

PLUS LES TERMES ET LES NOTIONS SONT À LA MODE, PLUS ILS MÉRITENT D'ÊTRE PRÉCISÉS AVEC SOIN, POUR SAVOIR TOUT SIMPLEMENT DE QUOI IL EST QUESTION ! C'EST NOTAMMENT L'OBJET DE CE PREMIER ARTICLE À QUATRE MAINS AUTORISÉES, QUI PERMETTRA À DE NOMBREUX COLLÈGUES DE RECONNAÎTRE DES SITUATIONS VÉCUES...

BURNOUT DE L'ENSEIGNANT : FACTEURS DE RISQUE ET FACTEURS DE PROTECTION

Actuellement, le terme de burnout est abondamment cité notamment dans le monde enseignant. Il est parfois utilisé indifféremment dans le sens de stress, de dépression ou encore d'épuisement professionnel. Dans cet article, il nous paraît important de préciser ce que recouvre ce concept. Nous expliciterons les spécificités du burnout en milieu scolaire et notamment en quoi il peut être dommageable pour l'enseignant et les élèves. Puis nous explorerons quelques pistes de prévention et en particulier le soutien social dont devrait bénéficier l'enseignant dans des situations professionnelles complexes.

Le burnout: une définition

Bradley (1969) a été le premier à identifier un stress spécifique au monde professionnel qu'il appela burnout (littéralement « se consumer ») et qui a été traduit en français par « épuisement professionnel ». Il n'existe pas de consensus quant à la définition du burnout. Comme le relève Truchot (2004), il existe dans la littérature spécialisée environ cinquante définitions différentes. Certains auteurs, à la suite de Freudenberg (1974, 1981) mettent l'accent sur trois dimensions du burnout :

- le sentiment d'*épuisement professionnel* avec l'impression d'avoir tari son énergie et de ne plus pouvoir donner sur le plan professionnel;
- une tendance à la *déshumanisation* (ou dépersonnalisation) de la relation avec une représentation impersonnelle et négative des élèves,

des parents et des collègues. La relation est conduite de façon froide, distante, voire cynique d'où le risque de violences d'attitude de la part de l'enseignant qui pourraient être dommageables pour l'évolution de ses élèves;

- une diminution de l'*accomplissement personnel* qui se vit comme un sentiment d'échec par rapport à une réussite personnelle dans son travail.

Maslach, Jackson et Leiter (3^e éd., 1996) ont proposé un test permettant d'investiguer ces trois dimensions. Il s'agit du test le plus fréquemment utilisé pour évaluer le risque de burnout dans certaines professions reposant sur des interactions humaines.

De nombreuses recherches (pour une synthèse, voir Gonik, Kurt et Boillat, 2000; Bauer et al., 2007) ont permis de mettre en évidence que la profession enseignante, comme d'autres professions basées sur les relations d'aide (infirmiers, médecins, avocats, travailleurs sociaux, policiers, psychologues), est particulièrement exposée au phénomène du burnout.

Des facteurs de risque

Tout comme la définition du burnout, les causes ou les facteurs de risque à l'origine du burnout de l'enseignant ne font pas consensus. Schématiquement, nous trouvons des auteurs qui se centrent soit sur les facteurs endogènes (propres à l'individu), soit sur les facteurs exogènes (relationnels ou contextuels).



Les facteurs endogènes

Une perception de soi idéalisée, une estime de soi basse, mais aussi l'étape ou la transition dans le cycle de vie professionnelle constituent des facteurs de risque (Hüberman, 1989; Di Notte, 1999), notamment par la modification de certaines représentations liées à la profession, à l'élève et au rôle de l'école (Doudin, Pflug, Martin & Moreau, 2001). Les enseignants qui ont de nombreuses années d'expérience seraient plus à risque de burnout que des enseignants moins expérimentés en termes d'années de pratique (Bryne, 1998). Les études portant sur le genre de l'enseignant donnent des résultats contradictoires: certaines études montrent la plus grande vulnérabilité des femmes, d'autres études montrent plutôt celle des hommes alors que d'autres ne montrent aucune différence (Unterbrink et al. 2007). Il convient aussi de relever des dimensions subjectives à l'origine du burnout comme la perception de son propre stress par le professionnel (Folkman Lazarus, Gruen & DeLongis, 1986). Toutes les recherches sur le stress ont montré qu'un élément devient source de stress par la manière dont il est perçu

et géré. Autrement dit, ce n'est pas tant la quantité de stress qui risque de mener à l'épuisement, mais la représentation qu'en a l'enseignant et ses stratégies de gestion de son stress (*coping*). Une représentation particulièrement alarmiste du stress est susceptible de limiter l'enseignant dans l'utilisation de stratégies efficaces pour le gérer et de rendre difficile la sollicitation du soutien social proposé par l'institution scolaire.

Les facteurs exogènes

Les enseignants sont actuellement particulièrement sollicités par des tâches d'éducation qui s'additionnent aux tâches d'instruction: *l'éducation de l'intelligence* telle que la prône le courant de la métacognition (pour une synthèse voir Doudin, Martin & Albanese, 2000) suppose l'enrichissement des interactions entre l'enseignant et ses élèves; la construction d'un *climat scolaire* susceptible de favoriser la santé communautaire oblige les enseignants à porter une attention accrue au développement des compétences psychosociales de leurs élèves (Masserey, 2006). En effet, la qualité de l'intégration scolaire dépend notamment de leur

savoir-être, telle la capacité à interagir avec leurs pairs et avec leurs enseignants par l'intégration de valeurs et de règles relationnelles, à éprouver de l'empathie pour autrui, à gérer des affects négatifs (frustration, colère, etc.) ou à gérer les conflits interpersonnels. Si certains considèrent ces savoir-être comme faisant partie exclusivement des missions éducatives dévolue aux parents, d'autres conçoivent comme une nécessité que l'école prenne en charge également la construction de ce type de compétences. Comme le relève Dardel-Jaouadi (2000), l'école n'est pas qu'un lieu de transmission des savoirs et savoir-faire intellectuels mais également un lieu de relations chargé d'affects, source possible d'incompréhension réciproque, de rupture de la communication, de violence. De plus, le milieu médical reconnaît l'importance des enseignants comme vecteurs de messages préventifs et multiplie auprès des écoles les demandes de participation à des projets de promotion de la santé. L'augmentation des charges prescrites, même si celles-ci sont légitimées par des besoins réels, peut ainsi représenter un facteur de risque supplémentaire pour la santé des enseignants. La prévention en milieu scolaire interroge quant au rôle de l'enseignant et de ses limites: il doit assumer des tâches qui ne sont pas dans son champ strict de compétences et pour lesquelles il n'est pas suffisamment formé. Les conséquences éventuelles sont alors un risque d'inefficacité de l'intervention auprès des élèves, un risque d'adoption de contre-attitudes nuisibles à la prévention, un risque de burnout.

Le type d'élève peut aussi constituer un facteur de risque: des élèves en grandes difficultés intégrés en classe régulière ou encore des élèves perturbateurs recourant à des comportements ou à des attitudes violentes représenteraient un facteur de risque de burnout pour les enseignants (Friedman, 1995). Dans leur majorité, ces élèves ont été immergés dans des interactions violentes plus particulièrement dans leur milieu familial ou culturel (par exemple, enfants réfugiés de guerre) et importent à l'école ce type d'interactions. L'école est placée alors devant le défi de maintenir un cadre bienveillant,

cohérent et éthique afin d'éviter d'alimenter le cercle vicieux de la violence où la violence appelle la violence (Doudin & Erkohen-Marküs, 2000). Si tel devait être le cas, nous pouvons alors parler de *violence institutionnelle* (Thomas, 1990) dans la mesure où un professionnel de l'institution scolaire recourt à des comportements ou des attitudes violentes au risque de renforcer les comportements violents de l'élève. Notons également que les conflits entre collègues constituent un autre aspect des violences institutionnelles souvent évoqué par les enseignants comme un facteur important de pénibilité.

A un niveau sociétal, la perte d'autorité ou de reconnaissance professionnelle (Hansez, Bertrand, De Keyser & Pérée, 2005) constitue un risque de burnout important pour l'enseignant. De même, la manière d'introduire et de gérer les réformes scolaires peut aussi être vue dans certains cas comme une violence institutionnelle : dévalorisation de ce qui était hier encore l'orthodoxie, prise de décision sans associer les enseignants, absence de moyens et de temps de formation en accord avec les compétences à introduire, etc. (Perrenoud, 2003).

Récemment, des tentatives de synthèse ont été proposées notamment par Truchot (2004) : le burnout est dû généralement à l'accumulation de plusieurs facteurs de risque tant endogènes qu'exogènes, un facteur ne pouvant pas expliquer à lui seul l'état d'épuisement professionnel. Pour illustrer cette combinaison de facteurs, mentionnons qu'une situation de travail caractérisée par une combinaison de demandes psychologiques élevées et une autonomie décisionnelle faible (ce qui est parfois perçu par les enseignants comme une caractéristique de leur profession) augmente le risque de développer un problème de santé physique ou mental et notamment un épuisement professionnel qui constitue une des dimensions du burnout (Karasek & Theorell, 1990).

Des facteurs de protection

Tout enseignant qui est exposé à des facteurs de risque tant endogènes qu'exogènes ne se trouve pas pour autant dans une situation de

burnout. Si l'identification des facteurs de risque constitue une première étape des recherches sur l'épuisement professionnel (des années 70 jusqu'aux années 90), l'exploration des facteurs de protection (Bernier, 1995) permet de mieux circonscrire les conditions optimales du maintien de la santé de l'enseignant.

C'est avant tout des facteurs liés aux relations avec des collègues et des éléments du contexte extra-professionnel (notamment la famille, les amis) qui sont identifiés comme pouvant jouer un rôle de protection. Des propositions ont été faites pour pousser plus avant la prise en compte des facteurs de protection en incluant le soutien social dont bénéficie l'enseignant ou la reconnaissance au travail (Dejours, 1995) et des éléments liés à l'institution scolaire (par exemple, Gather Thurler, 2000). Ainsi des caractéristiques de l'organisation du travail, de la culture et de l'identité collective, du leadership ou du mode d'exercice du pouvoir, ou encore de l'organisation de l'institution vue comme organisation apprenante constitueraient des facteurs de protection permettant de prévenir l'apparition du burnout. Ces différents aspects sont relativement nouveaux et ils ont encore reçu peu d'attention de la part des chercheurs. Souvent ils revêtent un caractère prescriptif et/ou idéologique (Camana, 2002). De plus, et en accord avec Truchot (2004), nous pouvons relever un vide certain relativement à la formation des enseignants en lien avec la prévention de l'épuisement professionnel.

Le soutien social

L'un des facteurs de protection du burnout le plus étudié est sans doute le *soutien social*, c'est-à-dire le réseau d'aide qu'une personne peut solliciter lorsqu'elle est confrontée à des situations professionnelles problématiques. En effet, selon Canouï et Mauranges (2004), le soutien social a un effet direct sur la santé en réduisant les tensions et les conflits et en constituant une ressource lorsque le professionnel doit affronter des situations de stress. De nombreuses recherches ont montré l'importance du soutien social comme prévention de l'épuisement

professionnel (Greenglass, Burke & Konarski, 1997). Par exemple, une charge intense de travail, une responsabilité importante mais un soutien social faible risque de conduire au burnout.

Ces recherches sont unanimes à relever qu'un enseignant qui perçoit son environnement comme *soutenant* a moins de risques de burnout. A ce propos, il convient de faire la distinction entre travail coopératif et soutien social. En effet, le travail coopératif fait partie des compétences attendues chez les enseignants. Cependant, cela ne signifie pas forcément que l'enseignant le perçoit comme un soutien social; il peut même être considéré comme un facteur de pénibilité supplémentaire. Il faut donc préciser ce que les chercheurs entendent par soutien social (Beauregard & Dumont, 1996) ce qui suppose un certain nombre de distinctions. Par exemple, le soutien social peut être défini selon trois types :

- le réseau de soutien relativement aux ressources humaines disponibles et le sentiment d'appartenance à l'établissement scolaire,
- l'ensemble des actions ou des comportements qui offrent effectivement de l'aide à la personne,
- l'appréciation subjective que peut faire une personne à propos du soutien qu'elle estime recevoir d'autrui; dans ce cas, le soutien est



davantage lié à une expérience personnelle qu'à des données objectives.

Certaines recherches (par ex. Schaufeli, Maslach & Marek, 1993) montrent que le recours au soutien social peut être considéré comme une menace à l'estime de soi si la personne en conclut qu'elle dépend excessivement d'autrui pour affronter les difficultés professionnelles, ce qui est illustré par les réflexions d'enseignants suivantes issues d'une recherche que nous menons actuellement sur la collaboration comme facteur de protection des enseignants dans la gestion de situations professionnelles complexes: «L'enseignant n'a pas le droit d'être vulnérable»; «J'ai de la peine à aller vers quelqu'un. D'ailleurs, on est payé pour se débrouiller»; «J'ai attendu 6 mois avant de demander de l'aide. On demande de l'aide quand vraiment ça marche pas malgré tous les efforts qu'on fait.»

La notion de soutien peut encore se décliner sur deux modes: le soutien des pairs qui est la

dimension horizontale et le soutien venant des supérieurs hiérarchiques ou des spécialistes qui constitue la dimension verticale. Selon Canouï et Mauranges (2004), ces deux dimensions sont complémentaires.

Les établissements scolaires se sont effectivement dotés de personnes ressources, de réseaux d'aide intervenant dans des situations plus ou moins critiques (maltraitance, addiction, phénomènes de violence...) et qui sont sans doute sollicités par les enseignants sans que ces aides soient forcément identifiées comme un soutien social. Les premiers résultats de notre recherche montrent que le soutien des proches (collègues, amis et famille) est majoritairement sollicité aux dépens du soutien que pourraient apporter la direction ou les personnes ressources de l'école, ce qui est illustré par la remarque suivante d'une enseignante: «J'ai réalisé combien on est seul dans ce métier. J'ai toujours indiqué comme soutien: un collègue ou moi-même. On est peu soutenu par les supérieurs ou alors on ne sait pas utiliser ce qui est proposé.» Ne disposerions-nous pas d'un facteur de protection supplémentaire si les ressources verticales compétentes étaient reconnues par les enseignants comme offrant également un soutien social?

Conclusion

Le burnout est dommageable tant pour l'enseignant que pour ses élèves par une possible déshumanisation de la relation éducative. Le burnout ne peut pas être compris uniquement comme l'expression d'un problème personnel mais il doit être appréhendé également dans le contexte institutionnel. L'école n'a aucune légitimité à intervenir sur les facteurs de risque endogènes qui appartiennent à la sphère privée. En revanche, toute action préventive destinée aux enseignants devrait tenir compte des facteurs de risque exogènes. L'attention que l'institution scolaire porte à la prévention du burnout des enseignants est donc primordiale. Le soutien social dont les enseignants peuvent bénéficier dans des situations professionnelles complexes s'avère un facteur de protection essentiel (Unterbrink et al. 2007).

La formation des enseignants, notamment en HEP, met l'accent sur l'identification des personnes ressources et une meilleure connaissance de la culture professionnelle des partenaires (psychologues, logopédistes, infirmières, assistants sociaux, etc.). Une telle démarche permet une prise de conscience des ressources à disposition et des possibilités d'être accompagné dans la recherche de solutions. Cela peut être illustré par la remarque d'un enseignant: «J'ai réalisé que j'ai un réseau très riche. Je réalise aussi que les collègues qui ont le plus de difficultés sont ceux qui n'osent pas demander. Ils ont peur d'être jugés ou dévalorisés. Ils pensent peut-être qu'ils sont payés pour. Il y a quand même eu beaucoup d'évolution en 20 ans.»

Références bibliographiques (sélection)¹

- Camana, C. (2002). *La crise professionnelle des enseignants: des outils pour agir*. Paris: Delagrave.
- Doudin, P.-A., Pflug, L., Martin, D. & Moreau, J. (2001). «Entre renoncement et engagement. Un défi pour la formation continue des enseignants.» In L. Lafortune, P.-A. Doudin et D. Martin (Eds.), *La formation continue: de la réflexion à l'action*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec, pp. 167 à 186.
- Gather Thurler, M. (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*. Paris: ESF.
- Masserey, E. (2006). «Éducation à la santé, prévention et/ou promotion de la santé.» *Revue médicale suisse*, no 69, pp. 1514-1516.
- Truchot, D. (2004). *Épuisement professionnel et burnout: concepts, modèles, interventions*. Paris: Dunod.

Pierre-André Doudin
professeur à l'Université
de Lausanne et à la HEP Vaud
responsable de l'Unité
d'enseignement et de recherche
«Développement de l'enfant à l'adulte»
pierre-andre.doudin@hepl.ch

Denise Curchod-Ruedi
professeure formatrice à la
HEP Vaud membre de l'Unité
d'enseignement et de recherche
«Développement de l'enfant à l'adulte»
denise.curchod@hepl.ch

¹ Les références bibliographiques complètes sont à disposition auprès des auteurs.

