

Master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation (MEEF)

**Mention : Second degré
Parcours : Économie-Gestion**

Mémoire de Master – Année universitaire 2016 - 2017

Les conditions d'un bien-être au travail des enseignants

Rédigé par Florence CLARGE

**Sous la direction de Marie-Pierre BOST, PRCE d'Économie-Gestion,
FDE - UM |**

**Membre du jury : Claude FABRE, MCF en Sciences de Gestion,
responsable Master MEEF Parcours Économie Gestion, FDE- UM |**

Table des matières

Remerciements.....	5
Résumé	6
Introduction	7
PARTIE 1 : D'une approche pathogénique à une approche salutogénique, appliquées au travail des enseignants.....	13
CHAPITRE 1 : L'approche pathogénique de la souffrance au travail.....	14
I- L'approche individuelle.....	15
1.1 Le modèle stimulus-réponse	15
1.2 Le modèle interactionniste	15
1.3 Le modèle transactionnel	17
II- L'approche collective.....	18
2.1 L'approche ergonomique des risques psycho-sociaux.....	18
2.2 La psychodynamique du travail.....	19
2.3 L'approche Clinique de l'activité	21
CHAPITRE 2 : L'approche salutogénique du bien-être au travail.....	23
I- Les contours du bien-être.....	24
1.1 Le bien-être, une absence de maladie, une santé mentale ou une qualité de vie ?.....	24
1.2 Les quatre dimensions du bien-être au travail	26
1.3 Les approches « Top-Down » et « Bottom-Up ».....	27
II- Les leviers du bien-être.....	28
2.1 La conservation des ressources (COR).....	28
2.2 La satisfaction et le plaisir	29
2.3 Le sens du travail.....	30
2.4 Sensemaking et résilience.....	32
2.5 Pouvoir d'agir, organisation réflexive et espaces de discussion	33
2.6 Une modélisation des conditions du bien-être au travail par le SLAC	36
CHAPITRE 3 : L'état des travaux sur la population enseignante.....	38
I- La souffrance des enseignants.....	39
1.1 Le stress des enseignants.....	39
1.2 Cause 1 : La difficulté liée à l'intéressement des élèves	42
1.3 Cause 2 : Un travail « interminable ».....	44
1.4 Cause 3 : Une définition du « bon travail » très aléatoire et insécurisante.....	45
1.5 Cause 4 : Une régulation autonome, renforçant la mise à l'épreuve de soi.....	47
II- Le bien-être au travail des enseignants	50
2.1 Le rôle de la personnalité	50
2.2 Le développement de la professionnalité (Activité).....	52
2.3 La qualité des relations sociales entre enseignants (Lien).....	56
2.4 La maîtrise des temps et des espaces (Confort)	59

2.5 Les six composantes du Sens	62
PARTIE 2 : Description des méthodes et du terrain d'étude	65
CHAPITRE 4: Cadre méthodologique	66
I- Un positionnement naturel dans l'action, mais des limites identifiées	67
II- Une observation directe et une analyse des documents	69
III- Une enquête quantitative	70
3.1 L'appréhension du risque psycho-social à partir du modèle de KARASEK en 26 items	71
3.2 L'appréhension du risque de burnout à partir de l'échelle de MASLACH	73
3.3 L'appréhension de la santé des enseignants	76
3.4 L'appréhension des conditions de travail	76
3.5 L'appréhension de la satisfaction à partir de la TAD et de la pyramide de MASLOW	76
3.6 L'appréhension du sentiment que le travail a du sens	79
3.7 L'appréhension de la coopération et des espaces de discussion	80
3.8 Introduction, questions ouvertes, participation aux entretiens collectifs et questions sociologiques	81
IV- Un entretien collectif	85
CHAPITRE 5: Présentation du terrain étudié	86
I- Les principales caractéristiques du Lycée Hemingway	87
II- Le contexte de l'étude	89
PARTIE 3 : Résultats et pistes de réflexion	90
CHAPITRE 6 : Un SLAC déficient au sein du Lycée Hemingway	91
I- Des problèmes psycho-sociaux bien réels	93
1.1 Une demande psychologique de forte intensité, génératrice de stress professionnel	94
1.2 Un soutien social faible, générateur de stress professionnel	95
1.3 Une latitude décisionnelle compensatrice des situations de stress	96
1.4 11% de la population en Jobstrain et 8% en Isostrain	97
1.5 Les femmes, les jeunes et les personnes seules sont plus exposés à la tension	98
1.5 18% de la population en risque de burnout	100
II- Un sens au travail plutôt favorable	105
2.1 L'utilité sociale du travail	105
2.2 La rectitude morale des pratiques	106
2.3 L'autonomie	107
2.4 Les occasions d'apprentissage et de développement	108
2.5 La coopération	109
2.6 La reconnaissance	110
III- Un lien peu satisfaisant	114
3.1 Des espaces de discussion rares	114
3.2 Une volonté de coopérer entre enseignants très contrastée	116
3.3 Les causes de la non coopération effective	117

IV – Une Activité fragile	121
4.1 Des ruses éducatives peu partagées	121
4.2 Une conciliation entre logique de mandat et de service source de mal-être	122
4.3 La perception d'un pouvoir d'agir de plus en plus restreint	123
V – Un confort très critiqué.....	127
5.1 La conciliation des vies personnelle et professionnelle plutôt positive	127
5.2 Une insatisfaction forte face au design des espaces de travail.....	128
5.3 Des marges de manœuvre perçues comme faibles	130
CHAPITRE 7 : Rêvons un peu.....	133
I- Vers la coopération ?	134
1.1 Une DACE au sein de chaque Académie ?.....	134
1.2 La mise en œuvre de la conduite du changement vers plus de coopération ?	135
II – Vers un Management Durable des Ressources Humaines ?.....	138
2.1 Améliorer le bien-être et l'efficacité au travail.....	139
2.2 Mettre en œuvre une prévention secondaire et tertiaire plus efficaces	140
Conclusion	142
Bibliographie.....	147
Tableaux.....	155
Annexe 1 : Enquête Survey Monkey	156
Annexe 2 : Mail adressé aux enseignants	157

Les problèmes du monde ne peuvent être résolus par des sceptiques ou des cyniques dont les horizons se limitent aux réalités évidentes. Nous avons besoin d'hommes capables d'imaginer ce qui n'a jamais existé »

John F. KENNEDY

Remerciements

Je tiens à remercier ceux qui m'ont accompagné dans la réflexion autour de ce mémoire, mais aussi dans sa rédaction.

Au sein de l'ESPE, il s'agit de Marie-Pierre BOST, qui, avec une grande réactivité, m'a toujours apporté un regard sans complaisance, avec efficacité et confiance. Il s'agit aussi de Claude FABRE, qui a su m'aiguiller en me posant les bonnes questions et en guidant mon attention sur les points sensibles.

Au sein du Lycée Hemingway, je tiens à remercier Jean-Claude NARCI, le Proviseur, car il m'a soutenu dans la rédaction de ce mémoire, et dans la diffusion de mon enquête auprès des enseignants. Il a été un facilitateur, sur un sujet qui n'est pas simple dans un établissement de cette importance. Il a su être sincère sur un thème sensible et je l'en remercie.

Je remercie également les professeurs qui ont accepté de me consacrer du temps en répondant à l'enquête présentée dans ce mémoire, et en étant présents à la réunion organisée le 27 mars dernier. Je remercie particulièrement Damien DELAVELLE, Professeur en Economie-Gestion au Lycée Hemingway, qui m'a soutenu et encouragé cette année, et ma tutrice, Agnès MIGLIORINI, toujours bienveillante, jamais intrusive, et qui a été un vrai soutien et une source de réflexion me permettant ainsi de trouver « mon style » d'enseignante.

Enfin, je voudrais remercier mon compagnon et nos enfants, qui ont participé à leur manière à ce travail, en acceptant mon indisponibilité et en m'apportant joie de vivre et soutien, lorsque c'était nécessaire.

Résumé

Ce mémoire vise à présenter les conditions du bien-être au travail des enseignants. Nous avons choisi de partir de la perspective pathogénique largement dominante aussi bien dans la littérature que dans les pratiques des professionnels pour aborder cette question de la santé au travail. Nous sommes passés ensuite à une vision plus salutogénique à travers le concept de bien-être au travail. Nous nous sommes appuyés sur la définition du SLAC défini par RICHARD et ABORD DE CHATILLON : Sens, Lien, Activité et Confort, pour définir les leviers du bien-être enseignant. A partir de l'identification de ces quatre leviers, nous avons enquêté au sein du Lycée Hemingway à NIMES pour définir si ces leviers pouvaient être mis en œuvre et dans quelles conditions, Notre méthodologie était essentiellement quantitative, mais s'est appuyée également sur des entretiens qualitatifs. Les résultats mettent en évidence l'importance des risques psycho-sociaux existants, dans un Lycée pourtant plutôt serein. Ils révèlent également que les leviers du bien-être ne sont majoritairement pas réunis. Malgré un sens au travail relativement satisfaisant, le manque de coopération, la rareté des espaces de discussion, la faiblesse du soutien social, le sentiment de ne pas faire du bon travail, et d'un pouvoir d'agir de plus en plus restreint et enfin un confort très insatisfaisant, sont autant d'éléments contribuant à conclure que les conditions du bien-être enseignant ne sont actuellement pas réunies. Un véritable accompagnement au changement pour mettre en œuvre une coopération indispensable, la mise en place d'espaces de discussion réguliers et professionnels au sein de chaque établissement et un management durable des ressources humaines pourraient permettre les conditions du bien-être enseignant.

Mots-clés : Risques Psycho-sociaux, épuisement professionnel, bien-être au travail, espaces de discussion, sens du travail, activité et pouvoir d'agir, satisfaction au travail, coopération, management durable des ressources humaines.

Introduction

Dans son dernier rapport annuel, publié en mai 2016, le Médiateur de l'Education Nationale et de l'Enseignement Supérieur consacre un chapitre entier à « *une problématique émergente : les risques psycho-sociaux* ». Le Médiateur, dans son avant-propos, affirme qu' « *avec 12 % des requêtes adressées par les personnels traitant de l'organisation du travail et des relations professionnelles, le sujet n'est pas mineur. Comme dans toute organisation structurée, le niveau de cet indicateur clignote comme une alerte et témoigne d'incompréhensions sinon de mal-être. Ceux sur lesquels s'appuie l'École pour faire « grandir » les élèves doivent avoir confiance en elle et se sentir sécurisés. L'École doit savoir écouter la souffrance qu'induit l'exercice d'un métier d'autant plus difficile qu'il subit de profondes mutations, en rupture avec la culture scolaire qui imprègne ceux qui l'exercent.* » (Médiateur, 2016, p.16).

Au sein de l'Education Nationale, l'enjeu est de taille : Ce sont 717 500 enseignants qui exercent dans 54 800 établissements publics auprès de 5 880 900 élèves, selon les chiffres de la rentrée 2014 du Ministère de l'Education Nationale. « *Chacun aura bien perçu la difficulté d'aborder ce sujet qui touche la sensibilité des individus, leur santé psychique et morale, leur positionnement et la reconnaissance de leurs actions au sein d'une administration complexe. Le bien-être des enseignants induit le bien-être des élèves ou des étudiants et donc leur réussite, celle du système scolaire et universitaire. Conscience doit être prise et partagée de cette évidence.* » (Médiateur, 2016, p.80).

Alors que la santé et le bien-être au travail représentent un enjeu pour 97% des DRH d'entreprises de plus de 250 salariés (enquête réalisée par IFOP pour Psya et Malakoff Médéric auprès de 300 DRH Français, 2008) et au même titre que dans d'autres professions, il s'agit bien de prendre en compte cette réalité, sans la nier, au sein de l'Education Nationale.

Une étude de l'OCDE en 2011 sur le mal-être au travail dans 34 pays témoigne d'une dégradation de la santé mentale des travailleurs et du coût grandissant de cette dégradation : entre 3 et 4% du PIB dans l'Union Européenne. Selon l'INRS, le stress apparaît depuis une quinzaine d'années comme l'un des risques majeurs auxquels les

organisations et entreprises doivent faire face. 29 % des salariés européens se plaignent du stress d'origine professionnelle, un chiffre qui n'aurait pas changé depuis 1995 (Fondation de Dublin, 2000). Cette approche est dite « *pathogénique* » (NEVEU, 2012), car centrée sur la souffrance au travail. La santé, définie par l'OMS comme « *un état de complet bien-être physique, mental et social* », semble, lorsqu'elle est associée au travail, être fondamentalement souffrante selon une approche dominante : la personne au travail est perçue comme une victime plus ou moins passive.

Depuis quelques années, un renouveau des études est observé par NEVEU (2012), grâce à l'affirmation du champ de la psychologie de la santé (BRUCHON, SCHWEITZER, 2005), qui a permis de mieux connaître les facteurs psychosociaux jouant un rôle pathogène (initiation, évolution des maladies) et ceux jouant un rôle plus protecteur (santé, qualité de vie, rémission ou guérison des maladies). La psychologie positive a popularisé ce que sont les comportements sains, ce qu'est le stress perçu, le soutien social perçu, ou encore les stratégies de coping. Ce renouveau s'inscrit également dans le mouvement de la psychologie positive (SELIGMAN, 2005), qui s'attache à étudier ce que sont les émotions positives, les traits de personnalité positifs et les institutions positives. Dans leur rapport « *Bien-être et efficacité au travail* », LACHMANN, LAROSE et PENICAUD écrivent : « *Parce que social, santé, organisation et management sont indissociables, nous n'avons pas souhaité entrer dans le sujet sous l'angle du seul traitement de la souffrance : pour nous, l'amélioration de la santé psychologique au travail ne doit pas se limiter à la gestion du stress professionnel. Le vrai enjeu est le bien-être des salariés et leur valorisation comme principale ressource de l'entreprise* » (2010, p. 2).

C'est bien ce positionnement que nous avons souhaité adopter dans ce mémoire sur les conditions du bien-être enseignant. Nous souhaitons particulièrement nous appuyer sur les travaux suivants : la proposition pour une modélisation des conditions du bien-être au travail par le SLAC (Sens, Lien, Activité, Confort) d'ABORD DE CHATILLON et RICHARD (2015), qui facilite une opérationnalisation des conditions de la santé au travail qui échappent à une logique pathogénique ; la théorie des espaces de discussion (DETCHESSAHAR, 2001), qui sont « *un lieu de confrontation des subjectivités* » et de « *déploiement d'un pouvoir d'agir dans le travail* » ; et la théorie de CLOT (1999, 2008) sur le « *genre professionnel* » et le « *pouvoir d'agir* » du sujet comme piliers de

la santé mentale et du bien-être au travail. Sur le plan des enseignants, nous nous appuyerons plus particulièrement sur les travaux de LANTHEAUME (2008, 2011, 2015), qui montre que la souffrance « *ordinaire* » des enseignants est enracinée, notamment, dans l'incapacité du collectif de travail des enseignants à définir ce qu'est « *le bon travail* ».

Ces éléments nous permettent de présenter notre problématique:

Quelles sont les conditions favorisant un bien-être au travail des enseignants ?

Nous nous attacherons à définir si les quatre leviers du bien-être résumés par l'acronyme « SLAC » sont effectivement présents au sein des établissements, quels sont les freins à la mise en œuvre de ces leviers et quelles sont les conditions pour que ces leviers soient efficaces.

Bénéficiant d'une formation pluridisciplinaire (Sociologie, Management, Etudes Politiques, Droit, Ressources Humaines), j'ai exercé des fonctions de Manager dans des milieux très divers (entreprises, associations, coopératives,...) et de Responsable des Ressources Humaines. Consultante, j'ai accompagné des organisations dans la prise en compte de leur Responsabilité Sociale, et dans une meilleure Qualité de Vie au Travail. J'ai animé des sessions de formations visant à donner aux salariés les outils pour gérer leur stress (prévention secondaire), en développant dans le même temps des diagnostics pour les employeurs montrant les « irritants » organisationnels et en définissant des actions visant la prévention primaire. J'ai également mis en place des cellules psychologiques, permettant aux salariés les plus en difficulté de bénéficier de consultations avec des psychologues visant une prise en charge professionnelle de leur mal-être (prévention tertiaire). Dans ce cadre, je n'ai jamais cessé de m'intéresser aux Sciences de Gestion, et en particulier à celles liées aux Ressources Humaines, dans le cadre d'un Management durable et responsable de ces ressources, étant appelée à développer des préconisations pour une meilleure responsabilité sociale des organisations.

Tout naturellement, en devenant enseignante, mes premières interrogations portent sur la manière dont les ressources humaines sont prises en compte, alors que les concours passés en 2016 (Agrégation, CAPET, et CAPLP) avec succès m'ont montré que l'exigence était forte et que l'Education Nationale investissait pour recruter « les meilleurs » candidats. Comment l'Education Nationale manage-t-elle ses Ressources Humaines ? Est-ce un Management « durable », « responsable » ?

Il m'a semblé dans ce cadre pertinent d'appliquer mes compétences de « consultante en RPS » pour cette thématique relativement récente semble-t-il, au sein de la Fonction Publique, puisque le plan national d'action pour la prévention des risques psychosociaux (RPS) dans les 3 fonctions publiques s'appuie sur l'accord-cadre signé le 22 octobre 2013.

Par ailleurs, j'ai vécu lors de ces premiers mois de métier une difficulté certaine à savoir quel était l'attendu de l'institution vis-à-vis d'un nouveau professeur, à comprendre comment je pouvais grâce à ce qu'est mon « style » personnel devenir un bon professeur, tout en craignant ne pas l'être et enfin à tenter de percevoir pourquoi la communauté des professeurs de mon lycée ne coopérait pas, ou si peu sur des sujets plus ou moins anecdotiques (gestion des salles, des matériels, coordination des emplois du temps,...). Finalement, la charge de travail constituée des demandes de l'ESPE et de ma volonté de m'investir dans la construction de ce qui était mon idéal de cours, mes doutes incessants sur ce qui était mon métier et comment je pouvais le faire le mieux possible et enfin ma peur de ne pas être à la hauteur m'a permis de vivre « dans ma chair » cette souffrance ordinaire, qui est le cœur du métier selon LANHEAUME et HELOU (2008).

Dans ce cadre ainsi présenté, trois intentions m'animent :

1/ Comprendre ce qu'est le bien-être au travail, acception floue, recouvrant les concepts très divers de satisfaction, d'implication, de motivation, de santé, de bonheur au travail,...alors que mon approche a été jusqu'à présent plutôt centré sur les Risques Psycho-Sociaux et le Stress au Travail. Il s'agit donc de passer d'une logique pathogénique à une logique « *salutogénique* » dans ma compréhension de ces

phénomènes, mais aussi de proposer une présentation claire et pédagogique de ces approches.

2/ Mieux connaître la manière dont mon nouvel employeur conduit le management de ses ressources, quels sont les postulats qui l'anime, notamment dans le cadre de mon intérêt pour les espaces de discussion et les organisations réflexives, permettant de manière effective un « *pouvoir d'agir* » (CLOT, 2009).

3/ Contribuer, de manière positive, à l'énonciation de conditions permettant un bien-être effectif des enseignants, grâce une enquête dans le champ de l'enseignement du second degré. Il s'agit pour moi d'être « utile », ou en tout cas, de tenter de l'être. Cependant, mon positionnement d'enseignante et non de tiers extérieur comme chercheur, pourra affaiblir ma légitimité, et certainement mes conclusions, de la même façon que le peu de temps à ma disposition, ne me permettant pas d'approfondir dans la confiance les éléments quantitatifs issus de mon enquête en menant par exemple des entretiens compréhensifs (KAUFMANN, 2008), ou en permettant l'expérimentation des espaces de discussion (DETCHESSAHAR, 2009).

Mon travail s'articulera en trois parties :

La première partie s'attachera à distinguer la littérature pathogénique de celle d'inspiration salutogénique, sur un plan global, puis sur la population enseignante. Après avoir fait le point sur les théories de la souffrance au travail, sur le plan individuel et collectif, nous verrons dans un second chapitre comment les auteurs abordent la question du bien-être au travail, depuis les définitions jusqu'aux leviers. Un troisième chapitre sera consacré à l'état des travaux réalisés sur la population des enseignants. Nous reprendrons la distinction des deux premiers chapitres, en réalisant un état des lieux des travaux réalisés sur le stress et la souffrance des enseignants, et de ceux réalisés sur le bien-être enseignant.

La seconde partie visera à présenter, dans un quatrième chapitre, le cadre méthodologique choisi : une enquête quantitative nous permettra de bénéficier d'un état des lieux. Elle comprendra des questions ouvertes, permettant de mieux comprendre les conditions du bien-être. Elle sera complétée par un entretien collectif sur notre terrain

d'étude: le Lycée Hemingway à NIMES, dans lequel j'enseigne. La présentation de ce terrain d'étude sera réalisée au sein du chapitre 5.

La troisième partie présentera, dans son sixième chapitre, les résultats de cette enquête, et permettra, dans un septième chapitre, de présenter des pistes d'amélioration, sans autre prétention que celle d'apporter à ma petite échelle ma vision des leviers à la disposition de l'Education Nationale visant la construction du bien-être au travail pour les enseignants.

PARTIE 1 : D'une approche pathogénique à une approche salutogénique, appliquées au travail des enseignants

Chapitre 1: L'approche pathogénique

- L'approche individuelle
- L'approche collective

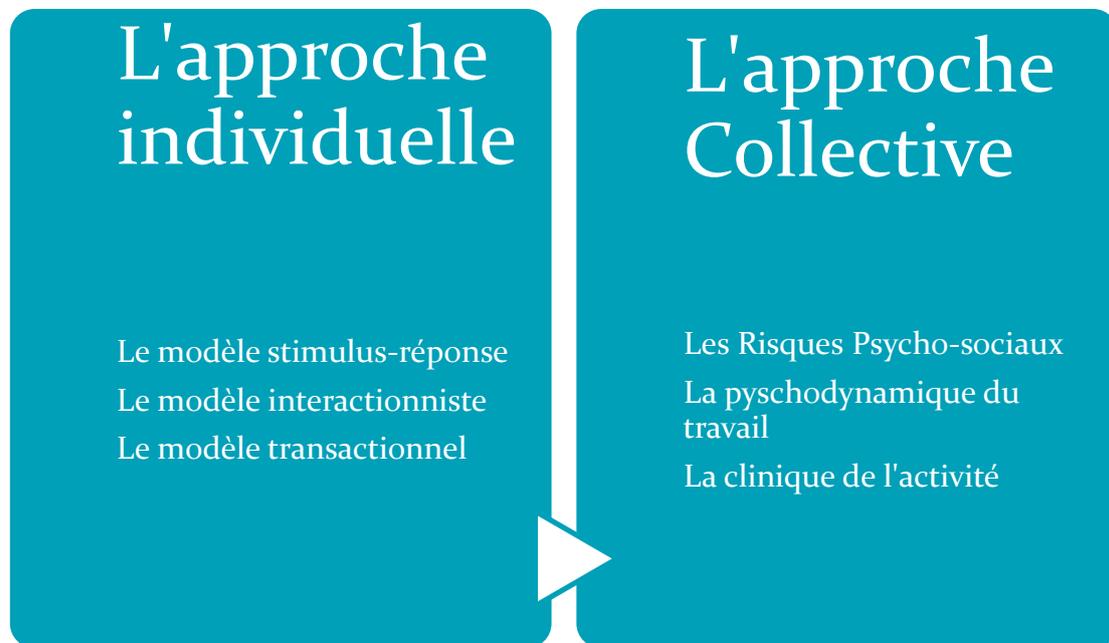
Chapitre 2: L'approche salutogénique

- Les contours du bien-être
- Les leviers du bien-être

Chapitre 3: Etat des lieux des travaux réalisés sur la population des enseignants

- La souffrance ordinaire des enseignants
- Le bien-être des enseignants

CHAPITRE 1 : L'approche pathogénique de la souffrance au travail



Nous verrons dans ce chapitre l'approche liée à la souffrance et au stress. En effet, cette approche est largement privilégiée par la recherche. Nous pouvons citer MYERS et DIENER, qui en 1995, constataient que les publications en psychologie prenant pour objet des états négatifs (stress, affect négatif,...) par rapport à des états positifs (bien-être, bonheur, affect positif) étaient dans un rapport de dix-sept contre un. Dans sa thèse, Damien RICHARD indique qu' « *en sciences de gestion, en 2011, une recherche sur le moteur Business Source Premier d'articles scientifiques publiés dans des revues à comité de lecture donne un résultat de 4 233 publications avec « stress » dans le titre et seulement 145 publications avec le mot « wellbeing », soit un rapport de vingt-neuf contre un !* » (2013, p.76).

C'est donc bien par les théories du stress et de la souffrance que nous allons commencer, en distinguant les tenants de l'approche collective, ou organisationnelle ou encore ergonomique et ceux de l'approche plus individuelle.

I- L'approche individuelle

1.1 Le modèle stimulus-réponse

Le terme de « stress » a été introduit pour la première fois en 1936 par SELYE, médecin-endocrinologue autrichien. Pour SELYE, le stress est une « *réponse non spécifique de l'organisme face à une demande* ». SELYE est à l'origine du concept de « *Syndrome Général d'Adaptation* », distinguant trois réactions successives de l'organisme face à une situation stressante :

- la réaction d'alarme : dès la confrontation à une situation évaluée comme stressante, l'organisme se prépare à réagir, il mobilise ses forces ;
- la réaction de résistance : l'organisme réagit, résiste puis s'adapte à la situation ;
- et éventuellement, la réaction d'épuisement : si la situation stressante se prolonge encore ou s'intensifie, les capacités de l'organisme peuvent être débordées : c'est l'état de stress chronique, le sujet n'a plus les capacités de faire face.

Ces trois phases s'accompagnent de réactions « *d'abord émotionnelles telles que l'anxiété, la dépression, les troubles de l'humeur (Amiel, Lebigre, 1970), puis comportementales telles que l'irritabilité, la colère mais aussi l'alcoolisme (Brown, Krantzel, Delboca, 1992) et enfin cognitives (Argyle, Martin, Lu, 1995).* » (RICHARD, 2013, p.53). L'approche physiologiste de SELYE étudie le stress sur le modèle « *stimulus/réponse* » c'est-à-dire sous une forme cause/conséquence sans tenir compte de la personnalité du sujet. La personne reçoit et vit le stress de manière passive. Il s'agit d'une simple réaction « mécanique » : « *Le stress est la réaction de l'organisme face aux modifications, exigences, contraintes ou menaces de son environnement en vue de s'y adapter* » (SELYE, 1976).

1.2 Le modèle interactionniste

L'approche interactionniste s'est développée à la fin des années 1970, en dépassant ce modèle mécanique, et en prenant en compte les différences individuelles face au stress. Le modèle le plus influent, encore aujourd'hui, est celui nommé demande-contrôle (KARASEK, 1979). Il combine deux types de facteurs de stress :

- La demande psychologique (stresseur) : Le multitâches, la charge de travail, les interruptions, la pression des délais, mais aussi les exigences professionnelles caractérisent le niveau de demande psychologique sur le poste de travail.
- La latitude décisionnelle ou le contrôle (modérateur): l'utilisation des compétences, la capacité à développer de nouvelles compétences, l'autonomie décisionnelle, la participation aux décisions peuvent compenser une forte demande psychologique.

		Demande psychologique	
		Faible	Forte
Latitude décisionnelle	Faible	Travail passif	Job Strain : risque maximal
	Forte	Travail détendu	Travail actif

Tableau 1 : Le modèle interactionniste de KARASEK

La situation de « *Job Strain* » représente un risque pour la santé physique et psychique. JOHNSON a ajouté une troisième dimension à ce modèle (1989) : le soutien social au travail, émanant de la direction, du manager de proximité, mais aussi des collègues ou des usagers / clients. Il utilise la terminologie « *Iso Strain* » lorsque la situation cumule « *Job Strain* » et isolement. « *Plusieurs études longitudinales de qualité ont montré ces dernières années que cette dimension relationnelle était associée à une augmentation du risque de pathologie cardiovasculaire ou de troubles de la sphère mentale. La récente revue de littérature de Netterstrøm et al. (2008) portant sur l'analyse de 14 études de cohorte, ainsi que l'analyse réalisée par Stansfeld et al. (2006) à partir de 11 études de cohorte vont dans le sens d'un lien prédictif solide entre un faible soutien social au travail et la survenue de troubles de la santé mentale.* » (GOLLAC, 2009, p.126)

Cette approche « causaliste » met en évidence le déséquilibre entre les exigences de l'environnement de travail : entre demande et contrôle pour KARASEK et entre effort et récompense pour SIEGRIST (1996). En effet, le modèle de SIEGRIST introduit une variable supplémentaire : la reconnaissance des efforts fournis (estime, valorisation par le statut, rémunération, progression de carrière, sécurité de l'emploi). L'absence de

reconnaissance, aussi bien par les pairs que par la hiérarchie (DAVEZIES, 2001) va augmenter considérablement le risque de pathologies physiques et psychiques. Dans ce cadre, deux types d'efforts sont considérés : les efforts extrinsèques liés aux contraintes de l'environnement de travail (temps, charge physique, responsabilités,...) et les efforts intrinsèques inhérents à l'individu (personnalité exigeante développant une implication excessive dans le travail, sens du devoir).

Cette approche interactionniste considère le stress comme une inadéquation entre une situation et les capacités de l'individu pour y répondre, sur un plan cognitif. Mais elle ne prend pas en compte le vécu du stress, les processus émotionnels liés à ces interactions. Les modèles transactionnels permettent cette prise en compte.

1.3 Le modèle transactionnel

L'approche transactionnelle de LAZARUS (1966) considère qu'une personne peut réduire, ou maîtriser son stress en développant un comportement consécutif de son évaluation cognitive de la situation et de la dimension émotionnelle associés. LAZARUS et FOLKMAN (1988) envisagent deux phases d'évaluation :

- La phase d'évaluation primaire, qui permet la détection du problème et sa qualification en termes d'enjeux, et de ressources notamment
- La phase d'évaluation secondaire, qui permet de déterminer la stratégie de « coping », c'est-à-dire la stratégie d'adaptation de la personne à la situation. La stratégie de coping sera centrée soit sur l'émotion et un évitement de la situation, soit sur la mise en œuvre des ressources pour lutter contre le problème. Si la stratégie est estimée efficace, le vécu du stress diminue et inversement, si la stratégie est perçue comme inefficace, alors le vécu du stress est amplifié.

L'individu, ici, est acteur, il évalue les événements et s'efforce de s'y adapter.

Cette approche est individualiste : c'est l'adaptation de l'individu aux contraintes du travail qui est ici prise en compte. Ce modèle sous-entend qu'il appartient à la personne de trouver ses solutions. S'il n'y parvient pas, la responsabilité collective n'apparaît pas. Le caractère pathogénique est lié à l'individu, et non au travail.

Pour les partisans de l'approche collective, la souffrance est au contraire essentiellement un problème lié à l'organisation et au travail lui-même.

II- L'approche collective

2.1 L'approche ergonomique des risques psycho-sociaux

En France, le terme « risques psycho-sociaux » (RPS) a bien eu pour objectif de sortir de la seule approche individuelle pour inscrire les questions de souffrance au travail dans le champ de la prévention des risques professionnels (CLOT, 2010).

Les RPS sont formellement apparus à la suite des premiers rapports d'études épidémiologiques (SUMER de la DARES 1994 et 2003) et lors de la multiplication des dépressions et des suicides sur le lieu de travail ou en lien avec lui (années 2000). *« Cette nouvelle catégorie vient rassembler tout ce qui se situe au-delà de la classification des risques somatiques classiquement répertoriés : risques physiques, biologiques, chimiques. Reste donc le « social » comme risque et le « psychologique » (versus santé mentale) comme trouble. Voici donc un nouvel ensemble rassemblant, comme sa figure antérieure, le stress, des « facteurs » et des « effets », dans une collection surprenante : stress, harcèlement moral, souffrance, suicides, dépressions, addictions, violence... »* (LHULLIER, 2010, p. 5).

Les RPS ont occupé la scène institutionnelle, à partir de 2008, lorsque le Ministre du Travail, Xavier Bertrand, a demandé un « rapport sur la détermination, la mesure et le suivi des risques psychosociaux » (NASSE et LEGERON, 2008). Ce rapport accorde une place centrale au stress dans les analyses et axes de prévention, comme le Bureau international du travail d'ailleurs, dans son récent rapport intitulé « *Risques émergents et nouvelles formes de prévention dans un monde du travail en mutation* » (2010).

Les facteurs à l'origine de la plupart des risques identifiés sont classiquement regroupés en 4 grandes familles (ANACT) : les exigences du travail et son organisation ; le management et les relations de travail ; la prise en compte des valeurs et attentes des personnels ; les changements du travail. Le collège d'Expertise de la DARES et de la DREES, dirigé par GOLLAC (2009), dans son rapport « *Indicateurs provisoires de facteurs de RPS au Travail* » propose, lui, six dimensions de risques à caractère

psychosocial : exigences au travail ; exigences émotionnelles ; autonomie, marge de manœuvre ; rapports sociaux, relations au travail ; conflit de valeurs ; insécurité d'emploi.

Cette approche fondée sur les facteurs est complétée par une approche gestionnaire, plus économique des Risques Psycho-Sociaux. SAVALL et ZARDET (2004) font état de coûts cachés relatifs aux dysfonctionnements sociaux et organisationnels (absentéisme, rotation, conflits sociaux, défauts de qualité).

Si cette approche « institutionnelle » est très prégnante dans les entreprises et pour les praticiens des RH, elle ne satisfait pas les chercheurs, que nous pouvons présenter selon deux courants : l'approche psychopathologique de DEJOURS et l'approche liée à la clinique de l'activité de CLOT.

2.2 La psychodynamique du travail

Depuis son premier livre, *Travail, usure mentale*, publié en 1980, le psychiatre et psychanalyste Christophe DEJOURS n'a cessé de montrer les liens entre souffrance mentale et travail : " *Quand, il y a trente ans, je défendais le concept de souffrance psychique, beaucoup ricanait : les sociologues, qui le trouvaient trop chrétien, comme les syndicalistes, qui jugeaient ce terme petit-bourgeois. Or la souffrance est inévitablement au rendez-vous du travail. Le réfuter revient à faire un contresens théorique. Ce qui n'est pas joué, c'est le destin de cette souffrance.*" (Santé et Travail, Octobre 2011). DEJOURS montre que les nouvelles formes d'organisation du travail disqualifient les gens de métier au profit de " gestionnaires " et introduisent une évaluation individualisée des performances en contrepartie d'une pseudo-autonomie dans le travail en détruisant le " vivre ensemble ". Il pointe comment et pourquoi les travailleurs participent au fonctionnement d'un système qui les détruit et à des actes qu'ils réprouvent. L'hypothèse centrale de cette approche est qu'il y a une relation significative entre la manière dont le travail est organisé et la santé mentale des travailleurs. Ainsi la psychodynamique du travail investigate d'une part, ce qui dans les situations de travail est nuisible au fonctionnement psychique des travailleurs et d'autre part, les mécanismes déployés par ces derniers afin de maintenir à la fois leur engagement

professionnel et leur équilibre psychique. Pour DEJOURS (2000), la souffrance au travail est une pathologie de l'isolement. C'est la non-reconnaissance par l'organisation des personnes et de leur histoire, de leurs désirs, de l'énergie qu'ils déploient au service du travail.

La reconnaissance passe alors par le collectif de travail et les règles de métier. Elle est liée « à l'intelligence de la pratique » ou *métis*. « *La métis des grecs* » désigne non pas l'intelligence comme abstraction, mais l'intelligence liée à l'efficacité pratique : il s'agit d'action, de savoir-faire, de tour de main. La *Métis* ne relève pas du diplôme, mais bien du métier. La cognition seule est insuffisante, il ne suffit pas d'appliquer des consignes, de mobiliser son intelligence théorique, mais bien « un certain type d'intelligence engagée dans la pratique » (DETIENNE et VERNANT, p.9). C'est le savoir-faire de l'artisan, du médecin, de la sage-femme ou... du Professeur. Ce savoir-faire permet de développer une forme de ruse, face aux contraintes du travail prescrit par l'organisation et préserve l'équilibre psychique de l'individu, grâce au plaisir de créer. CHANLAT a d'ailleurs montré dans *L'individu dans l'organisation* (1990) que les individus sont obligés de faire appel à leur imagination, à leur savoir-faire et à leurs ressources pour bricoler des solutions et établir de nouvelles règles, bricolage pas toujours bien accepté par l'encadrement, voire interdit. Il montre également que ces pratiques illégales et la non-reconnaissance des « savoirs d'expérience » conduisent les individus à une souffrance psychologique, cause de comportements de retrait, tels que l'absentéisme volontaire ou pour « maladies psychologiques ».

En effet, si la hiérarchie refuse ces espaces de création entre « gens du métier », le salarié, pour pouvoir produire le travail demandé, va s'empêcher de penser et va construire des stratégies défensives, en évitant un investissement intellectuel. Cet état mental qualifié de « répression pulsionnelle » par les psychopathologistes du travail est proche du mécanisme de la dépression.

OUIMET (1994) précise les conséquences sur les comportements des individus, selon trois directions :

- La fuite qui consiste en un désinvestissement émotionnel du salarié pouvant aboutir à des absences physiques (absentéisme) ou psychiques (flâneries) et à une perte de la productivité ;

- La fixation ou l'inhibition de l'action, qui accroît les tensions et els troubles psychosomatiques
- Le « combat » ou le défi que l'individu se lance face à l'incapacité de l'organisation répondre à ses attentes. Cela peut déboucher sur une « dynamique de l'épuisement professionnel » entraînant fatigue et dépression.

Ainsi, on peut différencier deux types de souffrance : la souffrance pathogène, lorsque l'individu a épuisé toutes ses ressources défensives et devient impuissant à agir ; et la souffrance créatrice qui se manifeste lorsque l'individu parvient, grâce à sa créativité, à passer du travail prescrit au travail réel. C'est ce qu'Yves CLOT nomme « *le pouvoir d'agir* » (2009) de l'acteur sur ses conditions de travail. Ce « *pouvoir d'agir* » est de nature salutogénique.

2.3 L'approche Clinique de l'activité

Pour CLOT, la souffrance au travail est liée à la non qualité du travail, à la « *qualité empêchée* »: le retour de la prescription (comme par exemple les synopsis pour les téléopérateurs des centres d'appels), la pression du temps, les injonctions contradictoires, l'impossibilité de « respirer » ou de « souffler », l'absence de temps de controverse pour que le collectif s'entende sur ce qu'est le « travail bien fait », sont autant d'éléments qui brouillent les repères et plongent les salariés dans une insatisfaction grandissante qui peut aller jusqu'à leur déstabilisation. Il y a une distinction essentielle entre le « travail de qualité », c'est-à-dire un résultat de qualité souhaité par l'employeur et la « qualité du travail » ou de l'activité, soit ici la réunion des conditions pour que le salarié puisse atteindre les objectifs productifs sans s'autodétruire. Cela fait dire à Yves CLOT que c'est le travail qui souffre et c'est lui qu'il faut soigner, plutôt que les individus. Il dénonce le traitement des risques psychosociaux et les « *dérives de l'entreprise compassionnelle* », telles que les cellules psychologiques, les numéros verts, le repérage des salariés en difficulté.

En traitant de « l'activité » du travail, plutôt que du travail en général, Yves CLOT circonscrit son objet au « faire » et aux conditions à réunir pour que ce « faire » soit un succès pour le salarié comme pour son employeur.

L'auteur propose alors comme solution aux risques psychosociaux d' « instituer les conflits sur la qualité de l'activité » (CLOT, 2010, p. 162) pour reconstruire tout autant l'entreprise que les institutions publiques, « de bas en haut ». « *La seule "bonne pratique" est la pratique de la controverse sur le travail bien fait* » (CLOT, 2010, p. 164), car « *la souffrance n'est pas d'abord le résultat de l'activité réalisée. C'est ce qui ne peut pas être fait qui entame le plus. La souffrance trouve son origine dans les activités empêchées, qui ne cessent pourtant pas d'agir entre les travailleurs et en chacun d'eux sous prétexte qu'elles sont réduites au silence dans l'organisation* » (CLOT, 2010, p. 165). « *Le stress est la fatigue liée à ce qu'on ne fait pas* » (conférence avec CLOT du Jeudi 13 janvier 2011 organisée par la CGT des cadres et techniciens). CLOT avance l'idée que « *l'institution de ces conflits, au sens fort de l'expression, est peut-être le ressort principal d'une transformation des relations professionnelles* » (CLOT, 2010, p. 37-38).

Cette approche met en évidence les limites de l'approche pathogénique centrée sur la souffrance au travail et le stress. Le travail n'est pas seulement une activité dans laquelle les personnes sont menacées par les RPS, de manière passive en tant que victimes, c'est un lieu qui peut produire des réponses. L'individu dans une organisation peut inventer « *une tâche dans la tâche, une tâche au-delà de la tâche, une autre histoire qui échappe à la tâche pour qu'ils (les travailleurs) puissent la faire leur* » (CLOT, 2010, p.28). Et c'est ainsi que les salariés protègent leur santé et construisent un bien-être au travail, à travers un « bien faire son travail ».

CHAPITRE 2 : L'approche salutogénique du bien-être au travail

Les contours du bien-être

Santé mentale, bien-être subjectif, bonheur ou Qualité de Vie ?

Le bien-être au travail

L'approche Top-Down et Bottom-Up

Les leviers du bien-être

La préservation des ressources

La satisfaction et le plaisir

Le sens au travail

La résilience et le sensemaking

Le pouvoir d'agir et l'organisation réflexive

Le SLAC

Nous verrons dans ce chapitre l'approche liée au bien-être au travail. L'approche salutogénique (ANTONOVSKY, 1987) cherche à étudier les facteurs permettant de générer une santé mentale positive. Plus précisément, elle vise à comprendre les processus de résistance des individus aux sources de stress dans leur environnement. Quelles sont les ressources favorisant la résilience et la résistance au stress ? Ce ne sont pas seulement des ressources individuelles, il s'agit également pour les organisations de comprendre comment le management durable des ressources peut accompagner les individus vers un bien-être au travail, ce que NEVEU (2009) nomme « *une salutologie organisationnelle* ».

Nous verrons donc dans ce chapitre comment définir le bien-être, en nous efforçant de définir ses contours, flous, puis nous tenterons de définir quels sont les leviers du bien-être dans les organisations.

I- Les contours du bien-être

1.1 Le bien-être, une absence de maladie, une santé mentale ou une qualité de vie ?

Pour l’OMS, en 1946, la santé se définit comme « *un état de complet bien-être physique, mental et social* ». L’OMS précise qu’elle « *ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d’infirmité* », De même la santé mentale n’est pas simplement l’absence de troubles mentaux : « *Elle est un état de bien-être dans lequel chaque personne réalise son potentiel, fait face aux difficultés normales de la vie, travaille avec succès de manière productive et peut apporter sa contribution à la communauté.* » (OMS, 2007).

Mais, peut-on confondre le bien-être avec la seule santé mentale ? Il semble bien que non, puisque des philosophes, puis de nombreuses recherches ont développé d’abord la notion de bonheur, puis celle du « *bien-être subjectif* ». Pour Aristote, qui nommait « bonheur » le bien-être et pour Démocrite pour qui « l’ataraxie » désignait le bien-être, l’approche était normative : il ne pouvait être atteint qu’en respectant des principes moraux et des règles de « bonne vie » dictées par la société. Au XVIIIème siècle, le bonheur est plus proche du plaisir que de la vertu. Le bonheur, difficile à définir, caractérisé soit par un trait de caractère, soit par un état variable (VEENHOVEN, 1994), évalue uniquement les affects positifs (bonne humeur, sentiments heureux).

Cette notion de bonheur laisse ensuite place à l’expression de « bien-être subjectif ». Pour DIENER (1984), le bien-être subjectif marque la prépondérance des affects positifs sur les affects négatifs, soit parce que la personne a dans sa vie des expériences qui génèrent ce type d’émotions, soit parce qu’elle a une personnalité prédisposée à retenir surtout les aspects positifs. Il y aurait donc deux niveaux : un niveau hédonique, selon ANDREWS et WITHEY (1976), qui déclenche des émotions agréables dans des situations particulières de la vie et un niveau cognitif, qui dépend du jugement que l’individu porte sur sa vie. Le bien-être est donc subjectif, puisqu’il dépend de la personne, de son expérience et de son ressenti. Les personnes qui ont un niveau de bien-

être subjectif élevé garderaient ce niveau dans le temps, selon DIENER, quels que soient les évènements positifs ou négatifs vécus.

Le concept de bien-être est également éclairé par le concept multifactoriel de Qualité de Vie. Entre la définition de BUBOLZ (1980), qui définit la qualité de vie comme le niveau d'utilisation des ressources de l'environnement (biologiques, physiques, économiques et sociales), et celle de MEEBERG (1993), qui mêle le sentiment de satisfaction face à la vie, la capacité mentale à évaluer sa vie comme satisfaisante, la capacité de posséder un état acceptable de santé et l'évaluation objective par un tiers de ses conditions de vie, le champ est large. Nous pouvons nous référer aussi au mouvement des indicateurs sociaux, attribuant à la qualité de vie un point de vue plus macro-économique, puisqu'il s'agit là de la qualité de vie d'une population et non d'un individu. Dans son rapport sur la mesure des performances économiques et du progrès social de 2009, STIGLITZ, par exemple, souhaite que les indicateurs traditionnels objectifs et monétaires soient complétés par des indicateurs plus qualitatifs sur le niveau de bien-être vécu par les individus. Nous pouvons citer parmi d'autres l'Indicateur de Développement Humain, par exemple. Dans le champ du travail, BAUDELLOT et GOLLAC analysent les déterminants socio-économiques du bonheur au travail : « *Lorsque la liberté au travail est mince, le salaire bas et la position méprisée, les sources du plaisir sont rares* » (2003, p. 190).

Ces différents contours du concept de bien-être sont peu satisfaisants, car confus, et multidimensionnels. Nous avons choisi de nous concentrer sur deux théories que nous allons présenter de manière plus approfondie : l'approche sociologique de VEENHOVEN (1998) sur les quatre formes de bien-être au travail, car elle a le mérite de se concentrer sur le travail et celle plus psychologique nommée « Top down » et « Bottom-up », car si elle alimente la polémique entre chercheurs, elle permet de synthétiser différentes approches.

1.2 Les quatre dimensions du bien-être au travail

RICHARD (2013) synthétise les travaux de VEENHOVEN (1998) sur les quatre formes de bien-être au travail ainsi :

	<i>Qualités extrinsèques</i>	<i>Qualités intrinsèques</i>
<i>Chances</i>	Vivre dans un bon environnement de travail	Etre capable de faire face à la vie professionnelle
<i>Résultats</i>	Etre une contribution de valeur à son environnement <i>(Being of worth in the world)</i>	Profiter de la vie au travail <i>(Enjoying working life)</i>

Tableau 2 : Les quatre formes de bien-être au travail de VEENHOVEN (RICHARD, 2013)

- Vivre dans un bon environnement de travail

Il s'agit ici des conditions de travail : confort du poste de travail, sécurité, environnement sain. Ces conditions sont indépendantes de l'état psychologique des personnes. Les ergonomes cherchent à mesurer comment cet environnement de travail est corrélé à des ressentis individuels de bien-être au travail.

- Etre une contribution de valeur à son environnement

La mesure de cette contribution varie selon les valeurs propres de l'individu et les normes sociales en vigueur. RICHARD (2013) rend pragmatique cette mesure en corrélant cette dimension à la contribution à la valeur-ajoutée. Par exemple, COMBALBERT (2011) développe l'idée d' « équipes à haute valeur ajoutée » capables de faire face à de forts enjeux pour s'adapter à un environnement complexe.

- Etre capable de faire face à la vie professionnelle

Les psychologues décriraient ce concept comme la santé psychologique. Il rejoint le concept de coping qui fait référence à l'ensemble des processus qu'un individu interpose entre lui et un événement éprouvant, afin d'en maîtriser ou diminuer l'impact sur son bien-être physique et psychique (LAZARUS et FOLKMAN, 1984)

- Profiter de la vie

Cette dimension est plus utilitariste et peut être rapproché du bien-être économique (welfare) par les économistes, ou par les gestionnaires à la satisfaction au travail.

1.3 Les approches « Top-Down » et « Bottom-Up »

Ces approches se réfèrent au concept de bien-être psychologique, défini par BRADBURN (1969) comme un état dans lequel les affects positifs prédominent sur les affects négatifs. La théorie du bien-être psychologique (RYFF, 1989) se distingue par le fait que ce type de bien-être se construit d'abord et avant tout dans la réalisation de soi et s'évalue à travers six éléments: l'acceptation de soi, la croissance personnelle, les relations positives avec les autres, l'autonomie, le sens de la vie et la maîtrise de l'environnement. Les recherches ont démontré qu'un individu qui développe ces aspects et travaille sur la réalisation de soi a plus de chance d'être heureux et satisfait dans la vie. De plus, RYFF, SINGER et LOVE (2004) ont établi que la réalisation de soi s'associe à un taux de stress moindre et à une meilleure santé physique.

Dans le modèle Top-Down, le bien-être psychologique est une attitude, qui est la cause du bien-être. C'est donc la personnalité et la santé objective des individus qui créent le bien-être. Dans le modèle Bottom-Up, le bien-être est la résultante des circonstances de la vie, c'est un effet. L'individu, en fonction de son évaluation des événements, développera ou non un bien-être psychologique.

Après cette tentative de clarification du concept du bien-être, ou plutôt après avoir constaté combien cette notion est multiforme et difficile à définir de manière claire, tant les références sont riches et multiples, nous allons nous concentrer sur les leviers du bien-être au travail, ce qui nous semble être le cœur de notre problématique.

II- Les leviers du bien-être

2.1 La conservation des ressources (COR)

Selon NEVEU (2012), la théorie de préservation des ressources (HOBFOLL, 1989) permet d'appréhender la souffrance au travail d'un point de vue salutogénique. Cette approche se focalise sur la notion positive de ressources dans l'amélioration ou la préservation de la santé des individus.

Les ressources sont définies comme des « *objects, caractéristiques personnelles, conditions ou énergies qui sont valorisées par l'individu ou qui servent de moyens pour l'atteinte de ces objets, caractéristiques personnelles, conditions ou énergies* » (HOBFOLL, 1989, p. 516). HOBFOLL distingue quatre types de ressources dont le gain ou la perte entraîne un état de bien-être ou de stress :

- Les ressources tangibles (object resources): éléments matériels auxquels le salarié attache une importance tels que la taille de son bureau, une voiture de fonction, un statut professionnel...
- Les ressources interpersonnelles : en rapport avec les conditions dans lesquelles s'exerce l'activité professionnelle telles que le soutien des collègues, les relations amicales ou familiales...
- Les ressources personnelles : éléments propres à la personne et lui conférant sa valeur et son identité, tels que l'estime de soi, la reconnaissance, la maîtrise de compétences, des croyances...
- Les ressources énergétiques : ce sont les ressources qui permettent l'acquisition, ou le développement d'autres ressources. Il s'agit donc de ressources-relais productrices d'énergie motivationnelle positive telles que la rémunération, le temps, les connaissances, compétences...

Selon NEVEU (2007), la clé de l'approche salutogénique tient dans la recherche et l'identification de ces ressources. Dans une perspective de Gestion des Ressources Humaines, cette théorie peut être mobilisée pour identifier comment, par un management durable et une organisation réflexive, ces ressources peuvent être utilisées dans une spirale positive de « gains » et non de « pertes ».

2.2 La satisfaction et le plaisir

KAHNEMAN, DIENER et SCHWARTZ (1999) définissent le bien-être au travail qui serait « *un plaisir, une satisfaction ou un bonheur subjectif vécu* ». WATERMAN (1993) définit le bien-être en termes « d'eudémonie » en s'inspirant de la conception classique d'Aristote selon laquelle les individus vivent plus ou moins en accord avec leur *daimôn*³, leur «vrai soi ». Dans cette perspective, le bien-être coïncide avec la réalisation de soi. Le plaisir peut donc être défini comme l'ensemble des sensations agréables liées à la satisfaction de nos besoins fondamentaux. « *Je me sens bien quand mes besoins d'autonomie, de compétence, de relation à autrui sont satisfaits.* » (SCHUTZ, 2006). Dans ce cadre, la Théorie de l'Auto-Détermination (DECI et RYAN, 2000) permet de combiner la réalisation de soi, la satisfaction de ses besoins et le bien-être. En effet, la TAD, pour LAGUARDIA et RYAN (2000) « *explique (...) les conditions sous lesquelles le bien-être d'un individu est facilité au lieu d'être entravé* ». La TAD considère que l'être humain souhaite satisfaire trois besoins psychologiques fondamentaux :

- Le besoin d'autonomie ou d'autodétermination : Il s'agit d'être à l'origine de son propre comportement. Ce besoin peut être rapproché du « *plaisir de causalité* », exprimée par NUTTIN (1985), qui est le plaisir d'être à l'origine d'un changement, le plaisir d'être un acteur.
- Le besoin de compétence : se sentir utile en utilisant ses capacités, ses compétences, permet de stimuler sa curiosité, et son efficacité. Cela renvoie au Sentiment d'Efficacité Personnelle de BANDURA (1990), qui influence la motivation de l'individu. Différents facteurs influent sur le SEP : le succès rencontré précédemment ; l'observation de la réussite d'un autre individu qui sert de modèle et l'intervention directe en persuadant le sujet qu'il peut réussir.
- Le besoin de relation sociale, qui permet de se sentir en relation avec les autres, et ainsi de développer un sentiment d'appartenance.

Ces trois besoins sont des ingrédients essentiels du bien-être et permettent de manière pragmatique d'envisager des leviers opérationnels du bien-être, qui est ainsi très lié à la motivation et à la satisfaction.

Et en effet, alors que le plaisir au travail est de nature émotionnel, nous pouvons constater avec RICHARD (2013) que « *les termes « émotion » et « motivation » ont*

une racine commune latine *motio* qui signifie entre autre «action de mouvoir, mouvement ». BEN-SHAHAR utilise la formule suivante : « *S'émouvoir, c'est se mouvoir. L'émotion entraîne la motivation... Les émotions nous éloignent de l'état de non désir en nous donnant une motivation pour agir.* » (2007, p. 74). THEVENET, dans « *Le plaisir de travailler* » (2004) montre aussi les liens entre plaisir, implication et motivation.

Pour conclure, nous pouvons citer les travaux de CSIKSZENTMIHALYI (1990) qui grâce à ce qu'il nomme le flow (sentiment de plaisir intense au travail), lié à la confiance en ses ressources, et à son engagement individuel, permet une « *expérience de travail optimale* ».

2.3 Le sens du travail

Le bien-être est un construit à plusieurs dimensions. Nous avons vu celle, de nature psychologique, liée à la capacité de préservation de ses ressources, celle, de nature émotionnelle, permettant le plaisir et la satisfaction et nous allons voir une dimension cognitive, liée au sens que la personne donne à son travail.

Estelle MORIN (2006) propose une triple définition du sens du travail (p.4) :

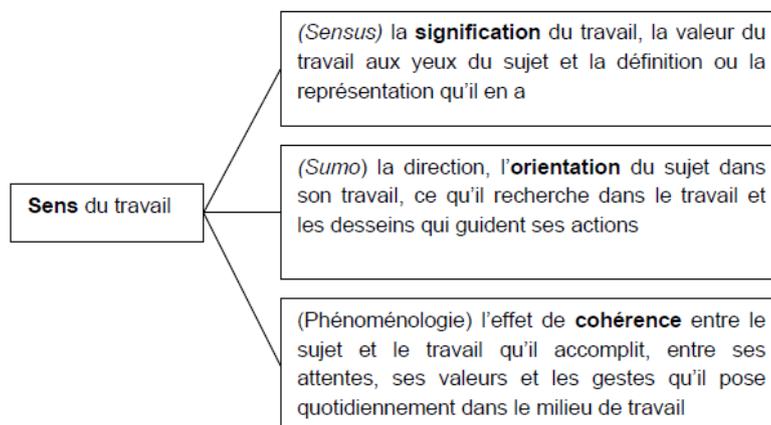


Figure 1. Trois définitions du sens du travail

Le sens du travail selon ISAKEN (2000) est perçu comme un état de satisfaction engendré par la perception de cohérence entre la personne et le travail qu'elle accomplit. Selon son analyse réalisée dans le milieu de la restauration, il est possible pour une personne de donner un sens à son travail, malgré des conditions difficiles. Huit caractéristiques du travail contribuent à lui donner un sens :

- La possibilité de s'identifier à son travail et à son milieu professionnel.
- La possibilité d'avoir de bonnes relations avec les autres et de se préoccuper de leur bien-être.
- Le sentiment que le travail accompli est important pour les autres, qu'il est bénéfique pour autrui.
- La possibilité d'apprendre et le plaisir de s'accomplir dans son travail.
- La possibilité de participer à l'amélioration de l'efficacité des processus et des conditions de travail.
- Le sentiment d'autonomie et de liberté dans l'accomplissement de son travail.
- Le sentiment de responsabilité et de fierté du travail accompli.

Nous terminerons par la présentation des six composantes d'un travail qui a du sens par MORIN (2008), qui a réalisé des entretiens semi-dirigés auprès de cadres intermédiaires et supérieurs dans des secteurs variés

- L'utilité sociale du travail : les individus recherchent davantage un travail qui leur permette de se sentir utiles, de se réaliser en tant que personnes humaines et de participer à une œuvre commune.
- La rectitude morale des pratiques : le travail a du sens quand il s'accomplit dans un contexte qui respecte les valeurs humaines, dans un milieu qui respecte la justice, l'équité et la dignité humaine.
- L'autonomie : pour que le travail ait un sens, il doit offrir une marge d'autonomie, de liberté à l'individu, lui permettant d'exercer ses compétences et son jugement dans le cadre de son activité, de faire preuve de créativité dans la résolution de problème.
- Les occasions d'apprentissage et de développement : le travail qui a un sens offre à l'individu des occasions d'apprendre, de se développer et de se réaliser.

- La coopération : faire un travail qui ait un sens, c'est faire un travail qui permet d'avoir des relations professionnelles intéressantes, positives et de développer une complicité avec ses collègues et de s'entraider lorsque l'on fait face à des difficultés.
- La reconnaissance : le travail a du sens lorsqu'il est reconnu et lorsque l'individu se reconnaît dedans. Les marques d'appréciation, de considération et d'estime que manifestent collègues, clients ou supérieurs hiérarchiques sont nécessaires pour encourager les comportements productifs et le développement de l'estime de soi.

Nous utiliserons ces six composantes pour notre enquête quantitative.

Nous pouvons conclure cette section par la définition de BEN-SHAHAR en 2008 : « *Le bien-être au travail est une sensation globale de plaisir chargée de sens* » (p.72).

2.4 Sensemaking et résilience

La fable des tailleurs de pierre

« En se rendant à Chartres, Péguy voit sur le bord de la route un homme qui casse des cailloux à grand coups de maillet.

Son visage exprime le malheur et ses gestes de la rage. Péguy s'arrête et demande :

– 'Monsieur, que faites-vous ?'

– 'Vous voyez bien, lui répond l'homme, je n'ai trouvé que ce métier stupide et douloureux.'

Un peu plus loin, Péguy aperçoit un autre homme qui, lui aussi, casse des cailloux, mais son visage est calme et ses gestes harmonieux.

– 'Que faites-vous, monsieur ?', lui demande Péguy.

– 'Eh bien, je gagne ma vie grâce à ce métier fatigant, mais qui a l'avantage d'être en plein air', lui répond-il.

Plus loin, un troisième casseur de cailloux irradie de bonheur. Il sourit en abattant la masse et regarde avec plaisir les éclats de pierre.

– 'Que faites-vous ?', lui demande Péguy.

– 'Moi, répond cet homme, je bâtis une cathédrale !' »

Cyrulnik, 2004 : 35

Pour CYRULNIK, « *quand le plaisir s'accouple avec le sens, la vie vaut la peine de casser des cailloux* » (2004, p.37). Et en effet, pour qu'il y ait résilience, il faut des

« pourquoi » et des « pour quoi » : « *La capacité à traduire en mots, en représentations verbales partageables, les images et les émois ressentis pour leur donner un sens communicable* » (DE TICHEY, dans ANAUT, 2002, p.106).

Il s'agit donc de faire sens, ce que WEICK, en 1979, nomme sensemaking au sein d'une organisation. Lorsque les individus vivent des changements, imprévisibles et « équivoques » car difficiles à interpréter individuellement, ils opèrent une sélection (enactment), grâce à des interprétations, mémorisent ces expériences accumulées (patterns) et permettent ainsi de créer du sens dans les organisations, sur le plan collectif.

2.5 Pouvoir d'agir, organisation réflexive et espaces de discussion

En somme, préserver et développer ses ressources, satisfaire ses besoins, donner du sens au travail sont des conditions essentielles du bien-être. Mais, il nous faut reprendre le « *pouvoir d'agir* » de CLOT (2008) pour compléter les leviers déjà listés. En effet, « *l'activité des sujets au travail n'est pas déterminée mécaniquement par son contexte mais le métamorphose* ». La santé et le bien-être au travail passent par le « *pouvoir d'agir* » qui est le pouvoir de transformer une expérience vécue, y compris de souffrance, en ressource pour vivre d'autres expériences.

Pour cela, l'organisation doit pouvoir créer des opportunités d'échanges et d'apprentissages. Nous présenterons l'organisation réflexive, telle que la présente HERRERO (2012), puis les espaces de discussion nommés ainsi par DETCHESSAHAR (1997) et RICHARD (2013).

Dans « *La violence ordinaire dans les organisations. Plaidoyer pour des organisations réflexives* », HERRERO (2012) considère que les organisations doivent intégrer la possibilité de « réfléchir » les pratiques et les maux, afin d'endiguer la violence. Elle doit « *permettre que ce qui est généralement tu soit énoncé, que ce qui n'est plus même aperçu soit visibilisé* » (2012, p.45), grâce à une « *organisation réflexive* ». Il s'agit d'une organisation en capacité d'aménager des espaces de discussion, de « *mise en travail* » (2012, p.171). Par le biais de cette « *mise en travail* », l'organisation « *autorise la prise de parole critique et la comprend comme une forme de fidélité à*

l'organisation» (2012, p.176). Cependant, il ne s'agit pas de groupes de résolution de problème. La fonction de cette prise de parole critique est d'insinuer une vigilance sur « *les formes de pâtir qu'engendre l'agir dans l'organisation* ». De façon plus générale, l'organisation réflexive est une organisation traversée de part en part par l'intranquillité. Il s'agit de mettre en critique des normes, d'interroger sa pratique et ses comportements dans des situations données au service d'une éthique. Dans le cas contraire, les organisations laissent libre cours à la violence.

Les espaces de discussion définis par DETCHESSAHAR (2001) ne sont pas très éloignés de cette organisation réflexive : « *un lieu de confrontation des subjectivités* » et de « *déploiement d'un pouvoir d'agir dans le travail* ».

Cette approche invite les salariés à développer leurs initiatives et leur pouvoir d'agir sur les métiers (« *faire parler les métiers et les gens de métier*»), sur les organisations, au sein de collectifs de travail organisés, éventuellement au cours de démarches participatives facilitées par des tiers de confiance. Au sein de de ces espaces, les acteurs discutent collectivement des règles et des solutions organisant la vie collective ; ils peuvent développer un rapport de créativité et de responsabilité au travail, en discutant et en actant des prises d'initiatives directement en prise avec les enjeux du travail réel. « *Ces espaces de discussion participent à une « reprofessionnalisation » du travail au sein de nouvelles formes d'organisation privilégiant la coopération (Alter, 1993, 2009) et surtout contribuent à la préservation des ressources du collectif de travail et donc au bien-être au travail (Henry, 2007 ; Hobfoll, 2001 ; Detchessahar, 2011)* » (RICHARD, 2013, p131).

Ce sont donc des espaces qui permettent la liaison de l'individu et du social par l'échange de signes de reconnaissance (STEINER, 1978) et le renforcement des collectifs de travail, porteurs, selon RICHARD, de reconnaissance par les pairs, de disputes professionnelles autour des critères du travail bien fait, et de partage des bonnes pratiques.

RICHARD (2013) pose trois conditions pour l'émergence et le maintien d'espaces de discussion au travail : la proximité physique et fonctionnelle, excluant ainsi les communautés virtuelles, intéressantes sans doute, mais qui ne peuvent avoir le même

objectif, la confiance entre les pairs présents et avec la hiérarchie, qui laisse cet espace libre, même s'il est porteur de controverses, et le temps, nécessaire pour produire un travail de qualité. RICHARD, après son travail sur plusieurs terrains (un Conseil Général ; une banque mutualiste et un service technique au sein d'une Mairie), indique que ces espaces de discussion au sein de l'organisation permettent l'émergence de ce qu'il nomme « *le travail relié* ». « *C'est cette qualité de travail relié qui constitue le meilleur rempart contre les RPS et l'un des leviers de construction des conditions du bien-être au travail* » (RICHARD, p.381). Il indique également que « *nos observations sur le terrain nous conduisent à penser que les espaces de discussion doivent être structurés afin de ne pas être seulement des «coussins compassionnels» ou des espaces de divertissement déconnectés du travail* » (RICHARD, p.318).

Cet espace commun d'interactions et d'échanges de paroles induit des rapports sociaux et participe à un processus d'intelligence collective et de Sensemaking (WEICK, 1993) et à la reconnaissance. Il nourrit au moins cinq besoins fondamentaux de l'être humain (JOUVENOT, 2010) :

- Le pouvoir de se dire dans son expérience de travail : passer de l'impression à l'expression.
- Le pouvoir d'être entendu dans son vécu subjectif de l'activité au sein de son collectif de travail : passer de l'expression à la communication.
- Le pouvoir d'être reconnu dans sa contribution singulière, dans son potentiel ainsi que dans ses limites : passer de la communication à la relation.
- Le pouvoir de se reconnaître une valeur et de la valeur : capacité à prendre sa place dans un système social et donc à se sentir partie prenante dans les événements de sa vie professionnelle.
- Le pouvoir d'influence et de pouvoir d'agir sur son environnement de travail.

« *C'est en maintenant le travail vivant et visible dans ses dimensions objective, subjective et collective (Gomez, 2013), en prenant soin des métiers, en permettant aux professionnels d'entretenir des controverses professionnelles autour de la qualité du travail au sein d'un collectif qui partage ce « désir de métier » (Osty, 2003), que l'on construit les conditions du bien-être au travail.* » (ABORD DE CHATILLON et RICHARD, 2015, p.57).

2.6 Une modélisation des conditions du bien-être au travail par le SLAC

RICHARD et ABORD DE CHATILLON (2015) retiennent quatre dimensions pour définir les conditions du bien-être au travail : le sens du travail, le lien, l'activité et le confort. Cette modélisation nous semble de nature à bien circonscrire le sujet de bien-être au travail et apporte de l'opérationnalité à un concept assez théorique et flou, comme nous l'avons vu.

- Le sens du travail (S)

Nous y avons consacré une section, avec un prolongement au sein de la section consacrée aux organisations réflexives.

- Le lien Social (L)

Si nous avons largement évoqué le soutien et la reconnaissance des collègues, nous pouvons citer en complément, la formule de MAUSS (1924) : « *Le lien vaut mieux que le bien* ». Ce lien passe par le dialogue autour de l'activité réelle, par la coopération et renvoie également à la section sur les espaces de discussion.

- L'activité (A)

Pour CLOT (2010), « *le plaisir du travail bien fait est la meilleure prévention contre le stress : il n'y a pas de bien-être sans bien faire* » et il est vain de discourir de la qualité de vie au travail sans aborder la question de l'activité. Nous l'avons également beaucoup abordé dans les sections précédentes.

- Le Confort (C)

Nous avons, jusqu'ici, peu évoqué cette dimension. Le confort désigne de manière générale un sentiment de bien-être à la fois physique, fonctionnel et psychique (FISCHER et VISCHER, 1997). Il est reconnu que la qualité du lieu de travail influe sur le bien-être au travail (RIOUX, 2013), ainsi que sur la créativité et la productivité (WABER, 2014). « *Ainsi, l'espace de travail salutogénique, doit être conçu comme un*

lieu de communication, d'échanges, d'apprentissages et d'expériences collectives, tout en ayant conscience que les salariés agissent sur leur environnement, transforment leur espace de travail afin de se l'approprier et de l'intégrer dans leur univers cognitif et affectif. En permettant au salarié de travailler en confort, l'organisation favorise l'attachement et l'identification de l'individu à son environnement de travail, dotant ainsi l'espace de sens individuel et social. » (ABORD DE CHATILLON et RICHARD, 2015, p.61).

Suite à l'enquête d'ABORD DE CHATILLON et RICHARD (2015) auprès d'une collectivité territoriale et d'une banque en ligne, la prise en compte de ces quatre dimensions a fait émerger les constats suivants :

- Les résultats de l'analyse concernant (la) dimension (du lien social) la fondent comme un élément majeur dans la construction des conditions du bien-être au travail. L'importance de la qualité des relations au sein des équipes confirme la dimension collective du bien-être au travail. La construction de ce lien social s'inscrit dans le quotidien de l'activité et passe par l'investissement des acteurs au sein d'espaces de discussion.
- C'est par l'activité reliée que s'entretiennent les liens de solidarité, les relations de coopération et les conditions d'un vivre ensemble de qualité.
- L'analyse conduite confirme qu'un environnement de travail confortable a tendance à engendrer bien-être mais aussi efficacité et productivité : bien faire les choses renforce le sentiment de confort et donc le bien-être au travail.
- **Les sujets qui vivent le mieux leur travail savent maintenir vivant ce désir de réalisation de soi par l'exercice du métier qui passe par la construction d'un lien social coopératif.**

Ce modèle SLAC nous paraît donc efficient et pragmatique pour aborder de manière efficace les conditions du bien-être au sein d'une organisation. Mais avant de formuler nos hypothèses, il nous faut dans un dernier chapitre réaliser une revue de littérature sur les travaux réalisés de manière spécifique sur la population enseignante, c'est l'objet du chapitre 3.

CHAPITRE 3 : L'état des travaux sur la population enseignante

La souffrance des enseignants

- Le stress des enseignants
- La difficulté d'intéressement
- La porosité des temps
- La difficulté à définir ce qu'est un bon travail
- Une régulation de plus en plus autonome conduisant à l'individualisme

Le bien-être au travail chez les enseignants

- Le rôle de la personnalité
- Le développement de la professionnalité (Activité)
- La qualité du Lien (Lien)
- La maîtrise des temps et des espaces (Confort)
- Les leviers de la coopération (Sens)

Nous verrons dans ce chapitre comment, pour les enseignants, ces approches pathogéniques et salutogéniques sont présentes dans les travaux de la recherche depuis une dizaine d'années.

Nous reprendrons la dichotomie relevée dans le chapitre 1 et 2, en voyant dans une première partie, ce qui fait la difficulté du travail des enseignants ou ce que LANTHEAUME (2008) nomme « *la souffrance ordinaire des enseignants* », en nous concentrant sur les travaux analysant l'activité des enseignants, puis, dans une seconde partie, nous tenterons de présenter les travaux réalisés sur les conditions du bien-être au travail des enseignants à travers la grille SLAC selon l'approche d'ABORD DE CHATILLON et de RICHARD. A l'issue de ce chapitre, nous formulerons nos hypothèses pour la conduite de notre enquête spécifique.

I- La souffrance des enseignants

1.1 Le stress des enseignants

Je suis frappée par le manque de chiffres clairs sur le stress de la population enseignante. Alors que pour nombre de secteurs d'activités, nous disposons de chiffres clairs et actualisés chaque année sur le taux d'absentéisme, le taux de salariés stressés ou tendus, le taux de personnes en risque de burnout selon le test de MASLACH, grâce aux études des services de Médecine du travail notamment, mais aussi à travers des enquêtes réalisées par les Fédérations professionnelles par exemple. Les entreprises disposent de chiffres de la branche, leur permettant de s'évaluer par rapport à la branche, et certaines fédérations commencent à croiser ces données avec la géographie, pour disposer de référents pertinents et permettre à leurs entreprises adhérentes d'apprécier de manière fine leurs caractéristiques et leurs marges de progrès.

Ce n'est pas le cas de la population enseignante et du personnel de l'Education Nationale. Les enquêtes réalisées sur la santé mentale sont relativement peu nombreuses et relèvent d'initiatives diverses, comme les syndicats, la MGEN, l'ESEN,... Mais nous ne voyons pas d'enquête ministérielle, comme cela a été conduit dans certains pans de la fonction publique (et notamment la Fonction Publique Hospitalière) grâce à la circulaire du Premier ministre du 20 mars 2014, qui décrit les principales étapes de la mise en œuvre d'un plan national d'action pour la prévention des risques psychosociaux (RPS) dans les 3 fonctions publiques et qui s'appuie sur l'accord-cadre du 22 octobre 2013 signé par les employeurs publics. Lorsque l'on essaie de repérer comment cette circulaire est mise en œuvre au sein de l'Education Nationale, nous arrivons très vite sur une absence de données diagnostiques. L'enseignement supérieur a mis en œuvre un vaste programme de diagnostic sur les RPS mené directement par les Universités et les Etablissements du Supérieur. Les résultats et les plans d'actions finalisés devaient être remis au 31/12/2015 et analysés sur le plan national ensuite, c'est donc en cours. Dans l'Education Nationale, lorsque nous lisons le « *Bilan de la situation générale de la santé, de la sécurité et des conditions de travail dans les services et établissements du ministère de l'éducation nationale 2015* », force est de constater l'absence des risques psycho-sociaux et l'absence d'orientation visant

l'appréhension fine de ce risque. L'institution a, semble-t-il, choisi de déployer des moyens d'abord du côté de la prise en charge des personnels en difficultés et en souffrance (accord cadre MGEN 2003), mais sur le plan collectif, il m'a été difficile de repérer un seul diagnostic d'envergure, à l'initiative du Ministère. Alors que les entreprises de plus de 300 salariés sont tenues de publier un Bilan Social, il est dommage de ne pas disposer de celui du Ministère de l'Education Nationale. Il faut aussi remarquer que, selon la synthèse de l'activité des services de médecine de prévention 2015, il y a 83 médecins de prévention en France, dont 68 contractuels, soit 64,7 ETP. 7 académies n'ont pas de Médecin de Prévention : Besançon, Guyane, Limoges, Nantes, Orléans, Tours, Reims, Rouen. Si l'on divise le nombre de salariés de l'Education Nationale (1 052 700 selon le site Internet d'Education Nationale, page les chiffres) par le nombre d'ETP de médecins de prévention (64.7), un Médecin devrait donc accompagner près de 16 270 agents. Ceci explique aussi l'absence d'éléments précis et clairs concernant l'état des RPS dans ce pan de la Fonction Publique.

Cependant, deux enquêtes sur la santé mentale des enseignants font référence : celle de la MGEN (KOVES, 2001) et celle du Docteur HORENSTEIN (2006) sur la Qualité de vie au travail des enseignants. Ces enquêtes sont anciennes, et de plus, si elles explorent de manière large les troubles et les risques en matière de santé mentale, elles ne permettent pas de donner des chiffres clairs et comparatifs sur les indicateurs centraux. La première montre que les enseignants ne développent pas plus que d'autres professions des troubles anxieux et dépressifs, mais qu'ils souffrent davantage d'affections spécifiques liées au métier : insomnies, migraines, problèmes dermatologiques et affection des voies respiratoires. La seconde se penche sur le lien entre climat scolaire et qualité de vie, en s'attachant à définir des pistes d'action, mais sans véritablement fournir de chiffres sur le taux de burnout ou la situation du risque psycho-social (demande psychologique, latitude décisionnelle, soutien sociale) dans la population enseignante. Elle montre cependant que 65% des enseignants de l'échantillon étudié sont satisfaits d'enseigner.

Une enquête rendue publique en janvier 2011 par le Carrefour Santé Social (qui réunit la mutuelle MGEN, les fédérations FSU, UNSA-Education et Sgen-CFDT, ainsi que les syndicats d'enseignants Snes-FSU, Snuipp-FSU, et SE-UNSA) montre que 24 %

des agents de l'éducation nationale sont « en état de tension au travail », et 14 % « en épuisement professionnel ». A titre de comparaison, 12 % des cadres et 23 % de tous les salariés se disent tendus au travail, selon l'enquête SUMER (2003). Intitulée « *Etude des risques psychosociaux, de l'épuisement professionnel et des troubles musculo-squelettiques* », cette enquête du Carrefour santé social a été réalisée à partir de 5 119 réponses à un questionnaire mis en ligne, entre mai et août 2011, sur le site Internet de la MGEN et des organisations syndicales – d'où un biais dans le profil des répondants, avec davantage d'enseignants (80 %) et de femmes (76 %), comparativement à la répartition connue des personnels, ont reconnu les rapporteurs.

Dans une étude réalisée sur les enseignants débutants en 2012, on peut constater une forte proportion d'enseignants en épuisement émotionnel dès l'année de formation (52%) et une augmentation considérable d'enseignants passant le seuil critique d'épuisement émotionnel (près de 70%) en fin de deuxième année (RASCLE et BERGUGNAT, 2012) . Dans cette enquête, seulement 23% des enseignants présentent un profil « non-épuisé » et 11,5% de la population présente une configuration d'épuisement professionnel. Le restant de la population présente au moins un des symptômes caractérisant le syndrome du burnout : 23,4% en épuisement émotionnel, la même proportion ne se sent pas accompli dans le métier, et 19,5% dépersonnalisent la relation avec leurs élèves.

Il faut noter que les professions interpersonnelles ou à caractère social, qui requièrent des interactions avec d'autres personnes, sont très exigeantes au niveau émotif (FREUDENBERGER, 1974 ; JACCKSON, SCHWAB, et SCHULER, 1986), ce qui affecte plus particulièrement les personnes dont le travail consiste en une relation d'aide. L'épuisement professionnel se manifeste respectivement de trois façons : l'épuisement émotionnel (fatigue extrême, incapacité à donner de soi-même), la dépersonnalisation (cynisme, attitude négative dans le travail) et la perte du sentiment d'accomplissement personnel (incapacité à reconnaître la valeur de ses accomplissements) (MASLACH et JACKSON, 1984).

Sur le plan de l'absentéisme, on peut se reporter à l'étude de la DARES réalisée en 2013 et portant sur les absences au travail des salariés, tous domaines d'activités

confondus, entre 2003 et 2011. L'étude montre que le taux d'absentéisme pour raisons de santé, tous secteurs confondus, est en moyenne de 3,7 % et qu'il est de 3,2 % dans l'enseignement (enseignants et autres personnels). C'est moins que la moyenne de l'administration publique (3,7 %), moins que dans les secteurs de santé et d'action sociale (4,6 %), de la construction, de l'eau et de l'assainissement, des déchets ou que les services administratifs (4 %). Un note de la DEPP (Direction de l'évaluation, de la Prospective et de la Performance) datant de février 2015 et portant sur les absences des enseignants, souligne que 43,4 % des enseignants face à élèves ont pris au moins un congé de maladie ordinaire (CMO) durant l'année scolaire 2012-2013, de 16,2 jours en moyenne. Rapportée à l'ensemble des enseignants en fonction, la durée par agent s'établit à 7 jours. C'est moindre au reste des travailleurs (16 jours par an et par salarié).

Nous pouvons conclure avec LANTHEAUME, « *que la plupart des manifestations de souffrance décrites et observées (depuis les crises de larmes, les congés à répétition, l'isolement, la médicalisation, le désengagement comme solution pour « tenir », etc.) relèvent de ce que nous avons appelé la « souffrance ordinaire », pour la sortir des pathologies les plus graves (« extra-ordinaires ») et du seul domaine médical aussi bien que de la banalisation d'un simple « malaise ». Cette souffrance ordinaire mine pourtant les enseignants sur les plans individuel et collectif* » (2011, p.10).

Si les enquêtes sont, de mon point de vue, difficilement lisibles pour caractériser un « *malaise enseignant* », les études et ouvrages sont relativement prolixes sur le plan qualitatif et permettent d'analyser les causes de la « souffrance des enseignants ».

1.2 Cause 1 : La difficulté liée à l'intéressement des élèves

Quels que soient les lieux d'enseignement, ou les origines sociales des élèves, il est constaté par les chercheurs un rapport plus critique aux savoirs et aux activités pédagogiques. Les enseignants sont recrutés en raison de leur excellence dans une discipline d'enseignement à transmettre, ou en tout cas en raison de leur plus forte excellence que d'autres candidats, puisqu'il s'agit d'un concours. La réalité du métier est de favoriser l'apprentissage pour des élèves « *souvent rétifs et peu intéressés* » (LANTHEAUME, 2011). « *Dans un contexte de diminution de la connivence culturelle entre enseignants et élèves (y compris dans les « classes préparatoires » réservées à*

l'élite), les premiers ont un travail important à faire pour « intéresser » les seconds aux savoirs scolaires. Ce travail d'intéressement, toujours incertain et à recommencer, exige beaucoup d'énergie, d'inventivité, d'y mettre de soi plus qu'avant » (LANTHEAUME, 2011, p. 11). Il s'agit de mettre en œuvre l'injonction institutionnelle de faire réussir tous les élèves, en personnalisant les parcours et les apprentissages, et en même temps, de produire une élite, capable du meilleur. La pression pour améliorer les résultats aux examens nationaux, et aux tests internationaux est forte, non au quotidien, mais dans l'expression de l'institution. Par exemple, la conférence de rentrée du Proviseur du Lycée Hemingway a particulièrement insisté sur les faibles résultats de la filière S et les enjeux de la réussite pour l'établissement et la « qualité du recrutement ». Les élèves ne sont pas les seuls à « résister » à la forme scolaire, les parents sont également plus critiques qu'auparavant : sur la qualité des savoirs d'abord, pour les parents issus des catégories supérieures de la société ou sur les attentes démesurées et déstabilisatrices portées sur les élèves, du point de vue des parents plus éloignés de l'école. Le jugement d' « incompetence » peut être prononcé par les parents, comme par les élèves, qui ont à leur disposition une multitude de sources de savoirs, plus ou moins valides, mais qui apportent une potentielle contradiction au discours des enseignants. De plus, les attentes très fortes par rapport à l'école, engendrent aussi des frustrations et des déceptions.

Dans ce cadre, si l'enseignement ne parvient pas à produire cet intéressement, alors la classe sera difficile à tenir et les élèves seront potentiellement en échec. L'activité perd son sens, le « *faire autorité* » (OBIN, 2001) sera amoindri, la règle et la punition prendront une part plus importante, alors même que les enseignants, et notamment pour les plus passionnés de leur discipline, aspirent à se concentrer sur la transmission positive des savoirs. « *Les enseignants ont donc développé de plus en plus d'efforts d'intéressement. Trouver le bon texte, le bon thème, le bon auteur, le bon article de presse, la bonne activité, la bonne attitude, est devenu leur obsession professionnelle. La pédagogie semble n'être que cet effort incessant pour intéresser les élèves et les enrôler dans l'activité d'apprentissage* » (LANTHEAUME et HELOU, 2008, p.3). Il s'agit d'un travail d' « enrôlement », de traduction des savoirs et d'invention de dispositifs et d'activités adaptés. Ni la « *légitimité d'institution* » (BOURDIEU et PASSERON, 1987), ni « *l'avoir de l'autorité* » statutaire (OBIN, 2001), ni l'excellence

ou la passion disciplinaire qui animent les enseignants du secondaire « *ne suffisent à les doter des ressources nécessaires à l'accomplissement de leur rôle et à la mobilisation des élèves dans leurs apprentissages* » (PERIER, 2009, p.4). En conséquence, c'est « *la personne qui se trouve exposée, voire mise à l'épreuve, afin de réguler l'activité et les interactions dans la classe* » (PERIER, 2009, p. 4). L'enseignant doit puiser dans son histoire, dans son parcours personnel et professionnel, les ressources qui vont lui permettre de faire face. Cette mobilisation de soi, sans succès garanti, est coûteuse en termes de fatigue. « *Face à ce type d'épreuves, les professeurs qui, sur le mode de la vocation, avaient placé la passion disciplinaire au centre de leur choix de la profession, se montrent aussi les plus déçus ou les plus inquiets sur l'avenir du métier* » (PERIER, 2009, p.4).

L'immensité de la tâche d'intéressement, semblant sans fin, conduit au découragement, les élèves n'étant jamais gagnés à l'intérêt des savoirs et le métier semblant chaque jour recommencé. Cette caractéristique a fait dire à LANTHEAUME que la difficulté du travail est le travail lui-même. Il ne s'agit pas d'une difficulté externe, mais bien une difficulté au cœur du travail des enseignants, « *les difficultés ne sont pas des résidus, mais le centre du rapport au travail* » (LANTHEAUME, 2008, p.1).

1.3 Cause 2 : Un travail « interminable »

L'engagement nécessaire pour intéresser les élèves et les faire réussir implique une « *forte emprise du travail, à l'origine d'une porosité entre la sphère personnelle et la sphère professionnelle* » (LANTHEAUME et HELOU, 2008, p.4).

Le travail enseignant se décompose en trois temps distincts :

- Un « *travail contraint posté* », correspondant aux heures d'enseignement et aux réunions se déroulant dans l'établissement. C'est le plus visible et le moins important, quantitativement.
- Un « *travail contraint libre* » regroupant la préparation des cours et la correction des réalisations des élèves, se déroulant aussi bien dans l'établissement qu'en dehors. Ce temps « invisible » peut devenir envahissant, sans efficacité productive pour autant. L'accroissement du temps de correction des copies du fait d'évaluations fréquentes liées à la pression institutionnelle, sociale, mais

aussi car c'est un moyen de maintenir l'ordre dans la classe. Il s'agit également des réunions de conseils de classe, l'aide individualisée, des réunions de l'équipe pédagogique,...).

- Un « *travail libre* », lié à la formation ou à l'enrichissement de connaissances en lien avec la discipline enseignée, se déroulant souvent en dehors de l'établissement et à des moments variés souvent mêlés à des temps personnels (LANTHEAUME et HELOU, 2008).

L'importance de l'engagement demandé par la nature du travail et la part du travail libre, contraint ou non, obligent à produire par soi-même la séparation entre la vie professionnelle et la vie personnelle. Le travail étant un « *puits sans fond* » (LANTHEAUME et HELOU, 2008, p.4), puisqu'aucune limite institutionnelle n'est donnée, et que le métier, en tant que collectif professionnel n'en a pas construit, chacun cherche seul la régulation de cet équilibre. L'impression de courir après le temps est forte dans les études consacrées aux conditions de travail des enseignants. Selon diverses enquêtes (Ministère, Syndicats), l'estimation du temps de travail hebdomadaire des enseignants est de 40 à 44h. L'avantage perçu par la société d'un important temps libre se heurte au travail réel, et parfois, génère une incompréhension des parents et de la société. La récente émission de France Inter sur « *Faut-il revoir le temps de travail des enseignants ?* » du 25 octobre dernier en témoigne, montrant comment certains enseignants disent être envahis par ce travail dans leur vie personnelle et comment certains auditeurs ont un sentiment d'incompréhension face à ce temps « non maîtrisé », en rejetant cette responsabilité sur l'incapacité d'organisation de certains.

Le sentiment des enseignants face à ce temps envahissant et « interminable » accentue la pression globale du travail. Face à ces difficultés d'intéressement et cette emprise du travail, les interrogations sur ce qu'est « un bon travail » sont fortes et essentielles.

1.4 Cause 3 : Une définition du « bon travail » très aléatoire et insécurisante

Il faut noter que les tâches hors enseignement sont plus importantes qu'avant (suivi numérique sur Pronotes, responsabilités diverses sur des activités liées à la vie de

l'établissement, projets). Cette tendance transforme le travail qui est marqué par un élargissement et une rationalisation des tâches : « *L'intensification se marque moins par un allongement de la durée du travail que par un alourdissement et une extension des tâches à réaliser et par une complexification du travail en classe. Cependant, cette intensification du travail ne doit pas seulement être rapportée à des évolutions du public scolaire mais aussi, dans les pays anglo-saxons, aux politiques scolaires basées sur l'évaluation et l'accountability* » (MAROY, 2006, p.2).

L'intensification liée au nécessaire intéressement d'élèves rétifs, cet élargissement des tâches, ajoutée à une injonction plus forte sur les résultats, rendant le professeur responsable de la réussite de ses élèves, ainsi que la montée du nombre de réformes applicables sur un temps court, provoquent un « *affaiblissement de l'identité professionnelle, référée à un métier qui semble échapper désormais à ceux qui le font* » (LANTHEAUME et HELOU, 2008, p. 5). Le doute sur ce qu'est « bien travailler » devient fort. Cela est dû notamment à un manque de coopération, de coordination, liée à un « *habitus professionnel* » fait d'individualisme. Les ressources du « *genre professionnel* », défini par CLOS (1999, p.43-46) comme une sorte « *d'intercalaire social* » consistent en « *des règles de vie et de métier pour réussir à faire ce qui est à faire, des façons de faire avec les autres, de sentir et de dire, des gestes possibles et impossibles dirigés à la fois vers les autres et sur l'objet* ». Sans lui, on assiste à un « *dérèglement de l'action* ». En effet, faute de l'existence de collectifs de travail dans des temps et des espaces réservés au sein desquels les règles du métier, le « comment faire » n'est pas débattu ; faute d'une formation initiale et continue permettant les conditions de cet échange sans jugement, les ressources (cognitives, techniques, matérielles) du genre professionnel sont défailtantes. Le style professionnel est surmobilisé, tout devient de la responsabilité individuelle de l'enseignant sommé de réussir, sommé de tenir sa classe. Je suis personnellement frappée de la chape de plomb existant sur le fait qu'un bon professeur est celui qui « *tient sa classe* » : « *si tu ne tiens pas ta classe à la toussaint, t'es mort* ». Ce type d'injonction émis par ses pairs ôte toute possibilité d'échanger sur ce qui fait pourtant une des difficultés essentielles du métier : la gestion de la classe. Les enseignants n'en parlent pas, puisqu'il s'agirait alors d'admettre que c'est une difficulté. Finalement, un travail de qualité semble réduit à la seule gestion de classe, gestion de classe dont personne ne parle, sous prétexte peut-être d'être stigmatisé comme un « *enseignant en difficulté* ».

Cette absence de « communauté discursive » sur ce qu'est un bon travail fait écho à un défaut d'évaluation. Les évaluations existantes sont rares et les enseignants témoignent qu'il s'agit d'une évaluation subjective, livrée à la définition pour l'inspecteur de ce qu'est un bon travail. *« En l'absence d'évaluateur reconnu, il ne leur reste comme point de repère que le feed-back des élèves, la rumeur de l'opinion et surtout l'idéal qu'ils ont de leur métier. C'est par rapport à lui que, faute de critères d'évaluation partagés entre le groupe professionnel et les évaluateurs, les enseignants jugent leur travail. Cela a pour conséquence qu'ils ne se sentent jamais à la hauteur, toujours pris en défaut. »* (LANTHEAUME, 2011, p.14). La capacité collective échouant à définir ce qu'est un bon travail » et donc également un « mauvais travail » facilite un repli individuel, cela accroît encore cette idée que l'enseignant est seul en cause dans ses échecs. Or l'isolement, selon DEJOURS, est un marqueur essentiel de la souffrance au travail.

1.5 Cause 4 : Une régulation autonome, renforçant la mise à l'épreuve de soi

Dans l'école contemporaine, le travail de socialisation et d'inculcation que l'institution scolaire pouvait opérer est ébranlé, voire contesté. Les élèves s'émancipent davantage des prescriptions de l'école : investissement, langage, tenue, réseaux sociaux,...

« Un monde scolaire ancien serait ainsi en voie de s'effacer au profit de configurations créées par les acteurs en situation et à travers leurs interactions. Un tel changement de paradigme consacre le primat de la relation dans la structuration et la régulation d'un monde commun (ou qui voudrait l'être) et confère de ce fait un rôle essentiel au système des échanges dans la classe. Le “nomos” scolaire, créateur d'ordre et de sens, s'édifie dans une dynamique d'interactions et de négociations intersubjectives dont la communication est le support (Berger & Luckman 1986) » (PERIER, 2009, p.2). Des conflits d'interprétations entre acteurs émergent. Ces changements modifient l'espace de jeu, en se fondant moins sur les statuts et groupes d'appartenance et plus sur la subjectivité des acteurs (BARRERE, 2003). Cela provoque une plus grande autonomie des individus, et en particulier des enseignants, les contraignant au contrôle de soi, à croire en une vérité en soi (DUBET, 1994). Ce changement implique un passage d'une

régularité de contrôle portée par l'institution vers une régulation autonome des situations (RAYNAUD, 1999). La question des règles en classe ou la construction des outils d'apprentissage ou d'intéressement illustre cette nécessité de recourir à des modes de régulation élaborés par les seuls enseignants. Face aux épreuves subjectives du métier, les "stratégies de survie" (WOODS, 1990), individuelles et collectives, en appellent paradoxalement moins à l'institution jugée trop éloignée des enjeux réels du métier qu'à l'engagement et à la mobilisation des acteurs, plus vulnérables personnellement car plus exposés professionnellement. Les ressources institutionnelles ou statutaires apparaissent en effet peu adaptées. *« Dans l'institution scolaire et dans les rapports pédagogiques en classe, les ressources des acteurs reposent sur l'expérience, la personnalité de l'enseignant ou l'efficacité supposée de certaines pratiques jugées d'autant plus nécessaires que la régulation de contrôle est affaiblie ou peu crédible ».* (PERIER, 2009, p.3). Ces espaces d'interdétermination face aux situations complexes et à la difficulté d'appliquer des règles non définies ou inadaptées produisent une sollicitation plus forte des enseignants dans leur identité et leur éthique personnelle (RAYOU et VAN ZENTEN, 2004), confortant l'idée d'un métier lié à la personnalité de chacun. Cette montée d'incertitude dans la conduite de la classe et la posture de l'enseignant rend plus complexe l'exercice d'enseigner. Un sentiment d'insécurité pédagogique habite les jeunes professeurs, exigeant plus d'attention, d'engagement, d'ajustements rapides et nombreux, suscitant plus d'émotions, plus d'affectivité. *« Une partie de la critique parfois sévère sur la formation dispensée dans les IUFM (Rayou & van Zanten 2004, Périer 2008) n'est pas étrangère à cette inadéquation entre ce que les enseignants tenaient pour acquis et prévisible dans le métier et ce qu'ils découvrent en situation où ils doivent, souvent dans l'urgence et individuellement, apporter des réponses multiformes aux effets incertains. Au moins leur faut-il accéder à la possibilité de dire les problèmes rencontrés et les souffrances subjectives induites ».* (PERIER, 2009, p.7).

Cette mise à l'épreuve de soi et la montée des subjectivités dans l'expérience enseignante ne semblent pas prises en charge par un collectif protecteur au sein de l'établissement. Nous l'avons vu, le collectif enseignant est peu protecteur au quotidien, face à l'activité réelle dans les classes. De plus, il y a un sentiment de ne pas être « soutenu » par l'administration. *« Là aussi, les exemples abondent (y compris ceux*

recueillis auprès de chefs d'établissement), montrant que le souci de la réputation de l'établissement et de son responsable auprès des parents et de sa hiérarchie l'emporte volontiers sur la compréhension des difficultés rencontrées par les enseignants et leur soutien dans l'adversité. Volontiers dénoncés par les DRH, les chefs d'établissement, les inspecteurs comme peu souples, « résistants au changement » et insuffisamment à l'écoute des élèves, il n'est pas étonnant de constater dans l'enquête par questionnaire auprès des 466 professeurs des 7 collèges et lycées où s'était déroulée la première enquête, que, en cas de difficulté, les enseignants ne se tournent pas vers leur responsable hiérarchique ou vers l'institution d'une façon plus générale. Ils ont donc l'impression d'être seuls « au front » tandis que l'institution est accusée de ne pas assumer le projet de démocratisation affichée et de formuler des injonctions sans se préoccuper du bout de la chaîne ». (LANTHEAUME, 2011, p. 13).

En conclusion de cette première partie, l'approche réalisée sur la souffrance ordinaire des enseignants permet de comprendre que le métier d'enseignant est en pleine recomposition identitaire, rendant l'enseignant plus autonome et plus isolé, face à des collectifs de travail incapables de définir ce qu'est « un bon travail » et face à une emprise du temps forte. Constaté l'existence de cette souffrance « *suppose de prendre au sérieux le symptôme avant que la fièvre ne soit trop forte et provoque des départs, empire la crise du recrutement, renforce les stratégies défensives des enseignants au détriment des élèves, des parents, de l'institution, et augmente les problèmes de santé au travail.* » (LANTHEAUME, 2011, p. 15).

Nous étudierons donc si la population enseignante du Lycée Hemingway est en état de souffrance, et dans quelles proportions.

Il s'agit désormais de définir, en creux, et grâce à d'autres travaux, comment les enseignants font face à cette souffrance et d'avancer sur nos hypothèses facilitant le bien-être au travail des enseignants.

II- Le bien-être au travail des enseignants

2.1 Le rôle de la personnalité

Plusieurs études font le lien entre le bien-être enseignant et les caractéristiques de la personnalité, au-delà des conditions du collectif.

BLEGAN (1993) propose par exemple un modèle listant douze facteurs influençant la satisfaction professionnelle au cours d'une étude longitudinale : l'âge, le nombre d'années d'expérience, le locus de contrôle, les variables organisationnelles dans le travail, l'engagement, le stress, l'autonomie, la reconnaissance, la routinisation, la communication avec les pairs, la justesse et le professionnalisme. Même s'il s'agit de satisfaction et non directement du bien-être, ce modèle semble intéressant car certains éléments sont mis en avant à propos des enseignants.

Une étude canadienne de DEMERS, MATTE et MONTGOMERY (2010) sur les professeurs universitaires francophones montre qu'il existe des différences individuelles au niveau des réactions et du processus d'adaptation au stress. Les mécanismes d'adaptation au stress (coping) et les traits de personnalité individuels (et notamment le locus de contrôle) déterminent le potentiel d'épuisement professionnel des professeurs en agissant comme modérateurs dans la relation entre le stress et l'épuisement.

A propos du coping, CHAN (1998) a mis en évidence le rôle des stratégies d'adaptation comme variables médiatrices entre le stress et la détresse psychologique qui, en s'accroissant, conduit à l'épuisement professionnel chez des enseignants en exercice. Il démontre que l'effet direct des stressors sur la détresse diminue quand les stratégies d'adaptation sont mises en jeu. Des stratégies actives d'adaptation au stress permettent alors de réduire la détresse psychologique ressentie. CHAN (1998) établit aussi que les enseignants ayant un niveau élevé de stress sont aussi ceux qui ont les indices les plus élevés de détresse psychologique ou d'une moins bonne santé mentale. Les stratégies fonctionnelles actives d'adaptation (centrées sur la résolution de problèmes) peuvent

être distinguées des stratégies défensives (dysfonctionnelles, centrées sur l'émotion), ici représentées (DEMERS, MATTE et MONTGOMER, 2010) :

Tableau 1
Stratégies d'adaptation au stress selon leur fonctionnement

Stratégies fonctionnelles	Stratégies aux fonctions moins bien connues et généralisables	Stratégies dysfonctionnelles
Planification Coping actif Réinterprétation positive Acceptation	Soutien instrumental Soutien émotionnel Expression émotionnelle Religion Humour Distraction	Blâme dirigé vers soi Déni Usage de substances Désengagement comportemental

Tableau 3 : Les stratégies d'adaptation au stress selon leur fonctionnement (DEMERS, MATTE et MONTGOMER, 2010)

A propos des traits de personnalité, le locus de contrôle est une caractéristique individuelle qui reflète lors d'un événement ce que le sujet considère comme relevant de sa responsabilité (locus dit interne) et de celle des autres ou des circonstances extérieures (locus dit externe) (ROTTER, 1966). De manière consensuelle, il est admis que le locus de contrôle est une variable générale de la personnalité, car les scores d'internalité ou d'externalité des sujets sont assez stables dans le temps. ROTTER (1966) décrit les sujets à locus de contrôle externe comme des êtres qui perçoivent que ce sont des variables externes à la personne qui déterminent les aspects significatifs de sa vie, que les événements de la vie sont le fruit de la chance, du hasard ou du pouvoir exercé par les autres personnes, alors que ceux à locus de contrôle interne reconnaissent qu'ils exercent une influence sur le monde qui les entoure, que les événements de la vie sont le résultat de leurs propres actions et de leur comportement. Diverses études ont démontré que plus la personne perçoit qu'elle a de l'influence sur les sphères de son travail (locus interne), plus elle sera satisfaite de son emploi et moins elle ressentira du stress au travail (SAVERY et LUKS, 2001).

Par ailleurs, selon une autre étude canadienne, réalisée par GOYETTE (2014), il existe trois dimensions du bien-être en contexte d'enseignement : la passion pour l'enseignement, l'engagement professionnel et le sentiment de compétence. À elle seule, la passion pour l'enseignement s'avère une dimension incontournable contribuant au

bien-être en contexte d'enseignement. Les types de passion (obsessive et harmonieuse) peuvent expliquer le développement (ou non) du bien-être ressenti tout au long de la carrière des enseignants. Par ailleurs, GOYETTE montre que les forces de caractère les plus saillantes qui contribuent au sentiment de bien-être en enseignement sont : la bienveillance, l'amour (bonté), la persévérance, l'autorégulation et la créativité.

Au-delà de la personnalité, je suis convaincu que le bien-être des enseignants pourrait être mieux accompagné qu'il ne l'est actuellement, grâce à une analyse de ce qui fabrique collectivement le bien-être. Nous reprenons ici le modèle choisi pour ce travail de mémoire : le modèle SLAC d'ABORD DE CHATILLON et RICHARD (2015), en formulant des hypothèses visant l'action des acteurs pour améliorer ce bien-être.

2.2 Le développement de la professionnalité (Activité)

Nous organiserons ce premier levier à partir de trois dimensions : celle liée aux gestes professionnels et aux routines ; celle liée à l'ingéniosité et aux ruses éducatives ; et enfin celle liée à la conciliation de deux logiques différentes (mandat et service) qui complique la définition de ce qu'est un bon travail :

Gestes professionnels et mobilisation de l'expérience

HUBERMAN (1989), dans l'étude du « *cycle de vie professionnelle des enseignants* », identifie, après une phase initiale, marquée par des tâtonnements dans l'apprentissage du métier, une phase de stabilisation, préalable à toute satisfaction professionnelle ; une phase de diversification (une vingtaine d'années environ) durant laquelle les sources de satisfactions sont multiples, investissements dans des équipes de travail, diversifications pédagogiques avec les élèves ; et enfin une phase de sérénité, marquée par la confiance en eux et la distance affective et dans laquelle les rapports avec les élèves sont décrits comme stimulants.

Les recherches centrées sur l'expérience la décrivent comme une ressource pour l'action et un processus de transformation de cette ressource (ZEITLER, 2013). Dans cette approche, la construction de l'expérience est fondée pour une part essentielle sur le développement par l'acteur de capacités à interpréter l'environnement pour son action en cours (ZEITLER, 2012, PASTRE 1999). Les enseignants « expérimentés »

ont construit des capacités d'interprétation du contexte de travail et réorganisent leur activité à partir de leur propre expérience en mobilisant des gestes professionnels ou des « routines » puisées dans des situations antérieures. Ils font face à l'imprévu et gardent le contrôle de la situation de travail. Ainsi la capacité à interpréter les éléments du contexte d'enseignement, constitutive de l'expérience, serait à l'origine d'un sentiment de maîtrise et source de satisfaction.

Ingéniosité et métis

Les enseignants ne cessent de mobiliser des ressources pour faire face à l'imprévu, pour résister aux écarts entre prescrit et réel. L'une de ces ressources a été mise à jour par Françoise LANTHEAUME, ressource qui « *relève de la "tiherci", au sens kabyle, cette faculté de se sortir d'une situation épineuse (Yacine 2001), ruse ambiguë de celui qui n'a pas le pouvoir du décideur, mais a l'obligation de faire car sa survie est en jeu* » (2007, p.67).

Dans ce cadre, il s'agit d'aborder le travail sous l'angle de l'activité (Clot 2002), c'est-à-dire le distinguer d'une simple application du travail prescrit, en tenant compte des contraintes vues précédemment et en s'appropriant les tâches au plus près de sa propre expérience, ce que WOODS (1977) a nommé la faculté d'"accommodation" des professeurs. WOODS met l'accent sur l'ingéniosité nécessaire sans laquelle les enseignants ne pourraient effectuer ce travail d'accommodation.

Cette question de l'ingéniosité est celle que les tenants de la psychodynamique du travail nomme Métis (du grec : conseil, ruse), que nous avons déjà évoquée. Métis, dans la mythologie grecque, était la première épouse de Zeus, fort érudite et rusée. Ouranos et Gaïa prédisent à Zeus qu'un enfant de Métis sera appelé à le supplanter, par la ruse, qui lui aura été transmise par sa mère. Zeus, par la ruse, avale Métis. Du fond de ses entrailles, Métis permettra à Zeus de devenir le roi des dieux, grâce à l'utilisation de la ruse et grâce à ses conseils, qui visent à aider Zeus à discerner le bien du mal. « *La métis des grecs* », définie par VERNANT et DETIENNE, est une intelligence faite de ruses, d'astuces, de stratagèmes et même de dissimulation. Ulysse représente l'homme de toutes les ruses, la « polymetis », capable de s'adapter à toutes les situations. Deux animaux sont souvent cités pour désigner la ruse : le renard, qui sait se retourner, par un mouvement circulaire, de sorte que l'on puisse confondre sa tête et sa queue, il s'agit

ici de triompher du fort, y compris en étant faible. Il représente le fourbe, le rusé le dissimulateur. Mais un second animal désigne davantage la souplesse, la polymorphie permettant de se modeler en fonction des situations. Il s'agit du poulpe.

« La ruse éducative présente l'avantage de déverrouiller des situations bloquées sans utiliser l'autorité, de sortir de conflits stériles en surmontant les oppositions qui se manifestent inévitablement dans la vie d'une classe. Elle contribue également à changer le regard des élèves sur le travail scolaire et à stimuler leur motivation en inventant des solutions pédagogiques originales et inattendues. On voit qu'il ne s'agit évidemment pas, comme avec la métis guerrière des Grecs, de ruses de combat visant la défaite de l'enfant. Tout au contraire, la ruse éducative vise son bien, elle contribue à œuvrer pour le maintien d'un climat coopératif sans lequel il n'y a pas d'apprentissage possible ». (GUEGAN, 2013, p.12). Il s'agit de la sagesse pratique (Phronésis).

LANTHEAUME (2007) montre que ces ressources pour organiser « la parade » mettent en scène le corps, les gestes professionnels, le soi professionnel. C'est bien le « métier », elle « *n'est pas seulement la routine de l'expert, elle est création* » (LANTHEAUME, 2007, p.77). Mais si « *elle peut redonner du pouvoir à celui qui se sent écrasé par des injonctions impossibles à mettre en œuvre ou des organisations du travail inadaptées, (...) elle ne renverse pas l'ordre des choses. Cependant, quand un collectif s'empare d'une ruse réussie, il peut en nourrir le métier et en faire un outil pour la négociation. Enfin, elle joue un rôle essentiel dans le jugement que porte le professionnel sur son travail. Une ruse qui échoue à rendre possible le bon travail produit de la souffrance, une ruse qui réussit l'ajustement créatif au réel et sa transformation, qui est partagée, stabilisée sous la forme d'une nouvelle façon de faire reliée au métier, est source de lien et de plaisir* » (LANTHEAUME, 2007, p.73).

Trouver la bonne distance entre une logique de mandat et une logique de service

Les prescriptions sont nombreuses à « personnaliser » l'aide aux élèves, à « individualiser » les apprentissages, pour une meilleure réussite de tous les élèves. Dans le même temps, il existe un mandat institutionnel, constitutif des valeurs intrinsèques de l'institution, visant la transmission d'un patrimoine culturel et de normes sociales fortes. En témoignent les 14 compétences du référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation : « *faire*

partager les valeurs de la République ; contribuer à la maîtrise par les élèves du socle commun de connaissances, de compétences et de culture ; intégrer dans son activité l'objectif de maîtrise de la langue orale et écrite par les élèves ». LANTHEAUME affirme que « *Entre ces deux logiques, celle – descendante - du mandat et celle - plus horizontale - du service impliquant une contractualisation, les enseignants sont confrontés à des dilemmes au quotidien, des arbitrages solitaires souvent dans l'urgence de l'action. La tension entre les deux logiques accroît le doute sur le fait de savoir si, finalement, ils ont bien travaillé en faisant ce qu'ils ont fait »* (2011, p.13). Il s'agit ainsi de trouver la bonne distance, dans une exigence plus grande de proximité avec les élèves, mais aussi les parents et plus largement la communauté éducative et les partenaires de l'école (compétence 11, 12 et 13). Il s'agit de construire un rapport individuel fort, tout en maintenant un rapport au groupe, plus difficile. Des qualités personnelles sont attendues pour réussir cette conciliation, cette coopération, mais quels sont véritablement les moyens mis en place pour accompagner un tel changement : concilier cette logique de mandat avec cette logique de service ? Cela interroge fortement l'Activité, puisqu'il s'agit toujours de « bien faire son travail », en préservant son « pouvoir d'agir », alors que la coexistence de ces deux logiques vient heurter de plein fouet des enseignants qui avaient construit leur professionnalité sur la distance et la transmission de savoirs.

A l'issue de cette première dimension sur l'activité, nous pouvons nous poser une première série de questions : L'ingéniosité, et les routines sont-elles partageables dans un collectif d'enseignants au profit du travail d'intéressement et d'apprentissage des élèves ? Comment concilier la logique de mandat et la logique de service en préservant sa capacité à faire du « bon travail » ?

Nous formulons l'hypothèse H1 que les espaces de discussion (DETSCHESAR) existants ne sont sans doute pas un lieu de partage de cette ingéniosité et de ces routines. Ils ne favorisent pas actuellement la construction du « genre professionnel » enseignant, source de plaisir et de « pouvoir d'agir » (CLOT).

2.3 La qualité des relations sociales entre enseignants (Lien)

Ce levier sera étudié à partir de deux dimensions : comment les enseignants s'engagent ou non dans un travail collectif ? Existe-t-il un jugement de beauté (DEJOURS, 2008) entre pairs ?

Engagement dans un travail collectif

Dans le travail de recherche sur le SLAC mené par ABORD de CHATILLON et RICHARD (2015), le lien est un élément majeur dans la construction des conditions du bien-être au travail.

BARRERE (2002) a observé que le travail collaboratif est peu fréquent dans les lycées mais que, pourtant, des coopérations entre enseignants se font et qu'elles sont essentiellement basées sur les affinités interpersonnelles et de façon informelle. D'autres études montrent que dans le premier degré français les enseignants travaillent ensemble de façon plus manifeste que dans le second degré, par nécessité (gestion du temps et des espaces, partage du temps d'autres professionnels, ..) et par tradition professionnelle (MARCEL et GARCIA, 2010). MARCEL et GARCIA (2010) observent que certaines interactions fructueuses se font dans des espaces informels (photocopieuse, cours de récréation), l'enseignant nourrissant sa propre activité en apprenant des autres enseignants ou professionnels. Ces auteurs observent que pour que le « travail partagé » se fasse, certains éléments sont incontournables : la stabilité du groupe est le gage d'efficacité, l'engagement de chaque enseignant repose sur l'intérêt qu'il y trouve. D'autres auteurs observent que face à des contextes d'enseignement difficiles, les enseignants expérimentés s'engagent dans des projets collectifs proposant des remédiations aux élèves, comme dans des collèges difficiles (LANTHEAUME et HELOU, 2008). RAYOU et VAN ZANTEN (2004) ont observé comment les « nouveaux enseignants » passent du temps dans l'établissement pour échanger sur le travail et mettre en commun des façons de faire. Ces moments souvent organisés de façon informelle contribuent à se rassurer et à partager les règles de métier. Ils participent du développement de leur professionnalité. Mais ils constatent dans le même temps que les jeunes professeurs, comme leurs aînés, valorisent l'autonomie individuelle, méconnaissent souvent le projet d'établissement, coopèrent faiblement

avec les autres professionnels, se méfient du pouvoir de contrôle pédagogique du chef d'établissement. De même, LANTHEAUME constate que les organisations du travail sont inadaptées. « *Les difficultés des enseignants et la souffrance qu'ils peuvent en éprouver ne sont pas sans relation avec le mode de fonctionnement des établissements scolaires et l'organisation du travail comme le montrent les monographies d'établissements différents : collégialité rare, méfiance entre enseignants et «administration» plus ou moins ambiguë, organisation du temps et de l'espace peu favorable à l'existence de collectifs de travail au sein desquels les façons de faire, les règles du métier pourraient être débattues, faiblesse d'une formation continue consacrée à la seule adaptation à l'emploi,....* » (2011, p.14).

Je suis frappée de constater que de nombreuses personnes considèrent qu'il suffit d'appliquer les consignes pour faire de la récente réforme du Collège, demandant aux enseignants, une plus forte capacité de coopération autour des Enseignements Pratiques Interdisciplinaires (EPI), une réussite. De même, le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, défini par l'arrêté du 1^{er} juillet 2013, formule la coopération avec l'équipe enseignante comme la 10^{ème} compétence exigible des enseignants (sur quatorze) : « *Inscrire son intervention dans un cadre collectif, au service de la complémentarité et de la continuité des enseignements comme des actions éducatives ; collaborer à la définition des objectifs et à leur évaluation ; participer à la conception et à la mise en œuvre de projets collectifs* ». Finalement, les enseignants sont sommés de coopérer, alors que depuis des années, ils ne l'ont pas fait...et selon ma conviction, ils ne savent pas le faire, et ils en ont peur, peur d'abandonner ce pouvoir d'être seul dans la classe et cette liberté de concevoir les supports pédagogiques qui leur conviennent. Aussi, il me semble nécessaire d'accompagner les enseignants vers ce nouveau type de pratique, et comme toute démarche de changement, cela passe par une explication du sens du changement, montrant ce qu'il faut abandonner et ce qu'on peut y gagner (Dégel, LEWIN, 1951) pour faire accepter le changement, par un accompagnement de la mise en place grâce à des formations, du temps dédié, des tiers facilitateurs, puis par une célébration des victoires (6^{ème} étape du processus selon KOTTER, 1995) et une consolidation des gains (Regel, LEWIN, 1951). Cette démarche d'accompagnement au changement sur la mise en place de coopérations me semble absente de la réforme menée actuellement, comme

de nombreuses autres réformes. Or, cela me semble une clé de la réussite, pour un changement essentiel pour favoriser le bien-être enseignant : l'engagement dans le travail collectif.

Vers un jugement de beauté ?

La question de la reconnaissance du travail est capitale pour les enseignants. Nous l'avons vu, faute d'une évaluation satisfaisante, légitime et régulière, ils ne se sentent jamais à la hauteur de leur idéal.

Ce thème a été abordé par la psychodynamique du travail et notamment DEJOURS (1993) qui différencie le jugement d'utilité du jugement de beauté, deux types de jugement qui constituent les deux composantes de la reconnaissance du travail. Le jugement d'utilité est celui qui est exprimé par le supérieur hiérarchique jugeant de l'efficacité du travail de l'enseignant par l'institution : respect des prescriptions, atteinte des objectifs. Le chef d'établissement et l'inspecteur ont pour mission de porter ce jugement. Le jugement de beauté, lui, est le fait du groupe de pairs (le jugement des autres enseignants). Il correspond à ce que l'enseignant considère comme le « travail bien fait » reposant sur le « respect des règles du métier ou des règles de l'art » et la reconnaissance d'un tour de main particulier de l'individu. Lorsque ces deux formes de jugement sont concordantes, il y a satisfaction au travail. *« Mais le jugement d'utilité est peu fréquent dans l'exercice du métier (rapports d'inspection espacés au cours de la carrière ou évaluation de l'efficacité des enseignants par une notation annuelle plus administrative que fonctionnelle) et le jugement de beauté est entravé quand le collectif de travail est inexistant. L'enseignant se construit alors ses propres indicateurs d'efficacité, intégrant les réussites des élèves : les élèves comprennent et apprennent, les élèves réussissent les évaluations, les élèves « passent » dans la classe supérieure ou obtiennent le baccalauréat sont autant d'indicateurs permettant d'avoir un retour sur sa propre activité et de juger de son efficacité. Ces indicateurs contribuent à nourrir leur sentiment de satisfaction dans le travail, mais fragilisent les enseignants en mettant leur travail à la merci du jugement de ceux qui peuvent le moins en juger en « professionnels » (Lantheaume & Hérou, 2008 ; Lantheaume, Bessette-Holland & Coste, 2008) » (COSTE, 2014, p.20).*

L'hétérogénéité des équipes éducatives, l'habitus individualiste de la profession, l'absence de collectifs de travail y compris disciplinaires dans les faits, introduisent des conceptions différentes sur les règles du travail bien fait et les limites de l'exercice du métier deviennent plus floues.

A l'issue de cette seconde dimension sur le Lien, nous pouvons nous poser une seconde série de questions : comment construire les conditions pour faire naître une coopération porteuse d'un jugement de beauté dans les établissements ? Comment accompagner le changement afin de faciliter l'engagement sincère dans un travail plus collectif ? Nous formulons l'hypothèse H2 que le lien entre enseignants est faible, du fait d'une coopération déficitaire, ce qui ne permet pas un jugement de beauté favorable au bien-être.

2.4 La maîtrise des temps et des espaces (Confort)

Il s'agit ici de concilier vie personnelle et vie professionnelle, et de favoriser des espaces de travail en accord avec les nouvelles exigences définies par le Ministère.

Concilier vie professionnelle et vie personnelle

Comment accompagner les enseignants à contrôler l'emprise du travail ? Beaucoup d'études (LANTHEAUME et HELOU, 2008 ; COSTE, 2014) montrent que les enseignants ont d'ores et déjà développé des réponses : en s'engageant dans des activités parallèles (culturelles, politiques, sportives) par exemple, ce qui permet de compenser un engagement professionnel trop impliquant et ainsi favoriser un équilibre satisfaisant. De manière moins positive, le désengagement est pour certains une réponse aux difficultés et une façon de se protéger. HELOU et LANTHEAUME notent que « Les « désengagés » sont souvent les anciens « engagés » et peuvent le redevenir. Il y a une dynamique de l'engagement qui doit s'apprécier en termes de processus ». (2008, p.6)

Cependant, un désengagement durable s'amorcerait-il ? Selon l'enquête UNSA-éducation divulguée en juin 2016, 35% des répondants (pas uniquement des enseignants, mais tous les personnels de l'éducation) répondent qu'ils souhaitent changer de métier dans les prochaines années (17% dans le privé). De même, dans son récent rapport sur le projet de loi de finances pour 2017 rendu au sénat le 24 novembre

dernier, le sénateur CARLE relève une inquiétante progression : les démissions de stagiaires ont, selon ses calculs, triplé au primaire et doublé dans le secondaire entre 2012-2013 et 2015-2016.

Pour contrôler l'emprise du travail, il s'agit également d'organiser le temps de travail de manière protectrice. Les observateurs du travail enseignant le savent : il y a une saisonnalité. La période de la rentrée est un moment de forte tension, leur emploi du temps définissant la manière dont ils vont pouvoir organiser leurs différents temps de travail (contraint, contraint posté, et libre). Dans de nombreux établissements, l'emploi du temps est l'objet de tractations et de savants mélanges entre arbitrages en faveur des plus anciens et récompenses aux plus méritants, les nouveaux enseignants récoltant les créneaux, les niveaux et les matières qui n'ont pas été souhaités par les autres. Les emplois du temps ne peuvent-ils être considérés comme le « slack » (CYERT et MARCH, 1953) du chef d'établissement ?

Sur le plan du temps de travail libre, l'autorégulation est parfois la cause d'un « *travail interminable* » (LANTHEAUME et HELOU, 2008). Les enseignants considèrent que cette part d'autonomie est essentielle, car cela leur permet de travailler au moment de la journée et de la semaine où ils se sentent personnellement les plus productifs et les plus disponibles. C'est dans ce temps également que s'exerce la formation continue personnelle, très appréciée des enseignants et très portée par l'institution (quatorzième compétence du référentiel : « *S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel* »).

Comment favoriser le bien-être des enseignants sur ce champ ? Peut-être tout simplement en mettant à disposition des ateliers conseils pour permettre aux enseignants de mieux s'organiser et de se fixer des règles et des limites. Ces ateliers sont menés dans les entreprises privées et permettent des progrès individuels intéressants. Ces ateliers pourraient être menés dans les établissements au premier trimestre.

Par ailleurs, il existe de nombreuses ressources sur les sites des académies et sur des sites spécialisées (renater, le manège,...). Pour ma part, je passe énormément de temps à découvrir le travail des autres enseignants, en multipliant les sites internet consultés et ... le temps consacré à préparer mes cours explose. Il est étonnant de ne pas centraliser des ressources « validées » par le Ministère sur un seul site pour chaque

niveau, chaque matière. Il ne s'agit pas d'aller contre la liberté pédagogique de l'enseignant, mais de montrer un ou éventuellement deux chemins, qui permettraient à tous de mesurer les attendus « institutionnels » sur la matière enseignée, le programme n'étant pas suffisant à mon goût pour apprécier les limites des enseignements souhaités... et il me semble bien que c'est aussi cette absence de limite qui crée « le travail interminable ».

Favoriser des espaces de travail conformes aux nouvelles exigences

Le design des espaces de travail devrait être particulièrement étudié dans les établissements : Favoriser l'individualisation ou le travail de groupe dans les classes supposent que les classes ne soient plus disposées en rangs austères et identiques à ceux que j'ai pu connaître lorsque j'étais une élève. Seule l'estrade a disparue... Des classes disposées en épi feraient gagner un temps précieux et faciliteraient le travail de groupe, ou la pédagogie différenciée. Certains centres de formation sont très en avance sur le design des espaces de formation. Les Collectivités Locales, lors de renouvellement des matériels, auraient intérêt à réfléchir à des aménagements qui permettraient le confort des enseignants mais aussi des élèves. De même, faire changer les enseignants et les élèves dans un grand ballet à chaque heure est-il productif pour un climat scolaire serein ? Des salles dédiées à un groupe de professeurs permettraient à chacun de personnaliser sa classe, de disposer de placards efficaces dans la salle, d'afficher les productions des élèves et ainsi faciliterait le confort des enseignants et l'enseignement auprès des élèves. La gestion des salles, je ne le méconnais pas, est un art complexe, mais peut-être aurait-on intérêt à travailler différemment, en mettant à plat les ressources et à gérer avec les enseignants une réflexion sur ces sujets ? Au sein du lycée Hemingway, un agent est dédié aux demandes et aux changements de salle. Il fait bien d'autres choses, mais cette activité est très consommatrice de temps, alors que peut-être serait-il intéressant d'y passer du temps avant, dans la réflexion préalable, et peu ensuite durant l'année ?

Au-delà des salles de classes, il s'agit également d'aménager les espaces de travail dédiés aux enseignants en permettant un juste équilibre entre les espaces collectifs et individuels. Selon ABORD de CHATILLON et RICHARD, « *promouvoir un environnement de travail apparaît comme un vecteur de construction du bien-être dans ses dimensions hédonique (« avoir un espace de travail agréable ») et eudémonique («*

mon travail m'ouvre la voie à l'accomplissement de mon potentiel »). (2015, p.16). Nous voyons apparaître dans les discours de certains candidats à l'élection présidentielle de 2017, le souhait de voir les enseignants exercer un temps contraint plus important à l'intérieur des établissements. Pour cela, il faudrait des espaces conçus différemment, plus grands, permettant un travail confortable sur le plan individuel et sur le plan collectif.

A l'issue de cette troisième dimension sur le Confort, nous pouvons nous poser une troisième série de questions : Quelles sont les attentes des enseignants en matière de design des espaces de travail ? Quelles marges de manœuvre existe-t-il pour améliorer ce design dans chaque établissement, dans le maintien des moyens actuels ? Nous formulons l'hypothèse H3 que le confort est une dimension importante du Bien-Etre, et qu'il pourrait être amélioré de manière simple dans chaque établissement.

2.5 Les six composantes du Sens

Si nous reprenons les six composantes d'un travail qui a du sens par MORIN (2008), nous pouvons constater avec les chercheurs sur cette thématique que l'utilité sociale du travail des enseignants, la rectitude morale des pratiques, l'autonomie, les occasions d'apprentissage et de développement nous semblent relativement satisfaisants. Il nous faudra le vérifier. Mais deux composantes nous semblent à améliorer pour favoriser le bien-être : la coopération et la reconnaissance.

Nous l'avons vu, les individus qui vivent le mieux leur travail savent maintenir vivant ce désir de réalisation de soi par l'exercice du métier qui passe par la construction d'un lien social coopératif (ALTER, 2009). Comment renforcer la coopération entre enseignants et au sein de la communauté éducative ?

Nous avons évoqué les espaces de discussion, qui, il me semble, n'ont pas fait l'objet d'expérimentations dans le travail enseignant. Cependant, des travaux existent sur le champ des communautés de pratiques. Dans son ouvrage *La théorie des communautés de pratique* (2005), WENGER définit une communauté de pratique comme un groupe

de personnes qui travaillent ensemble et qui sont à inventer des solutions locales aux problèmes réels rencontrés dans leurs pratiques professionnelles. Après un certain temps et au fur et à mesure que ces personnes partagent leurs connaissances, leurs expertises, ils apprennent ensemble et construisent un répertoire partagé. Par exemple, BORKO, ELLIOTT et UCHIYAMA (2002) montrent que, dans les établissements qui ont expérimenté des communautés de pratiques en lien avec l'Université, les enseignants construisent des connaissances, et des compétences pour enseigner, tout en œuvrant à la construction d'une communauté professionnelle partagée avec les autres membres apprenants ou formateurs, ce qui au final aboutit à un renforcement de la cohérence des enseignements dispensés aux élèves. De même, LESSARD (2005) affirme que ces établissements contribuent de façon plus prononcée à la formation, notamment en permettant la construction d'un « *professionnalisme collectif [prenant le pas sur] l'individualisme* ». Mais les études concernant ce type d'expérimentation sont encore isolées.

Sans travaux significatifs, nous reprenons ici le schéma de RICHARD (2013, p.399) sur les espaces de discussion afin de formuler notre dernière hypothèse :

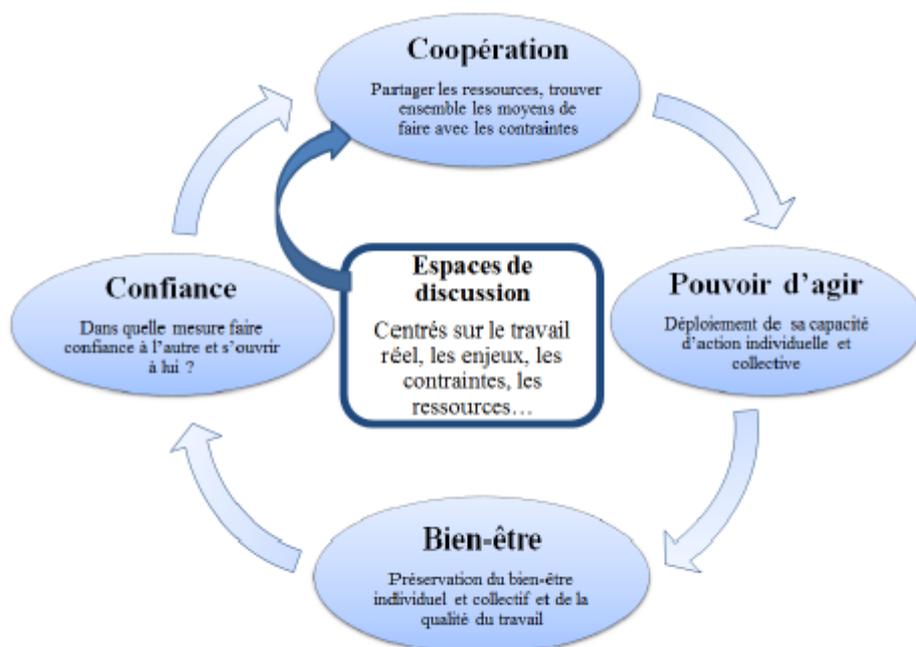


Figure 61 : Schéma heuristique de construction du bien-être au travail

A l'issue de cette quatrième dimension sur le Sens, nous pouvons nous poser une quatrième série de questions : Quelles sont les composantes du Bien-Être au travail

selon MORIN effectivement à l'œuvre dans le travail des enseignants et quelles sont celles qui pourraient être améliorées ? Les espaces de discussion peuvent-ils être un levier efficace et à quelles conditions ?

Nous formulons l'hypothèse H4 que les deux composantes à améliorer sont la reconnaissance et la coopération, deux dimensions qui pourraient être traitées à travers l'avènement d'espaces de discussion dans les établissements.

Aussi, ce chapitre nous a permis de formuler quatre hypothèses autour du modèle SLAC d'ABORD de CHATILLON et de RICHARD :

H1 : les espaces de discussion (DETSCHESSAR) existants ne sont pas un lieu de partage de cette ingéniosité et de ces routines. Ils ne favorisent pas actuellement la construction du « genre professionnel » enseignant, source de plaisir et de « pouvoir d'agir » (CLOT).

H2 : le lien entre enseignants est faible, du fait d'une coopération déficitaire, ce qui ne permet pas un jugement de beauté favorable au bien-être.

H3 : le confort est une dimension importante du Bien-Etre, il pourrait être amélioré de manière simple dans chaque établissement.

H4 : les deux composantes à améliorer sont la reconnaissance et la coopération, deux dimensions qui pourraient être traitées à travers l'avènement d'espaces de discussion dans les établissements.

Nous allons maintenant nous attacher à montrer comment recueillir des données nous permettant de valider ou d'invalider ces hypothèses, et à présenter le terrain de notre étude, le Lycée Hemingway, à Nîmes.

PARTIE 2 : Description des méthodes et du terrain d'étude

Chapitre 4: Cadre méthodologique

- Le positionnement
- Une observation directe
- Une enquête quantitative
- Deux entretiens, l'un individuel, l'autre collectif

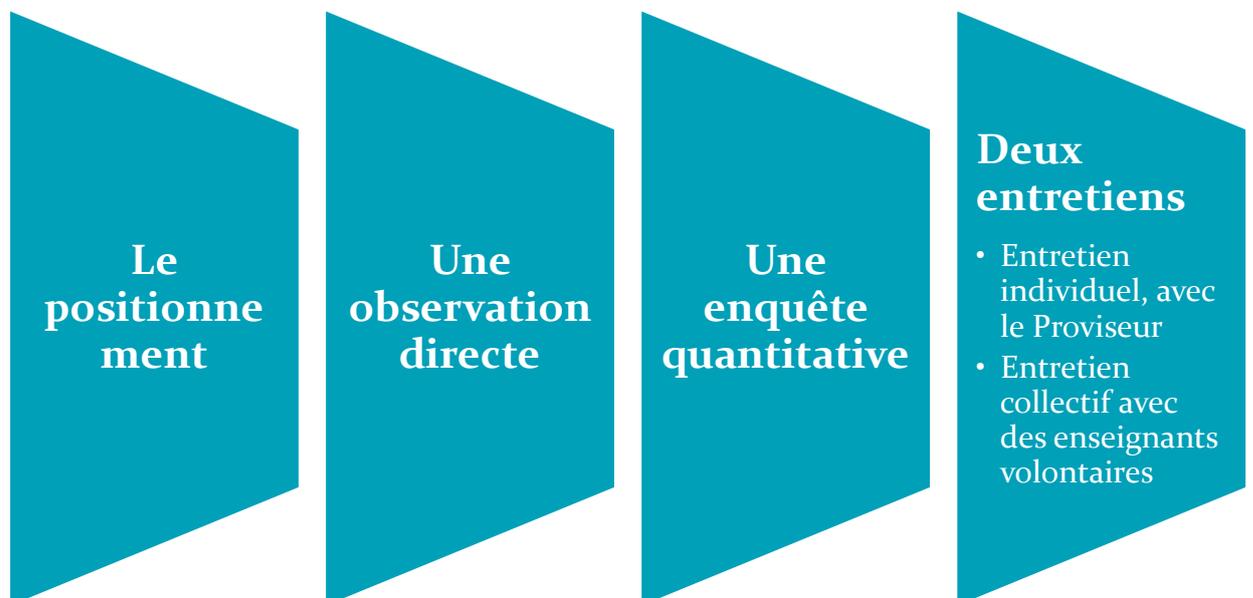
Chapitre 5: Description du terrain choisi, et du contexte

- Le Lycée Hemingway : Principales caractéristiques
- Le contexte

Nous verrons, au sein de cette seconde partie, à partir des hypothèses émises, quelle méthodologie de collecte et de traitement des données nous avons proposé, sachant qu'un certain nombre de limites sont d'ores et déjà perceptibles.

Puis nous étudierons de manière plus précise les caractéristiques du Lycée Hemingway, et compléterons nos hypothèses en fonction de ces caractéristiques.

CHAPITRE 4: Cadre méthodologique



Dans ce chapitre 4, nous étudierons la manière dont nous avons construit le recueil de nos données, au service de nos quatre hypothèses. Nous verrons donc quelle méthodologie de collecte et de traitement des données nous avons proposé, sachant qu'un certain nombre de limites sont d'ores et déjà perceptibles.

I- Un positionnement naturel dans l'action, mais des limites identifiées

Mon positionnement, naturellement, est celui d'une praticienne des Ressources Humaines. Aussi, mon premier réflexe est de disposer d'un diagnostic en matière psycho-social, afin de construire ensuite des actions expérimentales permettant d'actionner des leviers pour corriger des dysfonctionnements éventuels. « *Si tu veux voir, apprends à agir* » (VON FOERSTER, 1981, p.69). Je pense que pour bénéficier de résultats intéressants pour évaluer la pertinence des espaces de discussion, il faut les expérimenter et écouter, dans « l'agir », les enseignants... et pas seulement dans leur « dire ». Comme le souligne DAVID, dans certains cas, « *seule une intervention directe dans la construction concrète de la réalité peut permettre une construction mentale pertinente* » (1999, p.15). Naturellement, je me positionnerais volontiers dans une « Recherche-Intervention », qui vise à aider à transformer le système, à partir d'un projet concret de transformation (DAVID, 1999, p.17). Mais j'y vois plusieurs limites :

- L'expérimentation des espaces de discussion exige, selon RICHARD (2013), de la proximité physique et fonctionnelle, de la confiance, et du temps. Or, si je dispose sans aucun doute d'une proximité physique et fonctionnelle au sein des terrains choisis, je n'ai pas à ma disposition les conditions de la confiance : mon statut d'enseignante-stagiaire n'est pas un statut de « chercheur », de « tiers » extérieur. De plus, j'ai à ma disposition un temps extrêmement limité. Il serait nécessaire d'installer des espaces de discussion dans la durée, afin d'en voir les bienfaits éventuels. Je ne peux donc me positionner dans « l'agir ».
- J'ai choisi un seul terrain, le Lycée Hemingway, faute de temps pour pouvoir réaliser des enquêtes sur plusieurs lieux. Je pense que c'est fort limité. Il faudrait bénéficier de terrains plus diversifiés, en prenant en compte deux à trois collèges pour appréhender la réalité d'un changement stratégique important en matière de coopération, et en permettant une expérimentation sur deux autres lycées, ce qui permettrait de comprendre les incidences des styles de direction et de l'histoire sur les conditions du bien-être enseignant.

Dans ce cadre, quel type de recherche-intervention puis-je envisager ?

		Objectif	
		Construction mentale de la réalité	Construction concrète de la réalité
Démarche	<i>Partir de l'observation des faits</i>	Observation participante ou non (I) Elaborer un modèle de fonctionnement du système étudié.	Recherche-action, étude clinique (IV) Aider à transformer le système à partir de sa propre réflexion sur lui-même.
	<i>Partir d'un projet de transformation ou d'une situation idéalisée</i>	Conception de modèles de gestion (II) Elaborer des outils de gestion potentiels, des modèles possibles de fonctionnement	Recherche-intervention (III) Aider à transformer le système à partir d'un projet concret de transformation plus ou moins complètement défini

D'après DAVID, 1999, p.17

Selon DAVID, et si je souhaite une construction concrète de la réalité, je peux me positionner sur le volet IV : une recherche action, « étude clinique », où il s'agit « *d'aider à transformer le système à partir de sa propre réflexion sur lui-même* ». Je pense donc que je vais réduire mes ambitions d'espaces de discussion à un simple entretien collectif, qui visera à faire naître des enseignants présents et de moi-même une réflexion sur la coopération et les espaces de discussion, en mesurant toute la limite de ce positionnement. Je me positionne également en tant qu'observatrice participante et qu'initiatrice de propositions de modèles possibles de fonctionnement (construction mentale de la réalité).

Ces limites étant posées et mon positionnement éclairé, je vais donc présenter mes outils : observation directe et analyse de documents, enquête quantitative et entretiens collectifs semi-directifs.

II- Une observation directe et une analyse des documents

Dans le cadre de ce travail, je suis évidemment fort présente sur mon terrain d'enquête au sein du Lycée Hemingway, où j'enseigne et dans lequel je suis présente 1 journée et deux demi-journées par semaine. Cette présence me permet, je le crois, une observation fine des situations de travail, mais j'ai conscience des limites de mon interprétation des réalités : « *l'homme en tant que sujet conscient doué de paroles et de multiples symbolismes, ne peut être objectif* » (PIAGET, 1970).

J'ai sollicité :

- Un entretien avec le Proviseur du Lycée : Il a été réalisé le 27 mars et a duré 57 minutes.
- Des documents ou des données : absentéisme, AT et MP, comptes rendus des CHSCT, Document Unique d'Evaluation des Risques Professionnels. Dans ce cadre, je n'ai pu obtenir que le DUERP, le nombre d'accident du travail (1 seul depuis 1 an), et aucun compte-rendu de CHSCT (car, sur le seul CHSCT réuni depuis 2015, le compte-rendu n'a pas été réalisé).
- Une observation des éventuels espaces de discussion existants : groupes de travail, CHSCT, ... Les espaces de discussion sont très restreints, comme nous le montrerons. J'ai pu assister au conseil d'enseignement de rentrée dans ma matière, aux conseils de classe de mes classes et au CA du 7 novembre 2016. Aucun CHSCT ne s'est réuni durant cette période.

III- Une enquête quantitative

Je pense qu'un questionnaire quantitatif permettra de recueillir de manière simple et rapide un grand nombre de réponses et d'apporter des matériaux riches aux entretiens collectifs, qui permettront de tester nos hypothèses.

J'ai parfaitement conscience des limites d'un questionnaire quantitatif : simplification des problèmes ; appréhension des faits explicites et conscients, ne permettant pas de mettre à jour les comportements et attitudes inconscientes et implicites ; risque de pauvreté des matériaux.

Aussi, je développerai deux parades :

- J'introduirai cinq questions complètement ouvertes, me permettant de recueillir des verbatim :

Questions ouvertes à la fin du questionnaire :

- ✓ Pour vous, qu'est ce qui fonctionne le moins bien dans votre travail ?
- ✓ Qu'est ce qui fonctionne le mieux ?
- ✓ Si vous pouviez changer quelque chose, que feriez-vous ?
- ✓ Qu'est-ce qui vous empêche de le faire ?
- ✓ Quelles sont les conditions du bien-être enseignant ?

En effet, selon DE SINGLY (2005), les questions ouvertes ont pour principaux avantages de privilégier « *les catégories dans lesquelles les individus perçoivent le monde social plutôt que de les imposer par les modalités de réponses « fermées »*. Ensuite, elles ouvrent des perspectives de codage de l'information beaucoup plus grandes ».

- Je consacrerai un entretien collectif à échanger autour des résultats de ce questionnaire, afin d'apporter un retour sur les perceptions des enseignants sur les résultats obtenus, ce qui me permettra de bénéficier d'éléments qualitatifs supplémentaires.

Sur le plan des contenus, je travaillerai à partir de 8 axes pour le Lycée Hemingway.

3.1 L'appréhension du risque psycho-social à partir du modèle de KARASEK en 26 items

Nous avons choisi d'abord de mesurer les exigences du travail et le risque psycho-social, afin d'identifier les sources de la souffrance, si souffrance il y a.

Ce questionnaire évalue trois dimensions de l'environnement psychosocial au travail : la demande psychologique, la latitude décisionnelle et le soutien social. Il comporte 26 questions : neuf pour la demande psychologique, neuf pour la latitude décisionnelle, huit pour le soutien social. Les réponses proposées sont : « Pas du tout d'accord, Pas d'accord, D'accord, Tout à fait d'accord », ce qui permet de les coter de 1 à 4 et de calculer un score pour chacune des trois dimensions. On calcule ensuite la valeur de la médiane de chacun des scores, c'est-à-dire la valeur qui partage l'ensemble de la population enquêtée en deux parties égales : la moitié des salariés se situent au-dessus de ce score, et l'autre moitié au-dessous. Le « job strain » est défini comme une situation où la demande psychologique est supérieure à la médiane et la latitude décisionnelle inférieure à la médiane, ce qui constitue une situation à risque pour la santé.

L'axe « Demande psychologique » regroupe trois sous-axes :

Quantité - rapidité

Q10 - Mon travail me demande de travailler très vite

Q12 - On me demande d'effectuer une quantité de travail excessive

Q13 - Je dispose du temps pour exécuter correctement mon travail

Complexité - intensité

Q14 - Je reçois des ordres contradictoires de la part d'autres personnes

Q11 - Mon travail me demande de travailler intensément

Q15 - Mon travail demande de longues périodes de concentration intense

Morcellement, prévisibilité

Q16 - Mes tâches sont souvent interrompues avant d'être achevées, nécessitant de les reprendre plus tard

Q17 - Mon travail est très bousculé

Q18 - Attendre le travail de collègues ou d'autres départements (ou de l'administration ici) ralentit souvent mon propre travail

Le score de demande psychologique est donné par la formule : $Q10+Q11+Q12+(5-Q13)+Q14+Q15+Q16+Q17+Q18$

L'axe « latitude décisionnelle » regroupe trois sous-axes :

Latitude ou marges de manœuvre

Q4 - Mon travail me permet de prendre souvent des décisions moi-même

Q6 - Dans ma tâche, j'ai très peu de libertés pour décider comment je fais mon travail

Q8 - J'ai la possibilité d'influencer le déroulement de mon travail

Utilisation actuelle des compétences

Q2 - Dans mon travail, j'effectue des tâches répétitives

Q5 - Mon travail demande un haut niveau de compétence

Q7 - Dans mon travail, j'ai des activités variées

Développement des compétences

Q1 - Dans mon travail, je dois apprendre des choses nouvelles

Q3 - Mon travail me demande d'être créatif

Q9 - J'ai l'occasion de développer mes compétences professionnelles

Le score de latitude décisionnelle est donné par la formule : $4*Q4+4*(5-Q6)+4*(Q8)+2*(5-Q2)+2*(Q5)+2*(Q7)+2*(Q1)+2*(Q3)+2*(Q9)$

L'axe « soutien social » distingue le soutien professionnel ou émotionnel, en provenance des supérieurs ou des collègues :

Le soutien professionnel par les supérieurs (l'administration ici) :

Q22 - Mon supérieur réussit facilement à faire collaborer ses subordonnés

Q21 - Mon supérieur m'aide à mener ma tâche à bien

Le soutien professionnel par les collègues :

Q23 - Les collègues avec qui je travaille sont des gens professionnellement compétents

Q26 - Les collègues avec qui je travaille m'aident à mener les tâches à bien

Le soutien émotionnel par les supérieurs (l'administration ici) :

Q20 - Mon supérieur prête attention à ce que je dis

Q19 - Mon supérieur se sent concerné par le bien-être de ses subordonnés

Le soutien émotionnel par les collègues :

Q25 - Les collègues avec qui je travaille sont amicaux

Q24 - Les collègues avec qui je travaille me manifestent de l'intérêt

Le score de soutien social est donné par la formule $Q19+Q20+Q21+Q22+Q23+Q24+Q25+Q26$

En pratique, si le score de demande psychologique est supérieur à 20 et le score de latitude décisionnelle inférieure à 71, le salarié est dans le cadran « tendu », et donc considéré en situation de « job strain ».

L'Isostrain est la combinaison d'une situation de job strain et d'un faible soutien social, inférieur à 24.

3.2 L'appréhension du risque de burnout à partir de l'échelle de MASLACH

Nous avons choisi ensuite de mesurer le taux de burnout éventuel. En effet, l'épuisement professionnel doit être pris en compte, s'il existe, car nous ne pouvons travailler sur les conditions du bien-être en ignorant cette donnée capitale. Le test de référence est le *Maslach Burnout Inventory's* (« MBI ») (JACKSON, LEITER et MASLACH, 1996). Nous avons choisi la version du MBI à 22 items, qui est adapté aux relations d'aide : neuf pour l'épuisement émotionnel, cinq pour la déshumanisation et huit pour l'accomplissement personnel au travail.

Indiquez la fréquence à laquelle vous ressentez ce qui est décrit à chaque item. Entourer le chiffre correspondant à votre réponse	Jamais	Quelquefois par année au moins	Une fois par mois au moins	Quelques fois par mois	Une fois par semaine	Quelques fois par semaine	Chaque jour
1. Je me sens émotionnellement vidé par mon travail	0	1	2	3	4	5	6
2. Je me sens « à bout » à la fin de ma journée de travail	0	1	2	3	4	5	6
3. Je me sens fatigué(e) lorsque je me lève le matin et que j'ai à affronter une autre journée de travail	0	1	2	3	4	5	6
4. Je peux comprendre facilement ce que mes élèves ressentent	0	1	2	3	4	5	6
5. Je sens que je m'occupe de certains élèves de façon	0	1	2	3	4	5	6

impersonnelle comme s'ils étaient des objets							
6. Travailler avec des gens tout au long de la journée me demande beaucoup d'effort	0	1	2	3	4	5	6
7. Je m'occupe très efficacement des problèmes de mes élèves	0	1	2	3	4	5	6
8. Je sens que je craque à cause de mon travail	0	1	2	3	4	5	6
9. J'ai l'impression à travers mon travail d'avoir une influence positive sur les gens	0	1	2	3	4	5	6
10. Je suis devenu(e) plus insensible aux gens depuis que j'ai ce travail	0	1	2	3	4	5	6
11. Je crains que ce travail ne m'endurcisse émotionnellement	0	1	2	3	4	5	6
12. Je me sens plein(e) d'énergie	0	1	2	3	4	5	6
13. Je me sens frustré(e) par mon travail	0	1	2	3	4	5	6
14. Je sens que je travaille trop dur dans mon travail	0	1	2	3	4	5	6
15. Je ne me soucie pas vraiment de ce qui arrive à certains de mes élèves	0	1	2	3	4	5	6
16. Travailler au contact direct avec les gens me stresse trop	0	1	2	3	4	5	6
17. J'arrive facilement à créer une atmosphère détendue avec mes élèves	0	1	2	3	4	5	6
18. Je me sens ragaillard(e) lorsque dans mon travail j'ai été proche de mes élèves	0	1	2	3	4	5	6

19. J'ai accompli beaucoup de choses qui en valent la peine dans ce travail	0	1	2	3	4	5	6
20. Je me sens au bout du rouleau	0	1	2	3	4	5	6
21. Dans mon travail je traite les problèmes émotionnels très calmement	0	1	2	3	4	5	6
22. J'ai l'impression que mes élèves me rendent responsable de certains de leurs problèmes	0	1	2	3	4	5	6

Le calcul des indices de l'échelle de MASLACH se calculera selon les formules suivantes :

Epuisement émotionnel : (Questions 1.2.3.6.8.13.14.16.20), qui mesure la première dimension du degré de burnout :

- Total inférieur à 17 = bas
- Total compris entre 18 et 29 = modéré
- Total supérieur à 30 = élevé

Dépersonnalisation : (Questions 5.10.11.15.22), qui mesure la seconde dimension du degré de burnout :

- Total inférieur à 5 = bas
- Total compris entre 6 à 11 = modéré
- Total supérieur à 12 = élevé

Accomplissement personnel ; (Questions 4.7.9.12.17.18.19.21), qui mesure la troisième dimension du degré de burnout :

- Total supérieur à 40 = bas
- Total compris entre 34 et 39 = modéré
- Total inférieur à 33 = élevé

3.3 L'appréhension de la santé des enseignants

Pour adapter le questionnaire au travail enseignant, et permettre l'obtention de données spécifiques, nous complétons ces deux questionnaires sur le volet « Souffrance » par les questions suivantes sur la santé des enseignants :

- L'année passée, des difficultés dans mon travail m'ont conduit à prendre des congés maladies : 1 à 5 journées par année scolaire 6 à 10 journées 11 à 20 journées Plus de 20 journées
- Je prends des médicaments de type anxiolytiques, somnifères, antidépresseurs : OUI, très souvent OUI, rarement NON presque jamais NON jamais
- Quand je quitte mon travail, j'arrive facilement à oublier mes soucis professionnels : OUI, très souvent OUI, rarement NON presque jamais NON jamais
- A cause de mon travail, j'ai augmenté ma consommation de café, d'alcool et de tabac : OUI, très souvent OUI, rarement NON presque jamais NON jamais
- J'arrive facilement à dormir : OUI, très souvent OUI, rarement NON presque jamais NON jamais

3.4 L'appréhension des conditions de travail

De même, nous complétons ces questionnaires sur le volet « Souffrance » par les questions suivantes sur les conditions de travail des enseignants :

- Où travaillez-vous majoritairement pour votre temps contraint (corrections, préparation des cours, saisie sur Pronotes) : Au Lycée A mon domicile Mon travail est nomade
- Dans la période récente, vous diriez que votre métier : est devenu beaucoup plus facile est devenu un peu plus facile n'a pas du tout changé est devenu un peu plus difficile est devenu beaucoup plus difficile
- Faîtes-vous face à la violence verbale des élèves : Jamais Rarement Parfois Souvent très souvent
- Faîtes-vous face à la souffrance des élèves : Jamais Rarement Parfois Souvent très souvent

3.5 L'appréhension de la satisfaction à partir de la TAD et de la pyramide de MASLOW

Il nous semble intéressant de constater la satisfaction des enseignants dans toutes ses dimensions. Pour cela, nous définissons des items à partir du modèle TAD de DECI et RYAN (2000) : sentiment de compétence, sentiment d'autodétermination, sentiment de

soutien social. Sachant que le soutien social est traité par le test de KARASEK, nous aborderons peu ici et item. Par ailleurs, pour mesurer la satisfaction, nous utiliserons les 5 dimensions de la théorie des besoins de MASLOW (1943). Ce sont deux théories mobilisées traditionnellement sous l'angle de la motivation, mais il s'agit bien de satisfaire des besoins, comme conditions de la motivation. C'est bien cette satisfaction des besoins que nous cherchons à mesurer. Aussi, nous proposons des items autour de la satisfaction des besoins physiologiques, de sécurité, d'appartenance, de reconnaissance et d'accomplissement.

Pour les trois derniers mois, vous devez cocher, pour chaque proposition, l'item correspondant à votre positionnement dans la grille ci-après:

		Pas du tout satisfait	Plutôt insatisfait	Plutôt satisfait	Très satisfait
1	Conditions physiques de travail (aération des locaux, bruit, éclairage, chaleur...)				
2	Ergonomie de votre poste de travail au sein des classes (confort, effort, fatigue physique...)				
3	Ergonomie de votre poste de travail au sein des espaces collectifs (confort, effort, fatigue physique...)				
4	Adaptation de vos outils ou moyens de travail (outils, logiciels informatiques, moyens de communication,...)				
5	Conditions de trajet entre votre domicile et votre lieu de travail (distance, durée, pénibilité, dangerosité, coût, aléas,...)				
6	Niveau de rémunération				
7	Horaires des cours devant élèves				
8	Temps de travail contraint : correction des copies, saisie du cahier de texte, des notes, du bulletin, conseils de classes, réunions,...				

9	Temps de travail libre (entretien des connaissances, formation continue,...)				
10	Sécurité et pérennité de votre emploi				
11	Conciliation entre ma vie personnelle et ma vie professionnelle				
18	Adéquation entre mon travail et ma vocation				

Nous complétons cette grille par les questions complémentaires suivantes, fondées sur le sentiment d'appartenance et l'adhésion aux valeurs spécifiques au métier d'enseignant :

- Je suis fier d'appartenir à la fonction publique, au sein du Ministère de l'Education Nationale : OUI, Tout à fait d'accord OUI, Plutôt d'accord NON, Plutôt pas d'accord NON, Pas du tout d'accord
- Je serai très heureux (se) de finir ma carrière en tant qu'enseignant(e) : OUI, Tout à fait d'accord OUI, Plutôt d'accord NON, Plutôt pas d'accord NON, Pas du tout d'accord
- Je ressens un fort attachement à mon métier d'enseignant : OUI, Tout à fait d'accord OUI, Plutôt d'accord NON, Plutôt pas d'accord NON, Pas du tout d'accord
- Je ne quitte pas mon métier d'enseignant car je n'ai pas assez d'opportunités « de rechange » : OUI, Tout à fait d'accord OUI, Plutôt d'accord NON, Plutôt pas d'accord NON, Pas du tout d'accord
- Je me sens en harmonie avec les valeurs défendues actuellement par l'Education Nationale (valeurs de la République) : OUI, Tout à fait d'accord OUI, Plutôt d'accord NON, Plutôt pas d'accord NON, Pas du tout d'accord
- Je me sens en harmonie avec la logique d'individualisation des enseignements : OUI, Tout à fait d'accord OUI, Plutôt d'accord NON, Plutôt pas d'accord NON, Pas du tout d'accord
- Je me sens en harmonie avec la volonté du Ministère de développer des projets coopératifs, entre enseignants OUI, Tout à fait d'accord OUI, Plutôt d'accord NON, Plutôt pas d'accord NON, Pas du tout d'accord
- J'apprécierais de voir l'un de vos enfants choisir le même métier que vous ? : OUI, Tout à fait d'accord OUI, Plutôt d'accord NON, Plutôt pas d'accord NON, Pas du tout d'accord

- J'éprouve du plaisir à aller travailler : OUI, Tout à fait d'accord OUI, Plutôt d'accord NON, Plutôt pas d'accord NON, Pas du tout d'accord

3.6 L'appréhension du sentiment que le travail a du sens

A partir des 5 dimensions du bien-être établies par MORIN (2008), nous pouvons établir des questions complémentaires :

L'utilité sociale du travail :

- Le travail que je fais est utile :
 OUI, Tout à fait d'accord OUI, Plutôt d'accord NON, Plutôt pas d'accord NON, Pas du tout d'accord
- J'ai un travail qui a du sens :
 OUI, Tout à fait d'accord OUI, Plutôt d'accord NON, Plutôt pas d'accord NON, Pas du tout d'accord
- Je pense que mon travail contribue à rendre le monde meilleur :
 OUI, Tout à fait d'accord OUI, Plutôt d'accord NON, Plutôt pas d'accord NON, Pas du tout d'accord

La rectitude morale des pratiques :

- Le travail que je fais respecte les valeurs humaines : justice, équité et dignité
 OUI, Tout à fait d'accord OUI, Plutôt d'accord NON, Plutôt pas d'accord NON, Pas du tout d'accord
- Pour mieux faire mon travail, il m'arrive de contourner les règles de mon institution :
 OUI, Tout à fait d'accord OUI, Plutôt d'accord NON, Plutôt pas d'accord NON, Pas du tout d'accord

L'autonomie :

Nous avons déjà abordé ce sujet à travers les questions sur la latitude décisionnelle.

Les occasions d'apprentissage et de développement :

Nous avons déjà abordé ce sujet à travers les questions sur la latitude décisionnelle.

La coopération :

Cela fera l'objet d'une section particulière.

La reconnaissance :

- Le travail que je fais est reconnu par l'administration de mon établissement (marques d'appréciation, de considération et d'estime) : OUI, Tout à fait d'accord OUI, Plutôt d'accord NON, Plutôt pas d'accord NON, Pas du tout d'accord

- Le travail que je fais est reconnu l'Inspection (marques d'appréciation, de considération et d'estime) : OUI, Tout à fait d'accord OUI, Plutôt d'accord NON, Plutôt pas d'accord NON, Pas du tout d'accord
- Le travail que je fais est reconnu par les élèves (marques d'appréciation, de considération et d'estime) : OUI, Tout à fait d'accord OUI, Plutôt d'accord NON, Plutôt pas d'accord NON, Pas du tout d'accord
- Le travail que je fais est reconnu les parents (marques d'appréciation, de considération et d'estime) : OUI, Tout à fait d'accord OUI, Plutôt d'accord NON, Plutôt pas d'accord NON, Pas du tout d'accord
- Le travail que je fais est reconnu par mes collègues (marques d'appréciation, de considération et d'estime) : OUI, Tout à fait d'accord OUI, Plutôt d'accord NON, Plutôt pas d'accord NON, Pas du tout d'accord

3.7 L'appréhension de la coopération et des espaces de discussion

Je souhaite ici apprécier s'il existe des espaces de discussion, comment la coopération s'organise et quels en sont les freins :

		N'existent pas	Existent, mais ne sont pas utilisés	Existent, mais sont utilisés rarement	Existent, et sont utilisés régulièrement	Existent, et sont utilisés systématiquement
1	Les réunions du Conseil Pédagogique					
2	Les réunions du Conseil d'Enseignement					
3	Les réunions de l'équipe pédagogique d'une classe					
4	Les réunions de l'équipe pédagogique par niveau					
5	Des rencontres avec des psychologues					
6	Des repas pris avec les collègues, visant l'échange sur le travail					

7	Des échanges de pratiques entre collègues d'un même établissement					
8	Des échanges de pratiques entre collègues avec d'autres établissements					
9	Des discussions avec le Proviseur et les Proviseurs Adjoints					
10	Des échanges avec les responsables syndicaux					
11	Du tutorat et de l'accompagnement par les pairs					

- Souhaiteriez-vous davantage de coopération avec les autres enseignants : OUI, Tout à fait d'accord OUI, Plutôt d'accord NON, Plutôt pas d'accord NON, Pas du tout d'accord
- Pensez-vous que la coopération fait peur aux enseignants : OUI, Tout à fait d'accord OUI, Plutôt d'accord NON, Plutôt pas d'accord NON, Pas du tout d'accord
- Si OUI, pour quelles raisons : Peur du jugement des autres Peur de devoir changer ses méthodes de travail Peur que le temps de coopération déborde sur mon temps personnel Autres

3.8 Introduction, questions ouvertes, participation aux entretiens collectifs et questions sociologiques

Texte d'introduction :

Dans le cadre de mon travail de mémoire sur « les conditions du bien-être au travail des enseignants », j'ai besoin de votre participation active !

Ce questionnaire a pour objectif d'identifier ce qui va bien et moins bien dans votre travail. Attention, ce questionnaire est assez long. Il faut environ une demi-heure pour le renseigner convenablement. Si certaines questions vous gênent, n'y répondez pas.

Il n'y a aucun élément permettant votre identification. L'ensemble des résultats seront présentés de manière agrégée. Soyez donc assurés de la plus grande confidentialité des données recueillies. Certaines questions peuvent vous paraître redondantes, c'est normal et cela permet surtout de confirmer certains éléments.

Si vous avez des questions, vous pouvez me les poser à : florence.clarge@gmail.com

Un grand merci pour votre participation !

Questions ouvertes :

- ✓ Pour vous, qu'est ce qui fonctionne le moins bien dans votre travail ?
- ✓ Qu'est ce qui fonctionne le mieux ?
- ✓ Quels sont les moyens qui vous manquent et qui vous permettraient de mieux réaliser mon travail ?
- ✓ Si vous pouviez changer quelque chose, que feriez-vous ?
- ✓ Qu'est-ce qui vous empêche de le faire ?
- ✓ Quelles sont les conditions du bien-être enseignant ?

Questions sociologiques :

Identité

Etes-vous... Un homme Une femme

Quel est votre âge ?

Quel est votre niveau d'études ? DEA Master Doctorat Diplôme d'ingénieur

Licence, maîtrise (bac + 3 ou 4) BTS, DEUG, DUT Bac

Quelle est votre situation matrimoniale ? Célibataire, veuf, divorcé, séparé Marié(e)/

Pacsé(e) Vivant maritalement

Depuis combien de temps travaillez-vous comme enseignant ?

Depuis combien de temps exercez-vous dans ce Lycée ?

Je suis titulaire contractuel

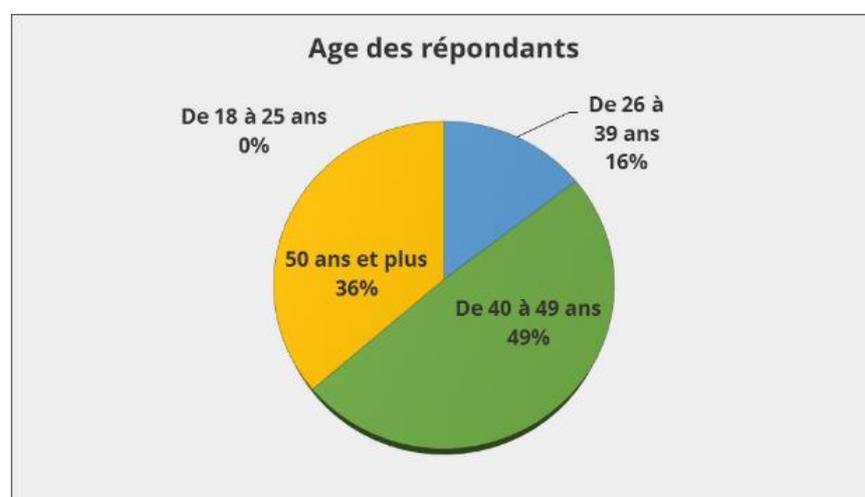
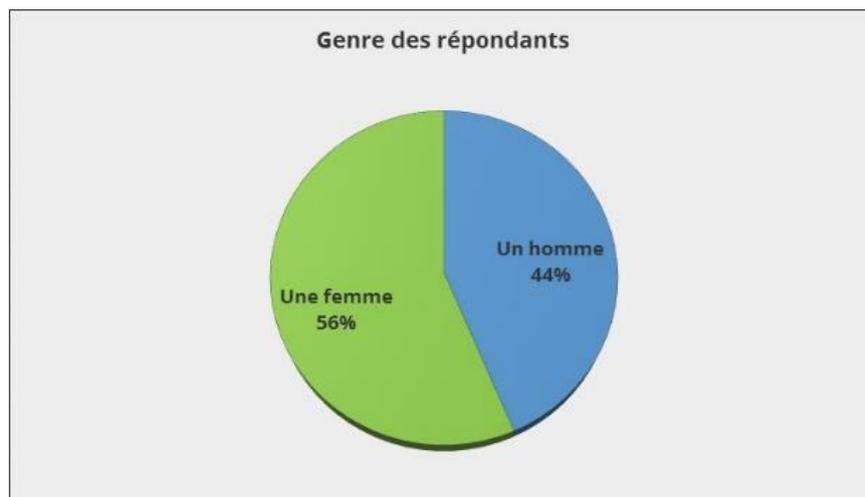
Je suis Certifié Agrégé

L'enquête ici présentée concerne le Lycée Hemingway. Elle a été établie à partir de Survey Monkey (annexe 1).

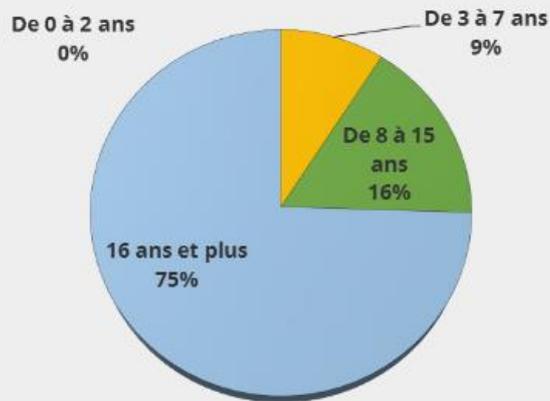
Un mail a été adressé aux 125 enseignants du Lycée, expliquant le contexte et les objectifs de l'enquête et indiquant le lien vers l'enquête en ligne (annexe 2). Un affichage a également été réalisé en salle des professeurs. Après une relance par mail le 25 février, l'enquête a été clôturée le 6 mars.

Ce sont 58 enseignants qui ont répondu sur les 125 enseignants du Lycée, **soit 46.4% de participation. C'est donc un bon taux de participation, qui garantit à notre**

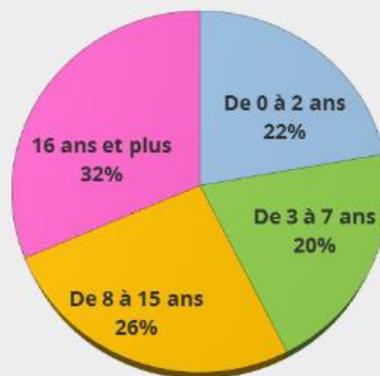
enquête une représentativité correcte. Nous présentons ici à l'aide de quelques graphiques les principales caractéristiques des 58 répondants, mais n'ayant pas une photographie sociologique de la population enseignante au sein du Lycée Hemingway, ce n'est qu'une photographie, sans possibilité de confirmer ou d'infirmier la convergence entre l'échantillon et la population.



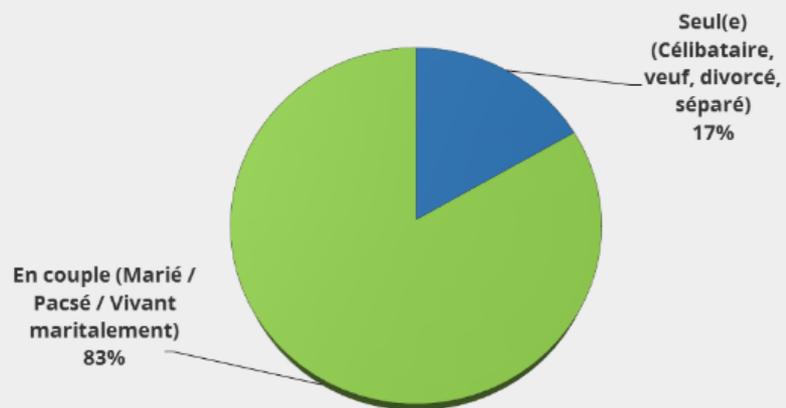
Ancienneté dans le métier d'enseignant



Ancienneté au sein du lycée Hemingway



Situation matrimoniale des répondants

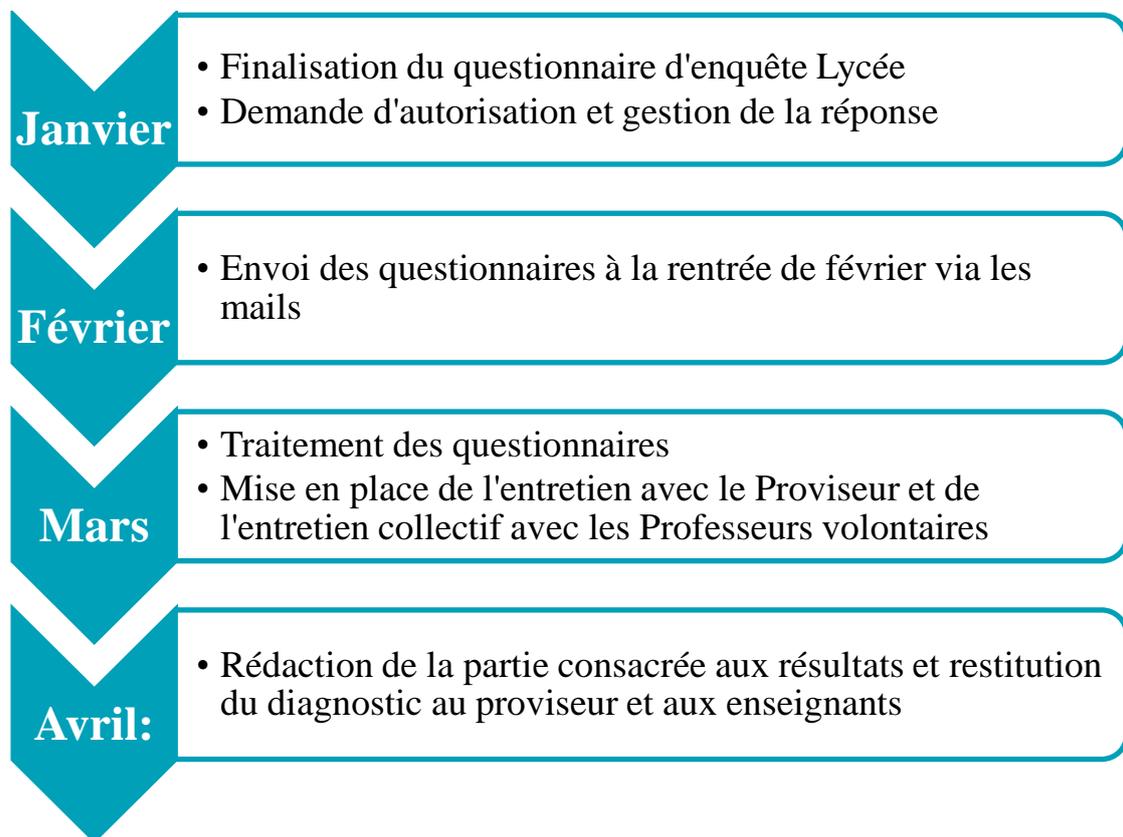


IV- Un entretien collectif

Il nous est apparu intéressant de mener un entretien collectif pour recueillir des avis suite aux résultats de l'enquête, nous permettant ainsi d'apporter un volet plus qualitatif aux constatations quantitatives de l'enquête.

Cet entretien collectif a eu lieu le 27 mars de 12h à 13h, et a duré 58 minutes. Il a réuni 8 professeurs. J'ai adressé également à deux autres enseignants les résultats de l'enquête et échangé par mail avec eux.

Ainsi, le calendrier de notre étude s'est déroulé ainsi :



Nous verrons quels sont les résultats de cette enquête dans une quatrième partie

CHAPITRE 5: Présentation du terrain étudié

Principales
caractéristiques du Lycée
Hemingway

Le contexte de l'étude

Dans ce chapitre 5, nous présenterons le Lycée Hemingway, à partir du projet d'établissement et des éléments échangés lors du CA du 7 novembre 2016. Nous verrons également dans quel contexte l'enquête s'est déroulée.

I- Les principales caractéristiques du Lycée Hemingway

Construit en 1955 au bas des "Champs Elysées" nîmois et au carrefour sud des grandes avenues de la ville, le lycée "Ernest Hemingway", anciennement de "La Camargue" est un lycée ancien, avec de grands bâtiments sans lien entre eux. Il existe un espace collectif au sein du lycée dédié aux professeurs. Il est constitué d'un espace « bar » avec tabourets hauts et un espace canapé et d'espaces individuels. Il y a également une salle avec une dizaine d'ordinateurs et une salle vide avec une table.

Ce lycée sera rénové par la Région en 2017 durant 2 ans, avec la construction d'un nouveau bâtiment à l'entrée de l'établissement pour abriter la loge, le service de l'administration mais aussi créer une salle d'exposition, un showroom, ainsi que des ateliers et des salles de cours pour les arts appliqués.

Le Lycée Hemingway accueille 1445 élèves lors de l'année scolaire 2016 – 2017, dont 500 relèvent de l'enseignement supérieur. De taille ordinaire, ce Lycée offre une structure complexe et éclatée :

- Une filière générale et technologique
- Une filière Banque (Formation Initiale, en Apprentissage et continue)
- Une filière CPGE DCG
- Une filière professionnelle Métiers de la mode

« Cette structure hétéroclite, accueillant une population contrastée, conduit à un manque de lisibilité pour les familles » et « pénalise la construction d'une identité forte » (Projet d'établissement, p. 3). Mais, « la diversité des âges des publics, dans des proportions équilibrées, favorise un climat serein d'établissement ».

« Confronté à des taux d'affectation et d'inscription particulièrement modestes (53% des élèves du secteur) », le Lycée fait face à un recrutement problématique en termes de mixité. Sur le plan social en effet, les familles favorisées sont sous représentées, tandis que les familles défavorisées sont surreprésentées. Les résultats au baccalauréat (indicateur majeur pour les familles) sont en dessous des taux académiques et nationaux

sur les 3 dernières années, notamment sur les filières S et ES, ainsi que sur les BTS Tertiaires. Le taux de réussite toutes filières confondues en 2016 était de 86%, soit 3% de moins par rapport à l'Académie de Montpellier.

Ce sont 125 enseignants, qui officient au sein du Lycée Hemingway. Ils ont en moyenne 9.2 ans d'ancienneté, soit 2 ans de plus que sur l'Académie de Montpellier. 154 ETP sont employés sur le Lycée (dont 28 agents d'entretien, 14 agents administratifs)

Les priorités affichées dans le Projet d'établissement 2014-2018 sont les suivantes :

1. Prioriser pour la voie générale la continuité collège-lycée afin de mixer les publics
2. Inscrire les élèves des voies secondaires, technologiques et professionnelles dans une dynamique de construction d'un parcours de formation ambitieux
3. Répondre aux problématiques de même nature des cursus supérieurs par une démarche collective et interfilières
4. Partager des expériences culturelles de qualité et construire des actions citoyennes pour contribuer à l'égalité des chances face aux apprentissages

Concernant le DUER du Lycée, il a été mis en place le 54 février 2014 et a été mis à jour en juin 2016. Il comporte une seule mention aux RPS dans le cadre de l'unité de travail Administration – Direction, et ne fait donc pas apparaître cette mention pour l'activité d'enseignement. Il est mentionné le danger de « relations conflictuelles », et les actions de prévention notées sont les suivantes : prévoir une zone de détente et faire des réunions de régulations hebdomadaires. Nous le voyons, les RPS ne sont pas spécifiquement analysées et donc ne sont pas traitées en tant que telles dans la démarche de prévention des risques du Lycée.

Nous avons donc un lycée ancien, avec un climat scolaire serein, mais avec des difficultés d'apprentissage certaines liées à des élèves issus d'un milieu socio-culturel défavorisé.

II- Le contexte de l'étude

Après avoir échangé avec le Proviseur Adjoint avant les vacances de Noël, j'ai sollicité officiellement Mr NARCI, le Proviseur de l'établissement, le 12 janvier, afin de lui demander l'autorisation de réaliser une enquête quantitative anonyme auprès des enseignants du Lycée Hemingway. Il a accepté de suite, et s'est montré particulièrement facilitateur et intéressé par les résultats d'une telle enquête.

Aussi, contrairement à d'autres terrains d'étude sur lesquels j'ai eu l'occasion de travail, il n'y a pas ici de demande particulière émanant de l'employeur. La demande émane de l'enquêteur, et non de l'employeur. Mais le fait que le Proviseur soit intéressé aux résultats permet de réaliser cette enquête dans de bonnes conditions.

Il faut aussi souligner que les enseignants reconnaissent massivement ce nouveau Proviseur (c'est sa seconde année scolaire à Hemingway) comme facilitant et moteur de projets. Il vient après plusieurs années d'exercice d'un Proviseur, dont le management était considéré par les enseignants comme « autoritaire », et « infantilisant ».

Notre enquête se déroule donc dans un climat serein, avec un Proviseur curieux de ses résultats et apprécié des enseignants.

Nous formulons donc les hypothèses suivantes :

H5 : Nous faisons l'hypothèse qu'en regard au risque psycho-social constaté dans les études menées essentiellement par la MGEN (2001-2006- 2013), soit 24% en état de « tension au travail », le Lycée Hemingway est moins touché par ce risque psycho-social.

H6 : Nous faisons l'hypothèse que le taux de risque élevé ou modéré de burnout pour les enseignants du lycée Hemingway est sensiblement inférieur avec les taux constatés sur la population enseignante (RASCLE et BERGUGNAT, 2012) : 23,4% en épuisement émotionnel, la même proportion ne se sent pas accompli dans le métier, et 19,5% dépersonnalisent la relation avec leurs élèves.

PARTIE 3 : Résultats et pistes de réflexion

Chapitre 6: Un SLAC déficient au sein du Lycée Hemingway

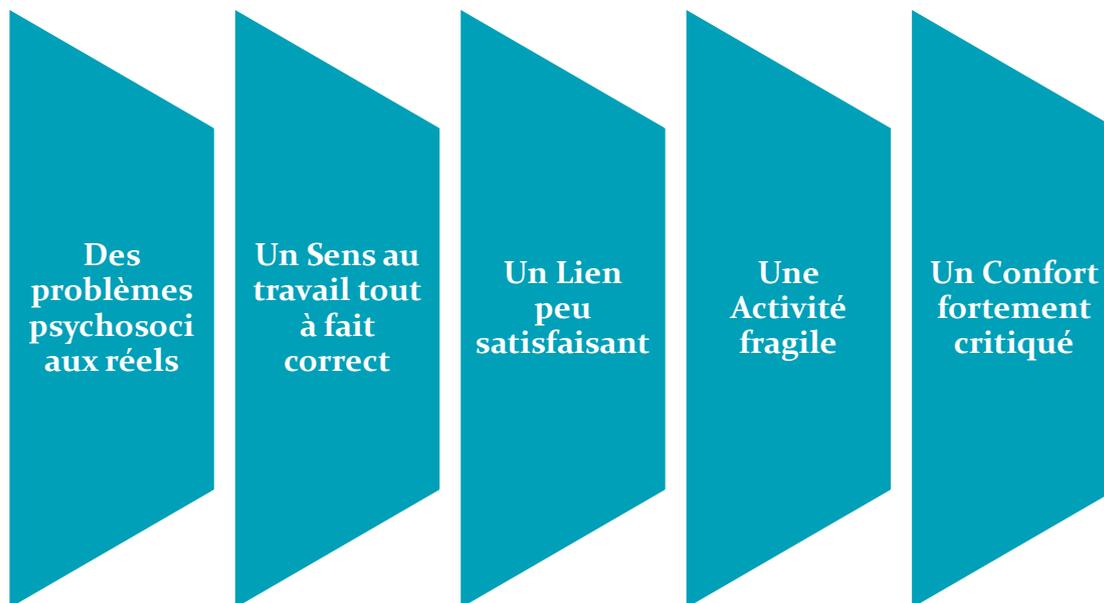
- Des problèmes psychosociaux réels
- Un Sens au travail tout à fait correct
- Un Lien peu satisfaisant
- Une Activité fragile
- Un Confort fortement critiqué

Chapitre 7 : Les pistes d'amélioration

- Vers la coopération ?
- Vers un management durable des Ressources Humaines ?

Après un sixième chapitre, présentant les résultats de l'enquête quantitative, éclairés par les entretiens menés, je présenterai dans un septième chapitre les pistes d'amélioration telles que je pourrais les formuler si j'étais consultante externe.

CHAPITRE 6 : Un SLAC déficient au sein du Lycée Hemingway



Dans ce sixième chapitre, il s'agira de présenter les résultats de l'enquête, en l'éclairant par les entretiens réalisés et les réponses aux questions ouvertes au sein de l'enquête. Nous l'éclairerons également par des résultats d'un Baromètre des métiers de l'éducation, section Enseignants, paru en février 2017 et réalisé par l'UNSA auprès de 6661 enseignants au sein des EPLE. Nous verrons que les risques psycho-sociaux sont bien présents sur la population enseignante au sein du lycée Hemingway. Les conditions du SLAC ne semblent pas réunies, pour un bien-être enseignant, alors que nous sommes dans un lycée qui nous semblait offrir des caractéristiques favorables.

RAPPEL DES HYPOTHESES

Nous avons choisi de renuméroter les hypothèses afin de suivre notre cheminement : approche pathogénique, puis approche salutogénique.

H1 : Nous faisons l'hypothèse qu'en regard au risque psycho-social constaté dans les études menées essentiellement par la MGEN (2001-2006- 2013), soit 24% en état de « tension au travail », le Lycée Hemingway est moins touché par ce risque psycho-social.

H2 : Nous faisons l'hypothèse que le taux de risque élevé ou modéré de burnout pour les enseignants du lycée Hemingway est sensiblement inférieur avec les taux constatés sur la population enseignante (RASCLE et BERGUGNAT, 2012) : 23,4% en épuisement émotionnel, la même proportion ne se sent pas accompli dans le métier, et 19,5% dépersonnalisent la relation avec leurs élèves.

H3 : les espaces de discussion (DETSCHESSAR) existants ne sont pas un lieu de partage de cette ingéniosité et de ces routines. Ils ne favorisent pas actuellement la construction du « genre professionnel » enseignant, source de plaisir et de « pouvoir d'agir » (CLOT).

H4 : le lien entre enseignants est faible, du fait d'une coopération déficitaire, ce qui ne permet pas un jugement de beauté favorable au bien-être.

H5 : le confort est une dimension importante du Bien-Etre, il pourrait être amélioré de manière simple dans chaque établissement.

H6 : les deux composantes à améliorer sont la reconnaissance et la coopération, deux dimensions qui pourraient être traitées à travers l'avènement d'espaces de discussion dans les établissements.

I- Des problèmes psycho-sociaux bien réels

Nous l'avons vu, selon les approches de Karasek (1979) et de Johnson (1989), l'environnement psychosocial d'un poste de travail dépend de l'interrelation entre 3 dimensions :

- La **latitude décisionnelle** dont dispose les salariés pour exécuter leur travail (marge de manœuvre ET utiliser et développer ses compétences)
- L'intensité et la charge de la **demande psychologique** des postes de travail (multitâches, morcellement, charge).
- Le **soutien social** provenant de la hiérarchie et de l'équipe à laquelle le poste est associé.

A partir de la réponse des 58 répondants, nous avons calculé la valeur de la médiane de chacun des scores, c'est-à-dire la valeur qui partage l'ensemble de la population enquêtée en deux parties égales : la moitié des enseignants se situent au-dessus de ce score, et l'autre moitié au-dessous.

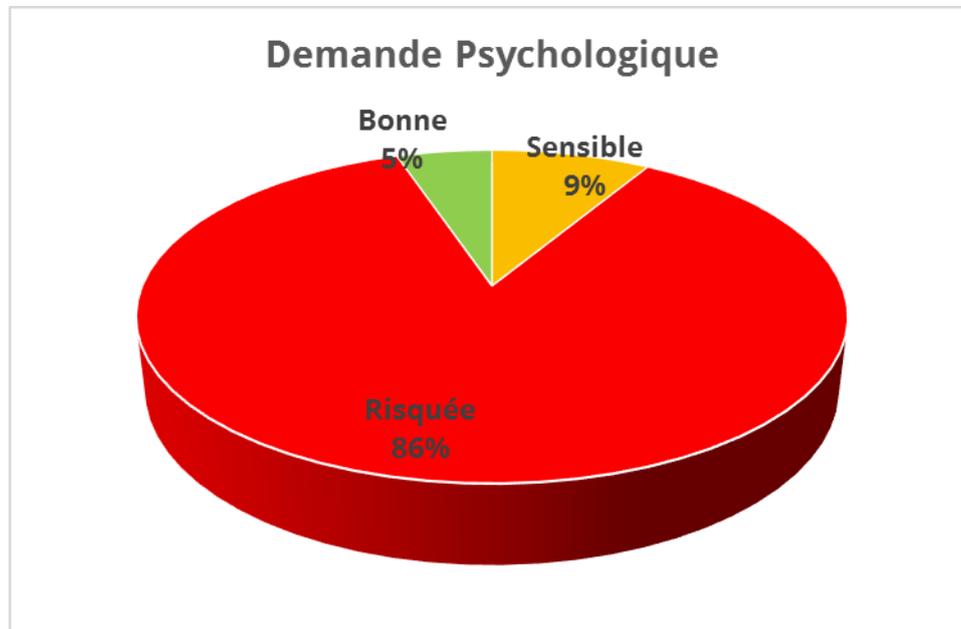
Voici les résultats issus des réponses à notre enquête:

	Demande Psychologique	Latitude	Soutien social
Hommes	23,5	74	23
Femmes	25	72	22
Ensemble	24	74	23
Lecture	>=21	<=70	<=24

Tableau 4 : Un risque psychosocial réel

Sur ce premier tableau, nous pouvons constater un risque psychosocial réel, à cause d'une demande psychologique élevée et un soutien social faible. La latitude décisionnelle vient compenser ces deux caractéristiques.

1.1 Une demande psychologique de forte intensité, génératrice de stress professionnel



86% de la population interrogée est en situation de risque, c'est-à-dire présente un score supérieur ou égal à 21. Sur le plan qualitatif, aucune force n'est constatée. Apparaissent seulement des fragilités et des risques :

Fragilités:

- Mes tâches sont souvent interrompues avant d'être achevées, nécessitant de les reprendre plus tard
- Mon travail est très bousculé
- On me demande d'effectuer une quantité de travail excessive
- Je dispose du temps pour exécuter correctement mon travail
- Je reçois des ordres contradictoires de la part d'autres personnes
- Attendre le travail de collègues ou de l'administration ralentit souvent mon travail

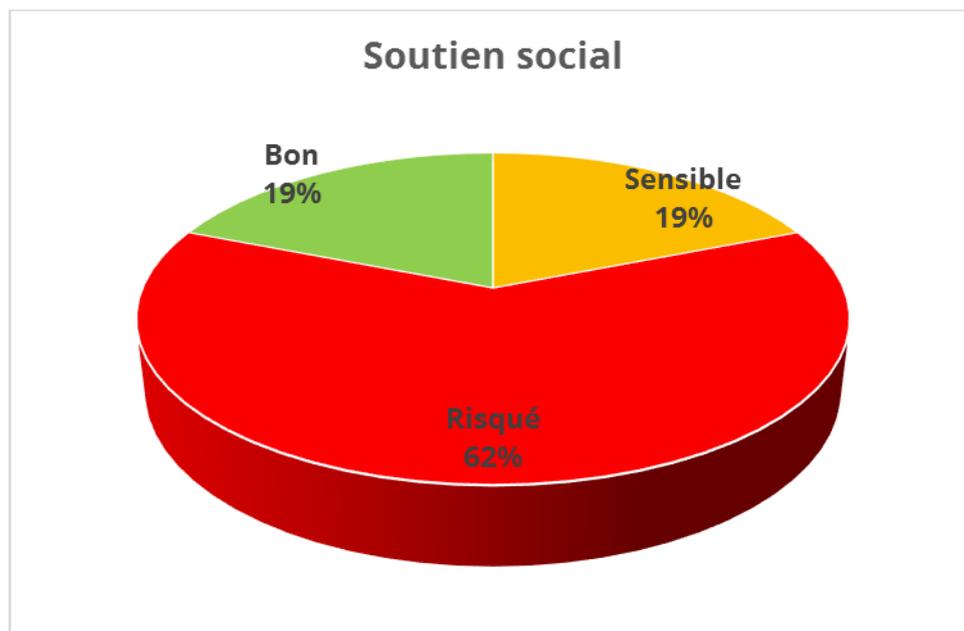
Risques:

- Mon travail me demande de travailler intensément
- Mon travail demande de longues périodes de concentration intense
- Mon travail me demande de travailler très vite

Pour moi qui m'interrogeait sur cette pression du temps et sur cette réponse largement majoritaire « Mon travail me demande de travailler vite », une jeune enseignante

racontait : « La vitesse, je le sens : je suis une jeune enseignante : j'ai un programme et j'ai le sentiment de ne pas avoir assez de temps pour mettre en place une pédagogie adaptée, travailler sur les nouvelles technologies et je n'ai pas le temps de le faire, j'attends les prochaines vacances pour le faire. A chaque vacances, je bosse, et en 2 semaines, tout est consommé. Je dois à nouveau produire... J'ai l'impression d'être dans une roue ». Ce sentiment de devoir aller vite est de manière systématique associé à la perception du « bon travail ». Un enseignant plus âgé nous confie : « on passe de plus en plus de temps à préparer, pour une efficacité moins bonne. Notre efficience a beaucoup diminué ».

1.2 Un soutien social faible, générateur de stress professionnel



62% de la population interrogée est en situation de risque, c'est-à-dire présente un score inférieur ou égal à 24 et 19% est en situation sensible (score égal à 25). Sur le plan qualitatif, des forces sont constatées, sur le plan du soutien social par les collègues. Apparaissent aussi des fragilités, eu égard au soutien de l'administration, notamment :

Forces:

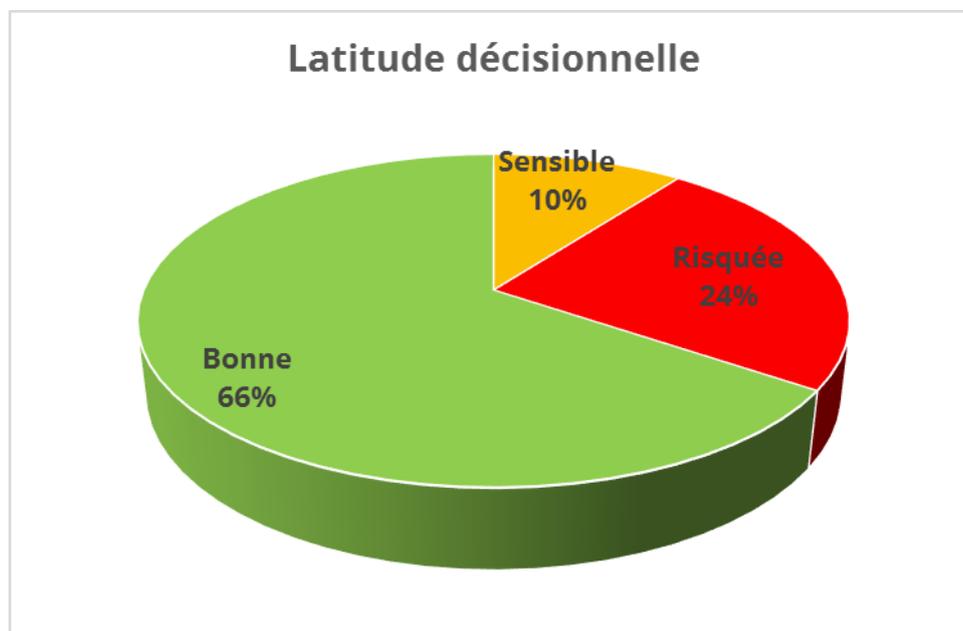
- Les collègues avec qui je travaille sont des gens professionnellement compétents
- Les collègues avec qui je travaille sont amicaux
- Les collègues avec qui je travaille me manifestent de l'intérêt

Fragilités:

- L'administration réussit facilement à faire collaborer ses agents
- L'administration m'aide à mener mes tâches à bien
- Les collègues avec qui je travaille m'aident à mener mes tâches à bien
- L'administration prête attention à ce que je dis
- L'administration se sent concernée par le bien-être de ses agents

Il faut noter que les collègues ne permettent pas d'aider à réaliser des tâches à bien. Il semble en effet, que sur le plan convivial et sur le plan de l'image renvoyée par la profession, les collègues sont effectivement un bon soutien social, mais s'il s'agit de collaborer sur le travail réel (les tâches), alors les collègues deviennent une fragilité. Cela vient confirmer notre hypothèse pessimiste sur la coopération.

1.3 Une latitude décisionnelle compensatrice des situations de stress



66% de la population interrogée présente une bonne latitude décisionnelle, c'est-à-dire présente un score inférieur ou égal à 70. Cependant, 34% des individus sont en situation de risque ou sensible. Sur le plan qualitatif, de nombreuses forces sont constatées. Apparaissent aussi des fragilités en matière de développement des compétences, thème qui renvoie aux modalités de gestion des ressources humaines dans l'Education

Nationale et en matière de tâches vécues comme répétitives, ce que l'on peut mettre en rapport avec l'ancienneté des répondants.

Forces:

- Mon travail me permet de prendre souvent des décisions moi-même
- Dans mes tâches, j'ai des libertés pour décider comment je fais mon travail
- J'ai la possibilité d'influencer le déroulement de mon travail
- Mon travail demande un haut niveau de compétences
- Dans mon travail, j'ai des activités variées
- Dans mon travail, je dois apprendre des choses nouvelles
- Mon travail me demande d'être créatif

Fragilités:

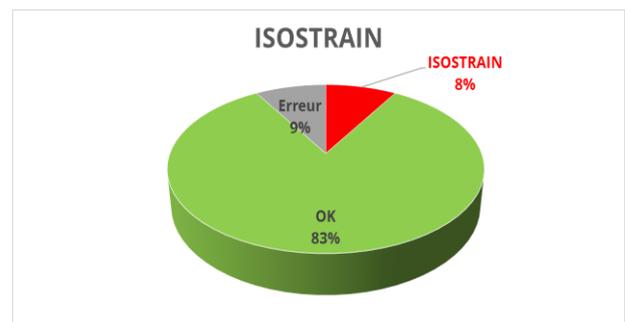
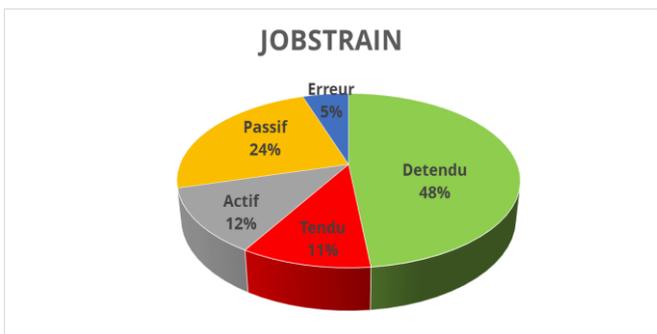
- J'ai l'occasion de développer mes compétences professionnelles
- Dans mon travail, j'effectue des tâches répétitives

1.4 11% de la population en Jobstrain et 8% en Isostrain

Le « job strain » est défini comme une situation où la demande psychologique est supérieure à la médiane et la latitude décisionnelle inférieure à la médiane, ce qui constitue une situation à risque pour la santé : troubles cardio-vasculaires, psychiques et musculo-squelettiques.

En pratique, si le score de demande psychologique est supérieur ou égal à 21 et le score de latitude décisionnelle inférieur à 70, la personne est dans le cadran « tendu », et donc considérée en situation de « job strain ».

L'Isostrain est la combinaison d'une situation de job strain et d'un faible soutien social, inférieur à 24.



Ici, 11% de la population répondante est « tendue », tandis que 48% sont « détendus » (faible demande et forte latitude).

Il faut noter que 12% des enseignants sont « actifs » (forte demande psychologique et forte latitude décisionnelle), et 24% « passifs » (faible demande et faible latitude). Le taux de « passifs » est très élevé, et nous pouvons le mettre en relation avec les travaux de Christian Bourion et Stéphane Trebucq sur le « bore-out Syndrom » (Revue internationale de psychosociologie, numéro 41, en 2011 (Vol. XVII), p. 319-346). 30% des salariés seraient concernés par ce nouveau mal des travailleurs, dans les pays occidentaux, selon cette étude.

1.5 Les femmes, les jeunes et les personnes seules sont plus exposés à la tension

	Détendus	Tendus « Jobstrain »	Actifs	Passifs	Isostrain	Faux
Hommes	54%	0%	17%	25%	0%	4%
Femmes	45%	19%	10%	19%	16%	6%
26-39 ans	13%	50%	25%	13%	13%	0%
40-49 ans	41%	15%	11%	22%	11%	11%
50 ans et plus	60%	5%	10%	25%	5%	0%
En couple	51%	7%	16%	24%	7%	2%
Seul	33%	33%	0%	11%	22%	22%
Ensemble	48%	10%	12%	24%	9%	5%

Tableau 5 : Les femmes, les jeunes et les personnes seules plus exposés à la tension

Nous pouvons constater sur ce tableau que les personnes jeunes sont à 50% tendues, ce qui vient corroborer l'enquête de RASCLE et BERGUGNAT (2012), montrant que les jeunes enseignants sont particulièrement tendus. De même, 33% des personnes seules se situent dans un cadran « tendu », ce qui là aussi vient appuyer différentes études montrant que le fait d'être en couple permet une meilleure résistance au stress.

En conclusion, le stress du poste de travail au sein du Lycée Hemingway est relativement important. Cela est dû essentiellement à la demande psychologique à 95% risquée ou sensible sur le poste de travail : intensité, concentration, rapidité de travail. S'y ajoute un soutien social à 81% sensible ou à risque. Grâce à une bonne latitude décisionnelle (66%), le nombre de personnes en Jobstrain et Isostrain reste limité.

H1 : Nous faisons l'hypothèse qu'eu égard au risque psycho-social constaté dans les études menées essentiellement par la MGEN (2001-2006- 2013), soit 24% en état de « tension au travail », le Lycée Hemingway est moins touché par ce risque psycho-social.

En 2003, les résultats de l'enquête « SUMER » couvrant 80% de la population totale française des salariés et basés sur un effectif de 49 984 salariés présentent, respectivement pour la demande psychologique (DP), la latitude décisionnelle (LD) et le soutien social (SS), les médianes suivantes : 21 (DP), 70 (LD) et 21 (SS). En 2013, l'enquête Carrefour santé Social (2011) sur un effectif de 5119 répondants, dont 80% de personnel d'enseignement, d'éducation et d'orientation, présentent les médianes suivantes : 26 (DP), 74 (LD) et 23 (SS). En comparaison à l'ensemble des secteurs d'activité et à l'enquête CSS, les résultats de notre échantillon montrent une demande psychologique moins importante (24), une latitude décisionnelle (74) et un soutien social (23) identiques.

Par rapport à l'ensemble des salariés de l'enquête SUMER, notre échantillon d'analyse compte beaucoup moins d' « actifs » (Hemingway 12% ; CSS 59% ; SUMER 27%) et plus de « passifs » (Hemingway 24% ; CSS 4% ; SUMER 25%). La part des « tendus » est sensiblement la même dans les deux enquêtes (CSS 24% ; SUMER 24%). Au sein du Lycée, la proportion des personnels tendus est bien moindre : 11%.

Aussi, notre hypothèse H1 est validée, puisque malgré une situation dégradée, le taux d'enseignants en tension est moins important que la moyenne nationale.

1.5 18% de la population en risque de burnout

	Sentiment d'Épuisement professionnel	Dépersonnalisation	Sentiment d'Accomplissement Personnel
Hommes	16	6	34
Femmes	18	4	35
Ensemble	17	4	34
Lecture	Supérieur à 30	Supérieur à 12	Inférieur à 33

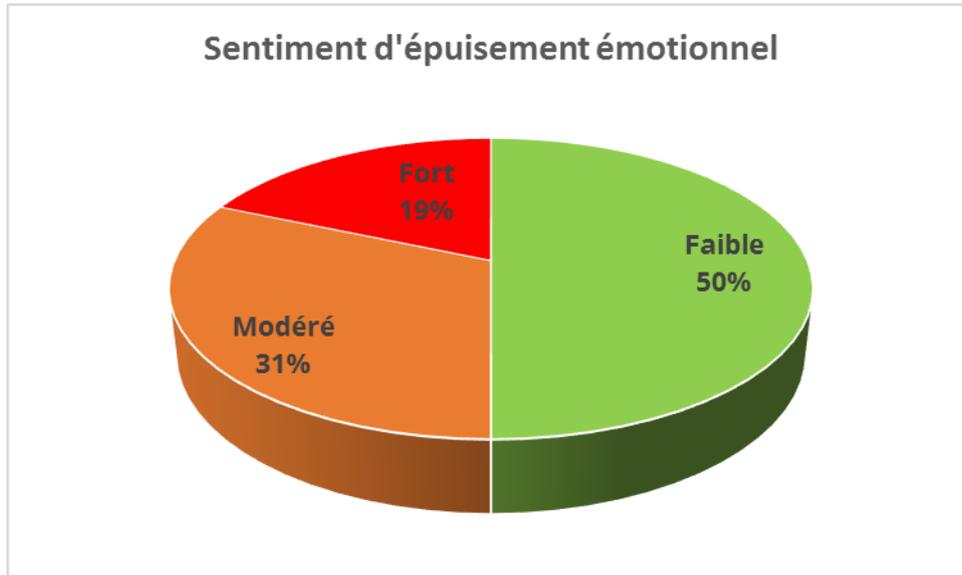
Tableau 6 : Les risques de burnout sur la population totale

Si l'on compare ces résultats avec ceux de l'enquête CSS 2011, nous pouvons constater des médianes bien meilleures pour l'épuisement professionnel (Hemingway : 17 ; CSS 25), identiques sur la dépersonnalisation (4), mais beaucoup moins bon en terme d'accomplissement (Hemingway : 34 ; CSS : 27).

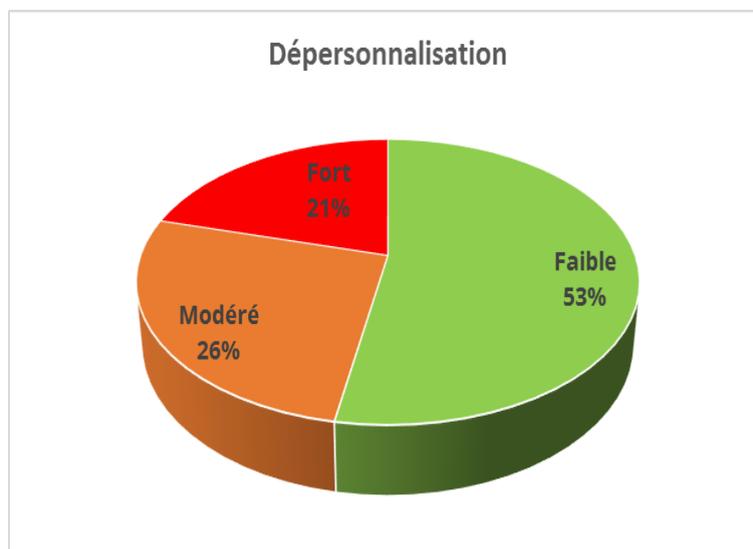
	Épuisement			Dépersonnalisation			Accomplissement		
	Faible	Modéré	Fort	Faible	Modéré	Fort	Faible	Modéré	Fort
Global	50%	31%	19%	53%	26%	21%	47%	47%	22%
Hommes	57%	35%	9%	45%	23%	32%	48%	48%	13%
Femmes	45%	29%	26%	58%	29%	13%	45%	45%	29%
26 à 39 ans	50%	25%	25%	75%	0%	25%	25%	25%	25%
40 à 49 ans	46%	38%	15%	50%	35%	15%	38%	38%	27%
50 ans et plus	55%	25%	20%	50%	25%	25%	65%	65%	15%
En couple	50%	33%	17%	55%	25%	20%	47%	47%	22%
Seuls	56%	11%	33%	56%	22%	22%	33%	33%	22%

Tableau 7 : Les risques de burnout selon les populations

Sur le plan de l'épuisement émotionnel, 31% de la population est dans un épuisement professionnel modéré et 19% fort, soit moins qu'au plan national (23.4% au plan national selon RASCLE et BERGUGNAT ; 24% selon CSS). Il faut noter que ce sont une nouvelle fois les femmes, les jeunes et les personnes seules qui ont un score d'épuisement émotionnel supérieur à la moyenne. Nous pouvons relever que les personnes de 50 ans et plus sont également plus touchées que la moyenne.

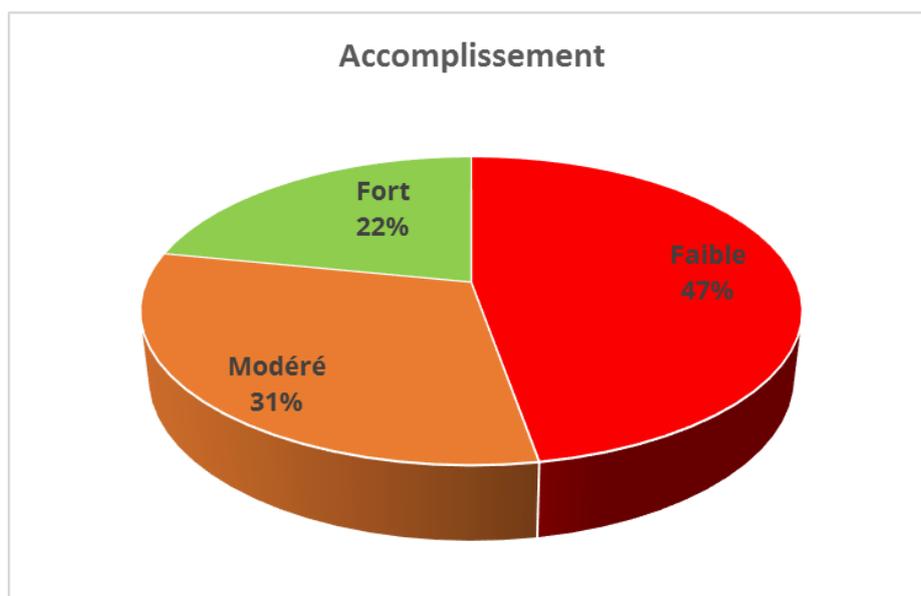


Sur le plan de la dépersonnalisation, 26% de la population ont un score de dépersonnalisation modérée et 21% fort, soit le même pourcentage constaté au plan national sur l'étude CSS et plus que celui constaté par RASCLE et BERGUGNAT (19.5%). Comme au plan national, les hommes ont une proportion de scores de dépersonnalisation élevés plus importante que les femmes. Nous retrouvons ici également les jeunes, les personnes de plus de 50 ans et les personnes seules.



Enfin, en matière d'accomplissement professionnel, 31% de la population a un score d'accomplissement personnel modéré et 47% faible, soit un pourcentage largement supérieur à celui constaté au plan national par l'étude CSS (24%) par RASCLE et BERGUGNAT (23.5%). Ici, ce sont chez les hommes et les personnes de plus de 50 ans que cette tendance est la plus marquée. Est-ce un effet de l'ancienneté ?

Effectivement, alors que les autres dimensions sont plus favorables au sein du Lycée Hemingway, il faut s'interroger sur ce qui peut faire varier cette dimension. Un enseignant, lors de notre réunion, affirmait : « L'accomplissement se fait à la fin d'un cours lorsque les élèves ont compris, quand ils sont contents. Comme ils ont de plus en plus de difficultés à comprendre, l'accomplissementOn est un peu désœuvré, désabusé, car on reconnaît moins cette satisfaction à la fin d'un cours. Depuis 5 ans, c'est en régression. L'accomplissement, on l'a quand on est satisfait. C'est la seule satisfaction que l'on a. Les élèves sont eux-mêmes désabusés, ils n'ont plus d'appétence d'apprendre, ils ont plus de difficultés à apprendre ». Le proviseur nous explique « Les enseignants, ils le disent souvent, ils ont signé pour autre chose que ce qu'ils font. On a calé leur formation sur du savoir académique et sur l'idée qu'ils allaient transmettre une discipline qu'ils aiment à des élèves. Mais ils s'aperçoivent que ce n'est pas ça du tout. Les élèves n'en ont rien à faire, on en rabat sur les connaissances et les savoirs. On demande aux enseignants d'accompagner les élèves, d'être attentifs aux élèves. Les plus vieux enseignants, ce n'est pas pareil, ils ont d'autres centres d'intérêts, l'enseignement n'est plus leur priorité. Un jeune enseignant, c'est sa priorité. Un vieil enseignant, il ne cherche plus à combattre, il est frustré, mais résigné, il va chercher à s'accomplir à l'extérieur, le travail au lycée n'est plus le centre. Pour certains, être enseignant c'est juste alimentaire ».



En utilisant les deux définitions suivantes : l'épuisement professionnel est la combinaison d'une situation où le score de l'épuisement émotionnel et celui de la

dépersonnalisation sont forts ou la situation où le score de l'épuisement émotionnel est fort en même temps que celui de l'accomplissement personnel est faible, **alors le taux de personnel en état d'épuisement professionnel (burnout) est de 18% (14% sur l'étude CSS).**

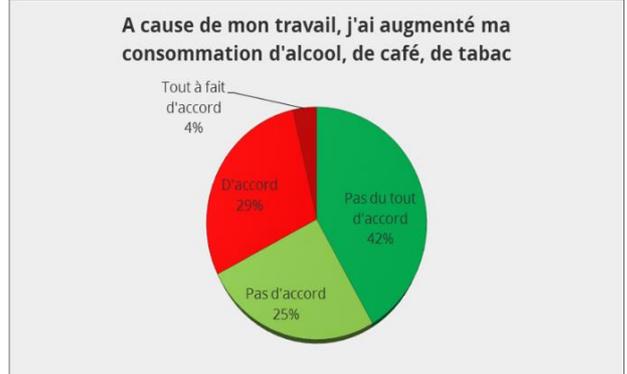
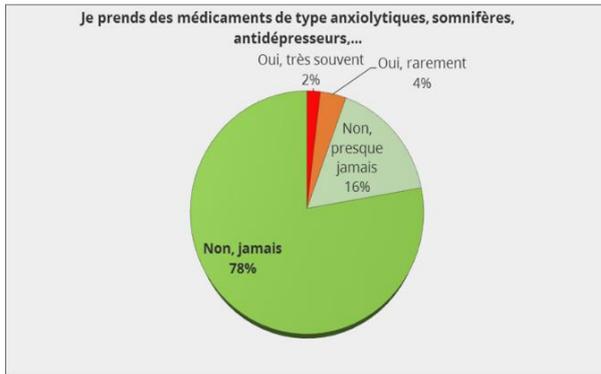
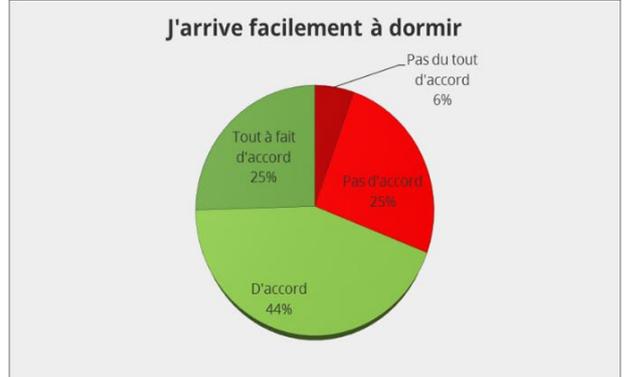
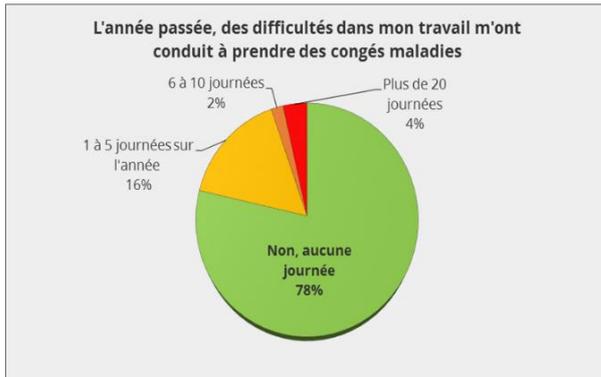
H2 : Nous faisons l'hypothèse que le taux de risque élevé ou modéré de burnout pour les enseignants du lycée Hemingway est sensiblement inférieur avec les taux constatés sur la population enseignante (RASCLE et BERGUGNAT, 2012) : 23,4% en épuisement émotionnel, la même proportion ne se sent pas accompli dans le métier, et 19,5% dépersonnalisent la relation avec leurs élèves.

Si le score d'épuisement émotionnel est bien inférieur à celui constaté au plan national (19% HEM vs 24% CSS), force est de constater que le score de dépersonnalisation est identique (21%) et surtout que le score d'accomplissement professionnel est bien supérieur (47% HEM vs 24 CSS). Le taux de personnes en épuisement professionnel est donc supérieur à celui constaté au niveau national (18% HEM vs 14% CSS).

Nous formulons l'hypothèse de la lassitude liée à l'ancienneté très forte sur le Lycée Hemingway et à la proportion des personnes de 50 ans et plus ayant répondu à l'enquête.

Aussi, notre hypothèse H2 est invalidée, puisque malgré un épuisement émotionnel moindre, le taux d'enseignants en épuisement professionnel est plus important que la moyenne nationale.

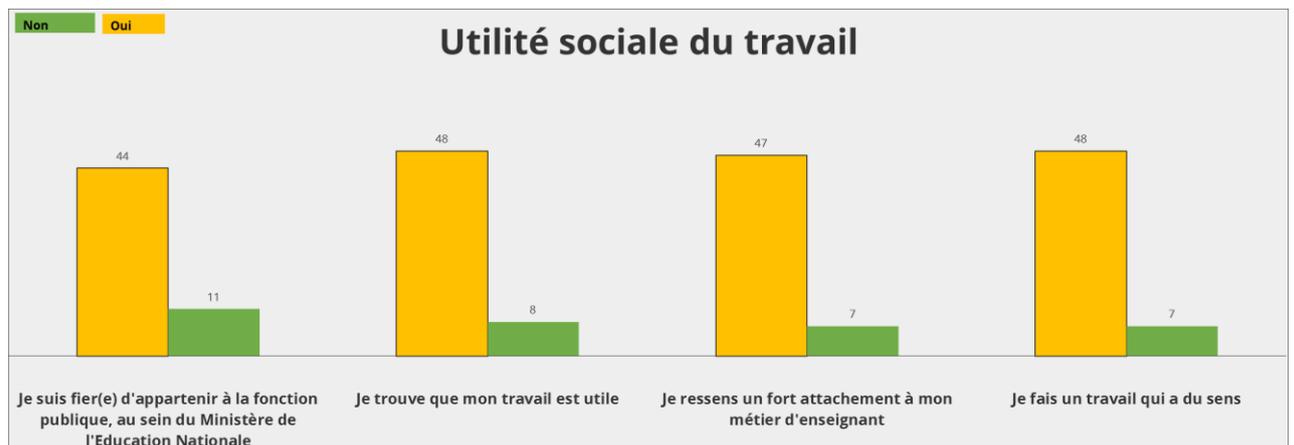
Sur le plan des conséquences, nous pouvons constater un certain nombre d'effets sur la santé des enseignants d'Hemingway. En effet, un tiers de la population enseignante ne parvient pas à dormir, et a augmenté sa consommation de café, d'alcool et de tabac. Cela n'a visiblement pas de conséquence sur la consommation médicamenteuse et sur l'absentéisme.



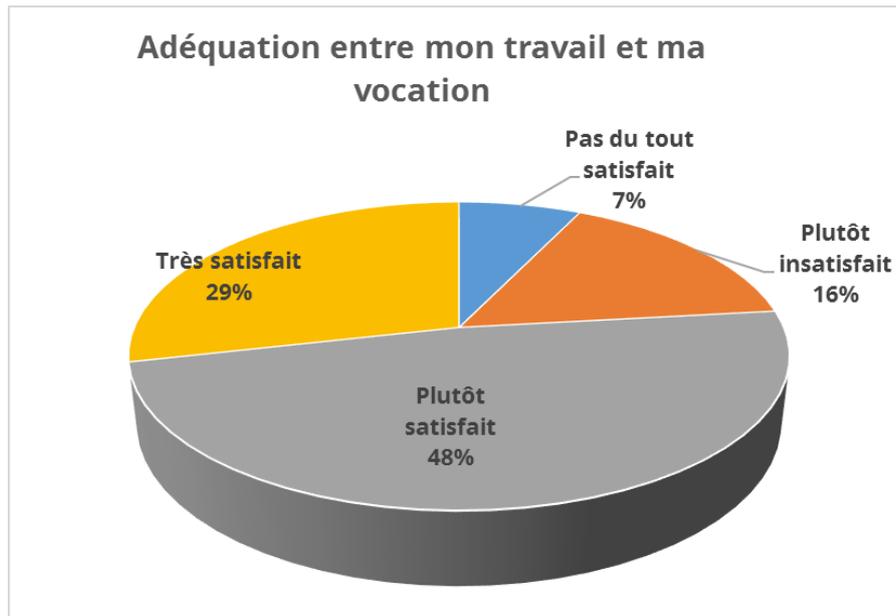
II- Un sens au travail plutôt favorable

2.1 L'utilité sociale du travail

Ce qui semble faire sens de manière forte chez les enseignants d'Hemingway est la fierté d'appartenir à la fonction publique (80%), le sentiment d'être utile (à 87%), Il en résulte le sentiment que le travail réalisé a du sens pour 87% des enseignants. 85% des enseignants ressentent un fort attachement à leur métier.



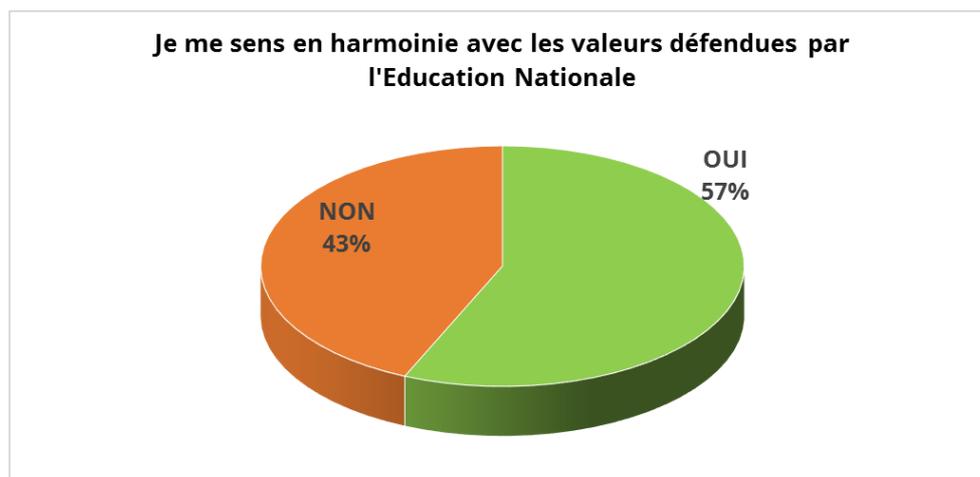
Nous pouvons également mettre en avant que 77% des enseignants pensent que leur travail et leur vocation sont adéquats :



Le baromètre des métiers de l'éducation de février 2017 par l'UNSA auprès de 6661 enseignants du second degré montre bien que 92.1% des enseignants aiment la profession exercée et sont heureux à 75.5% de l'exercer. 64.5% des enseignants pensent que les missions confiées ont du sens pour eux.

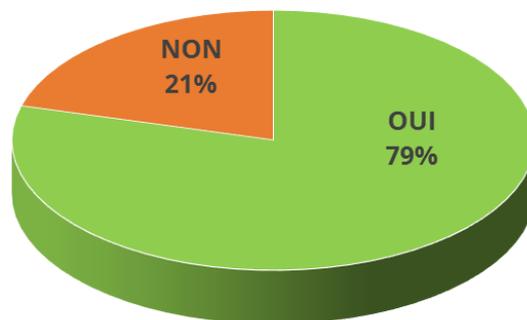
2.2 La rectitude morale des pratiques

Les enseignants se sentent à 56.6% en harmonie avec les valeurs défendues par l'Education Nationale :



79% des enseignants interrogés pensent que leur travail est en adéquation avec les valeurs de justice, dignité et d'équité.

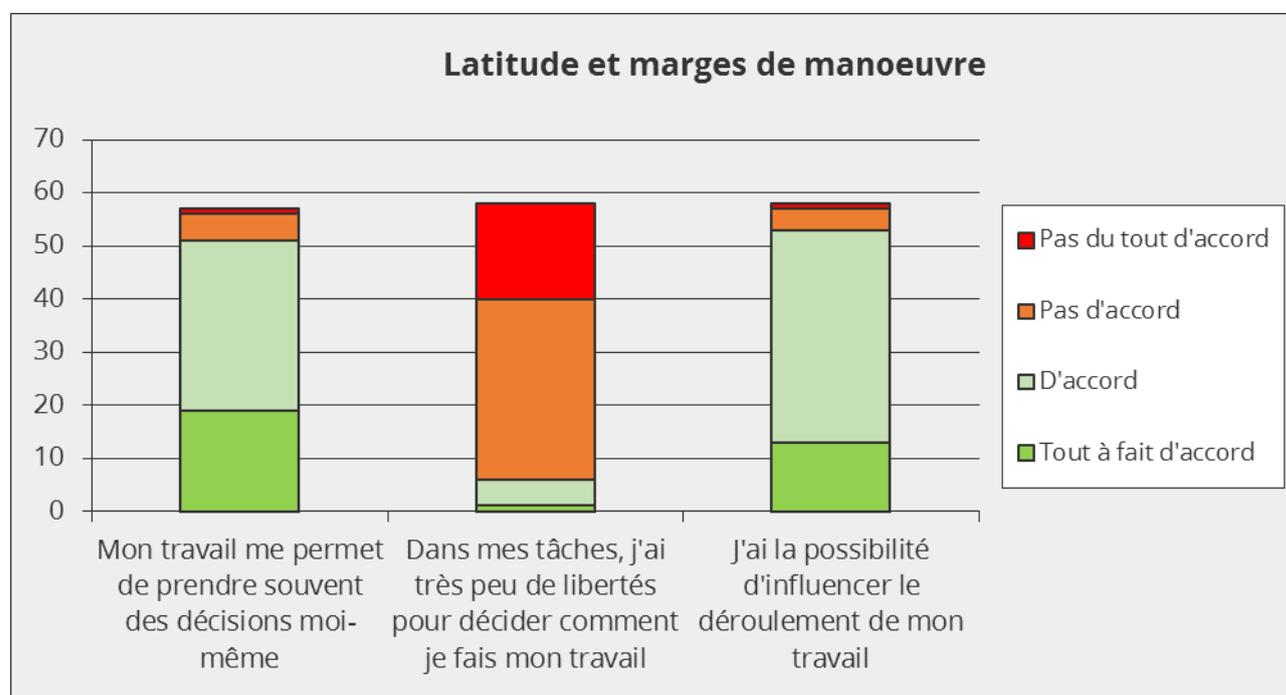
Je pense que mon travail est en adéquation avec les valeurs de justice, dignité et équité



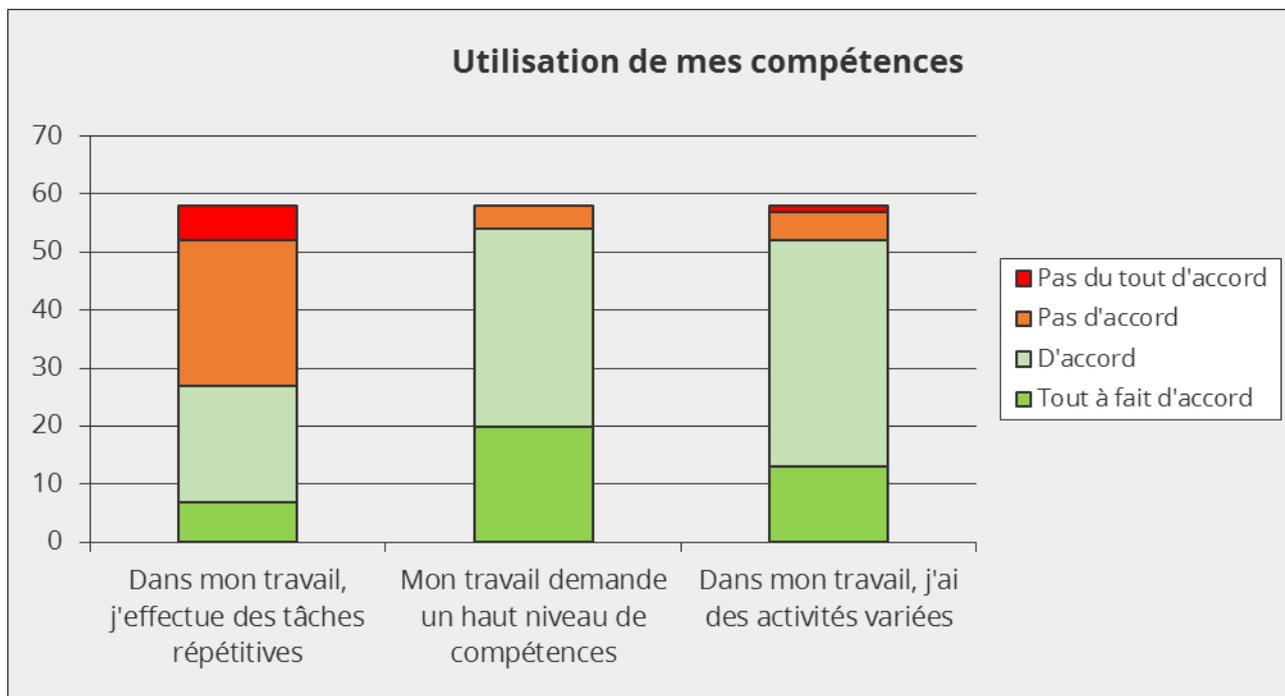
2.3 L'autonomie

Il semble, d'après les scores de latitude décisionnelle que l'autonomie est correcte. Cependant, il faut souligner que dans les tâches, les enseignants ont le sentiment de ne pas disposer de libertés sur le « comment » faire son travail.

Latitude et marges de manoeuvre

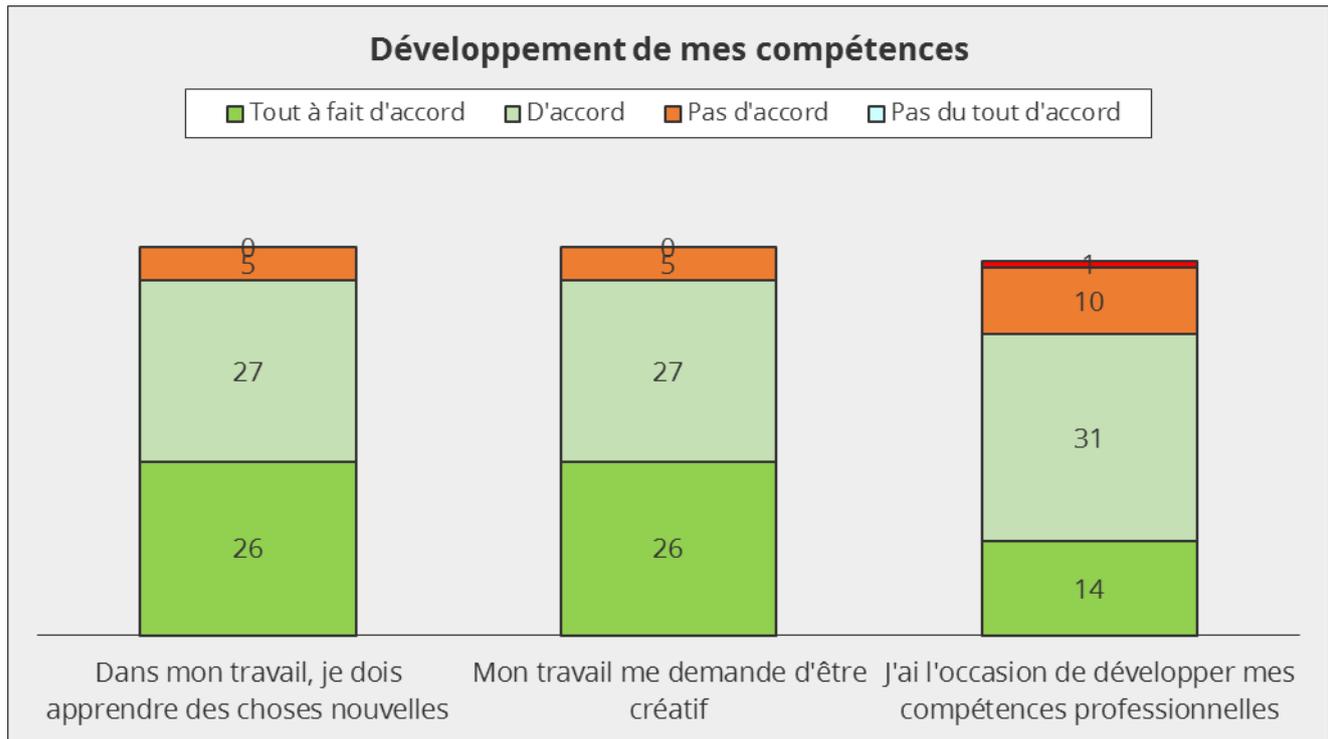


Cependant, les enseignants considèrent que les activités leur permettent d'exercer des compétences de bon niveau. 96% d'entre eux pensent que leur travail leur permet d'être créatif.



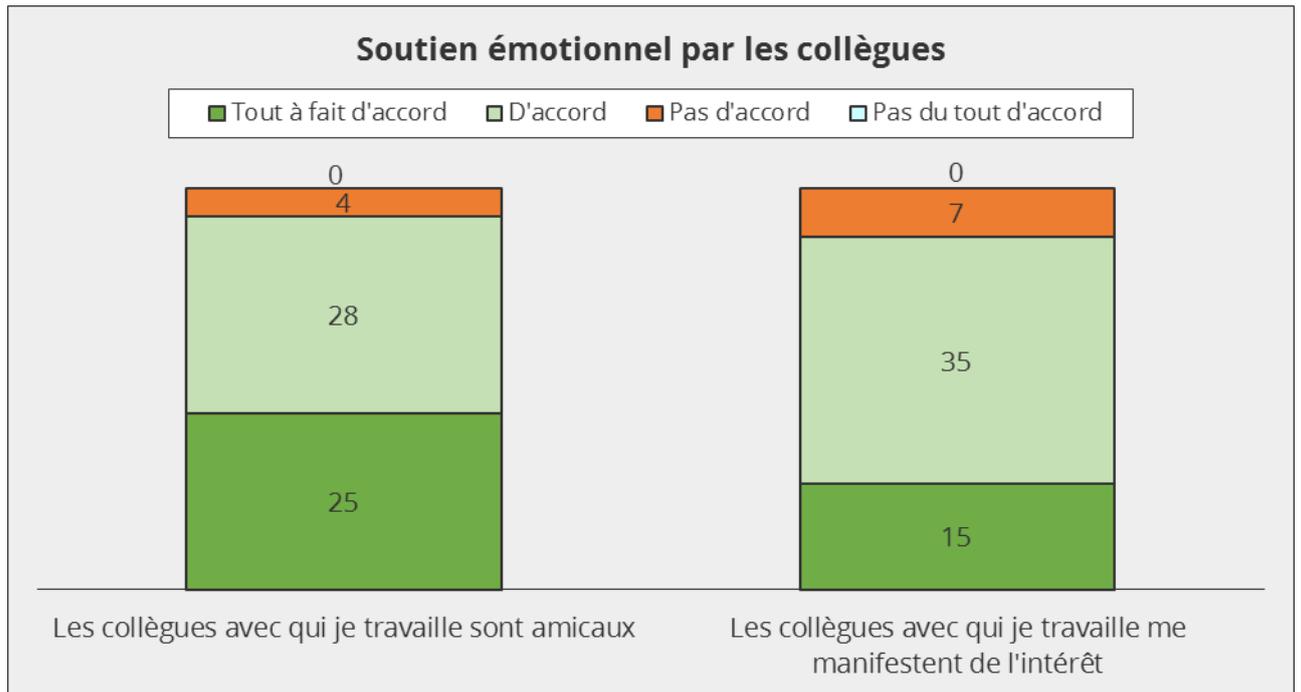
2.4 Les occasions d'apprentissage et de développement

82% enseignants ont le sentiment d'avoir des occasions d'apprendre et de développer leurs compétences :



2.5 La coopération

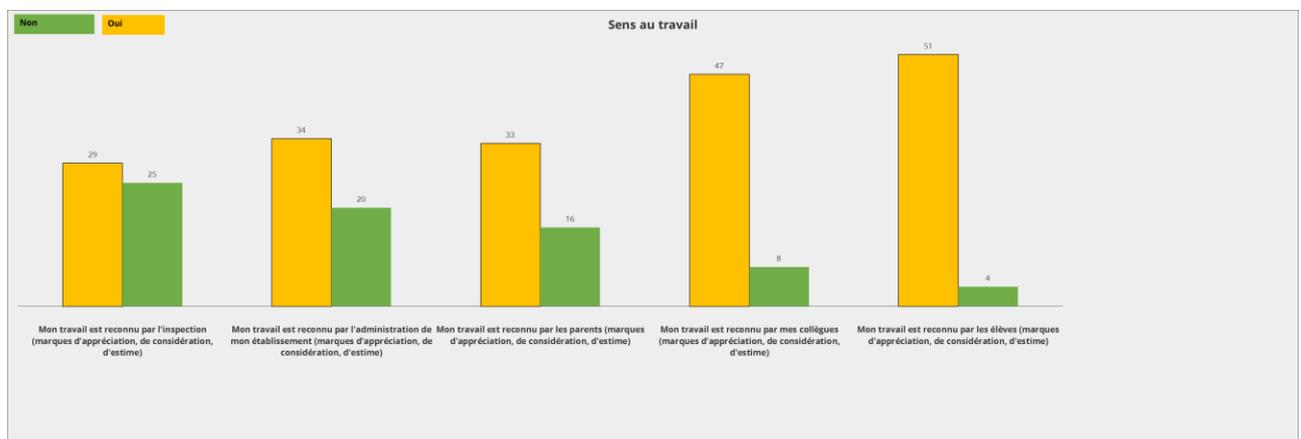
Nous le verrons, la coopération n'est pas mise en œuvre de manière satisfaisante parmi les enseignants. Mais si nous reprenons la définition de MORIN (2008), il s'agit d'avoir des relations professionnelles intéressantes, positives et de développer une complicité avec ses collègues. Cela s'apparente finalement davantage à un soutien social qu'à une coopération. Dans ce cadre, nous l'avons vu, le soutien social entre collègues est bon (sauf sur l'entraide en cas de difficultés).



2.6 La reconnaissance

Les enseignants semblent percevoir un sentiment satisfaisant de reconnaissance :

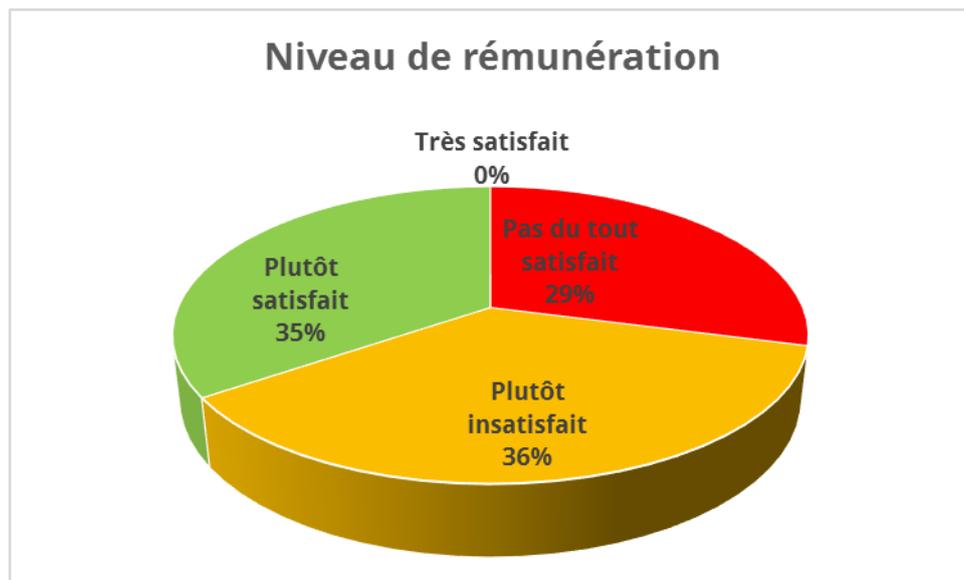
- Par les élèves d'abord, à plus de 93%
- Par les collègues ensuite, à 85%
- Par l'administration de l'établissement, à 62%
- Par les parents également, à 60%
- Par l'inspection, à 52%



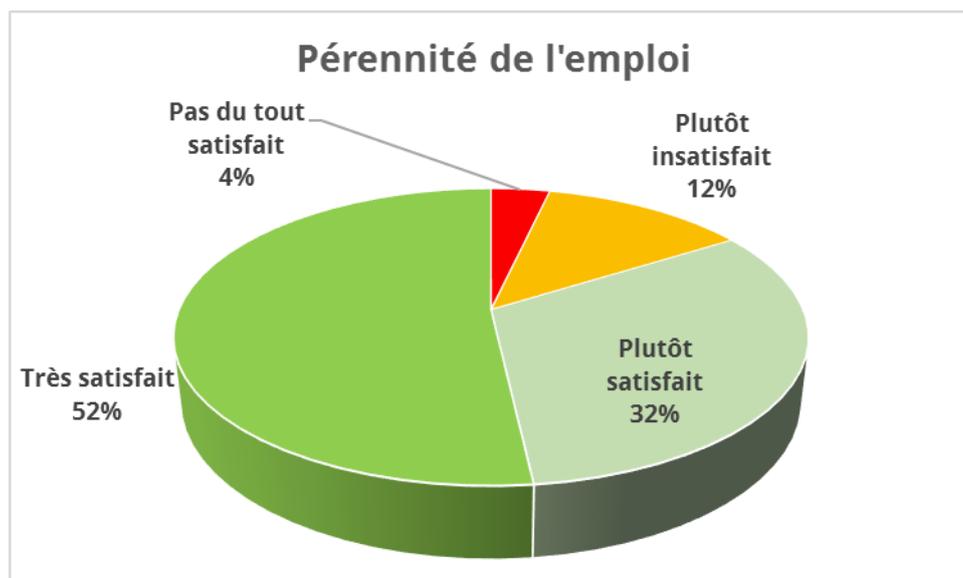
Ce sentiment de reconnaissance est contrasté bien sûr, lorsqu'il s'agit de l'inspection, mais malgré tout, plus de la moitié des enseignants se sentent reconnus, ce qui est un score tout à fait acceptable.

Il faut souligner malgré tout que seulement 48% conseilleraient à leurs enfants de devenir enseignants et 50% ne quittent pas leur métier faute d'opportunité. Le baromètre UNSA montre que 41.6% des enseignants souhaitent changer de métier dans les prochaines années et 65.3% ne conseilleraient pas leur métier à un jeune.

L'une des explications plausibles semble être les questions liées à la rémunération et au parcours de carrière. Si la reconnaissance semble en effet au sein du Lycée Hemingway relativement satisfaisante, la rémunération, qui est un des instruments de la reconnaissance, ne permet pas la satisfaction :



Il faut aussi mettre en parallèle le sentiment de sécurité lié à la pérennité de l'emploi :



Selon le baromètre UNSA, ce sont 82.4% des enseignants du second degré qui pensent que la rémunération n'est pas à la hauteur de la qualification. 81.1% pensent que les perspectives de carrière sont insatisfaisantes.

Si nous reprenons les six composantes d'un travail qui a du sens par MORIN (2008), en constatant ce qui est effectivement satisfait au sein du Lycée Hemingway, nous pouvons aboutir au tableau suivant :

Composantes d'un travail qui a du sens validées	Composantes d'un travail qui a du sens non validées
Utilité sociale du travail	Coopération (vérifié dans la suite de l'enquête)
Rectitude morale des pratiques	Reconnaissance (rémunération – Carrière)
Autonomie	
Reconnaissance	
Occasions d'apprentissage et de développement	
Soutien social des collègues	

H6 : les deux composantes à améliorer sont la reconnaissance et la coopération, deux dimensions qui pourraient être traitées à travers l'avènement d'espaces de discussion dans les établissements

Notre hypothèse H6 n'est pas complètement validée, car la reconnaissance, hormis en ce qui concerne la rémunération, est relativement satisfaite au sein du lycée Hemingway (ce qui n'est pas forcément le cas sur le plan national). La coopération est la seule composante du sens à ne pas être validée de manière complète.

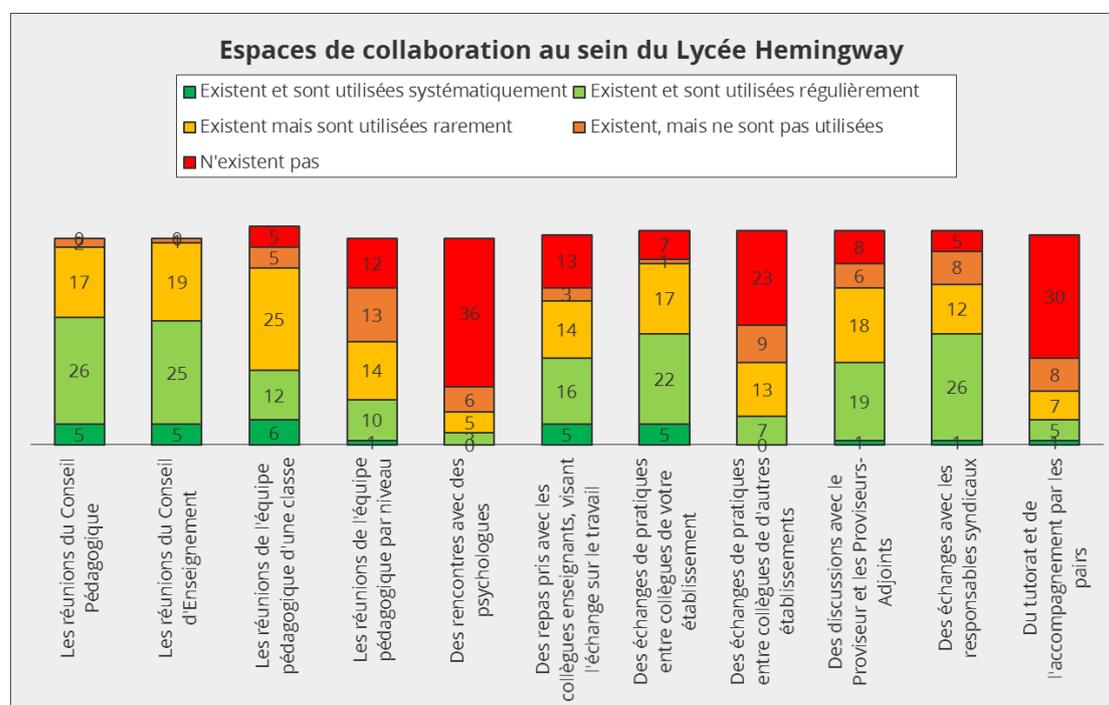
III- Un lien peu satisfaisant

Nous avons pu constater que le soutien social est perçu comme défaillant sur le plan hiérarchique, mais plus efficient sur le plan des collègues. « C’est un Lycée, où les gens se parlent, prennent plaisir à échanger des idées, il y a un climat serein entre les collègues » nous dit un enseignant. Nous avons vu également que les enseignants ont un sentiment de reconnaissance par les acteurs du système éducatif : élèves et parents. Mais au-delà du soutien social, existe-t-il un lien professionnel ?

Il nous faut maintenant en effet nous interroger sur la perception des enseignants sur le travail collectif et la coopération.

3.1 Des espaces de discussion rares

La première interrogation est celle des espaces dans lesquels construire ce lien, ce que DETCHESSAHAR (2001) nomme « espaces de discussion » :



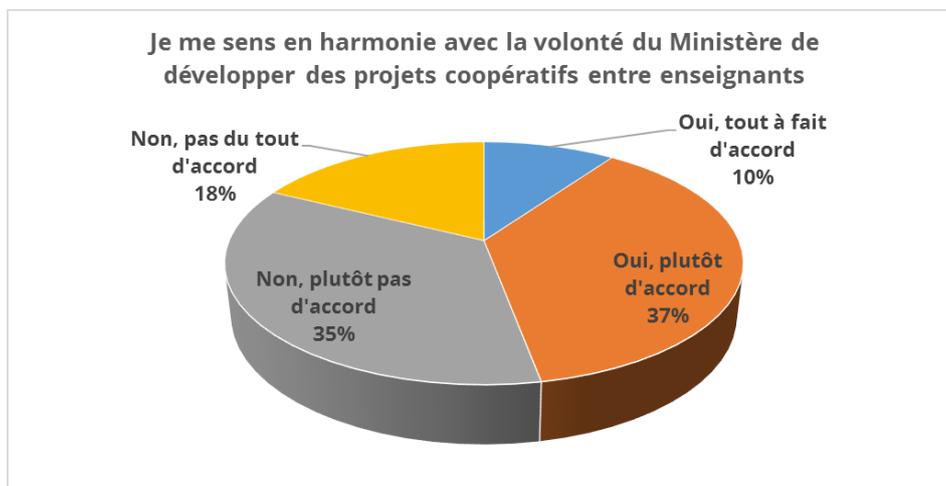
Au sein du lycée Hemingway, nous pouvons constater que ce sont les réunions du Conseil pédagogique et d’Enseignement, qui semblent les plus utilisées. Pourtant, après

avoir échangé avec le Proviseur, ces deux instances se réunissent au mieux deux fois par an et ne rassemblent pas toujours l'ensemble des enseignants visés. Il est étonnant de constater que les enseignants mentionnent les réunions des équipes pédagogiques par classe et par niveau comme étant utilisées régulièrement, puisqu'après avoir vérifié, il n'en existe aucune. Cela est évidemment très interrogeant, il semble en effet que les espaces de discussion organisés, structurés pour la professionnalité, non seulement, sont extrêmement rares, mais semblent également « tabous », comme s'il ne fallait pas avouer que les lieux de coopération sont faibles, voire nuls.

Il est également mentionné des échanges plus informels au cours des repas, des échanges de pratiques, des échanges avec les proviseurs, les échanges avec les partenaires syndicaux. Cela existe en effet, il n'existe d'ailleurs que cela : « la convivialité », m'explique un responsable syndical, « c'est le seul moyen : un restau, une bouffe entre collègues pour décompresser, c'est essentiel ». Je rappelle la phrase de RICHARD (2012, p.318), qui me semble raisonner particulièrement ici : « *nos observations sur le terrain nous conduisent à penser que les espaces de discussion doivent être structurés afin de ne pas être seulement des « coussins compassionnels » ou des espaces de divertissement déconnectés du travail* ». En effet, nous ne pouvons considérer ces espaces comme « structurés », comme « professionnalisants » permettant un lien autour de l'activité. Il s'agit tout au plus d'un soutien social, appréciable certes, mais non suffisant pour favoriser le bien-être d'un enseignant. Ce type de convivialité peut également être un repoussoir pour certains enseignants : « j'ai rarement supporté l'ambiance des salles des profs : les assemblées Tupperware, le lieu de la plainte, où tout le monde geint ».

Les espaces sont donc rares et non structurés. La coopération entre enseignants, si elle est rare, est-elle souhaitée par les enseignants au sein du Lycée Hemingway ?

3.2 Une volonté de coopérer entre enseignants très contrastée

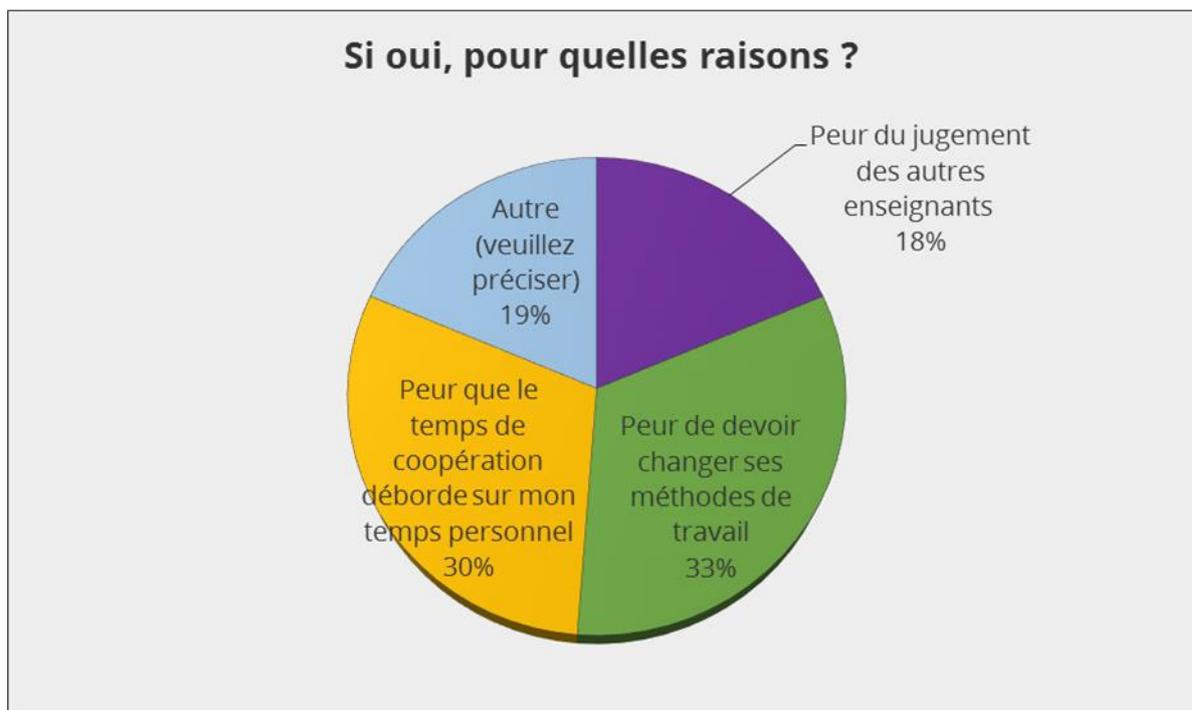
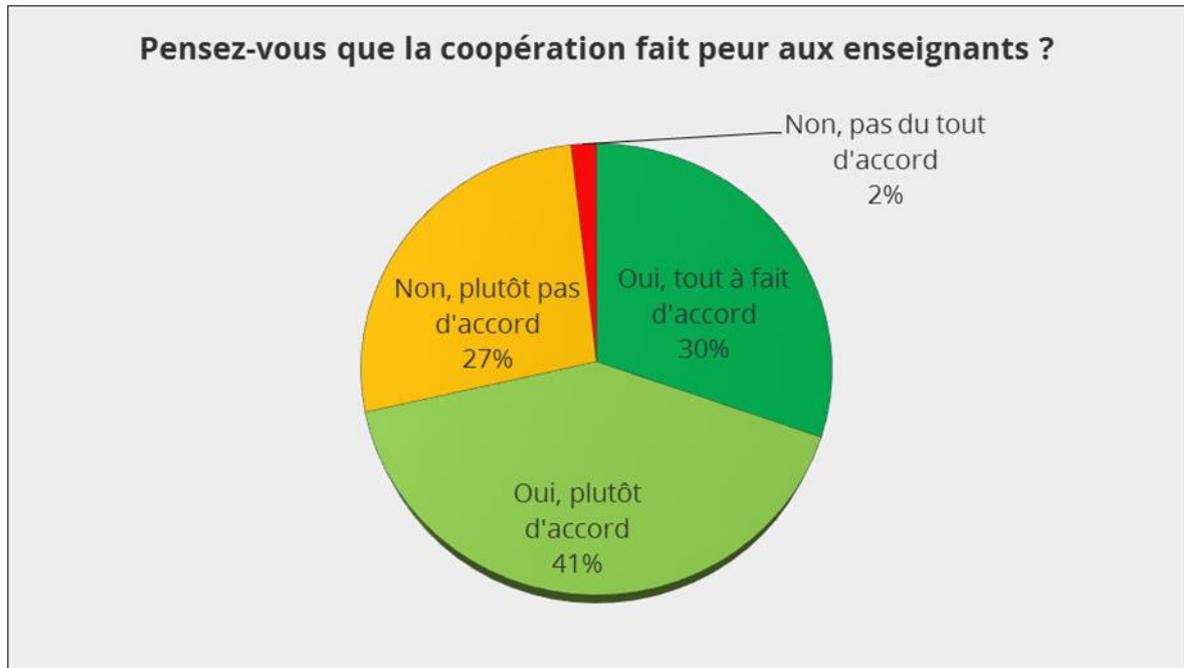


Nous voyons ici une population très partagée sur la coopération (53% ne se sentent pas en harmonie, 47% sont en harmonie), comme nouvelle exigence de l'institution vis-à-vis des enseignants (10^{ème} compétence sur 14).



Il semble que cette coopération soit pourtant bien souhaitée par 86% des enseignants interrogés. Dans ce cas, pourquoi n'existe-elle pas davantage ?

3.3 Les causes de la non coopération effective



Il est intéressant de constater que 71% des enseignants répondants considèrent que la coopération fait peur aux enseignants. Cette peur semble d'abord due à la peur du changement. Coopérer implique de devoir changer ses méthodes de travail. Or, pour certains, ces méthodes sont éprouvées, ancrées, le rythme de travail est sanctuarisé, un

équilibre a été trouvé parfois difficilement. Et, coopérer menacerait cet équilibre conquis de haute lutte. Coopérer est fondamentalement difficile, et les enseignants sont sommés de coopérer, alors que durant les décennies précédentes, ils travaillaient sans cette injonction. Une enseignante nous confie lors de la réunion du 27 mars que « On nous demande faire le même travail sur plusieurs profs, alors qu'on n'a pas les mêmes personnalités. Les profs entre eux ça ne marche pas, et c'est plus compliqué. J'ai dans les 60 ans, je languis la retraite, et je souhaite bon courage aux jeunes. Il y a 5-6 ans, on ne nous obligeait pas à travailler ensemble, mais maintenant je n'ai plus envie de venir. Ils nous obligent à faire une progression commune (en Arts appliqués). C'est consigné sur des tableaux Excel. Cela me fait perdre un temps pas possible. Avec nos personnalités différentes, il y a des jeunes qui ne travaillent pas du tout comme nous, on achoppe sur des détails. C'est le même enseignement, mais c'est trop difficile, on y arrive pas. »

Comment, dans ces conditions, penser que les enseignants peuvent coopérer sans formation, sans accompagnement, sans espace dédié, sans soutien pour le faire ?

Par ailleurs, comme dans tout changement, il faut que l'individu anticipe les gains d'un changement aussi coûteux... Or, non seulement, les gains sont peu explicités, mais les pertes sont bien apparentes : le temps nécessaire, ce temps, qui, nous l'avons constaté, est une pression pour les jeunes enseignants notamment. Un enseignant nous dit : « C'est pour ça encore une fois, on a des injonctions, mais y a pas une minute qui est mise à notre disposition pour coopérer. Je pleure en maths pour qu'on discute, parce que nous c'est terrible, il y a 5 élèves qui comprennent ce qu'on fait, peut-être 10 les bonnes années où on a super écrémé. Je n'ai de cesse de travailler avec mes collègues sur le fond pour travailler ensemble, mais ils n'ont plus le temps, plus l'envie. Même aux mails collectifs, on est peu à répondre, tout le monde est las ». Une autre enseignante : « Il faudrait 1h tous les 15 jours par matière, et la semaine d'après 1h par classe. Il faudrait qu'on ait du temps pour ça, mais on n'a pas les mêmes emplois du temps, on pourrait le faire, mais s'il y avait une heure de vie de classe comme pour les élèves, ce serait intégré ». Un autre enseignant ajoute : « Et puis cette heure, il faut la payer ».

Enfin, il faut souligner que pour 18%, la peur du jugement des autres est forte. Les enseignants sont une profession intellectuelle. Dans certaines matières, cela relève des sciences humaines. Il n'y a pas forcément une réponse juste, il y a des approches scientifiques différentes, des fondements parfois très différents. « Moi j'aimerais bien qu'on travaille ensemble. Le fait de coopérer ça va nous enlever cette idée qu'on n'est pas un bon prof. La seule personne qui vient c'est l'inspecteur, on le vit mal, et on ne le trouve pas légitime parce que ça fait 20 ans qu'il n'a pas de classe. La coopération permettrait de dédramatiser, d'apprendre entre pairs, mais on a peur du jugement de l'autre » nous dit une enseignante qui a plus de 20 ans d'ancienneté. Une autre enseignante : « Moi je ne trouve pas ça bien, tout le monde se mêle de tout. Là maintenant, on veut tout juger ».

Car derrière la coopération, il y a l'idée de l'évaluation par les pairs et peut-être un jour l'idée du jugement de beauté (DEJOURS, 2002). « Il n'y a pas de place pour s'évaluer entre nous. En positif jamais. Mais en négatif, on le dit : « celui-là c'est une brel » par exemple, ça existe, mais ce n'est pas pour faire progresser le prof en question. C'est par derrière. Mais en positif non », nous dit un enseignant, mais qui dit aussi : « quand tu as un collègue qui récupère tes élèves, et qu'il te dit, dis donc t'as bien bossé, cela fait drôlement plaisir. Ce peut arriver sans que ce soit un jugement. C'est bien ce que t'as fait, cela fait du bien... ». Le jugement par les pairs est donc, lorsqu'il existe, un jugement informel, limité... Les enseignants mettent davantage en avant le jugement par les élèves : « Moi de toutes façons, je trouve que le jugement de beauté on l'a par nos élèves, mes élèves ils disent : oh ben lui, il est nul ou alors il est vraiment super. Mais entre collègues, ça se fait, mais informellement et pas vraiment en positif ». ...

Le proviseur, lorsque je l'interroge sur cette faiblesse, me répond : « On a construit le statut du prof en France comme un libéral qui ne rend des comptes à personne. Quand il s'agit d'avoir le regard d'un autre, c'est la terreur. Tout à coup, quelqu'un va regarder leur travail. C'est trop rare, on devrait s'habituer à avoir un collègue dans une classe, un pair qui n'est pas juge. Le regard de l'autre chez l'enseignant c'est très fort ».

H4 : le lien entre enseignants est faible, du fait d'une coopération déficitaire, ce qui ne permet pas un jugement de beauté favorable au bien-être.

En conclusion, le lien favorisant l'engagement dans un travail collectif et un jugement de beauté grâce aux espaces de discussions n'existe tout simplement pas. D'abord, parce qu'il existe peu d'espaces de discussion structurés. Ensuite, parce que les enseignants ne peuvent changer de logiciel aussi vite. Passer d'un exercice solitaire à un travail d'équipe doit s'accompagner. C'est un changement majeur. Comment penser que les enseignants peuvent, seuls, sur une injonction institutionnelle et en 5 ans, transformer radicalement des pratiques aussi ancrées ? Cependant, il faut souligner le bon soutien social entre collègues, qui, s'il ne peut être apparenté à « un travail collectif » est tout de même un lien non négligeable.

Notre hypothèse H4 est donc invalidée : seul un accompagnement ambitieux du changement pourrait permettre un travail collectif, moteur d'un jugement de beauté. Les espaces de discussion, s'ils existaient, ne pourraient suffire. Ils seraient un moyen indispensable, mais ils doivent être accompagnés par un véritable plan d'action sur plusieurs années associant formation, explicitation des gains, et communication interne.

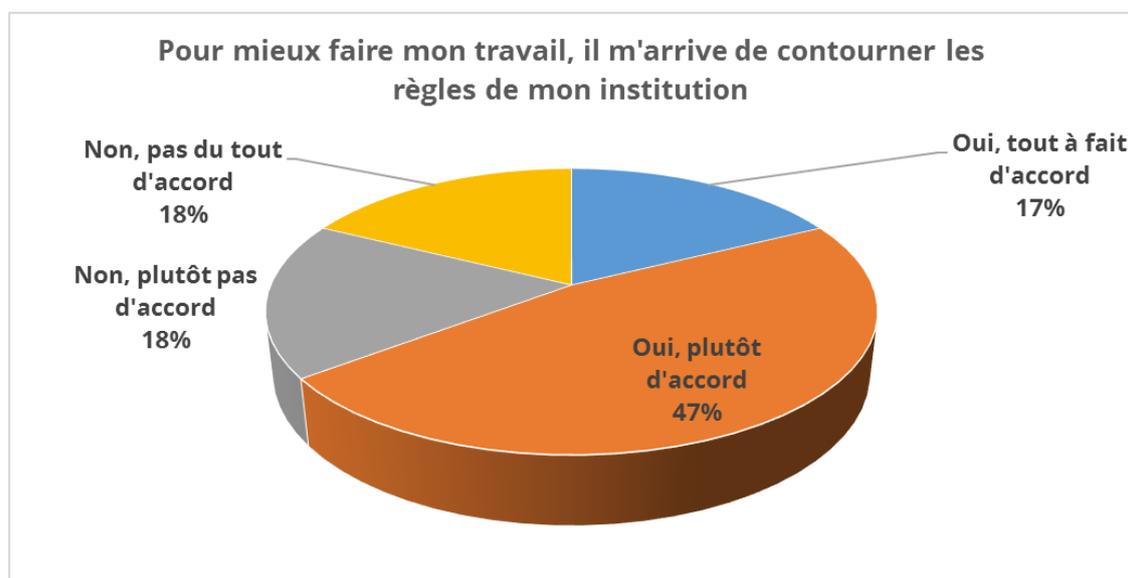
IV – Une Activité fragile

Penser qu'il peut y avoir bien-être au travail, sans sentiment de « bien faire son travail » est une illusion. C'est bien sur cette dimension que nous allons nous interroger, ainsi que sur ce que CLOT nomme le « pouvoir d'agir ».

Nous avons développé 3 idées : L'expérience et la métis, permettant le bon travail, sont-elles partagées ? Comment les enseignants combinent-ils logique de mandat et logique de service ? Ont-ils un pouvoir d'agir ?

4.1 Des ruses éducatives peu partagées

Sur le premier champ, nous avons peu exploré cette dimension, qui demanderait une recherche à part entière. Nous avons cependant constaté que 64% des professeurs peuvent contourner les règles de l'institution pour mieux faire leur travail :

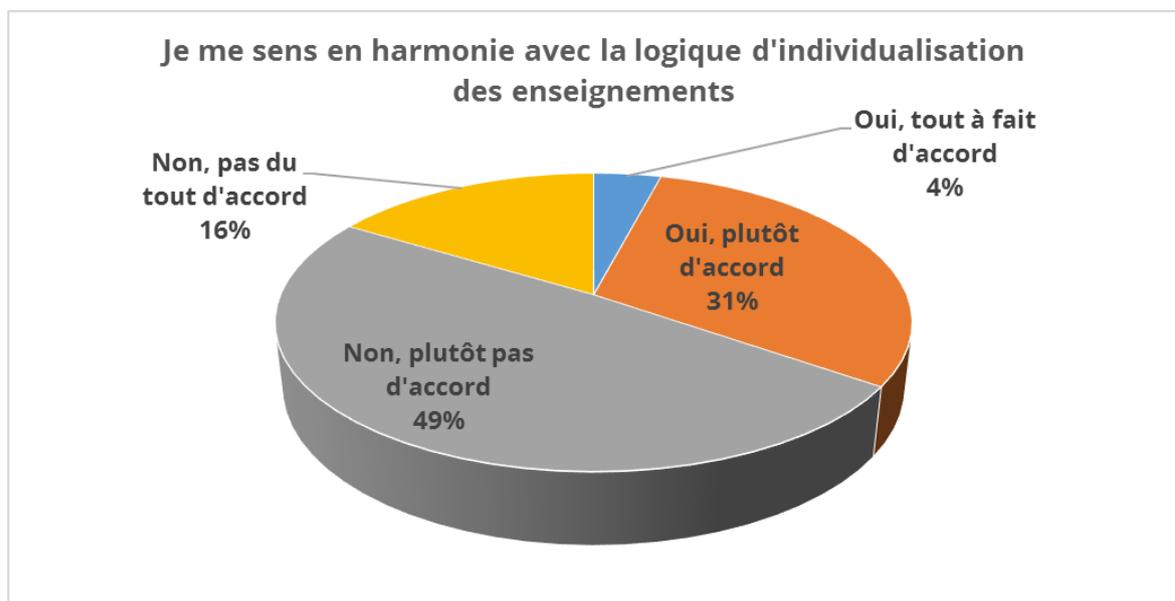


Nous constatons aussi que les professeurs se sentent souvent en concurrence entre enseignants « du fait de l'évaluation par l'inspection ». Cette concurrence interdit-elle cette solidarité sur les « ruses éducatives » et les routines, fruits de l'expérience des professeurs plus anciens ? Lors de mes observations en tant qu'actrice, jeune

enseignante, le partage de ces ruses est très malaisé. Les enseignants en parlent peu, voire pas du tout, non pas parce qu'ils ont le sentiment d'être en concurrence, mais bien plutôt, parce qu'ils ne sont pas fiers de cette professionnalité, ou parce qu'ils n'en sont pas toujours conscients. Pour permettre cette transmission entre anciens et nouveaux, il faudrait pouvoir accueillir les nouveaux enseignants dans les classes des anciens, ce qui est assez problématique. Faire entrer un tiers dans sa classe reste difficile, j'ai pu le constater. Le tuteur de l'enseignant débutant le fait volontiers, mais pour les autres, la peur du jugement déjà évoquée reste très présente.

4.2 Une conciliation entre logique de mandat et de service source de mal-être

En ce qui concerne la conciliation entre logique de mandat et de service, la fracture semble grande. 65% des enseignants ne se sentent pas en harmonie avec la logique d'individualisation des enseignements par exemple.



Un enseignant nous livre : « L'individualisation, par exemple, la pédagogie différenciée, c'est bien joli. Mais c'est un ensemble. Il y a un socle de la connaissance et du savoir. Si un élève il ne sait pas écrire les e, ben, il faut individualiser et lui faire une langue française sans e, enfin, tout ça n'a aucun sens ». C'est intéressant de constater que certains enseignants ont le sentiment qu'individualiser signifie renoncer

au socle. Pourtant, ce même enseignant nous dit : « Tu es tributaire de ce qui se passe dans ton heure de classe. Les élèves ne maîtrisent pas 30% des programmes de la classe antérieure, et chaque fois tu es pris de cours. Donc quand je prépare mon cours, je suis obligé de bifurquer, d'être créatif pour trouver le truc pour m'adapter. Il y a des choses insurmontables, car tu ne peux pas tout régler ». Les enseignants ont la pratique de s'adapter pour surmonter les difficultés d'apprentissage, mais ils ne se reconnaissent pourtant pas dans l'injonction de différencier des parcours.

4.3 La perception d'un pouvoir d'agir de plus en plus restreint

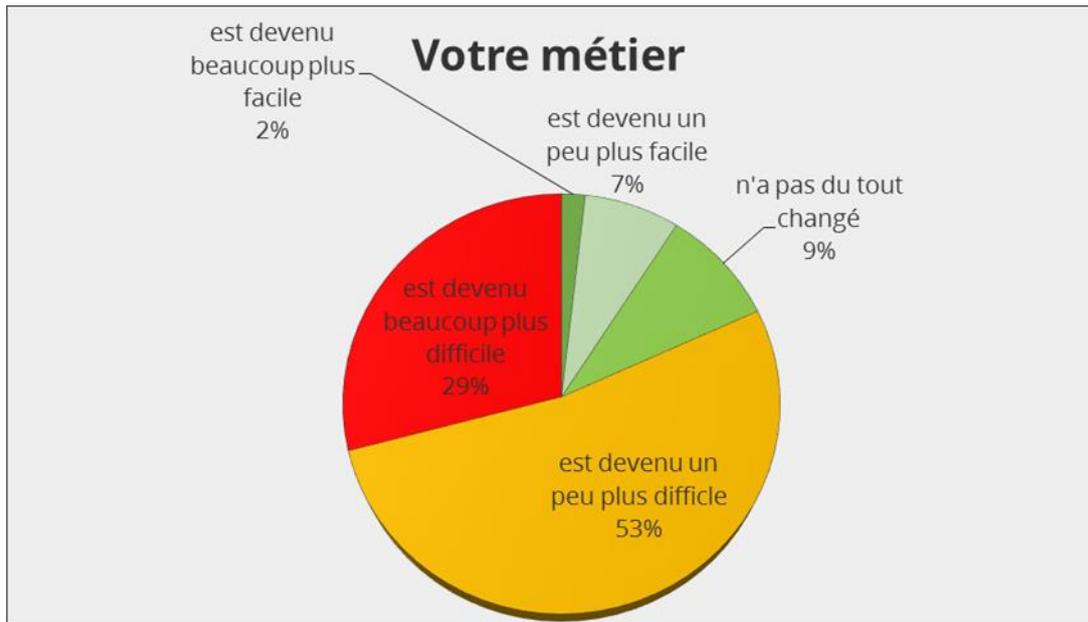
Sur le sentiment du bon travail, c'est présent de manière très forte dans les verbatim des enseignants : « En maths, il faut maîtriser une syntaxe et une grammaire complexe et contraignante. C'est un objectif inatteignable pour la plupart. On a voulu faire croire qu'on pouvait se passer du formalisme, des définitions. La fonction d'un enseignant c'est d'explicitier. Et toutes les pédagogies débiles qui nous arrivent depuis quelques années n'ont qu'un seul but : faire croire que le savoir va émerger tout seul. Regarde les nouveaux collègues, on leur apprend à enseigner avec des exemples et quand tu prends leurs cahiers de cours, elle est où la définition, il n'y a rien d'explicite. Les élèves ne savent plus de quoi ils parlent. On les prive d'un outil essentiel : la maîtrise d'une langue écrite, complexe, sans ça tu peux faire tout ce que tu veux. Moi à l'oral les 1^{ère} s éco à l'oral, c'est bon, les jours où ils sont bien lunés, c'est bien, mais il faut aussi un travail écrit, formel, complexe. Il faut savoir écrire et compter. Les capacités de concentration, l'acceptation de l'effort, il y en a de moins en moins. Ils rendent de moins en moins le travail. Chaque fois que je contrôle, il y en a 5 qui l'ont fait. Cela me renvoie à moi, à mon travail, au fait de ne pouvoir y arriver ».

Ce sentiment doit être mis en parallèle avec le sentiment que le pouvoir d'agir régresse : « Notre pouvoir a changé, par rapport aux informations qu'on leur donne, alors maintenant que les élèves ont des connaissances via internet. On est plus animateur que transmetteur de connaissances ». De même : « Moi, je parle de ce que je ressens. Le sentiment d'accomplissement professionnel va de pair avec la marge de manœuvre que tu te sens autorisé à avoir. Si tu te casses la figure, ta marge de manœuvre elle ne sert à rien. Depuis 10 ans, on a beaucoup régressé. Le corps d'inspection a un discours dictatorial insupportable. Non seulement, tu n'as plus de liberté pédagogique, mais on

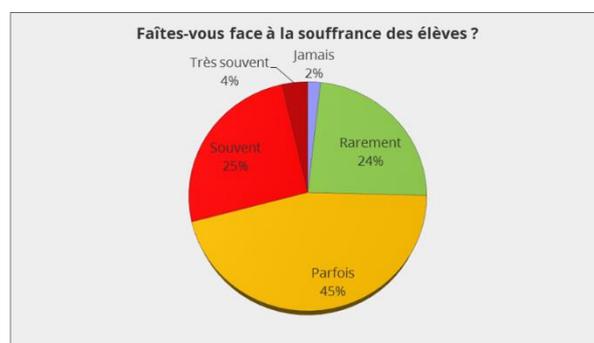
t'impose des façons de faire aborder des notions : il faut faire comme ci, utiliser tel outil. C'est du « pédagogisme », cela fait 15 ans que je demande aux inspecteurs pourquoi ceci c'est mieux que cela, il n'y en a pas un qui a été foutu de m'expliquer quoi que ce soit. Mais si tu n'es pas dans le moule, c'est le ciel qui te tombe sur la tête. Ce sont des inspections à répétition, ce sont des notes bloquées, c'est terrifiant. Pour la moindre chose, dès que tu veux sortir du rang. (...) Il faut avoir une forte confiance en soi pour s'imposer, c'est très dur de se réaliser. »

Le proviseur ajoute : « On leurre les candidats au métier face à la réalité de ce qu'ils vont devoir faire, c'est un choc quand ils arrivent. Ils espéraient faire des maths, mais on ne peut faire que des équations simples. Les enseignants sont très frustrés, ils se sentent dévalorisés par rapport à eux-mêmes, et la population leur renvoie bien cette dévalorisation. Tout ça pour ça. Et tout ça pour un salaire ridicule. (...) Je n'y crois pas, à une évolution positive, dans les décennies à venir. Notre système est fondé sur l'école jésuite. Notre école est fondée sur le maître, les rangs d'élèves ébahis par la qualité et la prestance du maître. Les enseignants résistent en souhaitant conserver ce modèle, ils résistent trop c'est une posture souffrante ».

Nous pouvons souligner ici le sentiment que le métier est devenu plus difficile pour 82% des enseignants d'Hemingway. Le baromètre UNSA montre que ce sont 83.7% des enseignants qui pensent que les conditions de travail se sont détériorées dans la dernière année.



Ceci peut peut-être être rapproché du sentiment d'être confronté à la violence verbale des élèves et à leur souffrance :



En effet, 40% des enseignants se voient confrontés parfois à la violence verbale des élèves et 70% d'entre eux à la souffrance des élèves. Cela peut éclairer ce sentiment de dégradation, même si ce n'est pas la seule explication.

Nous le voyons ici, les enseignants doivent s'adapter à de nouvelles logiques, à la fois descendantes, avec de nouvelles injonctions à différencier, à coopérer, à accompagner et ascendantes, avec des élèves qui sont plus critiques, moins « intéressés », plus réfractaires à l'effort demandé, plus souffrants certainement également, peut-être parfois plus violents.

Le proviseur pense que l'école peut dépasser cet obstacle : « Il y a des leviers c'est de remettre tout le monde en marche et en projet. Mais pour cela il faudrait arrêter de construire nos enseignements en fonction du bac, qu'on arrête d'ajouter des options, de multiplier les notes, ce qui fait que les enseignants ne trouvent plus de sens à ce qu'ils font. Il faut arrêter avec les programmes, les évaluations, ces enseignements spécialisés qui se côtoient sans se partager, où l'individu est seul face à une foule d'élèves. Lorsque j'avais interrogé tous les élèves de mon lycée à Lyon, ils devaient donner des mots pour caractériser leur impression. Au collège, les deux mots étaient : ennui et violence. Au Lycée : ennui et utilité. Pendant 7 ans, on les ennuie, et au lycée, le seul sens c'est que c'est utile pour trouver du boulot. Si les élèves ne se réalisent pas, les enseignants ne se réalisent pas non plus. Ce qui donne du sens c'est les projets et la construction d'une équipe, où chacun appartient à cette équipe. Ici, je ne pense pas que le sentiment d'appartenance soit fort ».

H3 : les espaces de discussion (DETSCHESSAR) pourraient être un lieu de partage de cette ingéniosité, en favorisant la construction du « *genre professionnel* » enseignant, source de plaisir et de « *pouvoir d'agir* » (CLOT), mais ils ne le sont pas actuellement, du fait, notamment, d'une coopération défailante.

Notre hypothèse H3 est bien validée : Il semble bien en effet que la construction du genre professionnel soit actuellement en souffrance, du fait d'un pouvoir d'agir plus restreint. La coopération pourrait être une réponse, mais ce n'est pas le cas actuellement.

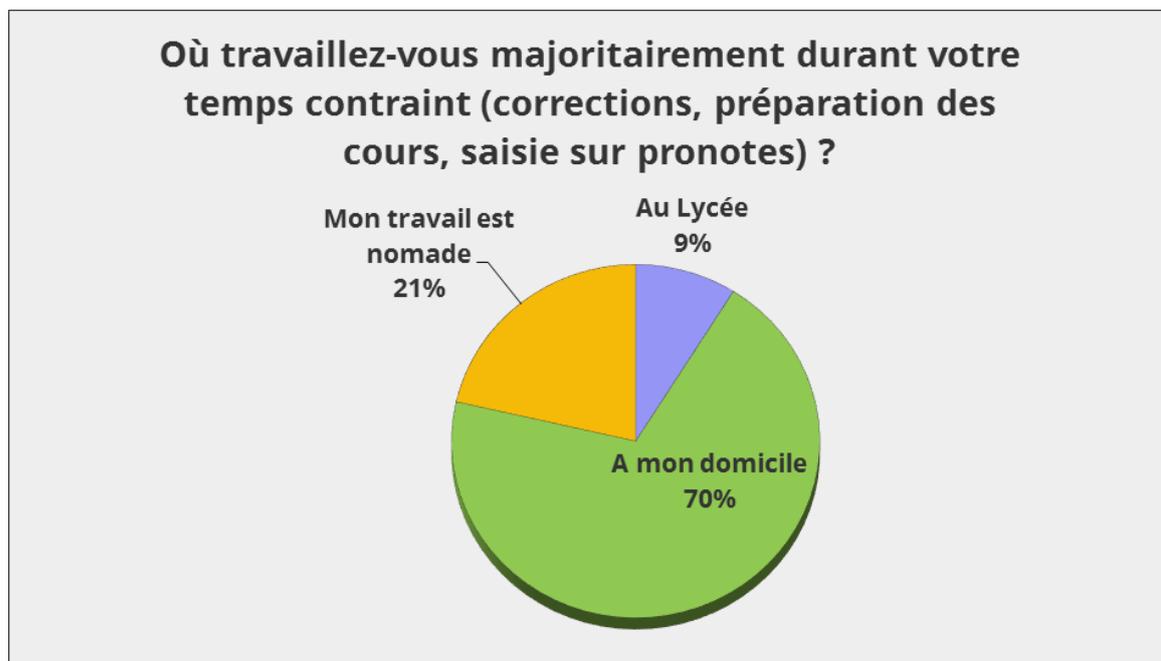
V – Un confort très critiqué

Nous l'avons vu, nous avons choisi de traiter le confort à travers trois prismes :

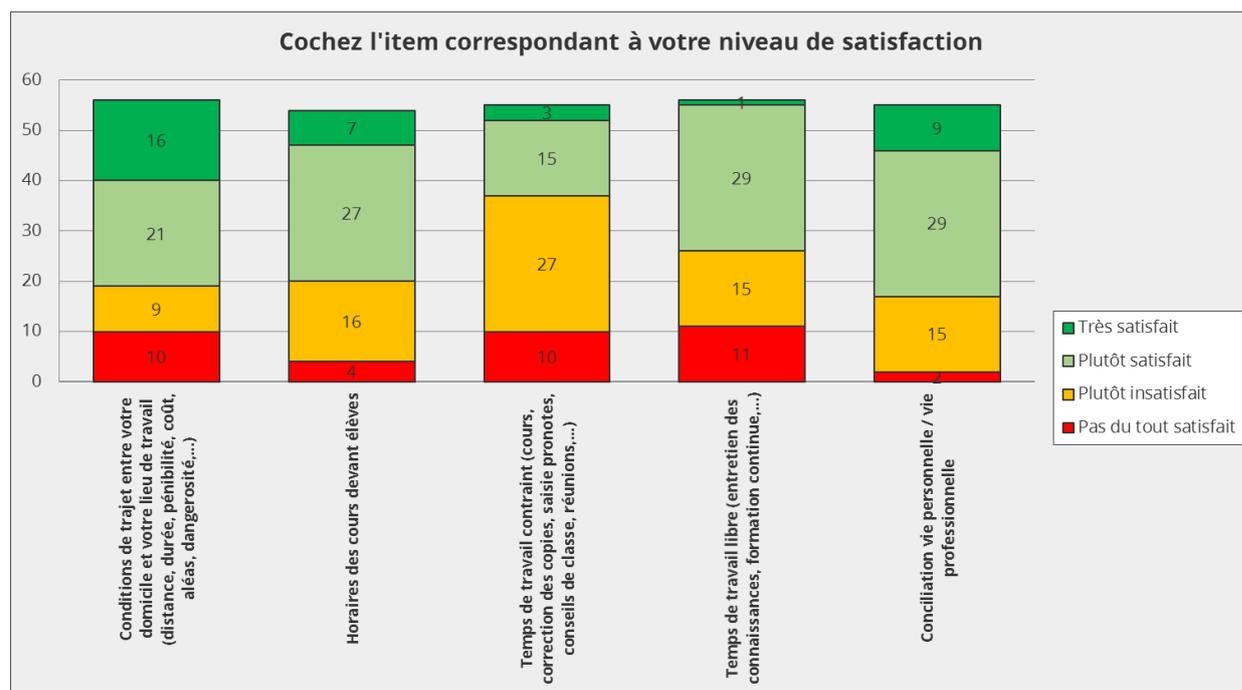
- Celui de la conciliation de la vie personnelle et professionnelle
- Celui lié aux espaces de travail : sont-ils adaptés aux nouvelles recommandations (coopération – individualisation – numérique) ? sont-ils agréables ?
- Celui des marges de manœuvre pour améliorer le confort dans chaque établissement

5.1 La conciliation des vies personnelle et professionnelle plutôt positive

70 % des enseignants réalisent à domicile le temps contraint, défini comme celui où l'enseignant doit réaliser les corrections des travaux des élèves, préparer ses cours et réaliser les saisies diverses (emplois du temps, notations, bulletins,...).



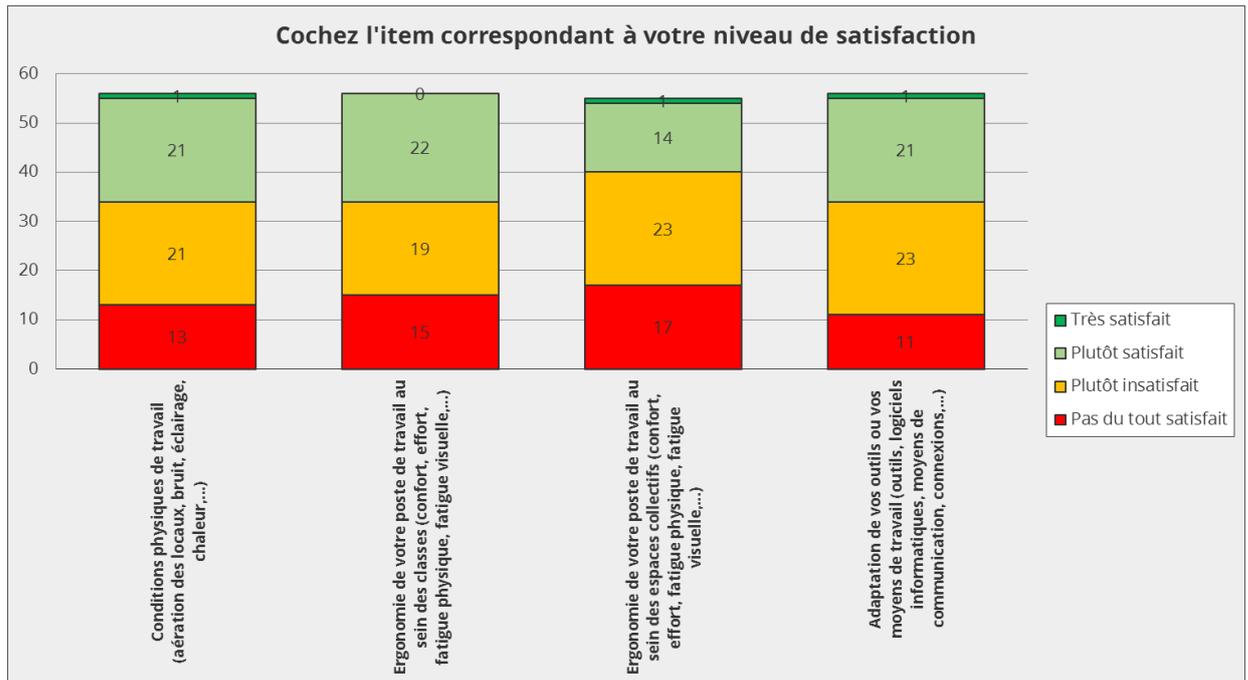
69% des enseignants sont satisfaits en matière de conciliation entre vie personnelle et vie professionnelle. Le temps de travail libre est satisfaisant pour 54% d'entre eux, tandis que le temps de travail contraint insatisfait majoritairement (67%). Les horaires de cours devant élèves satisfont la majorité des enseignants au sein du lycée Hemingway (62%). Les conditions de trajet sont également satisfaisantes pour la plupart de ces enseignants, plutôt âgés, avec une ancienneté importante (67%).



5.2 Une insatisfaction forte face au design des espaces de travail

C'est un sujet qui insatisfait très majoritairement les enseignants :

- 62% sont insatisfaits des conditions physiques de travail (éclairage, bruit, chaleur, aération)
- 62% sont insatisfaits de l'ergonomie de leur poste de travail au sein des classes (confort, effort, fatigue physique, fatigue visuelle,...)
- 73% sont insatisfaits de l'ergonomie de leur poste de travail au sein des espaces collectifs (confort, effort, fatigue physique, fatigue visuelle,...)
- 62% sont insatisfaits de l'adaptation de leurs outils ou leurs moyens de travail (outils, logiciels informatiques, moyens de communication, connexions,...)



En effet, pour beaucoup d'entre eux, le design des espaces de travail est complètement inadapté aux nouvelles recommandations (plus d'individualisation, plus de travail en groupe, plus de numérique) :

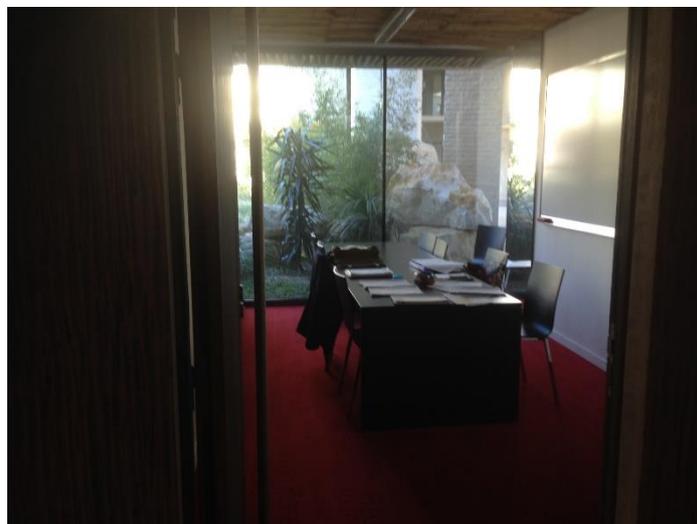
Une jeune enseignante : « Moi qui suis nouvelle, à l'ESPE, on nous dit il faut mettre en place des pédagogies actives mais quand on se retrouve une classe, concrètement on n'a pas grand-chose. On a un tableau, un ordi, un vidéo. Cela me bloque un peu, et encore l'ordi parfois cela ne fonctionne pas. Si ça ne marche pas, ce que j'ai prévu de faire ne va pas fonctionner, on se retrouve donc souvent avec le papier et le crayon. Innover dans ces conditions est quand même difficile ». « Il faudrait un ENT efficace et opérationnel rapidement pour tous les élèves, ainsi qu'une connexion wifi facilement opérationnelle ce qui permettrait aux élèves d'utiliser les ordinateurs qui leur sont offerts par la Région ».

Non seulement cela insatisfait les enseignants, mais cela les met en colère également. Au sein du Lycée Hemingway, il existe 3 toilettes au sein d'un espace de 15 m². Dans les questions ouvertes, les toilettes sont citées 6 fois (sur 27 réponses). « On est dans un pays parmi les plus riches du monde, patrie de la culture. Se retrouver avec 2 toilettes pour 150 personnes dont 1 bouchée, cela semble insupportable. Les tableaux qui sont dégueulasses, parce qu'il manque un agent, cela paraît insensé et cela prend une

importance démesurée. Depuis qu'on a eu le passage à la région, c'est vraiment moins bien. C'est scandaleux, c'est ce que ça signifie, on a d'autres ambitions pour nos élèves. On n'a qu'un seul discours c'est un discours comptable. Il y a des collègues qui passent le balai eux-mêmes. ». Une autre enseignante : « Ça fait 10 ans qu'il y a le projet de refaire les toilettes. Il ne se passe pas un an sans que les toilettes ne soient évoquées en CA. Chaque fois on nous répond que le Lycée doit être refait, donc, on ne peut pas le faire avant. Moi qui suis passée dans plusieurs établissements, à Daudet par exemple, une fontaine d'eau qui fuyait, la région est intervenue très vite, dans les journées qui suivaient. Cela dépend des populations des Lycées, la Région, c'est politique. Selon les populations, on fait ou pas. Cela relève d'inégalités territoriales, notre population à Hemingway n'intéresse pas les politiques ».

5.3 Des marges de manœuvre perçues comme faibles

Sur le plan des espaces collectifs, il faut bien avouer qu'au sein du Lycée Hemingway, c'est extrêmement limité. Il semble que certains nouveaux lycées sont conçus en tenant compte de la nécessité d'espaces collectifs de travail :



Salle des Professeurs, Lycée marc Bloch à Serignan

Selon le Proviseur, « les régions maintenant lorsqu'elles construisent des lycées, elles font attention à ça. Dans les vieux lycées, on paye l'opinion de l'époque où on se fichait du confort. On est en train de refaire la partie arts appliqués, ce sera d'autres conditions de confort. Ici, on ne peut pas améliorer, il n'y a pas assez d'espace, et il n'y a pas de

volonté de la Région. La Région est venue voir les toilettes, a constaté qu'elles étaient bien entretenues, et en a conclu qu'il n'était pas question d'investir davantage ».

A ma question d'une organisation permettant à un petit groupe de professeurs, avec des horaires différents, de disposer de leur salle (ce qui évite de multiples connexions, le ballet à chaque heure, de monter ou de descendre, parfois chargés), le Proviseur me répond : « Quels que soient les Lycées où j'ai exercé, il n'y a pas assez de salle. J'ai fait 5 lycées, je n'ai trouvé que des difficultés de locaux, avec la multiplication des options, des ateliers, des petits groupes et qui coïncident complètement ce que qu'on peut faire. Sauf à diminuer de manière drastique le nombre d'élèves, ce n'est pas possible. J'avais essayé de travailler par pôle, en dédiant un espace à une matière. Mais on ne fait que du bricolage. Maintenant, les régions font attention à ça. Il y a un vrai effort architectural pris en compte. Ils ont pris conscience de cette nécessité. Moi ici, je bricole un peu, fais faire un peu de peinture ici, un peu de lumière là, mais ce n'est pas une priorité des régions ».

Une enseignante nous dit : « Nous on fait des propositions via notre coordinateur : travailler en îlots, avoir 24 ordinateurs au lieu de 18, car nous avons parfois jusqu'à 23 élèves dans les salles informatiques et que le prof doit avoir le sien pour projeter sur le vidéo... Mais, on est dans un environnement contraint, limité »

Finalement, il semble que chacun est las de solliciter les divers interlocuteurs sur ces questions de confort, que certains ont tendance à considérer comme secondaires. Pourtant, selon ABORD de CHATILLON et RICHARD, « *promouvoir un environnement de travail apparaît comme un vecteur de construction du bien-être dans ses dimensions hédonique (« avoir un espace de travail agréable ») et eudémonique (« mon travail m'ouvre la voie à l'accomplissement de mon potentiel »).* (2015, p.16).

H5 : le confort est une dimension importante du Bien-Etre, il pourrait être amélioré de manière simple dans chaque établissement.

Il semble donc que l'amélioration relève de blocages systémiques liés à des compétences partagées (la Région pour l'aménagement et les locaux, mais aussi pour l'informatique), mais aussi à des configurations de travail (demi-groupes, options,...) qui font pression sur une utilisation très dense des salles existantes. Nous nous heurtons aux habitudes, à la difficulté des emplois du temps également.

Cette hypothèse H5 est donc invalidée :

S'il est évident que le confort est une dimension importante du bien-être, il ne peut être amélioré de manière simple.

A l'issue de ce cinquième chapitre, nous pouvons conclure que les leviers du bien-être, que nous avons choisi de résumer autour du SLAC, sont déficients au sein du Lycée Hemingway, malgré un sens au travail plutôt satisfaisant et des relations le plus souvent sereines avec la communauté éducative. La difficulté à coopérer, les conditions de confort très défaillantes, la faiblesse de l'accompagnement au changement, la réduction du pouvoir d'agir sont autant d'éléments qui nuisent au bien-être. Nous allons désormais nous poser la question des pistes d'actions possibles, à partir de ce diagnostic.

CHAPITRE 7 : Rêvons un peu....

Vers la
coopération ?

Vers un
management
durable des
ressources
humaines?

Nous allons voir ici comment envisager d'améliorer les conditions du bien-être enseignant, sachant que nous n'avons pas pu expérimenter ces pistes d'amélioration et que cet exercice s'apparente à un rêve, engageant des moyens et des réorganisations qui ne sont pas actuellement d'actualité. Mais l'utopie d'aujourd'hui est peut-être la réalité de demain.....

I- Vers la coopération ?

Ma volonté au départ était d'expérimenter les espaces de discussion, afin d'évaluer comment une organisation plus réflexive pouvait faire naître une plus grande coopération et un meilleur pouvoir d'agir. Je pense également que ces espaces pourraient permettre d'offrir des ressources supplémentaires aux individus (COR), et notamment les ressources interpersonnelles, et les ressources énergétiques (ressources-relais productrices d'énergie motivationnelle positive).

Je n'ai pu le mettre en œuvre faute de temps et faute d'un positionnement adéquat, celui du chercheur.

Mais voici quelques pistes pour parvenir à ce que la coopération centrale en matière de bien-être soit plus efficiente au sein des établissements :

1.1 Une DACE au sein de chaque Académie ?

Il existe aujourd'hui dans chaque Académie une Direction Académique au Numérique pour l'Education (DANE). Cette Direction favorise et d'accompagne le développement et les usages du numérique au service de la pédagogie. Elle met en œuvre la politique numérique éducative de l'académie en partenariat avec les collectivités locales. Elle accompagne les établissements au quotidien, suscite les innovations et aide à leur propagation.

Pourquoi ne pas envisager que, demain, dans chaque Académie, nous ayons une Direction Académique de la Coopération pour l'Education (DACE) ? En effet, il s'agit bien d'accompagner un changement d'envergure, comme cela a été le cas sur la thématique du numérique.

De la même manière que la DANE, elle pourrait organiser une politique académique en lien avec les collectivités locales, susciter les initiatives et les innovations, soutenir les tentatives et valoriser les réussites.

1.2 La mise en œuvre de la conduite du changement vers plus de coopération ?

Nous proposons un dispositif en 9 étapes permettant un processus de changement complet selon LEWIN (1951) :

- **Degel** : prise de conscience de la nécessité de changer
- **Changement** : mise en œuvre, transformation des comportements
- **Regel** : consolidation du changement et appropriation des comportements

1- Conscientiser la nécessité du changement (Phase 1 de BAREIL)

Il s'agit ici d'une phase de communication qui peut aller jusqu'à créer un sentiment d'urgence selon KOTTER (1995) afin de bien expliquer les enjeux vis-à-vis des enseignants. Ici, nous pouvons utiliser des « instruments de forme », selon CALLON et LATOUR : graphiques, infographies, tableaux,... pour mettre en avant le lien entre bien-être et coopération.

2- Mettre en œuvre les espaces de discussion dans chaque établissement

Parce que l'accompagnement au changement doit permettre d'identifier des gains objectifs, l'Education Nationale pourrait mettre en place 1h par semaine permettant des espaces de discussion formels entre professeurs d'une même matière (une semaine sur deux) et pour une même classe (la semaine suivante). Cette heure serait pris en charge de manière supplémentaire, mais ferait l'objet d'un contrôle des présences effectives. Ces lieux pourraient permettre l'émergence de projets interdisciplinaires et disciplinaires, sources de sens pour les élèves comme pour les professeurs.

3- Mettre en œuvre ces programmes région par région, après négociation de nouveaux moyens avec les collectivités locales

Parce que l'accompagnement au changement doit permettre d'identifier des gains objectifs, l'Education Nationale et les collectivités Locales pourraient négocier des moyens permettant de mettre en œuvre les conditions d'un confort des espaces collaboratifs au service des enseignants.

4- Caractériser les détenteurs d'influence grâce à la grille de FRIEDBERG :

Dans chaque Lycée, il s'agit de repérer les détenteurs d'influence, leurs enjeux, leurs atouts, leurs alliances et leurs moyens d'action. Il s'agit aussi de repérer les circuits d'information informels.

Dans l'approche du changement polyphonique de PICHAULT, cette étape implique un dialogue à « multiples voix » pour faire émerger une controverse commune. Dans l'approche planifiée de KOTTER, il s'agit plutôt d'identifier une coalition d'acteurs favorables au changement, et s'appuyer sur eux pour constituer un groupe projet.

5- Identifier un Groupe Projet ou Comité chargé de la conduite du changement,

Il s'agit d'associer des acteurs divers, et notamment les acteurs d'influence, en prenant soin de repérer un « traducteur » (CALLON et LATOUR) légitime, reconnu, crédible pour soutenir une gouvernance du projet structurée en terme de rôles, de dynamique de réunions et de système de suivi. Ce groupe Projet suivra selon des étapes – jalons la mise en œuvre des étapes du projet.

6- Mettre en place un MOOC favorisant la coopération

Cette formation en diffusant un langage commun, des enjeux communs peut permettre un dialogue constructif. Elle peut donner des arguments, des outils et formaliser des procédures.

7- Déployer la coopération

La phase de la mise en œuvre nécessite une forte implication des proviseurs et une attention aux données permettant de comprendre et d'identifier les jeux d'acteurs éventuels.

8- Evaluer le processus en continu via le groupe projet et communiquer en permanence

Le processus doit être le plus transparent possible et les Groupes Projet doivent fabriquer du sens (sensemaking de WEICK) grâce à une communication utilisant les « enacted environnements » des équipes, c'est-à-dire leur stock d'expériences passées et accumulées. La communication doit aussi valoriser ce que KOTTER appelle les

victoires, même petites : indice de satisfaction meilleur, baisse des incivilités émanant des élèves, meilleures collaborations, nouveaux projets, ...

9- Consolider les gains par des procédures formelles

C'est la phase de recristallisation de LEWIN

II – Vers un Management Durable des Ressources Humaines ?

Il est clair pour moi désormais que l'Education Nationale doit pouvoir développer dans les prochaines années un Management Durable des Ressources Humaines.

En matière de GRH, il ne peut exister de ressources sans un management de ces ressources. Or, au sein de l'Education Nationale, la gestion de ces ressources repose essentiellement sur 4 piliers :

- Le recrutement avec des processus et procédures formelles et semble-t-il de plus en plus efficaces
- Une gestion des connaissances réalisée essentiellement à distance avec le développement de ressources numériques
- Une rémunération très mécaniste, peu satisfaisante pour chacun
- Une évaluation insatisfaisante, peu mobilisatrice pour le développement des compétences et ne permettant pas de consolider la motivation des enseignants

Plusieurs piliers semblent donc cruellement manquer :

- Le management par des managers de proximité (l'équipe des proviseurs, demain vrais patrons des enseignants ?) : Pour cela, comme dans les entreprises, nous ne pouvons considérer que le management est inné. Il faut former, encadrer les managers, pour qu'ils soient soutenant, facilitants... en promouvant des styles de direction bienveillants et coopératifs.
- La gestion des talents : comment entretenir les compétences, faire progresser les plus compétents et accompagner les individus les plus en difficultés, en s'appuyant sur une évaluation plus régulière, moins connectée à la rémunération et à la carrière ?
- Une gestion de carrières ambitieuse : Il faut identifier, comme dans les entreprises, ce qui permet aux salariés de se renouveler, de se ressourcer, et permettre la conduite de ces ressourcements, dans des carrières qui sont longues.
- La reconnaissance via une politique de rémunération plus satisfaisante

Pour rester sur notre sujet, je propose plusieurs pistes sur la question du bien-être :

2.1 Améliorer le bien-être et l'efficacité au travail

Pour améliorer le bien-être et l'efficacité au travail, J.-P. Brun (2009) identifie 7 leviers :

- 1- **Développer les signes de reconnaissance** : Pour cela, les conditions de la rémunération devraient pouvoir être améliorées, mais aussi les conditions de l'évaluation afin de savoir remercier ceux qui s'investissent et savoir mieux encourager ceux qui se sont lassés. Il faut savoir aussi valoriser les talents, car c'est ce qui permet à chacun d'espérer un jour en faire partie, et ce qui peut constituer une source de motivation.
- 2- **Apporter du soutien social** : il semble bien que ce soutien social pourrait être amélioré en permettant à ceux qui sont les plus sollicités (l'administration – l'inspection) de disposer d'un temps suffisant pour apporter à chacun des réponses à leurs besoins. Une inspectrice, lors de la réunion de rentrée à l'ESPE, expliquait qu'avec 800 000 enseignants, le corps d'inspection ne pouvait répondre à chacun. Pourtant, répondre à chacun pourrait être un premier élément très concret d'un soutien social de qualité par l'administration.
- 3- **Développer une culture du respect** : Je pense que sur ce point, l'Education Nationale a fait de grands progrès dans la clarification de ses attentes pour chaque membre de la communauté éducative. C'est bien de notre responsabilité à tous de relayer les outils et conseils en matière de climat scolaire dans chaque établissement. Un MOOC spécifique permettant à chaque enseignant qui le souhaite de bénéficier de conseils opérationnels me semblerait intéressant.
- 4- **Concilier vie professionnelle et vie personnelle** : Nous l'avons vu, c'est un métier qui permet cette conciliation, à condition, bien entendu, de ne pas travailler à 300 kilomètres de chez soi. Le recrutement local par les proviseurs, après avoir validé les compétences disciplinaires, serait une piste intéressante, mais selon l'UNSA, les enseignants y sont majoritairement défavorables (Baromètre des métiers de l'Education, 4.1% des enseignants favorables)
- 5- **Réguler la charge de travail** : Cela semble totalement possible, sachant que la coopération pourrait être une façon de mieux la réguler.

- 6- **Soutenir la participation aux décisions :** L'Education Nationale, dans son organisation, privilégie le plus souvent la concertation. La culture du paritarisme est forte, les syndicats sont très présents. La participation aux décisions ne paraît pas un obstacle majeur. Encore faut-il que les concertations soient effectivement des façons de dialoguer à plusieurs voix, en promouvant un véritable management polyphonique (PICHAULT, 2013).
- 7- **Clarifier les rôles :** Les rôles semblent clairs au sein de l'Administration. Il manque par contre des acteurs, et notamment les acteurs liés à la GRH. C'est un cruel manque, lorsqu'il s'agit de développer un management durable des ressources humaines. Il ne s'agit pas de disposer de gestionnaires de carrières, uniquement préposés à la gestion administrative des ressources humaines, mais bien désormais d'investir dans le développement des ressources humaines, vers une gestion stratégique des ressources humaines, autour de projets (aux premiers rangs d'entre eux le bien-être et la coopération).

2.2 Mettre en œuvre une prévention secondaire et tertiaire plus efficaces

Nous l'avons dit, il y a 83 médecins de prévention en France, dont 68 contractuels, soit 64,7 ETP. Nous l'avons vu, un médecin devrait donc accompagner près de 16 270 agents. Cela n'est pas compatible avec une population qui semble à 24% tendue, à 14% en burnout... Cela doit faire l'objet, comme dans les entreprises privées, d'une véritable attention de la part de l'Education Nationale.

De plus, la chance que la grande majorité des enseignants soit pris en charge par un organisme de Sécurité Sociale et de Mutuelle identique (la MGEN) n'est pas, ou peu exploitée. Comment développer sur les territoires des actions de prévention permettant aux enseignants tendus de bénéficier d'un accompagnement performant ?

Cela pourrait prendre la forme d'ateliers dans chaque établissement : ateliers visant des conseils sur la conciliation personnelle / professionnelle, sur la santé, sur les limites acceptables du « bon travail », sur le burnout et les moyens de l'identifier,... Cela pourrait prendre la forme de consultations mensuelles dans chaque établissement...

Ce sixième chapitre visait simplement à apporter quelques réponses aux problèmes soulevés. Il ne s'agit pas ici d'un travail de recherche, mais bien d'une tentative volontairement naïve d'élaboration de solutions concrètes et opérationnelles.

Conclusion

J'ai souhaité répondre à la problématique suivante, dans le cadre de ce mémoire :

Quelles sont les conditions favorisant un bien-être au travail des enseignants ?

Nous allons tout d'abord nous interroger sur nos intentions de départ et la réalité de leur mise en œuvre. Puis, nous analyserons quelles hypothèses ont été validées ou infirmées, avant de répondre à la problématique. Enfin, nous ferons part de notre perception des limites de ce travail et imaginerons des prolongements possibles.

Intentions de départ et réalisations

Ma première volonté était de comprendre ce qu'est le bien-être au travail, alors que mon approche a été jusqu'à présent plutôt centré sur les Risques Psycho-Sociaux et le Stress au Travail.

Ce passage d'une logique pathogénique à une logique « *salutogénique* » dans ma compréhension de ces phénomènes a été très satisfaisant, car elle m'a permis d'élargir considérablement ma compréhension de ces phénomènes. Je pense avoir proposé une présentation claire et pédagogique de ces approches, éclairant ainsi un champ important de la Gestion des Ressources Humaines.

Ma seconde intention était de mieux connaître la manière dont mon nouvel employeur conduit le management de ses ressources, notamment dans le cadre de mon intérêt pour les espaces de discussion et les organisations réflexives, permettant de manière effective un « *pouvoir d'agir* » (CLOT, 2009). Si j'ai pu mieux comprendre comment les enseignants vivaient au quotidien leur métier, j'ai pu comprendre également les mécanismes qui produisent la lassitude et la souffrance au travail. J'avais bien identifié, dès mon arrivée, que la coopération était un point d'achoppement fort au bien-être de cette profession. J'espère avoir montré quels sont les freins de la coopération, et plus largement la difficulté pour les enseignants à être convaincus de leur bon travail, et par conséquent la difficulté à être bien au travail.

Enfin, mon troisième objectif était de contribuer, de manière positive, à l'énonciation de conditions permettant un bien-être effectif des enseignants. Il s'agissait pour moi d'être « utile », ou en tout cas, de tenter de l'être. Il est clair que le temps à ma disposition et mon positionnement en tant qu'enseignante ne m'ont pas permis d'expérimenter les espaces de discussion comme facteurs de coopération et de bien-être. Je suis donc particulièrement frustrée de mes conclusions en termes de mise en œuvre.

Hypothèses de départ et confirmations

Le tableau suivant propose une synthèse des hypothèses initiales et de leur confirmation ou infirmation :

Hypothèses initiales	Confirmation / Infirmation
H1 : Nous faisons l'hypothèse qu'en regard au risque psycho-social constaté dans les études menées essentiellement par la MGEN (2001-2006- 2013), soit 24% en état de « tension au travail », le Lycée Hemingway est moins touché par ce risque psycho-social.	Notre hypothèse H1 est validée, puisque malgré une situation dégradée, le taux d'enseignants en tension est moins important que la moyenne nationale.
H2 : Nous faisons l'hypothèse que le taux de risque élevé ou modéré de burnout pour les enseignants du lycée Hemingway est sensiblement inférieur avec les taux constatés sur la population enseignante (RASCLE et BERGUGNAT, 2012) : 23,4% en épuisement émotionnel, la même proportion ne se sent pas accompli dans le métier, et 19,5% dépersonnalisent la relation avec leurs élèves.	Notre hypothèse H2 est invalidée, puisque malgré un épuisement émotionnel moindre, le taux d'enseignants en épuisement professionnel est plus important que la moyenne nationale.

Hypothèses initiales	Confirmation / Infirmer
<p>H3 : les espaces de discussion (DETSCHESSAR) existants ne sont pas un lieu de partage de cette ingéniosité et de ces routines, et ne favorisent pas actuellement la construction du « genre professionnel » enseignant, source de plaisir et de « pouvoir d’agir » (CLOT).</p>	<p>Notre hypothèse H3 est bien validée: Il semble bien en effet que la construction du genre professionnel soit actuellement en souffrance, du fait d’un pouvoir d’agir plus restreint. La coopération pourrait être une réponse, mais ce n’est pas le cas actuellement.</p>
<p>H4 : le lien entre enseignants est faible, du fait d’une coopération déficitaire, ce qui ne permet pas un jugement de beauté favorable au bien-être.</p>	<p>Notre hypothèse H4 est invalidée : seul un accompagnement ambitieux du changement pourrait permettre un travail collectif, moteur d’un jugement de beauté. Les espaces de discussion, s’ils existaient, ne pourraient suffire. Ils seraient un moyen indispensable, mais ils doivent être accompagnés par un véritable plan d’action sur plusieurs années associant formation, explicitation des gains, communication interne.</p>
<p>H5 : le confort est une dimension importante du Bien-Etre, il pourrait être amélioré de manière simple dans chaque établissement.</p>	<p>Cette hypothèse H5 est invalidée : S’il est évident que le confort est une dimension importante du bien-être, il ne peut être amélioré de manière simple.</p>
<p>H6 : les deux composantes à améliorer sont la reconnaissance et la coopération, deux dimensions qui pourraient être traitées à travers l’avènement d’espaces de discussion dans les établissements.</p>	<p>Notre hypothèse H6 n’est pas complètement validée, car la reconnaissance, hormis en ce qui concerne la rémunération, est relativement satisfaite au sein du lycée Hemingway (ce qui n’est pas forcément le cas sur le plan national). La coopération est la seule composante du sens à ne pas être validée de manière complète.</p>

Limites et prolongement

Nous ne pouvons que constater que ce travail connaît de nombreuses limites :

- Des limites théoriques : Les questions liées au sentiment d'Efficacité Personnelle (BANDURA, 2007), à la motivation (DECI et RYAN, 2002) ou encore à la personnalité (GOYETTE, 2014) auraient sans doute été intéressantes à travailler de manière plus approfondie. J'aurais aimé aussi lier davantage mes questionnements aux théories liées au changement, car la conduite du changement me semble centrale dans la crise du bien-être que vivent actuellement les enseignants.
- Des limites méthodologiques : elles sont nombreuses. Il aurait été pertinent de bénéficier de plusieurs terrains d'étude afin de comparer, et de réaliser des entretiens qualitatifs individuels. Il aurait sans doute été intéressant d'intégrer à l'enquête la discipline d'enseignement et d'opérer des tris efficaces, pour repérer si l'accomplissement ne pourrait être plus ou moins corrélé avec le type de discipline. De plus, faute de temps, les traitements se limitent à des tris à plat et à des scores : Je n'ai pas corrélé les variables explicatives et expliquées, pour voir par exemple ce qui explique un score plus ou moins élevé de non accomplissement professionnel, clé du taux de risque de burn-out élevé au sein du lycée étudié. Mes conclusions peuvent donc être interrogées. Il aurait été également intéressant de nous positionner dans l'action, grâce à l'expérimentation d'espaces de discussion, mais cela aurait demandé du temps. Enfin, des entretiens avec l'administration des ressources humaines auraient pu éclairer de manière pertinente les difficultés constatées.

Mon travail pourrait sans doute être prolongé sur une période longue dans plusieurs établissements, afin d'approfondir les différentes dimensions du SLAC et leurs freins effectifs et afin d'expérimenter la coopération et les espaces de discussion, afin de découvrir si ce sont des leviers efficaces du bien-être au travail.

Devant des conclusions fort pessimistes, moi qui suis une optimiste, je pense m'investir dans les équipes pour que la coopération soit véritablement une opportunité et non une contrainte et pour que les espaces de discussion soient des espaces salutogéniques au service d'un climat scolaire serein pour tous.

« Ne désespérez jamais. Faîtes infuser davantage » H. MICHAUX, Face aux verrous

« -Alors, on y va ?

- Allons-y !

(Et ils ne bougent pas) ». S BECKET, En attendant GODOT

Bibliographie

ABORD DE CHATILLON Etienne, RICHARD Damien (2015). DU SENS, DU LIEN, DE L'ACTIVITÉ ET DE CONFORT (SLAC), Proposition pour une modélisation des conditions du bien-être au travail par le SLAC. Lavoisier, *Revue française de gestion*, 2015/4, n° 249, p.53 à 71

AMATHIEU, Jérôme et CHALIES, Sébastien (2014), Satisfaction professionnelle, formation et santé au travail des enseignants, *Carrefours de l'éducation*, 2014/2 (n°38), p.211-238

ANAUT, Marie (2002), Trauma, vulnérabilité et résilience en protection de l'enfance, *Connexions*, 2002/1 (no77), 168 p.

BAUDELLOT Christian et GOLLAC Michel (2003), *Travailler pour être heureux ? Le bonheur et le travail en France*, Paris: Librairie Arthème Fayard, 356 p.

BEN SHAHAR, T (2008), *L'apprentissage du bonheur : principes, préceptes et rituels pour être heureux*, Paris : BELFOND.

BILLAUDEAU, Nathalie et VERCAMBRE - JACQUOT Marie-Noël (2016), Satisfaction professionnelle des enseignants du secondaire : quelles différences entre public et privé. Fondation d'entreprise MGEN pour la santé, *Revue Éducation & formations*, n° 92, décembre 2016

BOURION, Christian et TREBUCQ, Stéphane (2011), Le bore-out-syndrom, *Revue internationale de psychosociologie*, 2011/41 (Vol. XVII), 376 p.

BRUCHON-SCHWEITZER M. (2005), *Psychologie de la santé – Modèles, concepts et méthodes*, Paris : Dunod, 440 p.

BRUN, Jean-Pierre (2009), *Management d'équipe : 7 leviers pour améliorer bien-être et efficacité*, Editions d'organisation, 173 p.

Carrefour Santé Social (2011), *SANTE ET TRAVAIL : ETUDE DES RISQUES PSYCHOSOCIAUX, DE L'EPUISEMENT PROFESSIONNEL ET DES TROUBLES MUSCULO-SQUELETTIQUES*, Rapport Fondation d'entreprise MGEN pour la Santé Publique, Direction de la Santé MGEN

CHANLAT Jean-François (1990), *L'individu dans l'organisation : les dimensions oubliées*, Laval : Presses de l'Université, Editions ESKA, p. 687-708.

CHANLAT, Jean-François (1999), *L'homme à l'échine pliée, réflexion sur le stress professionnel. Nouveaux modes de gestion, stress professionnel et santé au travail*, Edition Desclée de Brouwer.

CLOT Yves (1998), *Le travail sans l'homme*, Paris : La Découverte.

CLOT Yves (1999), *La fonction psychologique du travail*, Paris, PUF.

CLOT Yves (2006), *Clinique du travail et clinique de l'activité*, *Nouvelle revue de psychosociologie*, vol. 1.

CLOT Yves (2007), *Re-crée le travail*, *Dialogue* n° 125 « Travail : s'en affranchir ou le libérer ? », Juillet, 27-29.

CLOT Yves (2008), *Travail et pouvoir d'agir*, Paris : PUF.

CLOT Yves (2010), *Le travail à cœur. Pour en finir avec les risques psychosociaux*, Paris : La Découverte, 192 p.

COSTE, Sabine (2014). *S'épanouir dans le travail enseignant : réalité, normes, stratégies*, Chaire UNESCO, Laboratoire Education, Cultures, Politiques Université Lumière Lyon 2.

CYRULNIK, Boris (2004), *Parler d'amour au bord du gouffre*, Paris : Odile Jacob, 254 p.

DAVEZIES P. (2000), Evolution des organisations du travail et atteintes à la santé, *SMT*, n° 127, 4-18.

DAVID A. (2000), *La recherche-intervention, cadre général pour la recherche en management*, in Davis A., Hatchuel A., Laufer R. (eds), *Les nouvelles fondations des sciences de gestion*, Paris : Vuibert, 193-213

DE SINGLY, F. (1992), *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*, Paris : Nathan.

DEJOURS Christophe (2000), *Travail, usure mentale*, Nouvelle édition augmentée, Bayard.

DEMERS Serge, MATTE Isabelle et MONTGOMERY Cameron (2010). *Le stress, l'épuisement professionnel, le locus de contrôle et les mécanismes d'adaptation, chez les professeurs universitaires francophones.*

DESTCHESSAHAR M. (2001), Quand discuter, c'est produire..., *Revue Française de Gestion*, n°132, janvier-février, 32-43.

Docteur Christine GARCIN, Médecin inspecteur de santé publique MCT des services centraux (2015), *SYNTHESE ACTIVITE DES SERVICES DE MEDECINE DE PREVENTION*, Enseignement scolaire.

DURAT Laurence et BARTOLI Annie (2014), La face cachée des risques psychosociaux : pour une requalification managériale et organisationnelle, *Gestion et management public* 2014/3 (Volume 3/n°1), p.17-43

EMERIAT Anne-Marie (2012), *De la souffrance au bien-être au travail : contribution à la compréhension du bien-être psychologique des soignants à l'hôpital*, THESE DE

DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE, présentée et soutenue le 13 décembre 2012.
Université Lumière Lyon 2, Groupe de Recherche en Psychologie Sociale (EA 4163)
Ecole doctorale EPIC (Sciences de l'Éducation – Information et Communication –
Psychologie)

Enquête européenne sur les conditions de travail 2010, Fondation de Dublin,
www.eurofound.europa.eu/surveys/smt/ewcs/results.htm.

Enquête réalisée par IFOP pour Psya et Malakoff Médéric auprès de 300 DRH Français
Ifop pour Psya / Malakoff Médéric sur La santé mentale au travail Septembre 2008

ESCALIE Guillaume et CHALIES Sébastien (2011), Vers un usage européen du
modèle des communautés de pratique en formation des enseignants, *Revue française
de pédagogie*, n°174, Janvier-Mars 2011, p. 107 - 118

FOTINOS Georges et HORENSTEIN José Mario (2010), *La qualité de vie au travail
dans les lycées et collèges, Le « burnout » des enseignants*, 69 p.

GOLLAC M. (dir.) (2009), *Indicateurs provisoires de facteurs de risques
psychosociaux au travail*, Rapport du Collège d'expertise sur le suivi statistique des
risques psychosociaux au travail, DARES, DRESS, 36 p.

GOYETTE Nancy (2014), *Le bien-être dans l'enseignement : étude des forces de
caractère chez des enseignants persévérants du primaire et du secondaire dans une
approche axée sur la psychologie positive*, Université du Québec à trois-rivières.

GUEGAN, Yves (2013), *Les ruses éducatives : 100 stratégies pour mobiliser les élèves*,
ESF Editeur, 206 p.

HERREROS, Gilles (2012), *La violence ordinaire dans les organisations. Plaidoyer
pour des organisations réflexives*, Paris : ERES, coll. « Sociologie clinique », 199 p

HORENSTEIN José Mario (2006), *La qualité de vie au travail des enseignants*, Paris, MGEN, 100 p.

<http://www.education.gouv.fr/cid57111/l-education-nationale-chiffres.html>

<https://www.franceinter.fr/emissions/le-telephone-sonne/le-telephone-sonne-25-octobre-2016>

HUBERMAN M (1989), *La vie des enseignants : évolution et bilan d'une profession*, Lausanne, Paris : Delachaux et Niestlé .

KOVES V., CHAN CHEE C, LABARTE S, BRUNOU N, (2001), *Enquête épidémiologique sur la santé des mutualistes de la MGEN. Résultats 2001*, Paris : MGEN.

La santé au travail, nouvel enjeu de société, *Revue La santé au travail*, octobre 2011

LACHMANN H, LAROSE C, PENICAUD M (2010), *Bien-être et efficacité au travail, 10 propositions pour améliorer la santé psychologique au travail*, Remis au Premier Ministre en février 2010.

LANTHEAUME Françoise et HELOU Christophe (2008), Les difficultés au travail des enseignants : Exception ou part constitutive du métier, *Revue Recherche et Formation*, 2008/57, p. 65.78

LANTHEAUME Françoise, HELOU, Christophe (2008), *La souffrance des enseignants : une sociologie pragmatique du travail enseignant*, Paris : PUF, 173 p.

LANTHEAUME, Françoise (2007), L'activité enseignante entre prescription et réel : ruses, petits bonheurs, souffrance, *Education et sociétés*, 2007/1 (n° 19), 208 p, p.67 à 81.

LANTHEAUME, Françoise (2011), La souffrance des enseignants : épiphénomène ou analyseur du métier et du système. *Centre Interdisciplinaire de recherches phénoménologiques* (2011, volume 2), p.6 à 18.

LHUILIER, Dominique (2010), Les « risques psychosociaux » : entre rémanence et Méconnaissance, *Nouvelle revue de psychosociologie*, ERES. 2010/2 (n° 10). 260 p.

MARCEL JF. et GARCIA A. (2010), *Pratiques enseignantes de travail partagé et apprentissages professionnels* in Corriveau , L., Letor, C., Périsset Bagnoud, D. et Savoie-Zajc, L. (Dir.). Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation: processus, stratégies et paradoxes Apprentissages individuels, compétences collectives et développement professionnel en organisation. p. 10-20, Bruxelles : De Boeck

MAROY C. (2006), « Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire», *Revue française de pédagogie*, n° 155, p. 111-142.

Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2016), *RAPPORT DU MÉDIATEUR de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur*, Paris, Mai 2016. 223 p.

MORIN, Estelle (2008), *Sens du travail, santé mentale et engagement organisationnel*, Montréal, IRSST, 53 p.

NASSE P, LEGERON P. (2008), *Rapport sur la détermination, la mesure et le suivi des risques psychosociaux au travail*, rapport remis à Xavier Bertrand, Ministre du Travail, des Relations sociales et de la Solidarité.

NEVEU J.-P. (2012), *Pour repenser la relation travail-santé psychologique : La théorie de la préservation des ressources*, in Abord de Chatillon E., Bachelard O. et Carpentier S. (Eds.), *Santé et sécurité au travail : une perspective gestionnaire*, Ouvrage collectif, Paris, Vuibert- Collection AGRH.

NTSAME Sima Murielle N. et al., « Bien-être psychologique et motivation autodéterminée chez les enseignants », *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 2013/1 (Numéro 97), p. 69-87.

OCDE (2011), *Rapport d'étude sur le « Mal-être au travail ? Mythes et réalités sur la santé mentale au travail »*, Décembre 2011, 235 p.

Organisation internationale du Travail (2010), *Risques émergents et nouvelles formes de prévention dans un monde du travail en mutation*.

OUIMET G (1994), « En matière de performance au travail, évitez les excès ! », *Gestion*, volume 19, N°3, septembre, p.99-108.

PERIER, Pierre (2009), « De l'effacement institutionnel à l'engagement des acteurs. Les professeurs du secondaire entre autonomie et épreuves subjectives », *Education et sociétés*, 2009/1 (n° 23), p.27-40

PIAGET J. (1977), *Epistémologie des Sciences de l'homme*, Idées Gallimard, 380 p.

PIERRE C., JOUVENOT C. (2010), *Agir sur la reconnaissance au travail*, ANACT, coll. Agir sur, 101 p.

Rapport du Collège d'expertise sur le suivi des risques psychosociaux au travail, faisant suite à la demande du Ministre du travail, de l'emploi et de la santé - *Mesurer les facteurs psychosociaux de risque au travail pour les maîtriser*, Juin 2009

RASCLE, Nicole et BERGUGNAT Laurence (2008), *Le stress des enseignants*, Paris: Armand Colin, 220 p.

RASCLE, Nicole et BERGUGNAT Laurence (2012), *Les déterminants et les conséquences de l'épuisement professionnel des enseignants débutants : Quels effets sur leur santé ? Quels effets sur les élèves ?*, Université de Bordeaux

RAYOU Patrick et VAN ZANTEN Agnès (2004), *Enquête sur les nouveaux enseignants, Changeront-ils l'école ?*, Paris: Bayard, 2004. 301 p.

RICHARD, Damien (2013), *Management des Risques Psycho-Sociaux : une perspective en termes de bien-être au travail et de valorisation des espaces de discussion*, HAL, Janvier 2013, 524 p.

SCHUTZ W. (1994), *L'Elément Humain – Comprendre le lien entre estime de soi, confiance et performance*, Paris : InterEditions, 280 p.

SELIGMAN Martin (2011), *La fabrique du bonheur – Vivre les bienfaits de la psychologie positive au quotidien*, Interéditions.

THEVENET Maurice (2004), *Le plaisir de travailler : Favoriser l'implication des personnes*, Editions d'Organisation, 270p.

UNSA (2017), *Baromètre des métiers de l'Education*.

VEENHOVEN R. (1997), Progrès dans la compréhension du bonheur. *Revue québécoise de psychologie*, vol. 18, n° 2, 29-74.

VERNANT, Jean-Pierre et DETIENNE, Marcel (2009), *Les ruses de l'intelligence : La mètis des Grecs*, Paris : Flammarion, 316 p.

Vidéo de la conférence du Jeudi 13 janvier 2011 organisée par la CGT des cadres et technicien-ne-s avec Yves Clot, pour un débat autour de son livre « Le travail à cœur »

VON FOERSTER H. (1988), La construction de la réalité, in Watzlawick P. (Dir), *L'invention de la réalité*, Paris : Le Seuil, 45-69.

Tableaux

Tableau 1 : Le modèle interactionniste de KARASEK

Tableau 2 : Les quatre formes de bien-être au travail de VEENHOVEN

Tableau 3 : Les stratégies d'adaptation au stress selon leur fonctionnement

Tableau 4 : Un risque psychosocial réel

Tableau 5 : Les femmes, les jeunes et les personnes seules plus exposés à la tension

Tableau 6 : Les risques de burnout sur la population totale

Tableau 7 : Les risques de burnout selon les populations

Annexe 1 : Enquête Survey Monkey

Annexe 2 : Mail adressé aux enseignants