahir l'espace d'un individu potentiellement violent. Il faut que la distance ne soit pas si grande qu'il faille élever la voix ce qui risque d'activer l'escalade. De même il convient de ne pas parler si la personne marche devant vous. La voix sans le contact visuel peut aussi contribuer à l'escalade (Stevenson S. 1991).

- Faire de la distraction pour rompre le contact visuel (en proposant par exemple de regarder ensemble un document).
- Egaliser la hauteur (si l'autre est assis, il convient de s'asseoir. Il est moins intimidant que de le regarder de haut).
- Utilisation de l'humour : il faut le faire avec précaution. S'il permet souvent de rediriger l'attention, il risque très facilement d'être perçu comme de l'ironie. Rire de nos propres problèmes ne les résout pas mais cela peut contribuer à y faire face de façon constructive.

### Tenir compte des différences culturelles

L'effet de notre comportement sur l'autre nous donne beaucoup d'informations. Demander des critiques spécifiques plutôt qu'agir en fonction des stéréotypes. Cela permet d'enrichir notre grille de lecture de la communication non verbale en fonction des différentes cultures. Il y a celles où domine la honte (ne pas perdre la face) et d'autres où domine la faute (les principes) (Zagnoli N. 1991). Chez certains, il y a évitement du contact visuel dans des situations d'affrontement qu'il convient de ne pas interpréter comme de la fuite ou de l'hypocrisie. Baisser les yeux chez d'autres revient à trahir ses principes. Il convient de ne pas assurer trop vite que quelqu'un est malhonnête quand il ne vous regarde pas assez, ou rude quand il vous regarde de trop.

Dans les chapitres précédents, nous avons cité l'empathie et le maintien de l'estime de soi comme moyens importants dans une stratégie de désamorçage. Or ces composantes sont très variables en fonction des facteurs culturels et la non prise en compte de ces facteurs conduit soit à une faible empathie, soit à la sentir mais sans pouvoir la transmettre efficacement. La connaissance du contexte social est nécessaire pour soutenir l'estime de soi (ce qui est vécu comme valorisant par certains, peut être considéré comme paternaliste par d'autres).

Il convient de prêter attention à des termes trop chargés de connotations positives ou négatives à l'intérieur d'un groupe culturel donné. En cas de doute il vaut mieux s'abstenir et utiliser des formulations neutres.



## 4 – Un concept de prévention : La civilité

### Les stratégies d'échappement

L'échec du désamorçage : plus le comportement de la personne devient irrationnel, plus le désamorçage risque d'être improductif. Dans ce cas, en fonction de l'évolution de l'escalade, nous pouvons :

**1/ Référer à quelqu'un d'autre.** Il est utile de planifier les procédures pour référer (peut être vers un collègue auquel nous pouvons attribuer une expertise) pour éviter, le cas échéant, soit de nous trouver isolé, soit de placer l'autre en mauvaise posture.

**2/ Le désengagement (time out).** Il s'agit de partir pour une très courte période de temps pour permettre à l'autre et à soi-même de réduire la tension.

**3/Fixation de limites :** il convient, de façon directive, de s'assurer que nos limites sont comprises par l'autre :

- Décrire le comportement inadmissible de façon spécifique.
- Demander un changement. Il doit être simple. « Quelqu'un qui est en train de perdre sa rationalité n'a pas besoin qu'on lui propose 5 à 6 choix » (CPI).
- Prévenir des conséquences en langage coopératif et réalisable (celles qui vont se produire dans les quelques minutes qui suivent, pas dans un futur indéfini).
- Présenter les conséquences comme un choix pas comme une menace de punition. « La proposition doit être simple, claire, brève et ferme. Il faut éviter de s'engager dans des tergiversations sans fin ou donner l'impression que l'on se moque de la personne ce qui risque de faire monter plus encore la tension » (Lagrange Cl. 2000).
- Éviter promesses ou sanctions qui ne seront pas tenues. Il faut se placer dans la perspective que les limites imposées vont être testées (« si vous dites à quelqu'un de se calmer ou vous serez obligé de le faire sortir, il vaudrait mieux y être effectivement préparé » (CPI).

#### 4/ Application des limites :

- Focaliser sur le comportement non sur la personne, utilisant un langage coopératif.
- Rappeler les conséquences, informer de l'application, lui offrir une aide future.

Dans le cas où la personne refuse de quitter l'établissement, il n'est pas dans les attributions du personnel de le faire sortir manu militari. Nous sommes dans la logique de la contravention d'intrusion du ressort de la police.

### 4.3 La confiance

Nous avons confiance dans les institutions qui nous permettent de nous rapprocher de nos valeurs psychologiques.

#### Les valeurs psychologiques

Il s'agit des réponses individuelles à des questions concernant des directions de vie que nous choisissons comme :

En votre for intérieur, au plus profond de vous-même, qu'est-ce qui est important pour vous ?

Quelles sont les valeurs que vous voulez défendre dans votre vie ?

Quel genre de qualités personnelles voulez-vous cultiver ?

Comment voulez-vous agir avec les autres ?

*Les valeurs ne sont pas des buts. Les valeurs sont des directions dans lesquelles nous avançons, alors que les buts sont ce que nous voulons réaliser en chemin (Harris R. 2008).*

#### Niveau 1 : le soi

- Clarifier les valeurs personnelles centrées sur les relations (sociales, professionnelles...)
- Clarifier les buts en rapport aux valeurs
- Identifier les barrières : expériences internes qui nous déconnectent de nos valeurs

#### Niveau 2 : le soi et l'autre

- Agir en accord avec vos valeurs : qu'est-ce que vous privilégiez le plus ?
- Clarifier les valeurs mutuelles
- Identifier les barrières pour soi et pour l'autre

#### Niveau 3 : l'autre

- Aider l'autre à réaliser ses valeurs
- L'aider à identifier des objectifs concrets (Ciarrochi J. 2009)



## 4 – Un concept de prévention : La civilité

La formulation des valeurs dans le domaine « travail » se fait à travers le questionnaire suivant :

Considérez les catégories ci-dessous et répondez de façon générale ou spécifique comme vous le souhaitez. S'agissant d'une exploration, il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

Votre développement professionnel

*Qu'est-ce qu'il y a en vous qui vous a conduit vers ce métier ?*

Ethique personnelle et professionnelle

*Quelles sont vos valeurs que vous n'êtes pas prêt à abandonner dans votre travail ?*

Engagements

*Quelle est la valeur ajoutée que vous apportez à vos élèves ? Et à vous même ?*

Les atouts

*Qu'est-ce que vous pensez à propos de vos élèves et de vos propres forces ?*

Votre idéal

*Si vous deveniez votre idéal dans votre métier, à quoi cela ressemblerait ?*

Barrières

*Qu'est-ce qui vous empêche de vous rapprocher de votre idéal ?*

### L'engagement

Il est très important de tenir compte des renforcements intrinsèques au travail à la base de l'engagement. Ils résultent de l'expérience propre au travail sur quatre facteurs (d'après K.W. Thomas 2009) :

1/ Le degré de sens et les moyens pour donner du sens à nos tâches.

2/ Le degré de choix dans nos buts. Plus on a d'autonomie au travail, plus il est aisé de fixer des objectifs en fonction de nos valeurs et moins nous sommes vulnérables au burnout.

3/ Le degré d'utilisation de nos compétences. Comment s'assurer que nous utilisons nos diverses compétences et développons un sens de la compétence dans l'exercice de nos choix.

4/ Le degré d'accomplissement de nos objectifs. Comment expérimenter un sens de progrès continu dans notre travail.

Ces quatre facteurs sont intimement liés. Sans clarification de nos valeurs, nous ne pouvons pas faire des choix intelligents. Sans l'engagement à des valeurs, il n'y a pas de raison à faire des choix, nous préoccuper de nos compétences et d'évaluer

nos progrès. L'engagement n'est pas la conformité à des procédures. Il s'agit de prendre la responsabilité personnelle pour que cela marche et non pas uniquement désirer ou espérer que les buts soient atteints. Sans la liberté de choix, il y a peu de probabilité que nous engagions notre responsabilité pour achever nos buts. Tout au plus, en suivant le mieux possible des activités prescrites, nous pouvons espérer que les buts seront atteints. Le développement des compétences est une des clés de la satisfaction et de l'efficacité au travail. Prendre conscience de l'impact de notre travail sur les autres, de la valeur ajoutée de nos actions, est un moyen pour donner du sens. Les quatre facteurs ont une charge émotionnelle forte. Quand nous nous sentons bien au travail c'est parce que nous réalisons quelque chose qui a du sens, que nous le faisons de la façon qui nous semble la meilleure, en faisant certaines tâches particulièrement bien et en obtenant des résultats. Cela aboutit à un sens d'accomplissement personnel dans le travail.

Une culture de l'engagement (Kenneth Thomas) est celle où des procédures cherchent à construire ces renforcements intrinsèques. Le processus participatif permet à l'équipe d'identifier et trouver des valeurs partagées, d'implémenter des solutions qui ont un sens, de diversifier les compétences à appliquer et d'expérimenter le sens de progrès.

Des valeurs partagées permettent des relations collaboratives au travail.

L'engagement envers le travail est un concept diamétralement opposé à l'épuisement, au cynisme et au découragement liés à l'épuisement professionnel.

« On ne peut pas déléguer l'engagement, il faut trouver un sens que puisse l'inspirer ». Participent à cet objectif : une vision exaltante de ce qui peut être accompli, un climat non cynique, (sans la crainte d'être punis du fait d'innover ou de commettre des erreurs non intentionnelles), des standards exigeants (sans établir de comparaisons et de classement), l'interaction avec les bénéficiaires de nos actions.

Les valeurs et procédures mises en place qui reflètent le respect avec lequel les institutions traitent leurs employés sont prédictives de la méfiance, le cynisme et la survenue du burnout.

## 4 – Un concept de prévention : La civilité

### 4.4 La discrimination

L'idée dominante concernant la discrimination est qu'elle correspond à des préjugés et stéréotypes, des idées toutes faites, sans réflexion, ancrées dans les inconscients collectifs. Pour y remédier, est proposé un travail de déconstruction des préjugés. « L'éducation contre le racisme doit intégrer un travail sur le vocabulaire et se garder de toute dimension émotionnelle qui empêche la réflexion sur la construction des préjugés racistes ».

Plus récemment, d'autres hypothèses impliquent le principe de corrélations illusoirs, fonctionnement normal du cerveau consistant à rechercher des caractéristiques de groupe en se basant sur des incidents individuels peu fréquents. Du point de vue évolutif il était utile de tirer des conclusions sur l'environnement en se basant sur des preuves limitées. Attendre des preuves causales pouvait être risqué. Ce principe a été extrapolé à la question de la discrimination.

Quand les membres d'un groupe minoritaire sont associés à une série d'accidents inhabituels, notre cerveau exagère la connexion entre les deux. L'association ne se limite plus à quelques membres d'un groupe minoritaire mais à tous les membres de ce groupe (Vedantam S. 2010). La stigmatisation est une objectivation par catégorisation et évaluation de l'autre.

Les difficultés rencontrées dans les interventions pour mettre un doute dans les certitudes de gens et les effets paradoxaux à vouloir directement réduire ou supprimer des pensées discriminatoires, rendent nécessaire la diversification des pratiques. Dans le cadre professionnel, dans les établissements scolaires qui nous intéressent en premier lieu, les attitudes stigmatisantes affectent les victimes mais contribuent aussi, en générant des pratiques en contradiction avec ses valeurs, au burnout du personnel.

Le concept de « flexibilité psychologique » utilisé en thérapie pour réduire l'impact des pensées et des émotions négatives (même si le contenu et la fréquence des pensées ne changent pas) a été extrapolé vers le training dans l'objectif de changer des attitudes stigmatisantes dans un contexte éducatif et non plus psychothérapique. Ce qui tend à montrer cette approche c'est le fait qu'accepter et défuser sa pensée est plus efficace que de décourager les gens à avoir des telles pensées (Hayes et al. 2004).

*L'éducation contre les préjugés semble bénéficier uniquement à ceux qui ont de la flexibilité psychologique.*

### La flexibilité psychologique

Implique un ensemble d'habiletés : focaliser son attention dans l'ici et maintenant, reconnaître et s'adapter à une situation, changer le répertoire comportemental et cognitif quand les stratégies utilisées mettent en cause le fonctionnement social et personnel, maintenir un équilibre entre les différents domaines importants de la vie, être attentif, ouvert et engagé dans des actions dans la poursuite des buts et des valeurs.

L'inflexibilité psychologique caractérise quelqu'un particulièrement préoccupé à vouloir se débarrasser des pensées et des émotions, collé à ses pensées, déconnecté du contexte spécifique lié à une situation donnée et incapable de choisir des actions en fonction des buts et des valeurs. Pour contrôler ou éliminer les expériences internes désagréables, il s'engage dans des comportements néfastes à sa santé physique ou émotionnelle (par exemple boire, éviter des situations...). Pour aggraver le tout, le contrôle des expériences internes a des effets paradoxaux tendant à les augmenter en intensité et en fréquence pouvant aller jusqu'au seuil de la psychopathologie (Ciarrochi J. et al 2010). Le manque de clarté de nos valeurs est une autre caractéristique de l'inflexibilité psychologique ; elles laissent la place à des conséquences positives plus immédiates comme celle d'avoir raison, recevoir l'approbation des autres ou se sentir bien.

Quand une personne peu flexible psychologiquement a une pensée comme « ce collègue est déprimé », elle peut être enclin à croire à cette pensée et à celles qui lui sont associées autour de la maladie mentale (imprévisible, incontrôlable etc.). Dès lors, la personne peut répondre en fonction d'une catégorie verbale et non pas en fonction d'un individu unique, objectivant ainsi l'autre (« n'est pas comme moi ») et l'éviter (Masuda A. et al. 2009). La relation entre flexibilité psychologique et comportements d'évitement peut aider à comprendre le processus multifactoriel de la stigmatisation. La rigidité de la catégorisation basée sur le jugement, l'évaluation et l'évitement comme mode de régulation propre à la flexibilité psychologique, sont des facteurs utiles à cette compréhension. La flexibilité psychologique facilite des actions pour prendre soin des autres à travers le consentement à accepter des émotions qui, si elles sont évitées, vont interférer dans la relation.

## 4 – Un concept de prévention : La civilité

La thérapie d'acceptation et d'engagement met l'accent sur les barrières psychologiques à un engagement constructif avec les autres et perçoit la stigmatisation comme construction dans notre pratique linguistique quotidienne. *Dans le cadre des interventions, il s'agit de développer la flexibilité s'attaquant à l'impact excessif du langage humain quand dominant les fonctions littérale, évaluative, analytique et évitante.* Observer ce qui se passe réellement plutôt que se référer uniquement à l'analyse qu'on en fait. Il s'agit d'utiliser le langage comme outil pour repérer et décrire les événements et non simplement pour les anticiper ou les juger.

Des exercices spécifiques encouragent les participants à repérer l'automatisme du processus de catégorisation, à créer des espaces entre eux et leurs pensées par l'acceptation et la défusion, à clarifier la nature et l'importance des valeurs psychologiques dans le domaine interpersonnel et les ventiler publiquement. L'utilisation de métaphores cherche à faire expérimenter les effets paradoxaux des tentatives d'éliminer des attitudes stigmatisantes. « Il s'agit d'aider les gens à accepter des pensées et des émotions déplaisantes et simultanément réduire la tendance à prendre leurs pensées au pied de la lettre ; les gens apprennent à prendre acte de leurs pensées mais à ne pas percevoir le monde à travers elles » (Biglan A.2008).

### L'acceptation et la défusion

#### Acceptation

Consentir à donner un espace à des pensées, émotions désagréables, sensations, impulsions et autres expériences internes. Les laisser venir et repartir, sans lutte, sans les fuir, sans leur donner une attention excessive.

Ce qu'elle n'est pas : tolérer ; se résigner. Il s'agit du consentement actif à accepter des expériences internes désagréables par la prise de conscience que les efforts pour les contrôler peuvent aller à l'encontre des actions basées sur des valeurs.

Ce qu'elle est : une action, un comportement, un mouvement ; une ouverture non défensive, sans jugement. Laisser exister les pensées y compris quand elles nous sont désagréables, sans pour autant y croire ou les rendre positives. Il s'agit de prendre acte de ses pensées mais de ne pas les agir. Faire le choix de se comporter d'une certaine façon en dépit de nos pensées ou émotions.

L'observation active décrite précédemment est utilisée ici pour focaliser sur des événements privés (pensées, émotions, sensations y compris des pensées auto-

stigmatisantes). Il s'agit d'expérimenter l'universalité et l'inévitabilité de la lutte contre nos propres pensées et l'utilité de ne pas avoir à les éliminer complètement (Masuda A 2009).

#### La défusion

La fusion cognitive consiste à supposer que nos expériences privées (pensées, émotions, sensations) sont des descriptions exactes de la réalité. Il y a confusion entre la pensée et ce qu'elle décrit. Les techniques de défusion tentent d'affaiblir les fonctions indésirables de la pensée plutôt qu'altérer leur contenu ou leur fréquence. Il s'agit de modifier la façon dont nous interagissons avec notre propre pensée.

Pour aboutir à la défusion ou délitération, il faut apprendre à observer notre monologue intérieur, voir les pensées telles qu'elles sont (images, morceaux de langage), voir la façon dont elles apparaissent (événements menaçants dont on doit se débarrasser, règles à obéir, vérité littérale, objective, faits importants qui requièrent toute notre attention).

Des exercices ont comme but d'aider les gens à prendre acte du processus du langage tel qu'il se déroule et observer la façon dont les pensées vont et viennent dans la perspective d'un observateur neutre. Il s'agit d'un changement radical du contexte où les pensées deviennent des événements observables plutôt que des vérités littérales qui doivent dicter notre comportement (Ciarrochi J. et al 2010).

Les exercices consistent par exemple à : observer ce que vous vous dites juste maintenant ; observer la forme de la pensée, la décrire. S'agit-il de mots, de sons, d'images ? La labellisation, la considération comme une observation extérieure à soi, la répétition des mots pour les faire perdre leurs sens, sont autant des stratégies pour réduire la qualité littérale de la pensée.

Le questionnement cherche à réduire l'impact de la pensée : il y a une histoire pour chaque chose, à quoi sert-elle cette histoire ? Elle remonte à quand ? Si vous avez raison à 100 %, en quoi cela vous aide ? Si vous croyez à cette histoire, que faites-vous ? Qu'est-ce qui arrive ensuite ?

La délitération a comme résultat que le contenu de la pensée persiste mais il n'y a plus de lutte, la pensée perd sa fonction de règle – n'organise pas les comportements subséquents. Il est important de faire la défusion des évaluations que nous portons sur nous-mêmes et sur les autres pour interagir en fonction de ce qui se passe dans une situation donnée et non pas en fonction du contenu de la pensée (voir « processus d'intention » en affirmation de soi).

L'acceptation et la défusion ne sont pas une fin en soi mais des méthodes pour

## 4 – Un concept de prévention : La civilité

incrémenter les actions basées sur des valeurs. Il s'agit d'apprendre à réagir face aux expériences de pensées et d'émotions pour qu'elles ne soient plus perçues comme des barrières à l'action.

### La flexibilité psychologique en milieu enseignant

- Nous trouvons à l'étranger des stages récents ou en cours focalisés sur l'acceptation auprès du personnel d'éducation :
- Intervention d'une journée auprès de 25 membres du personnel d'une école primaire publique souffrant d'un climat scolaire conflictuel (Biglan A. Oregon Research Institute). Le processus d'acceptation de ses propres pensées et émotions désagréables facilite l'acceptation des pensées et des émotions désagréables chez les autres conduisant à une meilleure communication et coopération.
- Une étude pilote avec 61 enseignants de maternelle pour des enfants handicapés comportait 3 séances hebdomadaires de 3h ½ basées sur l'acceptation de l'émotion déclenchée par les collègues et l'explicitation des valeurs de soins de l'autre et du succès des enfants (Évaluation of an Acceptance and Mindfulness Training for Elementary Staff, Educators and Administrators. Woidneck M.R., Utah State University).
- Une étude randomisée portant sur 48 établissements du second degré dans l'Oregon USA (« Reducing Teacher Stress and Building a More Effective School Culture ». A Biglan. Projet se déroulant entre 2009 et 2014). Outre l'intérêt dans la prévention du burnout des enseignants elle pourrait, à l'instar des interventions en milieu hospitalier, influencer les enseignants à essayer des pratiques innovantes. Dans la mesure où le gens arrivent à accepter et à défuser des croyances discriminatoires ils peuvent mieux se connecter aux besoins des autres et être capables d'agir au service de leurs propres valeurs y compris prendre soins des autres.

Le syndrome de burnout peut être caractérisé par le fait d'éviter des pensées, émotions ou sensations produisant désagréments ou souffrances face à un climat et conditions de travail chroniquement stressantes. Les interventions cherchant à développer la flexibilité psychologique peuvent être tout autant préventives que curatives de ce syndrome.

Les stages de courte durée focalisés sur l'acceptation, la défusion et le partage des valeurs, donnent des résultats encourageants. Le but recherché est d'obtenir que les gens ne soient plus attachés rigidement à leurs croyances, qu'ils soient plus tolérants, qu'ils réduisent les critiques et les plaintes à propos des autres, plus en clair avec leurs valeurs et qu'ils agissent au service des ces valeurs même quand ils les sentent difficiles ou frustrants. En jugeant moins, ils punissent ou blessent moins les autres et peuvent alors être attentifs, soutenir ou prendre soins des autres (Biglan A. 2009).

## 4.5 Bibliographie

- Bacal R. Performance management. McGraw-Hill 1999.
- Biglan A. Teacher Stress and Collegiality: Overlooked Factors in the Effort to Promote Evidence-Based Practices Newsletter Volume 31 | 2008 | Number 3. In site web [www.abainternational.org/ABA/.../Biglan.asp](http://www.abainternational.org/ABA/.../Biglan.asp)
- Biglan A. Increasing Psychological Flexibility to Influence Cultural Evolution. Behavior and Social Issues. 2009, 18-24.
- Biglan, A., Hayes, S.C., & Pistorello, J. Acceptance and commitment: Implications for prevention science. *Prevention Science* 2008, 9 (3), 139-152.
- Ciarrochi, J. V. and Bilich-Erich, L. Promoting social intelligence using the experiential role-play method. In J. T. Blackledge, J. V. Ciarrochi & F. P. Deane (Eds.), *Acceptance and commitment therapy: contemporary theory research and practice* (pp. 247-262). QLD, Australia: Australian Academic Press 2009.
- Ciarrochi, J. Bilich, L., & Godsel, C. Psychological flexibility as a mechanism of change in Acceptance and Commitment Therapy. In Ruth Baer's (Ed), *Assessing Mindfulness and Acceptance: Illuminating the Processes of Change*. (pp. 51-76). New Harbinger Publications, Inc.: Oakland, CA. 2010.
- Crisis Prevention Institute 1999. In [www.crisisprevention.com](http://www.crisisprevention.com)
- Cungi Ch. L'alliance thérapeutique. Retz 2006.
- Dubé M. La violence en milieu scolaire adulte. Commission des écoles catholiques de Montréal 1993.
- Elgin S.H. The gentle art of verbal self-defense. Dorset Press 1980.
- Elgin S.H. You can't say that to me! Stopping the pain of verbal abuse. New York:

## 4 – Un concept de prévention : La civilité

- John Wiley & Sons 1995.
- Ellis A. & Harper R. A new guide to rational living. Melving Powers 1961
- Fisher R. & Ury W. Getting to yes. À Penguin book 1991
- García Higuera, J. À Terapia Psicológica en el Tartamudeo, de Van Riper a la Terapia de Aceptación y Compromiso. Ed Ariel 2006.
- In <http://www.psicoterapeutas.com/pacientes/planteamiento.htm>
- Goldstein A.P. Low-level aggression. First steps on the ladder to violence. Illinois: Recherche Press 1999.
- Harris R. Le piège du bonheur 2008 In [www.thehappinesstrap.com](http://www.thehappinesstrap.com)
- Hayes. S. C., Bissett, R., Roget, N., Padilla, M., Kohlenberg, B. S., Fisher, G., Masuda, A., Pistorello, J., Rye, A. K., Berry, K., & Niccolls, R. The Impact of Acceptance and Commitment Training and Multicultural Training on the stigmatizing attitudes and professional burnout of substance abuse counselors, *Behavior Therapy* 2004; 35, 821-836.
- Hébert J. La violence à l'école. Montréal, Québec Les Editions Logiques 1991.
- Horenstein J.M. & Voyron-Lemaire M-C. Rapport de recherche sur les enseignants victimes de la violence. Paris: Collection MGEN 1996.
- Lagrange Cl. Violences. Les travailleurs sociaux à la recherche d'un nouvel « art de faire ». Ed. Matrice 1998.
- Lagrange Cl. Comprendre. Les situations critiques en milieu pénitentiaire. Groupe I.D.E.E.S. 2000.
- Lagrange Cl. Crise de l'enseignement, crises de vie et violences en milieu scolaire. In Pierre-André Doudin & Miriam Erkohen-Marküs Eds. Violences à l'école. fatalité ou défis? De Boeck Université 2000.
- Lange A.J. & Jakubowski P. Responsible assertive behavior. Cognitive/behavioral procedures for trainers. Illinois: Research press 1976.
- Linehan M.M. Validation and psychotherapy. In A. Bohart & L. Greenberg (Eds.), Empathy Reconsidered: New Directions in Psychotherapy. Washington DC: American Psychological Association, 1997 353-392.
- Masuda A., Hayes S. C., Lillis J., Bunting K., Herbst S.A., Fletcher L. B The Relation between Psychological Flexibility and Mental Health Stigma in Acceptance and Commitment Therapy: A Preliminary Process Investigation. *Behavior and Social Issues*, 2009; 18, 25-40.
- Masuda, A., Hayes, S. C., Fletcher, L. B., Seignourel, P. J., Bunting, K., Herbst, S. A., Twohig, M.P., & Lillis, J. The impact of Acceptance and Commitment Therapy versus education on stigma toward people with psychological disorders. *Behaviour Research and Therapy* 2007; 44, 2764-2772.
- Masuda, A., Price, M., Anderson, P. L., Schmertz, S. K., & Calamaras, M. R. The role of psychological flexibility in mental health stigma and psychological distress for the stigmatizer. *Journal of Social and Clinical Psychology*. 2009; 28, 10, 1244-1262.
- Meloy J R. Predatory Violence During Mass Murder. *Journal of Forensic Sciences* 1997; 42, 2: 326-329.
- Monestès J-L & Villatte M. La thérapie d'acceptation et d'engagement. ACT. Paris: Masson 2011.
- Nicarthy G., Gottlieb N., Coffman S. You don't have to take it! À woman's guide to confronting emotional abuse at work. Seattle: Seal press 1993.
- Pitcher G.D. & Poland S. Crisis intervention in the schools. New York: Guilford Press 1992.
- Schoendorff B. Faire face à la souffrance. Choisir la vie plutôt que la lutte avec la Thérapie d'Acceptation et d'Engagement. Paris: Retz 2009
- Smith M.J. When I say no, I feel guilty. Bentam Books 1975.
- Stevenson S. Heading off violence with verbal de-escalation. *Journal of Psychosocial Nursing and Mental Health Services* 1991; 29, 9 : 6-10.
- Thomas K.W. & Kilmann R.H. Conflict Mode Instrument Profile. Report prepared for Sample P. March 2, 2010 In [www.cpp.com](http://www.cpp.com)
- Thomas K.W. Intrinsic motivation at work: What really drives engagement (2nd ed.). San Francisco: Berrett-Koehler 2009.
- Vedantam S. The Hidden *Brain*. Spiegel & Grau 2010.
- Zagnoli N. & Roux M. Ne pas perdre la face. Centre national de formation et d'études de la Protection judiciaire de la jeunesse. Vaucresson 1991.

## 5 – 23 Propositions pour agir

La quasi-totalité de ces propositions a déjà été exprimée dans les études, rapports et publications présentés dans les 3 bibliographies de cet ouvrage. Elles ont été expérimentées pour la plupart. Notre démarche (résultats et analyse) nous a permis de les regrouper en fonction de leurs liens avec la qualité de vie au travail des personnels des lycées et collèges.

### 5.1 Organisation de l'établissement :

1. Instaurer et/ou développer dans tous les projets d'établissements un axe concernant la qualité de vie au travail des personnels. Pour la mise en œuvre effective du projet, associer étroitement le CESC, le CHS mais aussi instaurer une politique de gestion des ressources humaines à l'initiative des personnels de direction qui soit soutenue, aidée et relayée par les services académiques. Pour ce faire développer une véritable formation initiale et continue des personnels au management éducatif organisé selon les 4 axes professionnels : conduite du changement ; gestion des relations humaines et sociales, gestion des crises, utilisation des technologies de l'information.
2. Établir un tableau de bord régulier des processus disciplinaires, commissions éducatives, sanctions, remédiations et suivis qui serait diffusé à l'ensemble des personnels de l'établissement et aux membres du conseil d'administration. Composer une commission de révision annuelle du règlement intérieur et développer son outil complémentaire, la charte de vie de l'établissement « droits et devoirs des adultes et des élèves » qui serait réalisée par l'ensemble de la communauté éducative.
3. En regard des priorités centrées sur les conditions matérielles de travail, partie prenante de la qualité de vie, clarifier et faire connaître aux personnels les domaines de responsabilité des collectivités territoriales concernant le fonctionnement de l'établissement. Créer un groupe de suivi en charge de ce partenariat associant personnels, membres de l'équipe de direction et de vie scolaire.
4. Considérer que l'image extérieure de l'établissement et l'information interne sont des éléments particulièrement importants dans la construction du sentiment d'appartenance. Mettre en place une politique de communication interne et externe régulière. Développer les partenariats éducatifs. Créer des événements collectifs associant la communauté éducative et l'environnement.
5. Créer les conditions du « Vivre Ensemble » dans l'établissement. Encourager et privilégier les actions collectives sur les actions individuelles tant sur le plan



## 5 – 23 Propositions pour agir

pédagogique qu'éducatif. Intégrer le sport et la culture pour tous comme un des leviers privilégiés dans la construction du projet.

6. Ouvrir et développer systématiquement des espaces de repos et des lieux de travail personnel et de loisirs collectifs de type bureau d'enseignement, cafétéria, salle de sports, salon des personnels, espace de rencontre aménagé avec les parents...

7. Inciter dans le souci du développement de la QVT et de sa composante « sentiment d'appartenance » à la construction d'une mémoire collective d'établissement et d'un renforcement des liens intergénérationnels par la création d'une association des anciens personnels et élèves de l'établissement.

### 5.2 Exercice du métier :

8. Admettre que l'organisation du temps de travail est un facteur déterminant pour la qualité de vie dans l'établissement tant pour les adultes que pour les élèves. Reconnaître le lien causal entre la succession fréquente des temps d'enseignement, la pédagogie pratiquée et la fatigue et le stress des acteurs et usagers. Interdire les journées de travail de plus de 6 heures de cours tant pour les enseignants que pour les élèves ainsi que les emplois du temps des enseignants concentrés sur 3 jours ou moins.

9. Établir des emplois du temps des enseignants et des élèves qui valorisent les notions de décloisonnement, d'interdisciplinarité, de pluridisciplinarité, et surtout d'adaptabilité à l'âge et au niveau des élèves. Pour ce faire : renoncer au modèle de l'emploi du temps conçu sur la séquence horaire d'enseignement pour la mise en place d'un « Emploi du temps mobile ». C'est un dispositif qui permet d'adapter les aspects temporels du projet pédagogique, d'utiliser des séquences d'enseignement à durées variées, d'accélérer ou de ralentir le rythme de l'enseignement d'une discipline pendant une période de l'année et requiert le travail en équipe des enseignants.

10. Considérer qu'une des composantes essentielles de la QVT est construite sur le plaisir et le désir provoqués par l'exercice de l'activité professionnelle. L'absence marquée de ces éléments « moteurs » par près de 30 % des personnels des lycées et collèges incite à penser que pour certains la monotonie répétitive de l'enseignement d'une discipline sur une longue période d'activité (récemment allongée) est un des facteurs prépondérants de cette « lassitude ». Afin d'y remédier et à l'exemple de l'existant (enseignement agricole, LP, établissements étrangers...) introduire sur la base du volontariat :

- Une bivalence disciplinaire pour les enseignants privilégiant l'association

d'une discipline fortement cognitive à une discipline sportive et/ou de sensibilité artistique.

- Des activités éducatives et socioculturelles dans le temps de service de l'ensemble des personnels de l'établissement.

11. Lutter contre l'usure professionnelle et sa conséquence la baisse de l'intérêt porté au travail par le développement de la mobilité professionnelle interne (inter catégorielle) externe (entreprises privées et publiques) à partir du développement de la VAE et de l'introduction dans les épreuves de recrutement d'un entretien fondé sur le dossier personnel et des épreuves de type AFPA destinées à apprécier la personnalité du point de vue relationnel.

12. Offrir la possibilité – tant aux personnels qu'aux élèves de l'établissement – de pratiquer des activités encadrées et régulières de lutte contre le stress de type relaxant. À cet effet, privilégier le recours aux professeurs d'EPS ainsi qu'à l'Association Sportive.

### 5.3 Aide individuelle

13. Apporter aux personnels fragilisés ou en difficulté un soutien dans le cadre de l'aide et du maintien dans le poste de travail. Cerner les risques psychosociaux éventuels (stress et/ou souffrance au travail, addictions, violence, harcèlement...) et les risques professionnels (troubles musculo-squelettique, gestes et postures, troubles de la voix...) pouvant apparaître dans les établissements scolaires. Pour ce faire recourir plus particulièrement aux réseaux PAS « Prévention, Aide et suivi » départementaux mis en place par la MGEN en collaboration avec les services académiques de l'Éducation Nationale.

14. Faciliter et permettre aux 28 % de personnels qui pensent souvent quitter leur travail une réorientation professionnelle et/ou une formation construite sur les motivations de leur « désengagement ». Pour ce faire intégrer notamment dans la formation continue un programme d'accompagnement ciblé sur la réduction du stress construit sur les deux axes suivants :

- développer les compétences personnelles (mieux se connaître, affirmer sa confiance en soi, gérer ses émotions, communiquer...)
- développer des compétences psychosociales (compétences émotionnelles, analyse des pratiques professionnelles, culture de l'accueil, relation d'aide...)



## 5 – 23 Propositions pour agir

15. Développer des outils d'évaluation et de remédiation et favoriser la diffusion du questionnaire « QVT » (une version sous fichier Excel est disponible pour les chefs d'établissement sur le site CASDEN).

### 5.4 Structures préventives institutionnelles

16. Développer une plateforme QVT en réseau dédiée aux personnels d'encadrement de l'éducation nationale donnant accès à un centre de ressources et d'échanges sur la promotion de la qualité de vie au travail via Internet. Déclinaison spécifique Éducation nationale du « Réseau francophone de formation en santé au travail » permettant de répertorier et formaliser les aides auprès du chef d'établissement pour la rédaction du document unique d'évaluation des risques y compris les risques psychosociaux.

17. Développer le partenariat entre l'Éducation nationale et les Maisons départementales des personnes handicapées. Formaliser les procédures de protection du personnel face à des élèves handicapés turbulents en classe. Rendre explicites ces procédures dans la rédaction du « projet personnel de scolarisation ».

18. Activer la mise en place des Comités d'hygiène, de sécurité et de conditions de travail, s'assurer de la formation de ses membres et développer des ressources spécifiques, de moyens et d'études concernant particulièrement la prise en compte de risques psychosociaux.

19. Utiliser lorsque les conditions sont réunies les trois indicateurs présentés dans cette étude :

- Le tableau de bord de la qualité de vie au travail dans l'établissement (utilisation du logiciel Excel : voir annexe)
- Les indicateurs disciplinaires : voir tableaux nationaux de référence
- La grille « Civilité » pour la prévention du « burnout » (voir annexe)

20. Mettre en œuvre une formation continue fondée sur l'exercice du métier dans toutes ses dimensions. Pour ce faire et en amont, mieux connaître les conditions de travail selon les caractéristiques de l'établissement et les métiers exercés. Établir une nomenclature fondée sur les caractéristiques communes aux grandes catégories de postes de travail selon la méthode et avec les outils réalisés par l'INRS (Institut National de la Recherche Santé).

21. Développer des recherches ciblées pour la validation clinique de seuils de stress chronique. D'ores et déjà, tout enseignant ayant dans sa classe plus de 20 % d'élèves

handicapés ou devant assumer 19 classes doit être considéré comme exerçant dans une situation à risque et bénéficier d'un suivi médical périodique.

22. Approfondir la réflexion au niveau national à partir d'indicateurs, notamment les accidents du travail et les maladies professionnelles. La position consistant à écarter systématiquement un lien de causalité entre un risque psychosocial et un trouble mental au bénéfice d'une aggravation d'un état antérieur perturbe le bon déroulement des soins et constitue un frein pour la prévention au sein de l'Éducation Nationale.

23. Créer un Observatoire Social et de Santé des Personnels de l'Éducation Nationale (OSSPEN) en charge de connaître les évolutions des métiers, des pratiques professionnelles et des conditions de leur exercice d'une part, de mesurer les conséquences de ces changements sur la santé des personnels, le fonctionnement des établissements scolaires et plus largement sur celui du système éducatif français d'autre part.

## Annexes

### Liste de membres du « Groupe du travail QVT » Session d'études : qualité de vie au travail dans les établissements scolaires

NOMS PRÉNOMS	ADRESSE
AMIEL Michèle	Proviseur Lycée Paul Langevin 92150 SURESNES
AMMOUIAL Christine	Médecin des personnels Service Médecine Préventive UNIVERSITÉ PARIS 8 93526 SAINT DENIS
BERTHIER Jean-Luc	Proviseur Formation ESEN Poitiers
BERTHOMES Jean-Gabriel	Webmestre MGEN 75748 PARIS CEDEX 15
BOLLORÉ Pascal	Proviseur Lycée Frédéric Mistral 94260 FRESNES
CLÉMENT Serge	Inspecteur d'académie adjoint Académie des Hauts de Seine 92000 NANTERRE
DEFFIN Helène	Proviseur Lycée des métiers Côtes de Villebon 92360 MEUDON LA FORET
DURIX Bernard	Responsable formation Perdir ESEN Poitiers
ENTRIALGO Daniel	Principal Collège Gérard Philipe 86300 CHAUVIGNY

## Annexes

FOTINOS Georges	Ancien IGEN Conseiller du Président de la MGEN 92190 MEUDON
GILLIARD Jean-Paul	Principal Collège Jean Zay 62300 LENS
HORENSTEIN Mario	Médecin psychiatre CSMRP-MGEN 75017 PARIS
HUDSON Ghislaine	Proviseur Lycée Darius Milhaud 94 Le Kremlin Bicêtre
Dr MAITROT Claire	Médecin conseiller technique du Recteur Service médical de l'Académie 35700 RENNES
MICHELLET Claude	Inspecteur d'académie Académie des Hauts de Seine 92013 NANTERRE CEDEX
MYSSE Christophe	Médecin de prévention RECTORAT DE CRÉTEIL 94000 CRÉTEIL
OULÉ Marie-Thérèse	Assistante sociale Conseillère technique du Recteur Rectorat de Bordeaux 33060 BORDEAUX CEDEX
PEZAVANT Raynald	Proviseur Lycée Professionnel 92250 LA GARENNE COLOMBES
POLVENT Jean-Pierre	Inspecteur d'académie Académie du Pas de Calais 62021 ARRAS CEDEX

PRODHOMME Gérard	Inspecteur d'Académie Académie de Loire Atlantique 44322 NANTES CEDEX 03
REICH Sylvie	Principal Collège Marie Curie 75018 PARIS
RICHARD Michel	Principal Collège Rameau 78000 VERSAILLES
TRIQUET Francis	Proviseur Lycée Emile Zola 28200 CHATEAUDUN
WARSMANN Jacques	Proviseur Lycée professionnel régional 54201 TOUL CEDEX

## QUESTIONNAIRE QVT

Une réponse par ligne	Tout à fait d'accord	D'accord	Incertain	En désaccord	Tout à fait en désaccord
1 Le travail accompli par le personnel de l'établissement est reconnu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2 Je n'ai pas un collègue auquel je puisse me confier en toute confiance	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3 Notre établissement est très dynamique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4 Je ne suis pas formé pour faire face aux besoins des élèves d'aujourd'hui	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5 L'ambiance de l'établissement n'est pas à l'optimisme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6 J'ai la compétence pour faire face à presque tous les problèmes de comportement des élèves	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7 Mon opinion est prise en compte lors des décisions importantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8 Notre établissement est soutenu par la collectivité pour faire face à la violence	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9 Le personnel fait son travail avec enthousiasme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10 Je sens que je ne peux m'adresser à personne lorsque j'ai un problème dans mon établissement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11 A cause de la quantité de travail je dois négliger des tâches utiles à mon métier	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12 Je ne sais pas ce que je ferais si j'étais menacé de violences dans mon travail	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13 Le personnel est fier de cet établissement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14 Je sais ce que la hiérarchie attend de moi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15 Ma formation ne m'a pas préparé à mon travail actuel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16 Je pense souvent à quitter mon travail	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17 Je ne suis pas formé ni soutenu pour mettre en place des moyens pour améliorer mon travail	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18 Je sens que je fais partie d'une équipe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19 Ma formation m'a permis d'obtenir des satisfactions dans mon travail	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20 Je ne suis pas satisfait de ma charge de travail actuel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Annexes

21 Je suis satisfait de mon métier	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22 Les procédures disciplinaires sont appliquées aux élèves de façon équitable et cohérente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23 Je ne me sens pas en sécurité dans mon établissement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24 La hiérarchie encourage le personnel à travailler en équipe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25 Notre école a des attentes claires au sujet du comportement des élèves	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26 Il n'y a pas de programme de prévention de la violence dans mon établissement (par exemple : gestion de la colère, médiation, gestion de conflits)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27 Je pense rester dans mon établissement la rentrée prochaine	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28 Les conditions matérielles de mon établissement interfèrent avec le bon déroulement de mon travail	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29 Le nombre d'élèves dans mon établissement est satisfaisant	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

30 Il n'y a pas de véritable esprit d'équipe dans mon établissement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31 Je suis moins satisfait de mon travail maintenant qu'à mes débuts	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32 Je concilie bien ma vie professionnelle et ma vie privée	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33 Mon entourage me reproche de consacrer trop de temps à mon travail	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34 En cas de soucis professionnels, je peux trouver du réconfort dans ma vie privée	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35 Mon travail me permet une mise à distance de soucis personnels	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### Fiche de présentation du questionnaire QVT sous Excel

(En ligne pour les établissements sur le site de la CASDEN)

#### Instructions

Nous vous conseillons de conserver une version vierge du fichier Excel «QVT» et d'enregistrer une copie dans votre ordinateur qui sera utilisée par l'ensemble des répondants.

Ouvrez le fichier et pensez à activer les macros.

Une fois le fichier ouvert, vous trouvez à la base de votre écran, des onglets avec les titres suivants (cliquez sur les onglets pour vous déplacer vers les différentes feuilles et accéder aux contenus) :

**Étude pilote** : présentation de l'étude par les promoteurs.

**La procédure d'application** : avant toute passation du questionnaire, il convient de réfléchir aux étapes préliminaires qui vont conditionner la réussite ou l'échec de l'opération.

**Le questionnaire QVT** : cliquer sur cet onglet pour ouvrir la feuille comportant les 35 questions. Répondre en cliquant sur les boutons à droite de chaque question.

**Les indicateurs globaux** : Chaque questionnaire interprété automatiquement. La présentation de l'ensemble des résultats pour l'établissement et pour chaque domaine se fait en deux groupes « expositions favorables » couleur verte et « expositions problématique » couleur rouge ou jaune, avec les pourcentages des répondants dans chaque groupe. Nous cherchons à mettre en lumière les réponses « haut » et « bas » au climat scolaire telles que nous les avons utilisées dans notre recherche pour évaluer les risques pour la santé. Les pourcentages des réponses « moyen » n'apparaissent pas à l'écran, et quand elles sont prédominantes dans un domaine, il n'y a pas de couleur dans le carré correspondant à ce domaine. Il peut y avoir bipolarisation des réponses « haut » / « bas » dans une équipe concernant un domaine. Dans ce cas deux couleurs peuvent coexister. Nous n'avons pas de seuils validés pour le domaine « équilibre travail / vie privée ».

En fonction des pourcentages « haut » ou « bas », trois groupes peuvent être définis :

**1. Expositions problématiques principales** : quand 40 % ou plus de répondants d'un établissement scolaire évaluent un domaine du climat scolaire négativement (couleur rouge).

**2. Autres expositions problématiques** : quand 25 % et 39 % des répondants d'un établissement scolaire évaluent un domaine du climat scolaire négativement (couleur jaune).

**3. Expositions favorables** : quand plus de 25 % de répondants d'un établissement scolaire évaluent un domaine du climat scolaire positivement (couleur verte).

**Les questions par domaine** : le questionnaire de qualité de vie au travail comporte 35 questions regroupées en 8 domaines : 1 - Sentiment d'appartenance, 2 - Formation, 3 - Management de l'établissement, 4 - Sentiment de sécurité, 5 - Climat émotionnel, 6 - Engagement, 7 - Satisfaction, 8 - Equilibre travail/vie privée. Au dessous de chaque domaine il y a les questions qui le constituent précédées d'un chiffre indiquant leur place dans le questionnaire.

**La description des domaines** : l'étape de présentation des résultats du questionnaire au personnel est un moment indispensable à la réussite du projet de gestion participative du stress. Dans le cas de résultats défavorables dans un domaine donné, nous suggérons un contenu, non exhaustif, à discuter en équipe pour apporter les corrections nécessaires.

## Annexes

Choisissez la réponse qui reflète le mieux ce que vous éprouvez dans votre milieu scolaire actuel

Une réponse par ligne	Tout à fait en désaccord	En désaccord	Incertain	D'accord	Tout à fait d'accord
1. Les membres du personnel se traitent avec respect	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Il existe un esprit d'équipe et de collaboration	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Je peux compter sur mes collègues si j'ai besoin d'aide	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Les conflits sont correctement résolus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Les collègues me manifestent un intérêt personnel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Les différences entre les personnes sont respectées et valorisées	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. L'encadrement travaille correctement avec du personnel de formations différentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. L'institution ne tolère pas la discrimination	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Questionnaire à télécharger sur le site de la CASDEN.

ECHELLE DE SEVERITE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
AVERTISSEMENT	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
MOT AUX PARENTS	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
EXCLUSION DEFINITIVE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
CONVOCATION DES PARENTS	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
REPRIMANDE PAR UN PROFESSEUR	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
REPRIMANDE PAR LE CPE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
REPRIMANDE PAR LE PRINCIPAL OU SON ADJOINT	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
RETENUE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
DEVOIR SUPPLEMENTAIRE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
COPIE A EFFECTUER	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
MAUVAISE NOTE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
CONSEIL DE DISCIPLINE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
EXCLUSION DE LA CLASSE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
EXCLUSION TEMPORAIRE (à l'intérieur de l'établissement)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
EXCLUSION TEMPORAIRE (à l'extérieur de l'établissement)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
TIG dans l'établissement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
TIG hors de l'établissement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
PLACEMENT EN CLASSE-RELAIS	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
PLACEMENT EN CENTRE FERME	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### TYPE D'ÉTABLISSEMENT :

COLLEGE  COLLEGE RAR/RRS  LEGT  LPO  LP



## Annexes

ECHELLE D'EFFICACITE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
AVERTISSEMENT	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
MOT AUX PARENTS	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
EXCLUSION DEFINITIVE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
CONVOCATION DES PARENTS	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
REPRIMANDE PAR UN PROFESSEUR	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
REPRIMANDE PAR LE CPE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
REPRIMANDE PAR LE PRINCIPAL OU SON ADJOINT	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
RETENUE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
DEVOIR SUPPLEMENTAIRE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
COPIE A EFFECTUER	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
MAUVAISE NOTE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
CONSEIL DE DISCIPLINE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
EXCLUSION DE LA CLASSE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
EXCLUSION TEMPORAIRE (à l'intérieur de l'établissement)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
EXCLUSION TEMPORAIRE (à l'extérieur de l'établissement)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
TIG dans l'établissement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
TIG hors de l'établissement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
PLACEMENT EN CLASSE-RELAIS	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
PLACEMENT EN CENTRE FERME	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Questionnaire à télécharger sur le site de la CASDEN avant fin 2011.

*Le contenu de ce rapport est de la responsabilité de leurs auteurs et ne saurait traduire la position officielle ni engager la responsabilité des organisations qui ont facilité sa réalisation.*



**Dr José Mario Horenstein**  
Psychiatre CSMRP-MGEN  
Consultation Psychiatrie du travail



**Georges Fotinos**  
Docteur ès géographie  
ancien chargé de mission IGEN

La Qualité de Vie au Travail des personnels des lycées et collèges, longtemps négligée si ce n'est oubliée est apparue récemment comme une préoccupation du système éducatif grâce à quelques études et recherches pionnières qui mettaient en évidence que ce concept pouvait être un des éléments importants dans le fonctionnement des établissements scolaires et un indicateur pertinent de la santé des personnels.

Cette étude se compose de deux volets complémentaires et interdépendants :

- Une enquête nationale à laquelle ont répondu près de 400 établissements et 2 100 personnels qui fait un point sur cette réalité de terrain et met en évidence des facteurs collectifs influents notamment le climat scolaire, la politique de sanction mais aussi le statut de l'établissement...
- Deux contributions scientifiques. L'une centrée sur les conséquences individuelles de la dégradation de la qualité de vie au travail source de déclenchement du « burnout ». L'autre présentant les dispositifs et actions à mettre en œuvre pour prévenir ces situations critiques (gestion des conflits, stratégies verbales, non verbales, comportementales, d'échappement...).

L'ensemble de ces données et leur analyse aboutit à la proposition de pistes d'action et d'outils concernant l'organisation de l'établissement, l'exercice du métier, l'aide individuelle et la structure préventive institutionnelle.