

**CONSERVATOIRE NATIONAL DES ARTS ET METIERS
CENTRE REGIONAL ASSOCIE DE LILLE**

FILIERE DE PSYCHOLOGIE DU TRAVAIL

**L'apport des échanges de pratiques
et des approches cognitives et
comportementales pour un mieux-
être au travail des enseignants**

Madame Valérie POUBELLE

Membres du jury

- **Monsieur le Professeur Yves CLOT, *Président du Jury, Professeur titulaire de la Chaire de Psychologie du travail – Cnam, Paris ;***
- **Monsieur Hervé DEVOS, *Directeur de la recherche, Docteur en psychologie, Responsable de la filière de psychologie du travail – Cnam, Lille ;***
- **Monsieur Vincent BASSEGUY, *Médecin spécialisé en psychiatrie, psychothérapeute systémicien, Président du CEERTIS (Centre d'études et de Repérage sur l'Evolution de la Transmission de l'information et du savoir) à La Madeleine (Nord) ;***
- **Madame Catherine FAUCHILLE, *Directrice de l'ARPEC (Association Régionale pour la Promotion Pédagogique et Professionnelle de l'Enseignement Catholique) à La Madeleine (Nord) ;***
- **Madame Lucie MICHEL, Enseignante en *filière de psychologie du travail – Cnam, Lille (Nord).***

SOMMAIRE

INTRODUCTION	4
PARTIE 1- GENESE DE LA RECHERCHE	6
1.1. Présentation du CEERTIS (structure et fonctionnement).....	6
1.2. Présentation de la question de départ (entretien non directif).....	6
1.3. ...La nature des plaintes évoquées par les enseignants quant à l'exercice de leur activité	7
PARTIE 2 – RECHERCHE DOCUMENTAIRE.....	8
2.1. Quelques concepts clés	8
2.1.1 Souffrance au travail et psychopathologie du travail	8
2.1.2. Souffrance au travail, usure mentale et conséquences	9
2.1.3. Le cas du burn out du soignant de Delbrouck.....	11
2.1.3.1. l'épuisement émotionnel	12
2.1.3.2. la déshumanisation de la relation à l'autre	12
2.1.3.3. Le sentiment d'échec professionnel	12
2.1.4. Le modèle de Karazek.....	12
2.1.4.1. Effet additif ou effet modérateur	13
2.1.4.2. Du modèle « exigences-contrôle » au modèle « exigences-contrôle_soutien »	13
2.1.4.3. Délocalisation, restructuration, contrôle et santé.	13
2.1.4.5. Comment concevoir le contrôle ?.....	14
2.1.4.6. Le contrôle : une caractéristique de l'environnement ou de l'individu ?	14
2.1.4.7. The locus of control de Rotter (1966)	14
2.1.5. Stress professionnel et modèles d'analyse	15
2.1.6. Stress et Anxiété.....	17
2.1.7. Stress et dépression	18
2.2. Quelques données statistiques.....	19
2.2.1. Enquête MGEN.....	19
2.2.2. Données canadiennes.....	20
2.2.3. Données suisses	20
2.3. Le choix des théories.....	20
2.4. Comment s'adapter au stress ?	21
2.4.1. Les mécanismes de défense et coping	21
2.4.1.1. Les mécanismes de défense.....	22
2.4.1.2. Les processus de coping	23
1) concept de coping.....	24
2) coping évitant et coping vigilant	24
3) efficacité des différentes formes de coping	25
4) classification retenue	25
2.4.1.3. Les convergences et chevauchement des concepts de défense et de coping ...	26
2.4.2. Défenses collectives, la ruse au travail et reconnaissance de soi (Dejours)	27
2.4.2.1. Les stratégies de défenses collectives.....	27
2.4.2.2. La reconnaissance de soi	27
2 .5. Les thérapies cognitivo-comportementalistes.....	28

PARTIE 3 : RECHERCHE TERRAIN - PROBLEMATIQUE, HYPOTHESES ET METHODOLOGIE.....	29
1. La problématique de départ	29
2. Méthodologie	30
2.1. Détermination des groupes de sujets servant à l'analyse comparative : tester les niveaux de souffrance différents – le questionnaire et sa préparation.....	30
2.2. Présentation du Questionnaire initial servant à l'auto-évaluation (QPA)	30
NB : ce questionnaire dans sa forme princeps est présenté en annexe.....	30
2.3. 1 ^{ère} adaptation du Questionnaire des pensées automatiques au milieu professionnel des enseignants (QPAMPE).....	30
2.4. Version définitive du Questionnaire des pensées automatiques adapté au milieu professionnel des enseignants (QPAMPE)	34
2.5. Variables contrôlées concernant les groupes de sujets.....	37
2.6. Les entretiens.....	37
2.6.1. L'outil : l'entretien semi-directif à tendance non directive.....	37
2.6.2. La grille d'entretien (justification des questions par rapport aux hypothèses)	38
3. Analyse des contenus d'entretien.....	38
3.1. Analyse de l'hypothèse 1	38
3.2. Analyse de l'hypothèse 2	38
3.3. Analyse de l'hypothèse 3	40
4. Conclusion de la première phase de recherche	42
PARTIE 4- DEUXIEME PHASE DE LA RECHERCHE-ACTION : animation de séances de travail.....	42
4.1 Recentrage de la problématique.....	42
4.2 Les hypothèses à valider.....	43
4.3.Population retenue	43
4.4.Méthodologie	43
4.4.1 Détermination des groupes de sujets participant aux groupes de travail à l'aide du questionnaire précédent adapté.....	43
4.4.2. Variables contrôlées concernant les groupes de sujets.....	44
4.4.3 Déroulement des séances de travail en groupe	44
4.5.Analyse des contenus des séances de travail.....	46
4.5.1.Rappel de l'hypothèse 3	46
4.5.2.Rappel de l'hypothèse 4.....	49
4.5.3. Evaluation du travail de groupe : les apports des deux séances.....	51
CONCLUSION GENERALE	52
LISTE DE REFERENCES	54
ANNEXES	55

« A Jeanine, une amie chère à mon cœur qui a motivé, inspiré, enrichi cette étude et qui m'a transmis l'énergie pour œuvrer pour le mieux être au travail des enseignants ».

Lille, le 17 Octobre 2006

INTRODUCTION

Ce travail répond à une double demande et à un double questionnement. Il a d'abord un lien très net avec mon existence d'enseignante en lycée technologique. Je travaille maintenant depuis plus de 18 ans dans l'enseignement et j'y ai rencontré des collègues fatigués, déprimés voire suicidaires tandis que d'autres semblaient étonnamment bien s'en sortir.

Ce questionnement premier a trouvé un double écho en premier lieu auprès du Président du CEERTIS, Vincent Basseguy , médecin psychiatre-psychothérapeute, et de mon Chef d'établissement lui aussi à la recherche de solutions pour les collègues en détresse. Tout naturellement, au sortir de ces entretiens que j'ai eu l'occasion de mener en leur présence, cette question, qui est nôtre, s'est posée de la manière suivante : "**qu'est ce qui fait que dans ce métier d'enseignant certains s'en sortent moins bien, voire pas du tout ?**". La demande plus explicite qui m'a été faite concerne l'aide à la détection de personnes susceptibles d'éprouver des difficultés psychologiques au travail et de les aider à s'en sortir.

Il a s'agi de s'interroger sur le stress des enseignants dans l'exercice de leur activité. Aussi, la recherche des concepts s'est orientée vers : le stress, l'anxiété, le burn-out, les stratégies d'ajustement dites de coping ainsi que l'apport des échanges de pratique et des thérapies cognitivo-comportementalistes dans le traitement du mal-être au travail.

Après avoir réalisé les entretiens auprès de nos commanditaires mais aussi des enseignants, et présenté ces différentes approches, nous présenterons quelques pistes de solution cohérentes avec celles-ci.

La problématique devient alors « **En quoi les échanges de pratique et les approches cognitives et comportementales peuvent-ils apporter un mieux être au travail des enseignants ?** »

La structure générale de ce mémoire sera composée comme suit :

- analyse de la demande du commanditaire ;
- analyse et présentation du public et de l'institution faisant l'objet de la recherche ;
- recherche bibliographique ;
- analyse des entretiens exploratoires.

Ces éléments nous permettront d'affiner la question de départ et de la transformer en problématique. Nous proposerons alors :

- nos hypothèses de travail ;
- notre démarche de travail ;
- les outils de mesure utilisés, les premiers résultats quant à la résolution des problèmes de stress au travail.

Nous proposerons enfin des pistes pour une recherche plus approfondie.

PARTIE 1- GENESE DE LA RECHERCHE

1.1. Présentation du CEERTIS (structure et fonctionnement)

Ce mémoire est le fruit d'une discussion avec le Docteur Vincent BASSEGUY - médecin - psychiatre - psychothérapeute et systémicien – Président de l'Association CEERTIS « Centre d'Etudes sur l'Evolution et le Repérage de la Transmission de l'Information et du Savoir » et conseil en entreprises.

Je fais partie de cette association, je suis également enseignante en section de BTS dans un lycée privé et je réalise des bilans de compétences depuis maintenant 8 ans pour un centre de bilans agréé, AVANCE.

Depuis plusieurs années, j'ai eu l'occasion de rencontrer des enseignants en difficultés dans leur métier. C'est lors d'une réunion au CEERTIS que j'ai pu échanger avec Vincent BASSEGUY sur les difficultés rencontrées par des enseignants dans l'exercice de leur métier. En effet, il rencontre dans son cabinet de psychothérapeute de plus en plus de personnes en situation de souffrance au travail et notamment des enseignants.

Le CEERTIS est une association de loi 1901 qui a pour objet la recherche scientifique appliquée. Il rassemble et associe des personnes de compétences et d'expériences différentes qui s'interrogent sur les rapports de l'homme au travail et sur l'évolution de ceux-ci. Ces personnes veulent dire et faire ce qu'elles ne peuvent pas faire dans leur structure d'origine.

Des réunions de réflexion ont lieu tous les deux mois. Le fruit des réflexions est réutilisé directement par les membres au sein de leur entreprise lorsque c'est possible mais sert aussi également à alimenter les propositions du centre, conseils aux entreprises, AVANCE pour lequel je réalise des bilans de compétences.

Vincent BASSEGUY m'a donc mandatée pour réaliser une étude pour le compte du CEERTIS sur la souffrance au travail des enseignants et notamment le burn-out.

Le CEERTIS a une structure classique associative dirigée par un bureau : soit un président, un secrétaire, un trésorier.

1.2. Présentation de la question de départ (entretien non directif)

Lors d'une réunion CEERTIS, je rencontre Vincent BASSEGUY et je lui expose le problème de la souffrance au travail des enseignants et mon sentiment de recrudescence des problèmes depuis 8 ans que je réalise des bilans de compétences. De plus, dans mon métier, il suffit que je me rende dans un stage de formation quelconque pour que j'entende des collègues se plaindre de la difficulté du métier. Le stress au travail des enseignants de l'enseignement privé semble bien réel, atteindre des niveaux importants et engendrer une souffrance au travail pouvant aller jusqu'au suicide. Ils me disent souvent qu'il n'existe aucun dispositif - à leur connaissance - pour les aider.

Je propose à Vincent BASSEGUY de lancer une étude dont l'objectif pourrait être de réfléchir à des moyens de prévention. Mes contacts étroits avec l'enseignement privé catholique et mon activité au sein de AVANCE permettraient de proposer aux instances de formation des moyens d'accompagnement.

Ma proposition plonge Vincent BASSEGUY dans une profonde réflexion. Il me répond qu'« effectivement je reçois depuis de nombreuses années parmi mes patients des enseignants qui ont des problèmes au travail ». Il est assez dubitatif sur le fait que « l'institution » mette en œuvre des moyens pour lutter contre cette souffrance.

Je sens qu'il s'inquiète non pas de l'intérêt de l'étude qui est évident mais de la possibilité ensuite de la rendre utile. J'argumente en disant qu'il existe des stages pour « redonner de la motivation aux enseignants ». Je sais pour avoir côtoyé des enseignants qui y ont participé, que ces stages sont peu « efficaces ». Je lui dis alors que c'est à moi de faire des propositions pertinentes, soit des propositions d'accompagnement qui pourraient être directement insérées dans le catalogue de formation des enseignants dans un premier temps. Par la suite, si ces - ce que nous appellerons pour l'instant - « stages » remportent un franc succès alors on pourra peut-être décliner d'autres moyens.

Après avoir obtenu l'accord de principe de Vincent BASSEGUY, il me restait à trouver un terrain de recherche. En accord avec le Chef d'établissement du lycée dans lequel j'interviens depuis 18 ans maintenant, j'ai donc dans le cadre du TP B3 commencé une recherche sur la souffrance au travail des enseignants. Il s'agissait de proposer des moyens de prévention contre l'épuisement professionnel des enseignants.

1.3. La nature des plaintes évoquées par les enseignants quant à l'exercice de leur activité ou de quel type de souffrance parle-t-on ?

Selon Morasz (2002) in Fisher et coll (2002) « la souffrance n'est pas que la douleur de ceux qui ont mal : elle est aussi le vécu de ceux qui ont mal ». L'auteur est amené à distinguer trois types de douleur :

- la douleur physique qui consiste à « avoir mal » ;
- la souffrance psychique qui consiste à se « sentir mal ». L'auteur précise que l'intensité plus ou moins forte de cette souffrance psychique dépend de la réalité de notre vie, des événements de notre histoire, mais aussi de notre capacité psychique défensive. « Ce qui fait pathologie » pour reprendre les termes de l'auteur est l'emballement de cette souffrance - la douleur morale - qui consiste à « être mal ». Cette douleur, où la crispation du visage est souvent présente, entraîne la mise en suspens d'une bonne partie de l'activité physique. La douleur s'apparente ainsi à « un abîme gigantesque ».

Nos questionnaires d'évaluation s'intéressent prioritairement à des gens en activité, capable d'évaluer leur manque et d'exprimer cette souffrance. En ce sens, on peut considérer que l'activité et le stress contingent à celle-ci

tendent à générer une douleur psychique, parfois physique. En revanche la douleur morale est moins l'objet de cette enquête. En effet, on a pu remarquer que des personnes ayant une douleur morale présente sont en arrêt de travail ou du moins peu prompts à répondre à nos invitations pour « mieux vivre le travail ».

Le travail a débuté par une recherche documentaire. L'intérêt de cette méthode a été signalé par maints auteurs. Il est clair que nous n'avons pas la prétention de réinventer « la poudre » en une seule recherche. Partir d'un existant est un bon moyen de fixer un cadre d'investigation, le cas échéant de repérer un certain nombre de déterminants pouvant affecter la souffrance des enseignants et auxquels nous n'aurions pas pensé, et pourquoi pas, quitte à en être déçu pour notre recherche, mais pas pour le CEERTIS, nous fournir des données extrêmement précises ainsi que des préconisations effectuées lors d'études préalables. Nous allons maintenant proposer de résumer les données observées lors de cette phase de recherche.

PARTIE 2 – RECHERCHE DOCUMENTAIRE

2.1. Quelques concepts clés

2.1.1 Souffrance au travail et psychopathologie du travail

Les travaux de psychopathologie du travail débutent à la fin des années 50 et sont ensuite marqués par l'œuvre de Christophe Dejours. Ses fondements disciplinaires relèvent de la psychanalyse, de la phénoménologie et de la sociologie du travail.

Pour Dejours ¹, l'action, le travail et la souffrance sont indissociables. " L'action implique l'activité, et la réduction de l'action à l'activité peut ne pas résulter au surmenage, de l'abrutissement ou de l'épuisement, mais d'une stratégie défensive qui consiste à réduire volontairement le champ de conscience à l'activité. Sans se soustraire à l'action engagée, le sujet peut recourir à des stratégies défensives. Celles-ci passent souvent par le rétrécissement de la conscience obtenu par le truchement d'une réduction de l'action à l'activité. Agir, c'est donc travailler, mais c'est aussi souffrir."

Partant du constat des différentes postures, il a été établi une comparaison présentée dans le tableau² qui suit :

¹ Dejours, Souffrance en France. La banalisation de l'injustice sociale.

² Chanlat, Théories du stress et psychopathologie du travail, Revue Prévenir n°20, Travail et santé mentale, 1990.

STRESS ET EPUISEMENT PROFESSIONNEL	PSYCHOPATHOLOGIE DU TRAVAIL
<i>Modèle objectif</i>	<i>Modèle subjectif</i>
L'être humain est une "machine" bio-psychosociale. Ce modèle cherche à ce que chacun puisse trouver un équilibre, puisse s'adapter à son environnement de travail.	L'être humain est un être concret dont la qualité de vie est liée aux groupes dans lesquels il se construit
<i>Etude l'individu stressé ou épuisé</i>	<i>Etude de sujets qui parlent</i>
Il s'agit de relier la réponse physiologique à des variables psychosociales. La référence au social n'intervient qu'en terme de réseaux, de soutien, de climat organisationnel.	Il s'agit de saisir les sources vécues de la souffrance et du plaisir dans le travail. Cette approche cherche à appréhender le contenu de la souffrance au travail, sa signification et ses formes. L'individu est confronté à un rapport Social, il existe dans un collectif qui est le fruit d'un vécu partagé, d'une construction faite d'interactions.
<i>Méthodes quantitatives</i>	<i>Méthodes qualitatives</i>
L'approche se veut objective par la satisfaction aux critères de représentativité de l'échantillon. Les outils utilisés sont des échelles de mesures, des questionnaires, l'analyse multivariée, la régression, etc..	Faire surgir ce qui fait sens, reconstituer le nœud de significations à l'intérieur du contexte organisationnel, découvrir par la confrontation des discours les décalages entre travail prescrit et travail réel, sont les méthodes utilisées, pratiquées à l'aide d'entretiens individuels et collectifs, observations participantes ou d'enquêtes de terrain.
<i>Actions au niveau individuel</i>	<i>Actions au niveau organisationnel</i>
Saine gestion individuelle du stress. Programme de bien-être et de santé des grandes entreprises : par exemple la lutte contre le tabagisme, la promotion de l'exercice physique, les techniques de relaxation.	Interroger l'organisation du travail pour la transformer en montrant le prix que les travailleurs paient pour s'y adapter. Action sur les conditions de travail.

Pour compléter cette première sous-partie, il nous semble intéressant de revenir sur des concepts clés importants qui sont souvent évoqués dans les ouvrages et documents utiles à notre recherche. Lorsqu'un animal subit un stress répété, long dans la durée, il engendre généralement un arrêt de l'activité qu'elle soit comportementale ou intellectuelle. C'est la raison pour laquelle les quelques lignes qui suivent sont consacrées à l'usure mentale.

2.1.2. Souffrance au travail, usure mentale et conséquences

Selon Dejours ³, l'organisation du travail exerce sur l'homme une action spécifique dont l'impact est l'appareil psychique. Dans certaines conditions, une souffrance émerge, qui a pu être imputée au choc entre une histoire individuelle porteuse de projets, d'espoirs et de désirs et une organisation du travail qui les ignore. Cette souffrance de nature mentale commence quand l'homme au travail de plus apporter aucun aménagement à sa tâche dans un sens qui serait plus conforme à ses besoins physiologiques et à ses désirs psychologiques. Vécue la souffrance n'est pas pour autant reconnue. Si la fonction première des systèmes de défense est d'alléger la souffrance, leur pouvoir d'occultation se retourne contre ses créateurs. Le travailleur est conduit à une aliénation qui passe par les idéologies défensives de sorte que le travailleur finit par confondre avec ses désirs propres l'injonction organisationnelle qui prend le rôle de son libre arbitre. *"La fatigue et l'épuisement du corps achèvent de fermer le cadenas du cercle vicieux"*.

³ Travail : usure mentale - 1993

Depuis 1993, Dejours⁴ s'efforce de promouvoir ce qu'il appelle la psychodynamique du travail. Malgré la dureté de certaines conditions de travail, les personnes souffrent mais se défendent et trouvent un équilibre de compromis entre la souffrance et les défenses mises en œuvre. Dans cette perspective, un travailleur en bonne santé est quelqu'un qui se bat pour conserver cet état de compromis acceptable malgré les tentatives externes de déstabilisation. La clinique du travail, d'après cet auteur, fournit un extraordinaire panorama de l'imagination créative défensive.

Dejours s'intéresse en priorité aux défenses collectives mises en œuvre par les travailleurs : ces stratégies spécifiques de chaque champ de travail où il faut coopérer pour construire quelque chose qui ne fonctionne qu'ensemble. La théorisation de Dejours se fonde sur l'idée que la souffrance persécute en quelque sorte le sujet, mais aussi le mobilise pour trouver des solutions qui l'apaisent.

La "santé" dans le travail serait "un point géométrique idéal, hors d'atteinte, sans cesse menacé par la décompensation". Pour Dejours "la partie n'est jamais définitivement jouée mais se rejoue dans le champ du travail". Dans une optique psycho-dynamique plus marquée, Blanchard-Laville⁵ écrit : " l'identité est fondamentalement captive du regard de l'Autre ; elle s'élabore dans la dynamique intersubjective et dans l'affranchissement des déterminismes psychiques, sociaux et biologiques". La souffrance constitue une protention pour l'accomplissement de soi. Selon Freud "aucun individu ne peut jouer entièrement son identité dans le champ de l'économie érotique, car c'est se placer là dans une situation extrêmement périlleuse. Chacun cherche donc à former des substitutions, par lesquelles on peut reprendre ce qui n'est pas accompli dans la sphère amoureuse et jouer cela dans un autre champ, au moyen d'un déplacement que la théorie baptise "sublimation" dans "une activité socialement valorisée". Dès lors, et dans le meilleur des cas, les succès dans la sphère sociale et dans la sphère privée s'alimentent mutuellement. Pour Blanchard-Laville les enseignants sont des travailleurs, ils ont à faire avec une souffrance d'ordre psychique. Non pas tant que leur pathologie individuelle les contraigne à cette souffrance - cela peut arriver que leur propre dysfonctionnement soit renforcé dans l'exercice du métier ou qu'il entre en résonance avec la difficulté spécifique de cette profession - mais ce qu'il faut montrer c'est que cette souffrance est inhérente à la construction et au maintien du lien didactique dont ils ont la charge. Ainsi aucun enseignant n'y échappe ; chaque enseignant s'en accommode à sa façon plus ou moins confortablement, les enseignants ont à faire avec la souffrance psychique professionnelle spécifique du métier. Ils développent des stratégies singulières, des modes de défense qu'il s'agit d'appréhender pour comprendre la nature de cette souffrance et pour les accompagner dans une pratique de dégageant. En fait, il semble qu'on ait appris aux enseignants ou qu'ils aient cru comprendre qu'ils devaient professionnellement répondre aux questions qui se posent dans l'exercice de leur métier. C'est ce que Blanchard-Laville appelle les malentendus de la formation : à savoir, répondre professionnellement signifie pour eux, éradiquer toute une partie de soi et notamment les émotions et les mouvements psychiques internes que les situations professionnelles provoquent. Cela les a conduits le plus souvent à un clivage important entre la part professionnelle et la part personnelle de leur soi enseignant. Cette attitude provoque le déni de la souffrance ou ce

⁴ Dejours, Souffrance en France ou la banalisation de l'injustice sociale , 1998.

⁵ Blanchard-Laville, Les enseignants entre plaisir et souffrance, 2001.

tabou de la parole sur la souffrance professionnelle qui les entraîne dans une plainte insistante et répétitive. Condamin (1997) montre que le mécanisme du clivage ne tient plus à un moment donné de crise. Cela conduit à une forme d'enlèvement dans un vécu professionnel sans relief et plutôt mortifère.

La recherche documentaire nous permet de conclure sur l'absence de modèle d'analyse du burn-out de l'enseignant. Comme nous avons pu nous en rendre compte, les données sont éparpillées et ne traitent pas de cet aspect. Les modèles d'évaluation du burn-out traitent davantage de cette souffrance chez les personnels soignants. Nous proposons donc d'effectuer un parallèle entre les modèles qui concernent les soignants et notre recherche. Il s'agit de proposer une étude s'appuyant sur ces modèles pour analyser la souffrance des enseignants.

2.1.3. Le cas du burn out du soignant de Delbrouck⁶

Le concept de burn-out ou syndrome d'épuisement professionnel des soignants est venu d'Outre-Atlantique. Il est né du constat de la souffrance des soignants et de l'observation de certains comportements professionnels dysharmonieux. Ce syndrome fait appel à des repères nouveaux, des idées nouvelles et soulève donc l'hypothèse d'un concept neuf qui va de pair avec une évolution sociale et une problématique existentielle propre à notre époque et aux difficultés actuelles d'exercer le métier de soignant et tous les métiers qui engagent à une dynamique relationnelle avec autrui.

Le syndrome ne se superpose pas à un diagnostic psychiatrique tel que la dépression, ni à la notion de fatigue, ni même à l'épuisement lié au stress. Le syndrome peut mener à la dépression et il a des caractéristiques particulières qui englobent et dépassent le stress. Il s'agit d'une maladie spécifique pouvant intervenir chez un sujet sain.

Le syndrome est donc lié à une maladie de la fonction professionnelle quelles que soient les autres difficultés de vie dans d'autres sphères (affectives, familiales, sportives, amicales). Sa conséquence grave est la perte de sens du travail⁷.

L'engouement pour le concept risque à faire de l'épuisement professionnel un « fourre-tout » commode dans lequel viendront prendre place toutes les revendications professionnelles et corporatistes.

Un deuxième risque consiste à méconnaître de réelles pathologies psychiatriques, dépressives, anxieuses, paranoïaques, toxicomaniaques qui prendraient le masque du burn-out et prétendraient n'être que cela.

Un troisième risque élargissant à l'extrême le champ de ce que le burn-out peut couvrir, est de perdre l'intérêt d'une approche ergonomique et particulière de certains aspects en pathologie du travail : conditions matérielles en termes d'éclairage, de locaux, de matériel, de pollution sonore,

⁶ DELBROUCK Michel, *Le burn-out du soignant*, Bruxelles, De Boeck 2003.

⁷ CANOUI P. & MAURANGES A., *Le syndrome d'épuisement professionnel des soignants. De l'analyse du burnout aux réponses*, Paris, Masson, 1998.

du respect de l'intimité des consultations. C'est à C. Maslach et S. Jackson⁸ que l'on doit d'avoir éclairci le syndrome en le décrivant en trois volets qui ensemble forment un syndrome :

- l'épuisement émotionnel ;
- la déshumanisation de la relation à l'autre ;
- le sentiment d'échec professionnel ou la diminution de l'accomplissement personnel.

2.1.3.1. l'épuisement émotionnel

Il est autant physique que psychique. Le sujet ressent une fatigue effective au travail, le sentiment d'être vidé et celui d'une difficulté à être en relation avec les émotions de l'autre. Or, le soignant tout comme l'enseignant doit rester « fort ». L'émotion risque d'être déniée et déviée vers des comportements de contrôle. L'épuisement peut prendre l'aspect d'une certaine froideur.

2.1.3.2. la déshumanisation de la relation à l'autre

C'est la conséquence directe du premier volet : puisque les émotions débordent, mettons-les de côté ! C'est le noyau dur du syndrome marqué par un détachement, une sécheresse relationnelle s'apparentant au cynisme. Le malade est considéré comme un objet, une chose, un cas, un numéro de chambre.

2.1.3.3. Le sentiment d'échec professionnel

Conséquence des deux autres, cette diminution de l'accomplissement personnel est douloureusement vécue. Elle peut s'exprimer par un sentiment de ne pas être efficace, de ne plus faire du bon travail et d'être frustré par rapport au sens que l'on donnait à son métier. A partir de ce sentiment de ne plus être à la hauteur, le soignant commence à douter de lui et de ses capacités à aller vers l'autre. Ainsi apparaissent la dévalorisation de soi, la culpabilité, la démotivation. Les conséquences sont variées et variables : absentéisme motivé ou non, fuite du travail, projet de changer de métier. Il peut s'agir dans certains cas d'hyper-activisme.

Ainsi, le syndrome d'épuisement professionnel apparaît comme un syndrome à trois dimensions en réponse à des situations épuisantes émotionnellement, chroniquement et répétitives.

Un autre modèle s'intéresse à l'impact des conditions de travail et à ce qu'elles engendrent du point de vue psychique. Nous allons maintenant le présenter.

2.1.4. Le modèle de Karazek⁹

D'après Karazek (1979) deux dimensions essentielles sous-tendent les facteurs qui influent sur la santé. La première, les exigences psychologiques, englobe les charges corrélatives à la réalisation des activités : devoir travailler vite, faire face à des tâches complexes, imprévues, avoir des rôles

⁸ MASLACH C. and JACKSON S.E., « burnout in health professions : a social psychological analysis », in Sanders G.S. and Suls J. (Eds), *Social Psychology of Health and Illness*, London, Laurence Erlbaum Associates, 1982.

⁹ TRUCHOT D., *Epuisement professionnel et burnout*, Paris, Dunod, 2004

contradictoires. La seconde, la latitude décisionnelle, représente la possibilité d'exercer un contrôle sur son activité. Le contrôle n'est pas réduit à un seul facteur. Il recouvre deux aspects. D'abord l'autonomie décisionnelle, c'est-à-dire la possibilité de choisir « comment faire son travail ? » et la possibilité de participer aux décisions s'y rattachant. Puis, l'utilisation des compétences qui correspond à l'opportunité d'exercer ses compétences et ses qualifications et d'en développer de nouvelles.

2.1.4.1. Effet additif ou effet modérateur

C'est le degré de contrôle, autrement-dit la latitude décisionnelle de l'individu qui provoquera ou non de l'anxiété.

Le modèle prédit que c'est de l'interaction entre les exigences psychologiques et la latitude décisionnelle que dépendra la santé physique et mentale.

L'hypothèse « tension » prévoit que des exigences élevées combinées à un faible contrôle produisent une tension élevée nocive à la santé. En revanche de faibles exigences associées à un contrôle élevé produiront une situation détendue. Cette situation peut conduire à l'ennui ou à l'atrophie des compétences.

La seconde hypothèse prédit que des situations d'exigences élevées, couplées à un contrôle lui-même élevé, permettent de minimiser la tension, mais suscitent un bon développement personnel, une participation sociale active, une motivation élevée et un apprentissage effectif. A l'inverse, un faible contrôle associé à de faibles exigences engendre une situation de passivité. Il s'agit d'un état d'impuissance acquise (Seligman, 1975).

Karazek met en évidence que les problèmes cardio-vasculaires s'observent principalement aux plus bas niveaux de la hiérarchie. Si aux plus hauts niveaux de l'organisation, les individus rencontrent de nombreux stressseurs, ils ont beaucoup de contrôle et de possibilité de délégation.

2.1.4.2. Du modèle « exigences-contrôle » au modèle « exigences-contrôle soutien »

Johnson et Hall (1988) considèrent que le soutien social représente une ressource aussi importante que le contrôle. Ce modèle a été guidé par deux hypothèses principales (Van der Doef et Maes, 1998) : l'hypothèse « isolement-tension » qui stipule que les situations de travail caractérisées par des exigences élevées, un faible contrôle et un faible support sont les plus nuisibles à la santé . L'hypothèse « tampon » qui prédit que le contrôle sur son travail et le support social modèrent les effets négatifs que des exigences élevées peuvent avoir sur la santé.

2.1.4.3. Délocalisation, restructuration, contrôle et santé.

A l'ère de la mondialisation, les changements fusions, restructurations sont nombreux. Karazek a étudié le lien existant entre les changements, le degré de participation des personnes aux décisions et la santé physique et mentale. Les résultats montrent que chez ceux qui exercent

un contrôle sur le processus de changement, la santé physique et mentale est meilleure.

2.1.4.5. Comment concevoir le contrôle ?

Une des lacunes concerne la correspondance entre la mesure des exigences et celle du contrôle. Le contrôle pourrait avoir des effets différents selon l'élément stresser. Il serait plus important quand il s'agit du rythme, de l'organisation et de la planification et moins important quand il s'agit de décision concernant l'entreprise ou l'institution.

Dans le domaine industriel, Wall, Corbett, Martin, Clegg, Jackson (1990) proposent de distinguer trois modalités de contrôle :

- la façon de faire son travail
- la façon de planifier son travail
- les activités périphériques (ex. maintenance des machines).

Ils distinguent également deux types d'exigences cognitives :

- celles associées à la surveillance des machines
- celles associées à la résolution des problèmes.

2.1.4.6. Le contrôle : une caractéristique de l'environnement ou de l'individu ?

Dans le modèle de Karazek le contrôle est conçu comme une caractéristique de l'environnement perçu. L'auteur prend donc en compte les aspects perçus par l'individu. Or ces variables ne représentent qu'une partie du problème. Par exemple, le médecin de garde doit répondre aux appels nocturnes de ses clients. Il n'y a donc que sur son état interne qu'il puisse agir (cf. coping en deuxième partie).

Rothbaum, Weisz et Sydnor (1982) distinguent deux processus distincts : le premier renvoie aux actions entreprises par l'individu pour changer la situation. Le second concerne les actions passives indirectes permettant d'influencer cette situation : faire confiance à des personnes plus influentes, modifier son interprétation de la situation, réajuster ses attentes. Dans cette hypothèse de travail, le contrôle ne se limite pas à la capacité à maîtriser ou à changer la situation mais il concerne bien aussi la perception de ses capacités à l'influencer de façon indirecte.

2.1.4.7. The locus of control de Rotter (1966)

On peut également émettre l'hypothèse que la possibilité d'exercer un contrôle n'attire pas également tous les individus.

Les individus ayant une perception plus axée sur le « contrôle interne » pensent qu'ils peuvent agir sur leur vie. A l'inverse, les individus qui sont plus orientés vers un mode de contrôle externe considèrent que ce qui leur arrive est une fatalité.

Il s'agit là du contrôle perçu. Burger et Cooper (1979) attirent notre attention sur le contrôle perçu et le désir de contrôle. Cette dernière variable s'applique bien aux situations de travail. On peut faire l'hypothèse que le désir de contrôle entrera en interaction avec les caractéristiques de l'environnement de travail pour déterminer le bien-être psychologique. Une étude réalisée par

Gaziel (1989) montre que l'insatisfaction au travail liée à un manque d'autonomie existe uniquement chez les individus qui ont un besoin élevé d'autonomie et que pour ceux ayant un faible besoin d'autonomie, il n'y a pas d'insatisfaction.

A côté du concept de souffrance au travail, un autre concept nous est apparu essentiel dans l'analyse du vécu des enseignants, celui du stress au travail. Nous savons que le stress est essentiel à la survie de l'homme mais aussi qu'un individu plongé dans un stress permanent et sur le long terme peut développer des pathologies physiques ou psychiques.

2.1.5. Stress professionnel et modèles d'analyse

Ces dernières années, les études et recherches portant sur le stress et les psychopathologies se sont développées de façon importante. Il en est question partout : dans les magazines, lors d'émissions télévisées...et davantage encore de la réalité quotidienne de chacun. Le travail engendre des dégâts : dépressions des enseignants, « Karoshi » des salariés japonais, suicides de policiers, etc...Mais aussi la précarisation, l'exclusion du travail constituent la trame de souffrances dans et par le rapport au travail. Nous voulons clarifier les notions de stress professionnel et de psychopathologie du travail et montrer que ces approches renvoient à des modèles différents mais complémentaires.

Les recherches de laboratoire d'un endocrinologue canadien d'origine autrichienne, Hans Selye ¹⁰, dans les années 30, l'ont conduit à la découverte du syndrome de stress ou syndrome général d'adaptation (SGA) qui se divise en trois phases distinctes :

- 1. La réaction d'alarme** est la première réaction de l'organisme à une agression environnementale, physique ou psychologique. Ses caractéristiques sont une décharge d'adrénaline, une augmentation des pulsations cardiaques et de sa sudation, des changements dans le tonus musculaire et le sang. D'autrepart, il est apparu récemment que les mécanismes de défense provoquent une stimulation du système immunitaire.
- 2. Le stade de résistance** correspond à une adaptation et à une résistance à l'agression. L'organisme se fatigue.
- 3. Le stade d'épuisement** est le résultat d'une agression trop longue, la force d'adaptation est vaincue. Le stress aboutit alors à un état d'épuisement pouvant conduire à la mort que Hans Selye avait observé chez les animaux. Dans sa forme non mortelle, c'est le "burn-out", épuisement psychique et émotionnel décrit principalement chez les employés des services sociaux : infirmières, thérapeutes, psychologues, travailleurs sociaux, enseignants, etc. Avec le développement de la concurrence et de la précarisation, ce phénomène est décrit chez les cadres. Il engendre l'apparition d'images négatives de soi-même, des attitudes défavorables envers le travail, une perte d'intérêt à l'égard des clients. Une forme mortelle de l'épuisement est apparue récemment au Japon, le "karoshi" qui provoque un décès rapide suite à un épisode de stress important. Le

¹⁰ Selye, le stress de la vie, Gallimard, 1975.

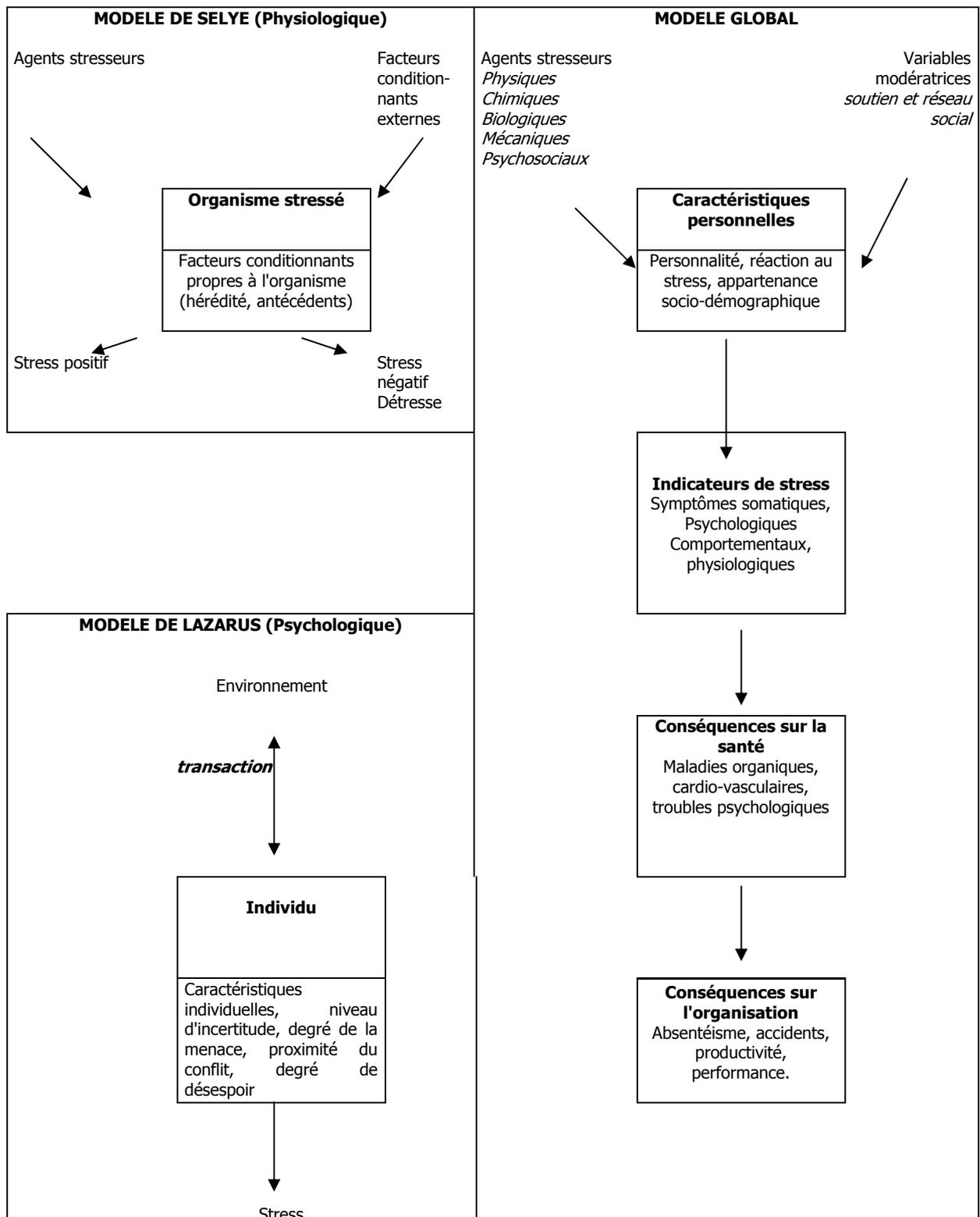
stress peut-être défini comme un état transitoire de désadaptation fonctionnelle, dont les symptômes psychiques (expressions de souffrance, plaintes, dépressions...), physiologiques (cortisol salivaire, dépression du système immunitaire...) et comportementaux (tabagisme, surconsommation d'anxiolytiques, alcoolisme...) manifestent une tentative d'adaptation non encore réussie et qui se produit à court ou moyen terme. Une étape ultime de cet état, baptisée "burn-out" pour épuisement, se caractérise par une symptomatologie très diversifiée (épuisement émotionnel, dépersonnalisation...) et peut se traduire à long terme par une incapacité à agir ¹¹. On peut retracer l'évolution des différents modèles de compréhension du phénomène de stress. Les fondements biologiques se sont progressivement enrichis d'approches psychologiques et sociologiques (Laborit¹²), pour déboucher sur un modèle global du stress et en particulier du stress professionnel ¹³.

Le stress comme le souligne Westen (2000) "est un défi lancé à la capacité de la personne à s'adapter à des exigences internes et externes qui peut être stimulant physiologiquement, éprouvant émotionnellement et être un activateur cognitif et capital". La psychopathologie du travail s'y est donc intéressée de par l'intérêt qu'elle porte à "l'épreuve émotionnelle" qu'on peut également désigner sous le vocable "souffrance au travail".

¹¹ Schaufeli, 1^{ère} Conférence internationale "Facteurs psychosociaux dans le travail", Copenhague, 1998.

¹² Laborit, L'inhibition de l'action, Paris-Montréal, Masson/Presse de l'université de Montréal, 1979.

¹³ Savoie, le stress au travail, Montréal, éditions agence d'Arc, 1983. N.Aubert - M. Pagès, le stress professionnel, Paris, Méridiens Kilncksiek, 1989.



2.1.6. Stress et Anxiété

Selon Spieberger (1993), l'anxiété-état est temporaire et s'exprime par des réactions émotionnelles. Présentée à un moment donné avec un niveau d'intensité particulier, elle se caractérise par des sentiments de tension, d'appréhension, de nervosité, d'inquiétude et par l'activation du système nerveux autonome. Par contre, l'anxiété-trait se réfère à des différences individuelles stables dans la propension à l'anxiété, c'est à dire à des différences dans la tendance à percevoir des situations "problèmes" comme dangereuses ou menaçantes, et à répondre à de telles situations par une élévation de l'intensité des réactions d'anxiété-état. Par conséquent, les sujets ayant une anxiété-trait élevée manifesteront plus fréquemment une anxiété-état élevée.

Si nous considérons selon Fontaine (1983) que le stress renvoie aux réponses de l'organisme face à un stresser interne ou externe, le stress perçu par le sujet est susceptible d'entraîner de l'anxiété mais bien que dans certains cas celle-ci joue le rôle de stresser, certaines angoisses ayant une action inhibitrice sur l'organisme n'auront pas de relation avec le stress.

Le stress mode ancestral d'adaptation de l'individu au milieu, a comme nous l'avons vu, une finalité homéostatique. Si chez les premiers humains, les réponses de "fight or fly" étaient adaptées à des contingences de l'environnement, il n'en va plus de même dans nos sociétés en général. Fuir ou attaquer aujourd'hui, s'applique à des contingences sociales et par conséquent se gèrent beaucoup plus sur un plan cognitif. De plus, fuir ou attaquer, sauf dans des situations extrêmes ne sont plus des réponses possibles. L'individu du XXI^e siècle doit donc faire face avec d'autres moyens ou se soumettre tant bien que mal à la chronicité du stress et à l'anxiété qu'elle génère. La recherche que nous effectuons ce jour traite d'enseignants exerçant leur métier depuis longtemps. C'est dire que s'ils ne vont pas bien, ils se déclarent en souffrance depuis longtemps et c'est que sans doute s'y trouvent associés des éléments de dépression. Nous allons maintenant évoquer les notions de stress et de dépression.

2.1.7. Stress et dépression

Les troubles anxieux peuvent se compliquer et évoluer vers des troubles dépressifs. Les liens entre anxiété et dépression sont complexes : tous les troubles dépressifs ne sont pas à l'origine de troubles anxieux. Néanmoins toutes les études épidémiologiques montrent que le trouble anxieux fait le lit de la dépression nerveuse. Si le stress génère de l'anxiété, à longueur d'années, l'individu peut faire un syndrome dépressif.

La dépression est une maladie grave, non seulement elle entraîne une souffrance personnelle et familiale importante mais, en outre un coût social et économique élevé. En effet, on attribue la moitié des suicides à une symptomatologie dépressive. Le symptôme caractéristique d'un état dépressif est la diminution de la capacité à éprouver du plaisir. Les activités les relations qui auparavant étaient sources de plaisir n'apportent plus aucun plaisir ou un plaisir limité. D'autres symptômes sont également présents : tristesse, troubles de l'appétit, troubles du sommeil, troubles psychomoteurs, fatigue, culpabilité, troubles mnésiques et idées suicidaires (Collectif, DSM IV, 1996). Il existe divers modèles étiologiques de la dépression, nous envisagerons ici un modèle psychologique : la théorie cognitive de Beck (Beck et al, 1979). Pour Beck, les expériences que nous vivons

lors de l'enfance sont stockées au sein de structures mnésiques que Beck nomme schémas : *"le schéma est une structure cognitive stable acquise lors de l'expérience précoce ou, plus précisément, une représentation non spécifique mais organisée de l'expérience préalable qui facilite le rappel mnésique mais qui en même temps doit entraîner des distorsions systématiques de nouvelles constructions mentales"* . Le schéma demeure à l'état latent durant la vie du sujet. Si au cours de celle-ci, le sujet se retrouve face à une situation similaire à celle qui a été stockée le schéma va être réactivé. Le schéma va alors passer d'un état inconscient à un état se rapprochant de la conscience en passant par des structures qui vont l'analyser selon la logique formelle. Ces règles cognitives peuvent être erronées. Le schéma apparaît via les pensées automatiques. Selon Beck, les personnes déprimées présentent un biais négatif dans leurs cognitions (distorsions ou erreurs cognitives). Ce biais est apparent dans leurs pensées automatiques, c'est à dire dans leur monologue intérieur qui est habituel, automatique et involontaire. Ce que Beck nomme "triade cognitive négative" c'est à dire une vision négative de soi, de l'environnement et de l'avenir.

Après cette première phase de recherche documentaire, nous avons procédé à des recherches quantitatives ciblées sur la souffrance et le stress au travail des enseignants

2.2. Quelques données statistiques

Nous pouvons noter qu'il est particulièrement difficile, voire impossible d'obtenir des données statistiques sur la souffrance au travail des enseignants français. Il ne semble pas qu'il y ait d'investigation publiée et accessible au grand public dans ce domaine en France. A fortiori, on ne trouve pas non plus d'études sur :

- les stratégies d'ajustement des enseignants français, dans une approche cognitive des phénomènes, ou
- sur les mécanismes de défenses ou les stratégies individuelles et collectives dans une analyse d'essence psycho-dynamique.

2.2.1. Enquête MGEN

Il ressort de l'une des rares enquêtes menées auprès des enseignants, et émanant¹⁴ de la Mutuelle générale de l'éducation que les enseignants sont moins que les autres fumeurs, diabétiques, obèses ou hypertendus. Leur consommation d'alcool est similaire à celle de la moyenne des Français. Ils présentent certes, quelques particularités professionnelles : sur une année, rhino-pharyngites et laryngites sont déclarées par plus d'un enseignant sur quatre tandis que les autres catégories professionnelles les mentionnent dans un cas sur dix. Les enseignants disent redouter la fatigue (à plus de 60 %), le sentiment d'impuissance (à plus de 40 %) tout autant que la responsabilité morale ou les conflits. Seuls 20 % appréhendent la routine ou l'ennui.

Les agressions sont redoutées par 20 % des enseignants, mais beaucoup plus par les femmes . En outre, 20 % des femmes enseignantes craignent les agressions physiques. L'enquête décèle sur une année un taux

¹⁴ Sur un échantillon de 10 000 mutualistes de 20 à 60 ans réalisée de juin 1999 à mars 2000 - 6500 réponses d'enseignants et de non enseignants.

inférieur à 10 % pour toutes les formes de dépression, avec des fortes différences selon les âges - les moins de trente ans étant plus touchés - ainsi qu'entre les hommes et les femmes. Sur l'ensemble de leur vie, 22,6 % des enseignants déclarent une dépression pour 21,4 % des non-enseignants ; les enseignantes sont 35,4 % (pour 34,7 % des non-enseignantes).

Néanmoins, les enseignants déclarent que les « contraintes professionnelles » des enseignants débouchent cependant sur de fréquentes maladies psychosomatiques : allergies ; insomnies ; ulcères et migraines sont plus fréquents que chez les non enseignants et touchent particulièrement les femmes. Les antalgiques sont consommés plusieurs fois par semaine par 38 % des enseignantes des classes spécialisées contre 15 % de celles du supérieur. A Lille on enregistre quatre demandes de mutation pour "épuisement psychique" pour un poste.

Pour compléter notre recherche, nous avons collecté des données dans des pays ayant un niveau économique et socioculturel proche de celui de la France, à savoir : le Canada et la Suisse.

2.2.2. Données canadiennes

La fédération des commissions scolaires du Québec¹⁵ annonçait que 40 % des enseignants au primaire et au secondaire qui s'absentent du travail sont en situation d'épuisement professionnel. Ce burn-out requiert plus de 27 % du budget alloué aux indemnités des enseignants des commissions scolaires du Québec.

2.2.3. Données suisses

En 1998, une enquête menée par l'Office Fédéral Suisse de la Santé Publique montre que les enseignants sont très concernés par les insomnies et les troubles du sommeil et par le manque de reconnaissance d'autre part. Les écarts supérieurs à la moyenne concernent les caractéristiques suivantes du stress :

1. troubles physiques, en particulier les perturbations du sommeil ;
2. l'usure physique s'exprimant par un manque d'énergie, une fatigue chronique ou une diminution de concentration ;
3. l'engagement réduit par rapport aux ambitions initiales ;
4. l'engagement accru se traduisant par un manque de temps.

Les enseignants souffrant le plus d'épuisement professionnel semblent être les hommes âgés de 30 à 50 ans, ayant une expérience professionnelle située entre 5 et 15 ans et travaillant plus qu'à mi-temps.

En conclusion de ces quelques observations, nous pouvons dire que si les enseignants ne sont pas plus déprimés que la moyenne, ils souffrent de problèmes de santé liés à leur activité professionnelle.

2.3. Le choix des théories

¹⁵ Publication le 02/02/2000 dans le quotidien *Le Devoir*.

Le corpus des données théoriques a été à la fois riche et insuffisant, riche parce qu'offrant à la fois pléthore de données sur la souffrance au travail, le stress et insuffisant puisque ne donnant pas beaucoup d'éléments sur le mal être au travail des enseignants que certains pouvaient connaître, et les problèmes qu'ils pouvaient rencontrer dans l'exercice de leur activité. Nous avons donc basé notre travail en nous appuyant sur les données les plus riches ou les moins pauvres à savoir celle qui concernent le stress au travail des enseignants. Pour compléter cette première recherche et en nous appuyant sur les entretiens du TP B3, nous avons également exploré le champ théorique de l'analyse des mécanismes d'adaptation au stress que nous présentons ci-après.

2.4. Comment s'adapter au stress ?

Dans l'environnement professionnel, les agents stressés sont nombreux. Les enseignants ne sont certainement pas épargnés. Nous allons dans une troisième sous-partie étudier les différents moyens d'ajustement et les mécanismes de défense mis en place par l'individu pour lutter "tant bien" que mal contre le stress excessif et ses conséquences à long terme.

2.4.1. Les mécanismes de défense et coping

Défense et coping décrivent les réponses inconscientes et conscientes du moi face aux dangers internes et externes. Défense et coping sont des concepts qui se sont développés parallèlement du fait du clivage des sciences humaines, puisque l'on a opposé avant que l'on commence à reconnaître leur complémentarité et leur convergence. Ces deux concepts étaient à l'origine liés, le coping étant initialement conçu comme le corrélat observable de la mise en jeu des mécanismes de défense. Cette recherche sur les comportements observables s'est ensuite autonomisée. Le coping est devenu une entité de recherche relativement coupée des préoccupations cliniques et thérapeutiques. Actuellement, mécanismes de défense et coping appartiennent à des champs théoriques indépendants qui n'ont que peu de relations et d'échanges entre eux. Superficiellement, les différences entre défense et coping apparaissent nettes : les mécanismes de défense sont un concept psychanalytique décrivant principalement les défenses inconscientes du moi face aux conflits intrapsychiques, alors que le coping ou mécanismes ou processus de maîtrise, ou stratégies d'ajustement ou de faire face, désignent principalement les réponses cognitives et comportementales que le sujet utilise délibérément et consciemment face à un danger ou un problème externe. En outre, l'étude des mécanismes de défense s'est longtemps basée sur des études cliniques de cas individuels, principalement dans le cadre de la cure psychanalytique, alors que les études de coping ont eu recours aux méthodes de psychologie scientifique. Deux éléments principaux viennent rapprocher ces deux concepts apparemment opposés. Tout d'abord, les recherches empiriques, les réflexions et les pratiques thérapeutiques qu'ils

suscitent se réfèrent à la même vision psycho-dynamique du fonctionnement psychique. Ensuite les fonctions de la défense et du coping se chevauchent : les mécanismes de défense peuvent être dirigés vers la réalité extérieure, alors que les processus de maîtrise peuvent servir à gérer les problèmes internes et les conflits émotionnels. Les concepts de mécanismes de défense et de processus de coping ne sont donc pas seulement concurrents, mais ils peuvent apparaître aussi complémentaires. Ils coexistent en chacun de nous. Leur étude conjointe peut contribuer à une vision globale des réponses du sujet aux difficultés internes et externes et à la compréhension du fonctionnement normal et pathologique. Cette recherche conjointe est limitée par l'insuffisance des instruments d'évaluation des mécanismes de défense et des processus de coping. L'approche psychanalytique et l'approche cognitive peuvent ici utilement collaborer à une compréhension plus élargie du fonctionnement du sujet en réponse aux conflits et sources de tension internes et externes.

2.4.1.1. Les mécanismes de défense

Les mécanismes de défense représentent classiquement la défense du moi contre les pulsions instinctuelles et les affects liés à ces pulsions (A. Freud, 1936). Ces manœuvres, mesures ou opérations défensives sont des activités inconscientes du moi. Leur activation est involontaire. Les motifs principaux de la défense contre les pulsions sont d'abord la peur du surmoi : chez le névrosé, le surmoi exige dans une mesure incompatible avec la santé psychique, le renoncement sexuel et la réduction de l'agressivité. C'est donc par crainte du surmoi que le moi du névrosé redoute les pulsions et c'est sous la pression du surmoi qu'il met en branle les mécanismes de défense.

Les mécanismes de défense ont d'abord été liés à la pathologie. Dans la théorie freudienne, les mécanismes de défense rendent compte de la formation des symptômes : tout symptôme est le produit d'un conflit défensif et constitue une formation de compromis entre la pulsion et la défense.

Indispensables lors de la constitution même du moi, les défenses sont considérées comme faisant partie intégrante du développement psychologique normal. Dans certaines conditions morbides, certains mécanismes de défense sont susceptibles de devenir pathologiques. Ceux-ci peuvent être pathogènes de par leur nature même ou pathologiques dans

maîtrise ». Ces deux propositions font partie de la notion de coping mais peuvent apparaître restrictives.

Le coping peut donc être appréhendé de deux façons : par sa conceptualisation mais aussi par ses définitions classiques de base concernant le comportement et la cognition. S'ajoutent les tendances modernes à définir le coping en tant que modèle intégrant plusieurs concepts psychologiques afin de comprendre les nuances du coping et les processus qu'il implique.

1) concept de coping

En 1978, Lazarus et Launier élaborent le concept de coping ou de style adaptatif qui désigne l'ensemble des processus qu'un individu interpose entre lui et l'événement perçu comme menaçant, pour maîtriser, tolérer ou diminuer l'impact de celui-ci sur son bien-être physique et psychologique (Paulhan et Bourgeois 1995). Lazarus et Folkman (1984) définissent le coping comme "l'ensemble des efforts cognitifs et comportementaux destinés à maîtriser, réduire ou tolérer les exigences internes ou externes qui menacent ou dépassent les ressources d'un individu".

On parle donc de coping pour désigner la façon d'ajuster son comportement aux situations difficiles. Le coping est donc une stratégie d'ajustement, une tentative d'adaptation plus ou moins réussie de l'individu par rapport à son environnement.

Dans la stratégie d'ajustement, l'individu retrouve une part active. Ces stratégies peuvent être orientées :

- Soit vers la diminution de la réaction de stress : agir sur ses réactions physiologiques émotionnelles (se relaxer, s'engager dans une activité plaisante) et sur ses réactions psychologiques (relativiser, penser à autre chose). Cette forme de coping est dite "centrée sur l'émotion" ;
- Soit vers le contrôle de la situation stressante : mettre en place une action pour résoudre le problème (rechercher des informations, agir ou supprimer le stressor). Cette forme de coping est dite "centrée sur le problème".

2) coping évitant et coping vigilant ¹⁶

Une autre façon de classer les différentes formes de coping consiste à distinguer :

- le coping "évitant" caractérisé par des comportements de fuite, d'évitement ou d'agressivité et par des attitudes de déni, de résignation ou de fatalisme. Il consiste à détourner l'attention de la source de stress (évitement). Cette stratégie est la plus utilisée. Elle se traduit par la pratique d'un sport, de la relaxation ou le refuge dans des loisirs. Ce coping réduit la tension émotionnelle et permet à l'individu d'éprouver un sentiment de bien-être. Ceci dit le coping évitant peut engendrer une catégorie d'activités plutôt négatives,

¹⁶ Suls et Fletcher, *The relative efficacy of avoidant and non avoidant coping strategies*, *Health Psychology*, 4, 249-288, 1985.

notamment d'addictions (fumer, boire de l'alcool, prendre des médicaments) dans le but de réduire la tension émotionnelle.

- le coping "vigilant" qui se manifeste par la recherche d'informations, de soutien social, le développement de plans d'action et la recherche de moyens. Ce coping traduit l'affrontement de la situation. Il s'agit d'une stratégie active. La vigilance peut conduire la personne à adopter une attitude négative quand elle devient obsédée par le problème sans trouver une solution efficace et qu'elle est prise dans une sorte d'hypervigilance.

3) efficacité des différentes formes de coping¹⁷

Légeron recense les différentes études dans le domaine du stress professionnel qui montre que le coping centré sur l'émotion, ou coping "évitant" pouvait avoir à long terme des effets nocifs. Il induit un niveau élevé de dépression et d'insatisfaction professionnelle¹⁸.

Au contraire, un coping centré sur le problème, ou coping "vigilant", s'avère généralement meilleur pour l'individu, car il limite les effets négatifs des stressseurs sur la santé physique et mentale. Plusieurs études auprès d'enseignants et d'infirmières concluent dans ce sens^{19, 20}.

4) classification retenue

D'après les recherches menées sur une palette étendue de stressseurs²¹ depuis une vingtaine d'années il existerait de nombreuses stratégies de coping spécifiques, différant d'une situation aversive à l'autre. Mais si l'on considère le regroupement de celles-ci en facteurs plus généraux (de second ordre), alors une certaine stabilité des solutions obtenues apparaît et l'on obtient habituellement deux (ou trois) stratégies de coping.

Le coping centré sur le problème correspond aux efforts cognitifs et comportementaux du sujet pour modifier la situation. Il comprend diverses stratégies : élaboration de plans d'action, réévaluation positive, recherche d'information, esprit combatif... On le nomme parfois coping «vigilant» ou «actif»²².

Le coping centré sur l'émotion comprend les diverses tentatives du sujet pour gérer la tension émotionnelle induite par la situation évitement (dormir plus que d'habitude, ne pas penser au problème,..), distraction (regarder la télévision, écouter de la musique,...), pensée «magique» ou dénégation (faire comme si la situation n'existait pas,...), dramatisation, impuissance-désespoir

¹⁷ Légeron, Le stress au travail, 2001.

¹⁸ Israel, House, Schumman, Heaney, Mero, "The relation of personal resources, participation, influence. International relationship and coping strategies to occupational stress, job strains and health : a multitauvasiste analysis", *Work and stress*, 3,2,163-194,1989.

¹⁹ Bhagat, Ford "Organisational stress, personal life stress and symptoms of life strains : an inquiry into moderating role of styles in coping", in Perrewe, *Handbook on Job Stress, Journal of social Behavior and Personality*, 6,7,163-184, 1991.

²⁰ Rijk, Leblanc, Schaufeli, De Jongle, "Active coping and need for control as moderators of the job demand-control model : effects on burn-out", *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 71,1-18,1998.

²¹ Bruchon-Sweitzer, *Concepts stress coping, Publication Arsi*, n°67, décembre 2001.

²² Suis et Fletcher, 1985

ou pessimisme (maximisation de la menace, perte de contrôle, anticipation d'une issue défavorable,...), expression ou, au contraire, répression des émotions négatives (anxiété, colère, tristesse,...), auto-accusation (se sentir responsable,...), stoïcisme et fatalisme (supporter, se résigner, religiosité (prier,...)). On parle parfois ici de coping «évitant» ou encore «passif».

La recherche de soutien social apparaît parfois comme une troisième stratégie globale. Il s'agit ici de tentatives effectives de la personne pour obtenir une écoute, des informations ou encore une aide matérielle. C'est donc bien une stratégie de coping et non une ressource.

Pour conclure, nous analyserons les stratégies de coping selon :

- qu'elles sont centrées sur la tâche ;
- qu'elles sont centrées sur l'environnement ;
- qu'elles sont centrées sur le soutien social.

2.4.1.3. Les convergences et chevauchement des concepts de défense et de coping

La position classique consistait à opposer les mécanismes de défense considérés comme inconscients, involontaires, relativement rigides, orientés vers les conflits internes et liés à la psychopathologie et les processus de coping considérés comme conscients, volontaires, flexibles et comportementaux, orientés vers l'adaptation positive à la réalité externe et liés à la santé mentale et au bien-être. L'évolution des concepts tant de la défense que du coping a conduit à une convergence notable suggérant un chevauchement qui paraît suffisant pour rendre peu pertinentes les présentations ou les études séparées de la défense et du coping.

Selon les auteurs, la nature arbitraire des définitions précises est un problème. Il est évident que la frontière entre le coping et la résolution de problèmes n'est pas très facile à percevoir. Il en est de même pour la différence entre le normal et le pathologique, en particulier les situations qui provoquent le stress et les réactions qu'elles peuvent solliciter. Il n'existe pas de frontière claire entre l'expérience normale et l'expérience anormalement stressante. Qui plus est, nos réactions sont variables : une situation sera normale pour une personne et insupportable pour une autre. On peut alors proposer un continuum comprenant le coping et l'adaptation qui se baserait sur les réactions individuelles. Il va de soi que ces réactions aux situations stressantes sont souvent en relation avec l'émotion de la personne, orientées en particulier vers la réduction de l'anxiété.

Le coping et les mécanismes de défense serviraient à l'individu dans son adaptation globale. La manière dont il forgerait ses outils serait plutôt fonction de sa personnalité.

2.4.2. Défenses collectives, la ruse au travail et reconnaissance de soi (Dejours)²³

2.4.2.1. Les stratégies de défenses collectives

L'approche originale de Dejours est non seulement de développer le concept de psycho-dynamique du travail mais aussi de stratégies de défenses collectives.

Traditionnellement les défenses sont ce que le sujet met en place pour se protéger contre les affects pénibles.

Les défenses permettent de tolérer l'intolérable et d'accepter ce qui ne devrait pas l'être.

Par conséquent, l'effet pervers des défenses est de désensibiliser sur ce qui fait souffrir ou « d'endurcir » face à la souffrance.

Selon Dejours, la division sociale du travail et la rigidité de l'organisation du travail favorisent incontestablement le rétrécissement de la responsabilité de l'implication morale et de la conscience avec ses différentes facultés intellectuelles. Dejours illustre ce rétrécissement par le port « d'œillères volontaires », il parle ainsi de stratégie défensive individuelle. Il évoque également une stratégie collective de défense et notamment « le cynisme viril ». Elle consiste à opposer à la souffrance d'avoir à faire de basses besognes (exemple : « choisir les individus à licencier ») un déni collectif (« c'est le travail, un point c'est tout »). La honte est alors tournée en dérision et parfois lorsque le déni n'est pas suffisant pour contenir la honte, l'individu y ajoute la provocation. Braver le risque au péril de sa vie ou les lois deviennent acte de bravoure : « que ne ferait-on pour garder son emploi ! Que de courage !... »²⁴. Maintenant, à savoir pourquoi certains individus choisissent la stratégie individuelle des œillères volontaires plutôt que la stratégie collective du « cynisme viril », Dejours mentionne que cela s'explique par la distance entre le sujet et le théâtre de la souffrance et de l'injustice infligée à autrui. Dejours identifie deux populations différentes : ceux qui infligent et ceux qui subissent. Les premiers sont des « collaborateurs » (cynisme viril) et les autres constituent la masse concertante (œillères volontaires).

Nous pourrions utiliser les observations de Dejours et faire des analogies avec les témoignages des enseignants interrogés dans le cadre de notre enquête terrain.

2.4.2.2. La reconnaissance de soi

D'après Dejours, si les rapports sociaux sont des rapports de domination. Le travail peut permettre la reconnaissance par autrui de la contribution de l'individu à la gestion du décalage entre l'organisation prescrite et l'organisation réelle du travail.

Nous noterons au passage les travaux de Le boterf sur le travail prescrit et le travail réel comme étant l'occasion pour l'individu de faire preuve d'initiative, de créativité. Lorsque cette dynamique est rendue possible et réalisable ; ou

²³ DEJOURS C., *Souffrance en France*, Paris, Editions du seuil, 1998

²⁴ C'est moi qui le souligne

autrement dit comme le souligne Dejours « lorsque le travail est librement organisé ou délibérément choisi et conquis et lorsque les exigences intellectuelles motrices et psychosensorielles de la tâche s'accordent avec les besoins du travailleur considéré » alors peut s'ouvrir le registre de l'accomplissement de soi. « Le contenu du travail devient alors une source de satisfaction sublimatoire ».

2 .5. Les thérapies cognitivo-comportementalistes

Les psychothérapies cognitivo-comportementales sont l'application de la psychologie scientifique à la psychothérapie. Selon cette approche, la thérapeutique doit s'appuyer sur une méthodologie expérimentale afin de comprendre et de traiter les troubles psychologiques (phobies, névroses, psychoses, dépressions...)

Ces thérapies ont pour point fort de s'attaquer au(x) problème(s) du patient par des exercices pratiques (au contraire de la psychanalyse et des thérapies d'inspiration analytique qui se centrent sur ce qui, d'après la théorie psychanalytique, constitue la cause des troubles). D'après Cottraux (1982), la thérapie comportementale apparaît comme un "relais" efficace vers les thérapies analytiques. Dans le même article, cet auteur se félicite par ailleurs de "l'épanouissement des différences" entre psychanalyse et le comportementalisme. Il est fréquent d'opposer le courant *cognitif* au courant *comportemental* (aussi appelé béhavioriste). Le premier s'inspire d'une approche méthodologique qui s'intéresse au fonctionnement mental (mémoire, perception, langage, attention ...) en termes de traitement de l'information. A l'inverse, le second limite la psychologie à l'étude du comportement observable en réponse à un stimulus (conditionnement classique ou opérant).

La thérapie cognitive agit sur les pensées de l'individu présentant une distorsion cognitive (par exemple, une peur excessive d'être chahuté en cours pourra être combattue par une information sur la classe en question et l'appréciation des risques réels).

Il existe de nombreuses techniques pour remettre en cause les pensées automatiques. Les deux ou trois les plus utilisées²⁵ sont :

- le test de l'évidence : toutes les prédictions négatives que je peux faire vont-elles se réaliser ?
- la technique du pour/contre : quels sont les arguments objectifs, tirés de l'analyse des faits, qui vont dans le sens de mes pensées (pour) ? quels sont ceux qui vont dans le sens opposé (contre) ?
- la technique avantage/désavantage : est-ce que je ne trouve pas un certain intérêt à voir les choses d'un point de vue aussi négatif ?
- la ré-attribution des causes : dans le cadre d'une situation qui vous fait particulièrement souffrir, êtes-vous aussi responsable que vous pouvez le penser ou le sentir ?
- le décentrage : si un ami proche était dans la situation où vous vous trouvez actuellement et qui vous fait beaucoup souffrir, quels discours et quels conseils lui tiendriez-vous ? Ne pourriez-vous pas ensuite appliquer ces propos apaisants à vous-même ?

²⁵ « Faire face à la dépression » de Charly Cungi & Ivan-Druon Note (Retz, 1999)

La thérapie comportementale agit au moyen de mises en situation et d'expositions graduées aux situations provoquant une anxiété: par exemple, dans le cas d'une peur de ne pas savoir faire face à un conflit en classe et d'imaginer la situation avec d'autres enseignants ayant déjà vécu cela et d'imaginer les différents scénarios.

PARTIE 3 : RECHERCHE TERRAIN - PROBLEMATIQUE, HYPOTHESES ET METHODOLOGIE

L'étude du courant des TCC nous a permis à l'issue du TP B3 de revenir sur la problématique de la souffrance au travail causée par un stress excessif qui génère des pensées négatives et alimente la possibilité de développer par la suite de l'anxiété.

Nous allons donc reprendre dans ce qui suit la problématique de départ et montrer le cheminement qui nous a amené à intervenir et à proposer des solutions aux enseignants pour prévenir, réduire et contrôler leur stress professionnel et permettre un mieux être au travail.

1. La problématique de départ

Le TP B3 nous avait amené à travailler sur la question :

Quelle est la nature des défenses collectives et individuelles, des mécanismes de défense et des stratégies d'ajustement des enseignants, et en quoi diffèrent-elles selon que les enseignants déclarent être en souffrance ou non ?

Nous formulons les hypothèses suivantes :

Hypothèse 1 : Les individus identifient des niveaux de souffrance différents ;

Hypothèse 2 : les différents groupes en plus ou moins grande souffrance ne dégagent pas ou n'identifient pas les mêmes sources de souffrance ;

Hypothèse 3 : ceux qui disent souffrir vont déclarer des stratégies de coping et des mécanismes d'ajustement différents de ceux qui ne se disent pas souffrir. Ils n'emploieront pas les mêmes stratégies de défense.

Nous procéderons en deux étapes :

1ere étape : Il s'agira de constituer deux ou trois groupes d'enseignants ayant des niveaux de souffrance différents à l'aide d'un questionnaire d'auto-évaluation.

2eme étape : Nous approfondirons l'analyse par le biais d'entretiens cliniques. Il s'agira d'identifier les sources de souffrance, les mécanismes de défense et les stratégies de coping et de distinguer autant qu'il est possible, les stratégies de coping des mécanismes de défense.

La population interrogée : toute la population des enseignants = 60 personnes.

L'objectif de notre travail est de distinguer trois types de profils différents.

2. Méthodologie

2.1. Détermination des groupes de sujets servant à l'analyse comparative : tester les niveaux de souffrance différents – le questionnaire et sa préparation.

Il n'existe pas aujourd'hui d'outil spécifique pour mesurer la souffrance des enseignants dans l'exercice de leur métier. Il a donc été choisi d'utiliser le questionnaire des pensées automatiques de Hollen et Kendall (1980)²⁶ et de l'adapter aux enseignants dans l'exercice de leur fonction.

Ce questionnaire va permettre de réaliser deux groupes de sujets : celui des enseignants qui s'estiment souffrir au travail et celui des enseignants qui ne s'estiment pas souffrir du stress.

Des études ont pu montrer qu'il était délicat d'auto-estimer sa souffrance (voir à ce sujet la table ronde réunissant Dejours & Cottraux, 2002 sur France info).

La connaissance de la redoutable efficacité des mécanismes de défense et de clivage nous amènent à la plus grande prudence concernant la pertinence des phénomènes d'auto-évaluation de son propre état psychique. Souhaitant accorder aux données issues de l'auto-évaluation leur juste pertinence, nous croiserons ces données avec un questionnaire d'évaluation externe fait par un tiers en contact avec l'enseignant (conseiller pédagogique d'éducation).

Seront classés comme en souffrance, les individus s'estimant en souffrance et en même temps évalués comme étant en souffrance par ce tiers sur le terrain. Nous nous attendons à ce que ces évaluations externes, faites par le tiers reposent sur d'autres éléments que sont le taux d'absentéisme des enseignants, des demandes de mutation avortées, le retard en classe. Bien évidemment, le tiers ne sera pas averti de nos classements et nous ne retiendrons que les enseignants qui s'estiment souffrir du stress et que le tiers a évalués en souffrance de la même manière. Nous procéderons de même pour le groupe d'enseignants se déclarant en situation de souffrance faible.

La partie qui suit insiste sur la création de l'auto-évaluation.

2.2. Présentation du Questionnaire initial²⁷ servant à l'auto-évaluation (QPA)

NB : ce questionnaire dans sa forme princeps est présenté en annexe.

2.3. 1^{ère} adaptation du Questionnaire des pensées automatiques au milieu professionnel des enseignants (QPAMPE)

Adaptation

Le questionnaire a été remanié. Nous avons recontextualisé les items par rapport au milieu professionnel des enseignants et à la "vie professionnelle".

Double Pré-test

Un premier échantillon de 10 enseignants appartenant au milieu de l'enseignement privé catholique et notamment de l'enseignement

²⁶ Hollon S.D. et Kendall (1980), traduction : Cottraux J. (1985).

²⁷ Présenté en page 61

technologique et professionnel a été constitué afin d'effectuer un pré-test du questionnaire remanié.

Après avoir pris en compte les observations des sujets et leurs réactions, le questionnaire a été corrigé en conséquence et retesté une deuxième fois sur 2 ou 3 sujets toujours extérieurs à la population-mère et ne faisant pas partie du premier échantillon interrogé.

Croisement des données

Comme nous l'avons signalé par ailleurs (cf. supra) des auteurs tel Widlöcher²⁸ sur la dépression, considèrent que l'auto-évaluation à elle seule n'est pas suffisante pour mesurer le niveau de souffrance (dans notre cas des enseignants). En conséquence, il est nécessaire d'évaluer à la fois des facteurs internes et externes. C'est pourquoi non seulement le questionnaire a été remanié mais les résultats ont été croisés avec l'évaluation de personnes extérieures à la population donnée et faisant partie du personnel d'encadrement. Pour chaque individu interrogé, il a s'agi de faire évaluer l'état de souffrance par un conseiller pédagogique d'éducation sur une échelle de 1 à 7. Nous lui avons transmis une fiche et lui avons demandé de répartir les individus en leur attribuant une « note » de souffrance selon le principe des échelles de différenciateur sémantique d'Osgood.

Co-évaluation des sujets par un conseiller pédagogique d'éducation			
1	-	30	0
39	"_"	31	0
40	"_"	32	0
41	"_"	33	0
42	"_"	34	0
45	"_"	35	0
49	"_"	36	0
50	"_"	37	0
51	"_"	38	0
2	0	44	0
3	0	46	0
5	0	47	0
6	0	48	0
8	0	11	1
9	0	18	1
4	0	20	1
10	0	21	1
13	0	25	1
14	0	26	1
15	0	43	1
16	0	53	1
17	0	12	2
19	0	52	2
23	0	7	6
24	0	22	6
27	0	54	7
28	0	55	7
29	0		

²⁸ Les logiques de la dépression, D. Widlöcher, 1985.

Questionnaire des pensées automatiques adapté au milieu professionnel des enseignants (QPAMPE) - ESSAI N°1

Nom : Prénom : Age : Date :

Consigne : Vous trouverez ci-dessous une liste de 30 pensées qui peuvent émerger dans l'esprit d'un professionnel « enseignant ». Veuillez lire attentivement chaque pensée et indiquer avec quelle fréquence, si c'est le cas, cette pensée a été vôtre ces temps-ci. Lisez chacune des 30 pensées attentivement et cochez la colonne correspondante.

QUESTIONNAIRE DES PENSEES AUTOMATIQUES

	Pas du tout	Parfois	Assez souvent	Souvent	Tout le temps
1. J'ai la plus grande difficulté à résoudre les problèmes posés dans l'exercice de mon métier.					
2. Je ne suis pas performant dans mon travail.					
3. Pourquoi je n'arrive jamais à faire réussir tous mes élèves ?					
4. Je me sens seul face à mes difficultés professionnelles.					
5. J'ai laissé tomber mes collègues.					
6. Je ne sais pas si je pourrais continuer à exercer ce métier.					
7. J'aimerais être un meilleur professeur.					
8. Je suis faible dans ma vie professionnelle.					
9. Ma vie professionnelle ne se déroule pas comme je le souhaite.					
10. Je me déçois dans mon travail.					
11. Le métier et ses conditions d'exercice ne sont plus bons comme avant.					
12. Je ne puis plus supporter d'exercer ce métier plus longtemps.					
13. Je n'arrive pas à commencer à préparer mes cours ou à corriger mes copies...					
14. Qu'est-ce qu'il y a de mauvais dans le professeur que je suis ?					
15. Je souhaite être un autre professionnel					
16. Je ne sais pas motiver mes élèves.					
17. Je me déteste comme professionnel.					
18. Je suis un mauvais professeur.					
19. Je voudrais n'avoir jamais été professeur.					
20. Qu'est-ce qui va pas dans le professeur que je suis ?					
21. Je suis un professeur perdant.					
22. Ma vie professionnelle est un gâchis.					
23. Je suis un professeur raté.					
24. Je n'arriverais pas faire cours, à préparer mes cours ou à corriger mes copies.					
25. Je suis tellement désespéré du métier					
26. Quelque chose doit changer dans ma vie professionnelle.					
27. Il doit y avoir de l'incompétence en moi.					
28. Mon avenir professionnel est lugubre.					
29. Cela ne vaut pas la peine que je réalise telle ou telle tâche					
30. Je n'arrive pas à finir ma préparation de cours, mes corrections des copies ou les projets que j'ai commencé à lancer.					

Remarque : sur les trente items, 9 items (5 - 14 - 15 - 17- 21- 22- 23 - 25- 28) ont été retravaillés :

- 5- « J'ai laissé tomber mes collègues » considéré comme inadapté par les enseignants du fait de la spécificité de l'environnement professionnel d'intervention. Il n'existe pas de hiérarchie entre eux et le travail est un travail d'équipe non par obligation de travailler ensemble mais plus par confort. On peut en effet travailler seul sans gêner le travail des autres.

L'item a été changé en "je ne travaille plus en équipe".

- 14- Qu'est-ce qu'il y a de mauvais en le professeur que je suis ? L'item est mal accueilli les sujets se sentent agressés dans ce qu'ils sont. L'objectif étant davantage de mesurer la souffrance ressentie dans le rapport au travail, l'item a été changé en "qu'est-ce qui ne va pas dans ce que je fais ?".
- 15- Je souhaite être un autre professionnel. Les sujets ne comprennent la notion d'être un "autre". L'item est donc changé en "je souhaite changer de métier".

- 17- Je me déteste comme professionnel. La remarque est la même que précédemment.

L'item a été changé en "Je n'aime pas le métier que j'exerce".

- 21- Je suis un professeur perdant. Les sujets ne comprennent la notion de "perte" ou de "gain". Il a donc été changé en "je suis un professeur désabusé".
- 22- Ma vie professionnelle est un gâchis. Le terme de gâchis est perçu comme une agression. Il a été minoré. L'item est devenu : "Ma vie professionnelle n'est pas réussie".
- 23- Je suis un professeur raté. L'effet est le même que pour l'item 22. L'item est devenu : "je suis un professeur médiocre".
- 25- Je suis tellement désespéré du métier. Le terme de désespoir est trop fort. L'item est modifié en " je n'espère plus rien du métier".
- 28- Mon avenir professionnel est lugubre. L'effet est identique à ceux des items 22 et 23.

L'item est transformé en "mon avenir professionnel est terne".

La deuxième mouture du questionnaire a été testée auprès de 3 enseignants n'appartenant ni à la population-mère et ni au premier groupe "d'essai". Aucune remarque négative ou positive n'ayant été formulée, nous avons retenu le contenu suivant (présenté page suivante).

2.4. Version définitive du Questionnaire des pensées automatiques adapté au milieu professionnel des enseignants (QPAMPE)

Exemplaire du questionnaire (cf. page suivante)

Mode d'administration

L'enquête a été annoncée dans le journal interne de l'entreprise par le Directeur d'établissement une semaine avant la distribution. Les questionnaires ont été remis dans le casier des enseignants avec une lettre d'accompagnement et une enveloppe réponse jointe.

Mode de passation

Il s'agit d'un questionnaire comprenant 30 items évaluant la fréquence des pensées automatiques au cours de la semaine précédente sur une échelle de Likert (1: pas du tout ; 2 : parfois; 3 : assez souvent ; 4 : souvent ; 5: tout le temps).

Version définitive du Questionnaire des pensées automatiques adapté au milieu professionnel des enseignants (QPAMPE)

Consigne : Vous trouverez ci-dessous une liste de 30 pensées qui peuvent émerger dans l'esprit d'un professionnel « enseignant ». Veuillez lire attentivement chaque pensée et indiquer avec quelle fréquence, si c'est le cas, cette pensée a été vôtre ces temps-ci . Lisez chacune des 30 pensées attentivement et cochez la colonne correspondante.

	Pas du tout	Parfois	Assez souvent	Souvent	Tout le temps
1. J'ai la plus grande difficulté à résoudre les problèmes posés dans l'exercice de mon métier.					
2. Je ne suis pas performant dans mon travail.					
3. Pourquoi je n'arrive jamais à faire réussir tous mes élèves ?					
4. Je me sens seul face à mes difficultés professionnelles.					
5. Je ne travaille plus en équipe.					
6. Je ne sais pas si je pourrais continuer à exercer ce métier.					
7. J'aimerais être un meilleur professeur.					
8. Je suis faible dans ma vie professionnelle.					
9. Ma vie professionnelle ne se déroule pas comme je le souhaite.					
10. Je me déçois dans mon travail.					
11. Le métier et ses conditions d'exercice ne sont plus bons comme avant.					
12. Je ne puis plus supporter d'exercer ce métier plus longtemps.					
13. Je n'arrive pas à commencer à préparer mes cours ou à corriger mes copies.					
14. Qu'est-ce qui ne va pas dans ce que je fais ?					
15. Je souhaite changer de métier					
16. Je ne sais pas motiver mes élèves.					
17. Je n'aime pas le métier que j'exerce.					
18. Je suis un mauvais professeur.					
19. Je voudrais n'avoir jamais été professeur.					
20. Qu'est-ce qui ne va pas dans le professeur que je suis ?					
21. Je suis un professeur désabusé.					
22. Ma vie professionnelle n'est pas réussie.					
23. Je suis un professeur médiocre					
24. Je n'arriverais pas faire cours, à préparer mes cours ou à corriger mes copies.					
25. Je n'espère plus rien du métier.					
26. Quelque chose doit changer dans ma vie professionnelle.					
27. Il doit y avoir de l'incompétence en moi.					
28. Mon avenir professionnel est terne.					
29. Cela ne vaut pas la peine que je réalise telle ou telle tâche					
30. Je n'arrive pas à finir ma préparation de cours, mes corrections des copies ou les projets que j'ai commencé à lancer.					

Seriez-vous d'accord pour me rencontrer lors de la deuxième phase de mon travail d'entretien ? Oui Non

Si oui, merci de bien vouloir préciser :

Nom : Prénom : Age

Cotation

Le score global du questionnaire est obtenu à partir des notes attribuées à chaque item par le sujet (étendue de 30 à 150). Plus le score est élevé et plus le sujet a des pensées automatiques négatives.

Le dépouillement ²⁹

Les résultats sont les suivants sur 60 questionnaires distribués 58 questionnaires ont été remis spontanément, 3 questionnaires incomplets ou mal remplis n'ont pas pu être traités. L'enquête porte donc sur un total de 55 questionnaires. Les scores rangés par ordre croissant sont les suivants :

N° QUESTIONNAIRE	Score	N° QUESTIONNAIRE	Score	N° QUESTIONNAIRE	Score
19	34	35	44	8	61
4	35	48	44	41	61
10	35	36	45	40	66
42	36	44	45	7	74
17	38	16	46	22	88
51	38	32	47	54	95
20	39	11	48	55	96
23	39	14	48		
33	39	25	49		
46	39	50	49		
49	39	18	50		
3	40	21	51		
29	40	37	51		
6	41	38	51		
9	41	5	52		
28	41	27	52		
52	41	30	52		
47	42	24	53		
2	43	12	54		
13	43	34	54		
26	43	43	54		
39	43	1	55		
45	43	15	58		
31	44	53	59		

Si on considère une étendue de la distribution de 120 et qu'on souhaite découper la distribution en 3 groupes, le découpage suivant peut-être proposé :
]30; 70] -]70;110] -]110-150].

Compte tenu des résultats et si on se réfère à la moyenne et à l'écart type du test QPA initial, l'hypothèse de travail de départ consistant à constituer trois groupes peut-être remise en cause. Il est préférable ici de constituer deux groupes :

- ceux qui souffrent le moins voire pas du tout et qui peu de « pensées automatiques négatives » sont, les quatre premiers de la distribution (score autour de 30);
- ceux qui souffrent d'anxiété, voire de dépression, les quatre derniers de la distribution (score de 74 à 100).

²⁹ Cf. annexe 1.

2.5. Variables contrôlées concernant les groupes de sujets

Nous avons uniformisé un certain nombre de variables. Ainsi nous nous sommes assurés

- que l'ancienneté était à peu près similaire dans deux nos groupes de sujets
- que la variable sexe est de 1/3 d'hommes contre 2/3 de femmes
- que leur situation maritale peut être considérée comme identique entre les groupes
- que leur lieu d'habitation n'est pas franchement différent
- que le métier de leur conjoint est à peu près maintenu constant
- qu'aucune des personnes interrogées n'est surendettée
- que la moyenne d'âge est à peu près constante en intergroupe

2.6. Les entretiens

2.6.1. L'outil : l'entretien semi-directif à tendance non directive

Raison du choix de l'outil

Dans cette deuxième partie de l'étude, l'outil choisi est l'entretien semi-directif. Le choix de ce mode de recherche tient au fait qu'il s'agit de recueillir de l'information de personnes en état de souffrance au travail. L'entretien semi-directif s'avère être le plus approprié. En effet, il permet à la personne de s'exprimer librement; tout en étant orientée vers les thèmes de recherche.

Précautions de l'interviewer

Dans un premier, il s'agit de mettre la personne en confiance en lui expliquant la démarche et de rappeler le respect de la plus stricte confidentialité, déjà évoquée lors de l'administration des questionnaires. Il est aussi nécessaire de remercier la personne d'avoir bien voulu participer à l'enquête. Il s'agit de garder le caractère humain de la démarche et de ne pas considérer le sujet comme un "objet" d'étude.

Aspects pratiques

Pour des raisons pratiques et de confidentialité les entretiens ont lieu dans un petit bureau sur le lieu de travail. La durée des entretiens est de une heure environ.

Afin de faciliter la discussion, l'écoute et de favoriser la spontanéité de l'échange, de ne pas freiner le débit de parole des sujets, les entretiens sont enregistrés.

2.6.2. La grille d'entretien (justification des questions par rapport aux hypothèses)

Renseignements préalables : Sexe - Age - Ancienneté - Matière enseignée

- 1- Pourriez-vous me parler de votre métier et des problèmes qui se posent à vous ? (contenu - exercice - perception)
- 2- Y a t il des événements qui vous semblent particulièrement difficiles à vivre dans votre métier par rapport à d'autres, pouvez-vous me dire lesquels ?
- 3- Y a t il des événements qui vous semblent relativement peu difficiles, lesquels ?
- 4- Dans des situations particulièrement difficiles à vivre comment faites-vous concrètement pour aller mieux ?
- 5- Quand un événement particulièrement grave est arrivé qu'est-ce qui fait que vous avez encore envie d'exercer le métier ?
- 6- Pourriez-vous me parler de votre vie privée en dehors de votre vie professionnelle, est-ce que vous avez des activités extraprofessionnelles ? (vérifier la fréquence, et depuis quand).

3. Analyse des contenus d'entretien

3.1. Analyse de l'hypothèse 1

Afin de valider l'hypothèse, nous avons classé les scores par ordre croissant qui montre que les sujets identifient des niveaux de souffrance différents. La co-évaluation des conseillers pédagogiques d'éducation quotidiennement en contact avec les sujets dans l'exercice de leur activité professionnelle montre que les niveaux de souffrance différents sont identifiés par des tiers. Si nous rapprochons la classification des scores avec celle de la co-évaluation nous remarquons que les individus déclarant "souffrir peu" de pensées automatiques négatives ont des scores de 34 à 36 en évaluation (sur un éventail possible de 30 à 150) et des scores de 0 et 1 en co-évaluation (sur un éventail possible de 0 à 7) et les individus déclarant souffrir beaucoup des scores de 74 à 96 en évaluation et de 6 et 7 en co-évaluation.

Conclusion de l'hypothèse 1

Nous pouvons donc considérer que l'hypothèse 1 " Les individus identifient des niveaux de souffrance différents " est validée.

3.2. Analyse de l'hypothèse 2

C'est une hypothèse plus centrale à notre sens car l'hypothèse 1 servait essentiellement à justifier l'existence de nos deux groupes de sujets servant à la comparaison. Cette hypothèse est donc centrale du point de vue du mémoire mais n'est étudiée qu'à l'état d'ébauche dans ce probatoire.

L'hypothèse 2 peut se formaliser comme suit "les différents groupes en plus ou moins grande souffrance ne dégagent pas ou n'identifient pas les mêmes sources de souffrance". C'est cette hypothèse que nous allons tester en

choisissant de prendre comme référence l'un des modèles présentés : à savoir celui de Karazek (cf. page 11)

Les items les plus cités par le groupe de sujets déclarant souffrir comparé au groupe déclarant le moins souffrir sont :

		Gr 1 (en souffrance)	Gr 2 (non en souffrance)
Réalisation des activités	Devoir travailler vite	Cité à 9 reprises	Cité à 2 reprises
	Faire face à des tâches complexes	Acquisition des savoirs par les élèves : 5 fois Gestion des conflits : 6 fois Manque de motivation des élèves : 3 fois S'adapter à chacun : 7 fois	Cité 1 fois Cité 2 fois Cité 0 fois Cité 3 fois
	Avoir des rôles contradictoires (par rapport à la famille)	Culpabilité ressentie : 5 fois	Cité 0 fois
Exercer un contrôle sur son activité	Autonomie décisionnelle	Hiérarchie qui ne « suit pas » ou jugée « incompétente » : 5 fois	Cité 0 fois
	Choisir d'utiliser certaines compétences, en développer de nouvelles	Absence de reconnaissance de ses capacités : cité 10 fois	Cité 3 fois
	Quoiqu'on fasse être seul(e)	Cité 7 fois	Cité 2 fois

Concernant la notion de réalisation des activités on observe une différence quantitative entre les deux groupes : 35 fois cité sur 61 citations (soit 61%) il n'est cité qu'à 8 reprises sur 13 par les gens du second groupe (soit 62%)

Par conséquent, quantitativement on peut dire que les gens en plus grande souffrance, déclarent ressentir beaucoup plus de souffrance que ceux du second groupe concernant la réalisation des activités : 35 fois contre 8 fois (soit plus de 4 fois plus) mais proportionnellement la répartition de l'importance relative des causes de la souffrance est la même (61 % et 62 %) Il en va de même pour l'exercice du contrôle sur son activité. Il est à noter que la notion d'isolement a été rangée dans cette catégorie, nous avons interprété l'isolement comme le fait d'être incapable de mobiliser autrui pour faire changer les choses en cas de problèmes.(en ce qui concerne notamment l'organisation du travail)

Conclusion par rapport à l'hypothèse 2

Si quantitativement, on observe bien des différences dans le nombre d'éléments cités comme source de souffrance, il semble bien que le modèle de Karazek ne nous permette pas de mettre en évidence une cause de souffrance beaucoup plus prégnante dans le groupe de personnes en souffrance que dans l'autre : c'est du moins ce que semble nous indiquer

l'analyse réalisée des pourcentages de répartition de ces causes. Globalement, quelque soit les groupes, la notion de réalisation des activités est citée dans 2/3 des cas. La notion de contrôle sur son activité, dans le 1/3 restant. **L'hypothèse 2 "les différents groupes en plus ou moins grande souffrance ne dégagent pas ou n'identifient pas les mêmes sources de souffrance" n'est donc pas validée.**

3.3. Analyse de l'hypothèse 3

Rappel de l'Hypothèse 3 : ceux qui disent souffrir vont déclarer des stratégies de coping et des mécanismes de défense différents que ceux qui ne se disent pas souffrir. Ils vont employer des stratégies de défense différentes.

Analyse du groupe dit « en souffrance »

L'ensemble des enseignants regrette l'absence de communication avec les collègues souligne que lorsqu'elle a lieu, c'est une solide défense, mais que c'est extrêmement difficile à mettre en place. Une personne déclare « ça me fait beaucoup de bien de pouvoir parler à mes collègues mais hélas, je ne le fais que lors des journées pédagogiques...c'est à dire bien peu dans l'année ». Parmi les autres phrases, celle d'une enseignante qui déclare : « je me suis sentie vraiment très seule et ma collègue m'a dit que j'en faisais trop, que je me ferais toujours avoir j'en faisais trop ». Une autre dit « je vais à la recherche, je demande à l'un à l'autre mais à force j'ai vraiment l'impression d'embêter le monde...et puis quand ça va pas j'ai des crises de panique.. l'angoisse prend toujours le dessus.. »

Les sujets ont besoin de réconfort familial mais se rendent compte que cet environnement s'agace à juste titre de l'excès de réconfort et de soutien social réclamé. Le sujet 2 déclare « je fais les magasins avec ma sœur mais je ne peux pas tout le temps lui demander »

Tous ces enseignants recherchent un soutien social, tentent de retrouver un réseau social, du point de vue personnel « quand ça ne va pas déclare cette enseignante, j'appelle des amis...mais je suis trop fatiguée pour en profiter. » Une autre déclare « et puis mon mari m'aide beaucoup sinon... »

Le manque de valorisation, de reconnaissance de soi est souvent observé à tel point que quelques personnes en souffrance déclarent aller chercher la satisfaction dans des formations complémentaires qu'ils donnent, dans d'autres activités secondaires professionnelles (1^{er} sujet), voire dans un diplôme (sujet 3).

La plupart tentent de pratiquer des activités sportives ou artistiques pour décompresser.

Tous et toutes attendent que « ça passe » soit avec un congé maternité, soit grâce à l'accès à un autre métier, soit ils ou elles sont dans l'attente d'une mutation ou d'une reconversion.

Beaucoup restent seuls pour analyser la situation stressante.

Analyse du groupe dit « non en souffrance »

Ceux-ci tentent toujours d'effectuer un rapprochement entre la situation stressante vécue et une situation similaire du passé qui s'est bien terminée.

La plupart du temps, les enseignants relativisent certains comportements déclarant « de toute manière l'irrespect qu'ils ont [les élèves], ils l'ont avec tous et toutes mais c'est parce que c'est en classe que ça nous heurte... »

Lorsque vraiment les situations sont choquantes, ils déclarent pouvoir en parler, certes à leurs amis; mais surtout à l'équipe enseignante. « Parler pour éviter la honte, c'est important » déclare un sujet. Mais ces discussions en plus du partage émotionnel sont orientées vers la recherche de solution pratique « quand ça ne va pas, je demande conseil à quelqu'un, à la famille, à un collègue ».

Le sport, le bricolage, les activités artistiques sont cités tout aussi souvent que pour les membres du groupe d'enseignants déclarés en souffrance. La moitié des enseignants de ce groupe a mis en avant le rôle de l'organisation dans sa vie comme facteur déterminant de défense « je m'arrange pour préparer mon week-end avant la fin de la semaine, au moins une fois sur deux pour dire de faire un break total » déclare une personne « Moi, je m'en tiens à mes quinze heures, tant pis pour l'argent en moins, je suis beaucoup plus calme...c'est l'essentiel ». Un enseignant déclare même « je vais mieux depuis que j'ai appris à refuser des sollicitations, soit pour des heures soit des projets bénévoles pour l'école....je n'avais plus le temps, j'étais désorganisé et ça me mettait à cran »

Garder sa fantaisie, être innovant en classe, avoir encore des fous-rire devant les élèves sont autant d'éléments cités par la plupart des enseignants de ce groupe. « J'ai du plaisir quand on a des fous-rire en classe, ça me donne du tonus » déclare une personne.

Savoir parler de ses émotions, que ce soit à des collègues, mais aussi à des élèves de temps en temps fait partie de la gamme des défenses possibles.

Conclusion par rapport à l'hypothèse 3

Pour conclure sur cette hypothèse 3, différents éléments semblent indiquer que la nature des défenses varie pour les deux groupes comparés.

Du point de vue des personnes ressources, le groupe d'enseignants « qui souffre peu » s'est constitué un réseau de collègues avec lesquels, il communique la souffrance pour éviter l'isolement et la honte ou aider à son tour les collègues en difficulté. Ceci renforce l'image de l'enseignant ayant des solutions pour autrui (reconnaissance de soi, jugement d'utilité et d'esthétique du point de vue de la psycho-dynamique ; affiliation, altruisme du point de vue du DSM4) Ces discussions permettent sans doute une meilleure auto-observation et une meilleure affirmation de soi par l'expression de ses sentiments, une meilleure analyse des situations puisque les collègues sont eux mêmes en classe.

Sans doute est-ce la raison pour laquelle, le milieu familial n'est pas utilisé de la même manière : le groupe d'enseignants en souffrance semblant chercher davantage de réconfort (et percevant du reste qu'il risque d'épuiser son entourage), le groupe d'enseignants « non en souffrance » parle davantage d'activités faites ensemble.

Les phénomènes de répression (sport etc...) semblent mieux préparés en cas de problèmes, davantage normés dans les heures, pratiqués de manière plus organisée pour faire chuter la tension avant qu'elle n'arrive.

Oser l'humour et la fantaisie, les fous rires, l'innovation, sont également cités par les membres du groupe d'enseignants vivant bien leur métier.

Les phénomènes de sublimation semblent davantage normalisés, régulés, parfois même avec des collègues au sein de l'établissement pour les enseignants vivant bien leur métier.

L'hypothèse 3 semble être extrêmement discriminante des différents types de sujets rencontrés et mérite sans doute une investigation plus importante pour l'avenir.

Cela suggère bien évidemment toute l'importance que revêt l'organisation du travail telle qu'elle est vécue par ces personnes, comment elle est interprétée de manière différentielle, et de nous questionner plus généralement sur l'activité réelle, le travail prescrit, et le vécu du salarié au travail, notamment dans cette capacité à générer des solutions tout en faisant le deuil des autres dans les activités possibles qu'il peut émettre.

4. Conclusion de la première phase de recherche

Nous avons posé trois hypothèses pour ce probatoire afin de mieux comprendre comment gérer la souffrance engendrée par le travail.

Notre première hypothèse, centrale dans la recherche fut de mettre en place une méthodologie pour extraire deux groupes de sujets selon leur état de souffrance par une confrontation croisée d'avis extérieurs et d'auto-évaluation. Cette hypothèse préliminaire a été validée.

L'hypothèse 2 concernant les sources de souffrance identifiées par une technique d'entretien classique n'a pas permis de mettre en évidence de différence qualitative dans les deux groupes de sujets.

En revanche l'analyse de l'hypothèse 3 révèle une gamme de défenses tout à fait différentes dans les deux groupes vivant différemment cette souffrance.

PARTIE 4- DEUXIEME PHASE DE LA RECHERCHE-ACTION : animation de séances de travail

4.1 Recentrage de la problématique

Après avoir vérifié que les individus identifiaient les mêmes sources de stress au travail qu'ils déclarent en souffrir ou non et vérifié que les individus n'utilisent pas tous les mêmes stratégies de défense, nous avons axé notre recherche sur la personnalité des individus et nous avons pu remarquer que les enseignants les plus touchés par le stress sont ceux qui présentent un caractère anxieux puisque le questionnaire Hollon et Kendall montre la capacité à avoir des pensées automatiques négatives. De nombreuses études

médicales³⁰ montrent qu'il existe en effet une corrélation entre le caractère anxieux (au sens des D5D) et la capacité à réguler son stress. Les études sur l'anxiété montrent également que les personnes dites « non anxieuses » plongées pendant un certain temps peuvent souffrir d'anxiété excessive et développer ce que l'on appelle communément des épisodes anxieux.

Cette deuxième phase recherche a pour but de compléter les résultats préliminaires et de vérifier l'effet des séances d'aide aux personnes en difficulté. Il s'agit de s'inspirer des thérapies comportementales et cognitives pour permettre en séance de groupe de partager les expériences et d'enrichir les perceptions des enseignants en souffrance par celles de ceux qui souffrent moins, voire pas du tout et de pouvoir accéder à un mieux être.

La nouvelle problématique est donc :

« En quoi les approches cognitives et comportementales peuvent-elles apporter un mieux-être au travail des enseignants souffrant de stress ressenti comme excessif ? »

Il s'agit maintenant de passer à une phase plus curative ou préventive de la souffrance au travail des enseignants et de vérifier que les séances en groupe vont permettre aux enseignants de réduire ou de prévenir le mal-être au travail. Il nous reste donc à évaluer les hypothèses 3 et 4.

4.2 Les hypothèses à valider

Hypothèse 3 : les enseignants sont capables de repérer des émotions, des pensées et des comportements qu'ils ont lorsqu'ils agissent au travail.

Hypothèse 4 : les enseignants peuvent se transmettre ce savoir collectivement et manifester le sentiment que des séances collectives de partage des expériences pourra augmenter l'éventail des réponses possibles face aux difficultés professionnelles et permettre de réduire le mal-être au travail.

4.3. Population retenue

La population retenue est celle des enseignants d'un lycée. Des enseignants en souffrance et des enseignants qui ne le sont pas.

4.4. Méthodologie

4.4.1 Détermination des groupes de sujets participant aux groupes de travail à l'aide du questionnaire ³¹ précédent adapté

A partir du travail de repérage effectué lors de la mise à l'épreuve de l'hypothèse 1 « les enseignants identifient des niveaux de souffrance différents » dans la première phase de recherche, nous avons constitué des

³⁰ Soigner le stress et l'anxiété par soi-même, D.Servant, 2003.

³¹ Questionnaire des pensées automatiques adapté au milieu professionnel des enseignants (qpampe)

sous-groupes de 4 enseignants correspondant aux extrêmes de la distribution statistique des résultats à savoir :

- 4 enseignants qui souffrent le moins (cf. enseignants ayant répondu aux questionnaires n°19-4-10-42) ;
- 4 enseignants qui souffrent le plus (cf. enseignants ayant répondu aux questionnaires n°7-22-54-55).

Pour rappel ces évaluations ont été croisées avec l'évaluation du CPE (conseiller pédagogique d'éducation) qui avait validé l'auto-évaluation des enseignants.

4.4.2. Variables contrôlées concernant les groupes de sujets.

Nous retrouvons dans nos deux groupes un certain nombre de variables déjà évoquées sont maintenues identiques ou non significativement différentes : l'ancienneté, la variable sexe, la situation maritale, le lieu d'habitation, le métier du conjoint, le non « surendettement » et la moyenne d'âge.

4.4.3 Déroulement des séances de travail en groupe

1- Phase de travail collectif concernant l'identification des situations stressantes

Il a été demandé aux enseignants de répondre par écrit et de façon individuelle à la question « *quelles sont les 5 situations auxquelles vous pensez quand on vous dit stress professionnel des enseignants ?* ».

Une mise en commun en grand groupe est réalisée et les enseignants sélectionnent les situations « problème » sur lesquelles ils souhaitent travailler à savoir :

- la relation enseignant-élève ;
- la préparation des cours ;
- la relation avec la hiérarchie.

2- Phase de travail collectif concernant le vécu du stress et les actions et pensées émises dans les situations

Cette deuxième phase passe par un travail individuel à l'écrit. Il est demandé aux enseignants de répondre à la question suivante : « *Imaginez que vous êtes dans la situation (étudiée), que vous diriez-vous ? Que feriez-vous ?* ».

Le grand groupe est éclaté en deux sous-groupes de 4 enseignants avec une répartition de deux personnes « en souffrance » contre deux personnes dites « souffrant moins voire pas du tout ». Chaque sous-groupe met en commun ces observations et présente un résumé en grand groupe.

3- Phase d'acquisition de connaissance

L'animateur fait une présentation de ½ heure sur les stratégies d'ajustement face au stress :

- les techniques de relaxation ;

- l'identification des pensées stressantes et des émotions corrélées ;
- l'élaboration de pensées moins stressantes.

4- Phase de travail collectif sur l'identification des pensées stressantes et l'élaboration de nouvelles pensées moins stressantes

En grand groupe, les enseignants élaborent des pensées alternatives moins stressantes.

5- Phase de préparation de la séance suivante : remplir son journal de bord – début de la phase dite de restructuration cognitive

Il est demandé aux enseignants de remplir leur journal de bord. Il s'agit pour les enseignants de participer activement au travail de recherche en reprenant dans chacune des situations :

- les émotions, pensées et comportements vécus et de réfléchir à
- « ce qu'il aurait pu penser » ;
- « ce qu'il aurait pu faire » ;
- les conséquences immédiates du comportement sur lui-même et/ou son environnement ;
- les conséquences à long terme sur lui-même et/ou son environnement ;
- les antécédents historiques ;
- les antécédents immédiats.

L'intérêt du travail consiste à analyser le plus objectivement possible, la situation dans laquelle l'enseignant se dit par exemple « je suis nul » (ce qui renforce le mal-être), pour voir s'il a raison de porter un jugement négatif sur lui-même ou tout ce qui l'entoure. Il s'agit pour lui de procéder à une ré-évaluation la plus objective et la plus réaliste possible de la situation dans laquelle il se trouve. Il s'agit pour lui de prendre de conscience de la façon dont il interprète la réalité puis d'envisager une pensée alternative plus réaliste et enfin de percevoir l'impact sur l'émotion en comparant ce qu'il ressent sur le plan émotionnel en envisageant la situation avec cette nouvelle optique plus réaliste par rapport à ce qu'il ressentait auparavant en jugeant les choses d'un point de vue négatif et pessimiste.

6- Phase d'évaluation des deux séances

Un questionnaire d'évaluation en 5 questions est remis en fin de deuxième séance aux enseignants. Les enseignants devront répondre aux questions qui suivent en donnant une note sur une échelle de 0 à 7 selon le principe des échelles de différenciateur sémantique de Osgood :

- 1- ces séances vous ont permis de modifier vos pensées ?
- 2- ces séances vous ont permis de modifier vos comportements ?
- 3- ces séances vous ont paru utiles ?
- 4- ces séances vous ont paru confortables ?
- 5- commentaire libre sur l'intérêt de l'expérience.

Cette évaluation permettra de confirmer ou d'infirmer l'intérêt de l'intervention à court terme et de voir pour le CEERTIS s'il y a lieu de poursuivre les ateliers dans le temps.

4.5. Analyse des contenus des séances de travail

4.5.1. Rappel de l'hypothèse 3

Notre hypothèse consiste à vérifier que les enseignants sont capables d'identifier des émotions, des pensées et des comportements lorsqu'ils sont en situation de travail. Sur ce point on peut remarquer que le fait même de leur poser la question peut induire des réponses. Le nombre restreint d'enseignants (8 au total) ne permet pas d'en tirer une règle au plan statistique. Cela dit les sujets ne se sont pas forcés à trouver des idées. Les informations transmises par eux-mêmes ont été plutôt naturellement données. La dynamique de groupe créant un climat de confiance et de convivialité propice à la formalisation. Néanmoins un sujet a eu des difficultés à mettre en mots deux situations. Il s'est exprimé en disant « je ne parviens pas à dire... c'est confus... ». Le groupe est intervenu naturellement et a procédé à la « reformulation » pour l'aider. Le sujet a finalement pu exprimer ses émotions et ses pensées.

La première situation évoquée et retenue comme thème de travail par les enseignants est « **la relation enseignant-élève** ». Ils évoquent en toile de fond de cette situation les problèmes d'agressivité, d'indiscipline, de manque de motivation. Les émotions et les sentiments ressentis et répertoriés par le groupe d'enseignants sont :

- la frustration, la colère, la rage, l'énervement, la peur panique, la surprise, l'impuissance, l'impression « d'un coup de massue » porté sur la tête ; de la culpabilité (de mal faire)... « je me sens débordée d'énergie » ;
- les pensées dysfonctionnelles sont : « je suis une incapable » ; « je ne sais pas m'adapter au comportement des élèves » ; « je n'arrive pas à les motiver » ; « je suis aussi nulle que ça ? » ; « ai-je dit quelque chose qui a pu engendrer cette agressivité ? » ; « pourquoi autant de violence ? » ; « je suis dépassée »...

Face à cette situation les comportements répertoriés sont :

- « je deviens cassant, cinglant » ;
- « j'explique la raison de ma colère » ;
- « je redouble d'effort pour asseoir mon autorité, j'élève la voix, je m'énerve » ;
- « j'explique la raison de ma colère » ;
- « je m'emporte et je réponds agressivement » ;
- « je mets un mot sur le carnet de liaison, mon écriture est tremblotante » ;
- « j'explique en quoi le comportement de l'élève agressif n'est pas acceptable » ;
- « je rappelle mes attentes par rapport au travail demandé » ;
- « je mets l'élève à la porte de la classe ».

Les conséquences immédiates du comportement sur l'enseignant lui-même et sur son environnement sont : un mal-être physique et psychique « j'ai le cœur qui bat à cent à l'heure » ; « je perds ma voix » ; « j'ai mal au ventre » ; « je me sens dans l'insécurité » ; « je bafouille » ; « je tremble » ; « je deviens blanche » « je me sens pressée et toujours happée par les problèmes » ; « je parle d'un ton sec à mes proches » ; « je ne suis pas disponible ».

Autant de signes physiques de stress qui à la longue produit des conséquences à long terme sur l'enseignant et son environnement telles que : « je suis énervée à la maison » ; « je ne dors plus et je repasse le film de ce qui s'est passé en classe dans ma tête » ; « j'éprouve une grande lassitude » ; « je me sens épuisée » ; « plus personne ne peut me parler à la maison pendant au moins une heure » ; « je ne sens irrémédiablement impuissante » ; « je n'ai plus aucune patience avec mes enfants ou mon mari » ; « j'envoie tout le monde paître » ; « la nuit je m'enferme dans la voiture et je hurle dans mon garage pour que personne ne m'entende » ; « je multiplie les maux de tête » ; « j'ai des maux d'estomac ». Nous pouvons noter ici tous les signaux de la souffrance physique et psychique supportée par les sujets.

Les antécédents immédiats sont pour les 8 enseignants dans le mois qui précède les cours et plus précisément pour 6 d'entre eux toutes les semaines. En ce qui concerne les antécédents historiques, ils sont rarement renseignés. Il peut s'agir soit d'une absence de mémorisation liée au refoulement - mécanisme de défense - soit d'une difficulté de compréhension de la question, à savoir une mauvaise explication de l'animateur. Ce thème ne peut donc pas être traité de façon pertinente.

Pour la deuxième situation évoquée sur la « préparation des cours » les enseignants donnent le même type d'émotions négatives telles que la peur de ne pas y arriver ; la « boule à l'estomac » ; l'impossibilité de réfléchir ; la colère ; la culpabilité ; la lassitude ; découragement. Il est à noter qu'il s'agit là d'émotions ressenties en dehors du face à face pédagogique lorsque l'enseignant est « devant sa feuille blanche » et que l'élément stressant est bien alors la représentation qu'il se fait d'une réalité de ce que devra être son cours. Les pensées dysfonctionnelles évoquées sont : « je ne suis pas à la hauteur » ; « je n'y arriverai jamais » ; « encore un projet qui ne va pas aboutir » ; « je n'ai pas pensé à tout » ; « quelle galère encore ! » ; « encore gérer ça » ; « je vais devoir gérer le matériel qui ne va pas marcher et le mécontentement des élèves » ; « j'avais plus de temps pour préparer quand j'avais pas les enfants ».

Les comportements évoqués sont dans cette situation :

- « je vais crier » ;
- « je vais chercher le responsable du matériel pour qu'il m'explique comment il fonctionne » et « je peste intérieurement » ;
- « je prévois des autres solutions au cas où le matériel ne fonctionne pas » ;
- « je passe un temps fou à préparer pour me rassurer » ;
- « je ne vais pas savoir maîtriser et je ne vais pas savoir répondre aux questions » ;
- « qu'est-ce qu'ils vont retenir de ce que je vais dire » (sous-entendu pas grand-chose) ;

- « si j'utilise du matériel il va risquer de tomber en panne, les moyens matériels sont des obstacles, c'est malheureux... » ;

Les conséquences immédiates sont les mêmes que dans la situation 1 avec d'autres formulations « je suis infecte avec les membres de ma famille » ; « je préfère être à mon bureau pour créer que de m'occuper de mes enfants » (accompagné d'un fort sentiment de culpabilité).

La troisième situation sur « les relations avec l'organisation »

Plusieurs problèmes sont évoqués :

- l'obligation de se former et à la fois de répondre à une demande de l'établissement engendrant une perte des temps libres nécessaires à la formation ;
- convocation par la Direction et rappel de l'obligation administrative de déclarer le poste occupé vacant puisqu'une demande de mutation a été déposée ;
- les voltes face incessant d'un hiérarchique qui fait refaire le travail effectué pour des raisons inexplicables ;
- convocation ad hoc à la sortie d'un cours pour sermon sur la baisse des effectifs de la section (nouvelle règle du jeu non connue jusqu'alors).

Les émotions repérées sont alors l'énervement, l'irritation, le sentiment d'injustice, le sentiment de non reconnaissance, la colère, la frustration, la peur de se « faire descendre », un sentiment de « ras le bol ».

Les pensées dysfonctionnelles émises et relatées sont :

« Je ne suis pas écouté » ; « il va me descendre » ; « que pense-t-il de moi ? » ; « il est toujours aussi autoritaire et froid » ; « il me prend pour un incapable et un irresponsable » ; « je ne comprends rien à ce qu'il me dit, qu'est-ce que je suis nulle ».

Les comportements sont alors :

- « j'évite de penser au rendez-vous » ; « je suffoque complètement incapable d'articuler deux mots » ; « je propose des solutions » ; « je mords sur ma chique » ; « j'essaie de rester calme et de faire bonne figure » ; « je bouts intérieurement et je n'en montre rien » ; « j'ai des vertiges » ; « j'ai envie de pleurer » ; « j'ai envie de fuir » ; « je me sens nulle ».

Les conséquences immédiates sur le comportement des enseignants et sur leur environnement sont formulées ainsi :

- « j'évite toute relation avec la hiérarchie » ;
- « j'essaie d'être le moins en contact possible avec mes collègues » ;
- « je rumine et pense que c'est injuste » ;
- « j'ai des difficultés à me concentrer » ;
- « je n'en dors pas de la nuit » ;
- « je fais des cauchemars » ;

Les conséquences à plus long terme sur le comportement des enseignants et leur entourage :

- « je suis démotivé, je travaille sans la foi » ;
- « je me sens pas à ma place comme prof, je pense à changer de métier » ;
- « j'ai l'impression de faire un métier alimentaire, je culpabilise, je pense à tous ces jeunes que je lâche et je me sens impuissant » ;

- « je deviens triste et irascible » ;
- « je parle en direct, sans détour et j'envoie balader ma famille » ;
- « j'ai plus de patience avec les élèves » ;
- « j'ai la nausée à l'idée de préparer mes cours ».

Le problème de fond ici semble l'absence de reconnaissance du travail de la personne par la hiérarchie, un problème évident de management quant à l'annonce des règles du jeu et ses conséquences habituelles sur les comportements humains : la dévalorisation de l'image de soi, l'évitement et la fuite, le repli sur soi ou l'agressivité. Mais nous ne sommes pas ici en train d'évaluer les incidences des relations avec la hiérarchie sur le stress au travail des enseignants. Mais ceci sort de notre étude et pourrait faire l'objet d'un autre mémoire.

Il est à noter qu'au final cette situation n'a été traitée que par 3 enseignants sur 8 et tous les items d'investigation n'ont pas été renseignés. C'est pourquoi nous ne traiterons plus de la situation 3 dans ce qui suit. En effet, les situations liées à l'exercice de l'activité ont semblé préoccuper davantage le groupe des 8 enseignants.

Malgré toute la réserve évoquée précédemment et compte tenu du fait que cette technique inspirée des TCC a été utilisée dans de nombreuses expériences **l'hypothèse 3 est validée « les enseignants sont capables d'identifier des pensées des comportements ».**

Il est utile ici de remarquer que la totalité des enseignants évoquent des émotions et pensées négatives et qu'aucun même ceux qui appartiennent au groupe dit « non en souffrance » ne déclarent n'avoir jamais d'émotion négative. On peut alors penser que la souffrance provient non pas des incidents épars dans la vie des enseignants mais de la répétition de ces situations. Nous voilà bien dans le cœur de la problématique du stress. Ce n'est pas le stress qui pose problème mais la répétition et la prolongation des situations stressantes qui impacte la vie des sujets stressés et de leur entourage.

4.5.2. Rappel de l'hypothèse 4

L'hypothèse 4 « les enseignants peuvent se transmettre ce savoir collectivement et manifester le sentiment que des séances collectives de partage des expériences pourra augmenter l'éventail des réponses possibles face aux difficultés professionnelles et permettre de réduire leur mal-être au travail » est le cœur de notre action. Il s'agit ici de voir sur 2 séances quel est l'impact de l'intervention sur le stress au travail des enseignants.

Nous rappelons que nous avons procédé en deux temps. Les enseignants après une première séance ont choisi les thèmes à aborder soit 3 situations problèmes et enclencher un premier travail d'auto observation sur les pensées les émotions et les comportements adoptés dans les dites situations. Il s'agit ensuite de remplir le journal de bord et de se rencontrer ensuite un mois plus tard pour mettre en commun les observations et faire bénéficier chacun de

son expérience puis de mesurer l'impact de ces deux premières séances de travail. Impact forcément modeste après deux séances seulement.

En ce qui concerne l'hypothèse 4, les enseignants ont su transmettre le savoir puisque chacun d'entre eux a participé très activement aux deux séances. Plus clairement, ils ont tous rempli leur journal de bord et ont tous pris la parole en temps égal. Lors de la première séance les enseignants les moins en souffrance ont pu partager avec ceux plus en souffrance et faire des propositions concrètes de pensée alternative. Ces mêmes propositions ont été accueillies favorablement et certains les ont utilisées.

Dans la première séance de travail, les pensées alternatives proposées face à une classe difficile (situation 1) ont été :

- « il faut faire front et garder mon calme » ;
- « je ne dois pas baisser la garde » ; « je dois obtenir ce que j'ai demandé » ;
- « je pense qu'ils me manquent de respect mais eux non car ils n'ont pas la même échelle de valeurs » ;
- « ils sont fatigués » ;
- « pourquoi se comportent-ils ainsi, il y a sans doute une bonne raison » ;
- « tel élève est peut-être en demande d'attention ».

Pour **les comportements à adopter** les propositions ont été les suivantes :

- expliquer à l'élève pourquoi son comportement n'est pas acceptable.
- discuter à froid en tête à tête avec les éléments perturbateurs ;
- faire une pause silence ;
- demander de l'aide au conseiller pédagogique d'éducation ;
- demander à la classe les raisons de cet énervement ;
- s'arrêter de parler et attendre le silence ;
- faire une enquête par écrit sur les problèmes auprès des élèves et discuter avec eux des solutions ;
- se faire plaisir en rentrant à la maison ;
- discuter avec les collègues du problème ;
- varier les exercices, essayer de faire des cours très innovants ;
- prendre des vitamines ;
- lancer une réflexion et un projet pédagogique sur les raisons de la démotivation et y associer des élèves volontaires ;
- remplir mon journal de bord, ça fait du bien d'écrire ;
- demander de l'aide aux collègues supposés plus à l'aise.

...

Il n'est pas ici possible de faire une liste exhaustive. Les items montrent en tout cas à chaque fois des expériences et des solutions « éprouvées ». C'est toute la force du groupe et de l'échange entre pairs. Du coup, les solutions proposées sont plus crédibles et acceptables.

Après ces échanges, la deuxième séance a permis de vérifier que les solutions proposées ont été utilisées par les enseignants pour quelques unes d'entre elles en fonction des situations.

Il a donc été procédé à une évaluation à l'issue de la deuxième séance.

4.5.3. Evaluation du travail de groupe : les apports des deux séances

La modification des pensées :

L'ensemble des enseignants a trouvé le travail utile et déclare avoir modifié ses pensées y compris pour les personnes du groupe dit « en moindre souffrance ».

Le confort des séances :

Une seule personne a trouvé cela « inconfortable » parce que c'était difficile pour elle de parler de ses difficultés, la charge émotionnelle était très forte et dit-elle « à fleur de peau ». La même personne précise néanmoins vouloir continuer à participer à des séances.

La modification des comportements

Les résultats sont plus mitigés pour la modification des comportements. Comme attendu, nous ne pouvions pas espérer une modification des comportements en deux séances de 3 heures à un mois d'intervalle. Un sujet déclare « le réflexe pensée positive n'est pas encore au point, il faut que je continue à y penser ». Néanmoins, des changements s'opèrent chez certains : « Cette expérience me permet de mieux gérer le stress de ma vie professionnelle et aussi personnelle ». « J'ai pu prendre du recul » et « rester calme ». « J'ai pu apprendre à contrôler mes émotions, à me calmer, à relativiser ». « Cela m'a permis de mettre en place d'autres stratégies de coping, d'y penser systématiquement en situation de stress ». Un autre sujet déclare : « je me sens plus positive » et « je vis mieux mon enseignement ».

Enrichissement des stratégies de coping

Un sujet déclare « Cela m'a permis de mettre en place d'autres stratégies de coping, d'y penser systématiquement en situation de stress » et un autre « il faudrait aborder une situation problématique et la traiter à fond ».

Renforcement du moi et réaffirmation de soi

Deux sujets déclarent respectivement :

- « j'ai pu prendre conscience de mes ressources personnelles et que si je ne peux changer l'Autre, je peux changer la façon de l'appréhender, ma façon de faire, ma façon de communiquer » ;
- « on peut trouver des solutions en soi à condition de ne pas se limiter par des barrières de pensées négatives » ;
- « ça m'a apporté d'améliorer mon affirmation de soi et mon assurance ».

Briser l'isolement et trouver un espace de parole

Deux sujets déclarent

- « cela m'a fait du bien de voir que tous ceux qui étaient autour de la table ramaient dans le même bateau » ;
- « on se sent moins seule à vivre certains événements stressants » ;

- « ça m'a apporté de prendre l'avis des autres par rapport à mes problèmes et de leur donner le mien, c'est très enrichissant pour moi qui ai tendance à vivre « isolément ».

Un sujet déclare « cela me fait du bien de discuter librement et en toute confidentialité ».

Demande de prolongation des séances

Le dépouillement de la question ouverte : « intérêt de l'expérience », l'unanimité (moins un sujet) va vers la reconduction des séances.

Un sujet demande « Il faudrait prolonger l'expérience du journal de bord au moins un mois de plus pour pouvoir changer les comportements ». Un autre sujet déclare « j'aimerais pouvoir m'entraîner régulièrement à ce genre de stratégie pour que cela devienne un réflexe et pour cela le travail en groupe favorise cet exercice bénéfique » ou encore « il faudrait proposer ce type de rencontres inter-établissements », « il faudrait davantage de rencontres sur le long terme » ; « il faudrait réaliser ces séances avant chaque période de vacances pour évacuer le stress et pouvoir profiter réellement de ses vacances ».

Il est à noter que les personnes initialement considérées comme « non en souffrance » sont intéressées par le fait de poursuivre l'expérience dans le temps. Nous pouvons donc également émettre l'hypothèse qu'elles aussi y trouvent leur compte sans doute à titre « préventif ». Nous pouvons émettre l'hypothèse qu'il s'agit d'agir sur leur sentiment d'auto-efficacité tel que étudié par Bandura mais là n'est pas l'objet de notre mémoire. La motivation quant à la participation à ses groupes serait à évaluer sur longue période par le taux de présence aux séances de travail.

En partant du principe sur lequel se basent les TCC, selon lequel à toutes les émotions sont reliées des pensées, on peut donc penser que le fait de changer les pensées va apporter une réduction voire une disparition des émotions négatives et permettre un mieux être physique et psychique. Ce travail permettra de changer le mode de perception de la réalité par une réévaluation objective de la situation.

On peut donc affirmer en tenant compte de ce qui a été évoqué précédemment que l'hypothèse 4 est validée.

Limites du travail

- la taille du groupe interrogé,
- le groupe « en souffrance » se dit en souffrance,
- l'évaluation à chaud, il conviendrait de faire une nouvelle évaluation après d'autres séances sur une période de 6 mois un an pour en mesurer le réel effet.

CONCLUSION GENERALE

Notre recherche montre la difficulté non pas à évaluer la souffrance au travail mais plus exactement à la repérer. Il semble bien difficile dans un groupe social de repérer au quotidien des personnes en souffrance. Certaines personnes en effet dans la première partie de notre étude n'ont pas souhaité participer au questionnaire dès le départ. Or, dans le lycée pour lequel ils

interviennent certains collègues et la hiérarchie sont d'accord pour dire que ces personnes sont en difficultés dans l'exercice de leur métier.

Si tout le travail du psychologue du travail consiste à travailler sur le traitement de la souffrance au travail et ainsi permettre aux individus de réveiller leurs défenses collectives pour lutter contre, il est obligé de rester humble. L'aide qu'il peut apporter à quelqu'un qui ne veut pas être aidé est toute relative.

Néanmoins, les personnes qui ont participé aux deux séances de travail, ont accepté sans hésitation de participer à l'expérience. Il semble que l'approche Cognitivo-comportementale puisse être une voie intéressante pour le traitement du stress au travail, d'autant qu'elle ne semble pas a priori, pour les participants, du moins c'est ce qu'ils nous ont déclaré, remettre en cause « leur psychisme » dans son intégralité. Compte tenu du fait que les enseignants ayant participé à l'expérience sont aujourd'hui toujours en activité et que seulement 3 d'entre eux ont connu des périodes d'arrêt maladie pour cause de dépression, on ne peut que penser que l'intervention est alors plus préventive que curative.

La critique principale que l'on peut adresser à cette démarche, outre son caractère « assez ponctuel » est qu'elle se centre sur la personne et non pas sur la personne en rapport avec l'organisation. Nous rappelons néanmoins que les problèmes principaux évoqués par les enseignants se sont davantage et « d'entrée de jeu » orientés vers l'exercice de l'activité et le cœur de métier. De toute façon, permettre à chacun de changer les perceptions négatives de la réalité du travail dans l'exercice de son métier et d'agir sur son sentiment d'efficacité est une aide. Quant à changer l'organisation en tant que structure, fonctions et missions, il ne semble guère envisageable d'y parvenir dans un avenir immédiat, dans ce cadre d'éducation nationale. Néanmoins, aider à de telles actions constitue en soi une modification de l'organisation puisqu'elle induit des regroupements de personnels sous une autre forme que celle prescrite.

Travailler avec les managers, sur la qualité relationnelle avec les collaborateurs, les qualités d'écoute, d'empathie et d'animation ainsi que sur les signaux de reconnaissance pourraient être une voie intéressante d'intervention pour un mieux être au travail.

Aujourd'hui, l'expérience menée reste ouverte et des négociations sont prévues entre le CEERTIS et l'enseignement privé catholique pour que des sessions soient organisées de façon officielle et soient intégrées au programme de formation.

A titre personnel, ce mémoire m'a permis d'inaugurer un nouveau type de séances, et d'en entre-apercevoir une portée que j'ignorais jusqu'alors, même si dans ce domaine, je demeure consciente des progrès d'animation et réflexion théorique qui me restent à entreprendre, comme tout à chacun tout au long de son exercice professionnel.

LISTE DE REFERENCES

- André, C & Lelord, F. (1999), *L'estime de soi : s'aimer pour mieux vivre avec les autres*, O.Jacob.
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. PUF.
- Brissiaud , P-Y. (2001), *Surmonter ses blessures : de la maltraitance à la résilience*, Retz.
- Bouvard, M. & Cottraux, J.(2002), *Protocoles et échelles d'évaluation en psychiatrie et en psychologie*, Masson.
- Brunet Luc, Pol Dupont, Lambotte Xavier (1991), *Satisfaction des enseignants*, Labor.
- Caglar, H. (1999). *Etre enseignant un métier impossible*. L'harmattan.
- Chalvin. D (1991).*Faire face au stress de la vie quotidienne*. ESF
- Cottraux, J. (2001), *La répétition des scénarios de vie :demain est une autre histoire*, O.Jacob.
- Cungy, C & Note, I-D , (1999) *Faire face à la dépression*. Retz
- Cyrulnik, B. (1999), *Un merveilleux malheur*, O.Jacob.
- Cyrulnik, B. (2001), *Les vilains petits canards*, O.Jacob.
- Dejours, C. (1998),*Souffrance en France :la banalisation de l'injustice Sociale*, du Seuil.
- Dejours, C .(1993), *Travail - usure mentale*, Bayard.
- Demazière D. & Dubar C. (1997), *Analyser les entretiens biographiques*, Nathan
- Ellis, A. (1999), *Dominez votre anxiété avant qu'elle ne vous domine*, Les éditions de L'homme.
- Guelfi, J-D. (1997), *L'évaluation clinique en psychiatrie, tome 1*, Editions médicales Pierre Fabre.
- Hanus, M. (2001), *La résilience à quel prix survivre et rebondir*, Maloine.
- Kaufmann, J-C. (1996), *L'entretien compréhensif*, Nathan.
- Légeron, P. (2001), *Stress au travail*, O. Jacob.
- Martin, J-P & Savary, E. (2001), *Formateur d'adultes : se professionnaliser, exercer au quotidien*, Chronique Sociale.
- Mucchielli, R. (1998), *L'entretien de face à face dans la relation d'aide*, ESF.
- Servan , D. (2003) , *Soigner le stress et l'anxiété par soi-même*, O. Jacob.
- Vermersch, P. (1997), *L'entretien d'explicitation*, ESF
- Westen, D.(1996) , *Psychologie*, DeBoeck Université.
- Widlocher, D. (1983), *Les logiques de la dépression*, Pluriel.
- Zarifian, E. (1999). *La force de guérir*. O. Jacob.

ANNEXES

ANNEXE

QUESTIONNAIRE DES PENSEES AUTOMATIQUES DE HOLLON ET KENDALL

Nom : Prénom : Age : Date :

Consigne : Vous trouverez ci-dessous une liste de 30 pensées qui peuvent émerger dans l'esprit des gens. Veuillez lire attentivement chaque pensée et indiquer avec quelle fréquence, si c'est le cas, cette pensée a été vôtre durant la dernière semaine . Lisez chacune des 30 pensées attentivement et cochez la colonne correspondante.

QUESTIONNAIRE DES PENSEES AUTOMATIQUES

	Pas du tout	Parfois	Assez souvent	Souvent	Tout le temps
1. J'ai la plus grande difficulté faire face au monde					
2. Je ne suis pas bon					
3. Pourquoi est-ce que je ne réussis jamais ?					
4. Personne ne me comprend.					
5. J'ai laissé tomber les autres.					
6. Je ne pense pas pouvoir continuer					
7. J'aimerais être quelqu'un de mieux					
8. Je suis si faible .					
9. Ma vie ne se déroule pas comme je le souhaite.					
10. Je me déçois dans moi-même.					
11. Rien n'est bon comme avant.					
12. Je ne puis plus supporter cela plus longtemps.					
13. Je n'arrive pas à commencer les choses.					
14. Qu'il y a-t-il de mauvais en moi ?					
15. Je souhaite être quelqu'un d'autre					
16. Je ne puis faire marcher les choses.					
17. Je me déteste					
18. Je suis sans valeur					
19. Je souhaite disparaître					
20. Qu'est-ce qui ne va pas en moi ?					
21. Je suis un perdant					
22. Ma vie est un gâchis.					
23. Je suis un raté.					
24. Je n'y arriverais pas.					
25. Je suis tellement sans espoir					
26. Quelque chose doit changer.					
27. Il doit y avoir quelque chose de mauvais en moi.					
28. Mon avenir est lugubre.					
29. Cela ne vaut pas la peine.					
30. Je n'arrive pas à terminer les choses.					

Applications

Le questionnaire des pensées automatiques (QPA) vise à évaluer le contenu négatif du monologue intérieur des sujets dépressifs. L'identification des pensées automatiques négatives permet ultérieurement de les modifier au cours de la thérapie cognitive.

Mode de passation

Il s'agit d'un questionnaire comprenant 30 items évaluant la fréquence des pensées automatiques au cours de la semaine précédente sur une échelle de Likert (1: pas du tout ; 2 : parfois; 3 : assez souvent ; 4 : souvent ; 5: tout le temps).

Cotation

Le score global du questionnaire est obtenu à partir des notes attribuées à chaque item par le sujet (étendue de 30 à 150). Plus le score est élevé et plus le sujet a des pensées automatiques négatives.

Etudes de validation³²

Elles ont été réalisées soit sur des étudiants (Hollon et Kendall, 1980) ; Dobson et Breiter, 1983 ; Kwon et Oei, 1992 ; Bruch et coll., 1993) soit sur des populations cliniques (Harrel et Ryon, 1983 ; Eaves et Rush, 1984 ; Hollon et coll., 1986 ; Bonson et Shaw, 1986 ; Blackburn et coll., 1986).

La version française a été étudiée sur 193 sujets : 100 sujets dépressifs suivant les critères du DSM-III et 93 sujets contrôles appariés pour le sexe et l'âge (Bouvard et coll., 1992). Le questionnaire des pensées automatiques possède une consistance interne satisfaisante retrouvée dans de nombreuses études et quelle que soit la version.

Seule la stabilité (fidélité test-retest) de la version française sur une population contrôlée a été établie (15 jours, rho : 0,71).

La validité de critère est satisfaisante. Les nombreuses études montrent d'une part que les sujets cliniquement dépressifs, voire les étudiants dépressifs se différencient des sujets contrôles, d'autre part que les sujets dépressifs et les étudiants dépressifs se différencient des sujets anxieux. Le QPA en revanche ne différencie pas les groupes nosologiques de la dépression.

La validité convergente avec l'échelle des attitudes dysfonctionnelles³³ a beaucoup été étudiée et elle apparaît satisfaisante quelle que soit la version. Deux études, une sur la version anglaise, l'autre sur la version française (Blackburn et coll., 1986 ; Bouvard et coll., 1992) rapportent une validité convergente satisfaisante du QPA avec l'échelle de désespoir de Beck³⁴ (21 items). Les résultats se montrent également satisfaisants.

Normes

Fourchette des moyennes (écarts types) - version française

³² Protocoles et échelles d'évaluation en psychiatrie et en psychologie. M. Bouvard et J. Cottraux, 2002.

³³ Weismann A.N. et Beck A.T. (1980), traduction : Cottraux J. (1985).

³⁴ Beck. Rating scales for mood disorders : applicability, consistency and construct validity. *Acta Psychiatr. Scand.*, 1988, suppl.345, 78, 45-55.

	Sujets dépressifs (n=100)	Sujets contrôles (n=93)
Moyenne Ecart-type (Bouvard M. et coll.,1992)	95.7 (23.35)	46.24 (11.97)

D'après Cottraux ³⁵ le QPA a une consistance interne satisfaisante, une fidélité test-retest peut être étudiée. Il apparaît valide, différenciant les sujets dépressifs des sujets anxieux et contrôles. La validité convergente apparaît satisfaisante. La stabilité factorielle du questionnaire reste à prouver. La sensibilité de ce questionnaire est excellente.

Le questionnaire des pensées automatiques de Hollon et Kendall a été remanié et adapté au contexte de l'exercice de la mission de l'enseignant. Nous rappelons que l'objectif du questionnaire est de distinguer deux ou trois groupes d'enseignants ayant des niveaux de souffrance différents. Nous savons ici qu'il s'agit de forcer les mesures puisque ce qui nous intéresse ce sont les sujets extrêmes.

³⁵ Protocoles et échelles d'évaluation en psychiatrie et en psychologie. M. Bouvard et J.Cottraux , 2002.

ANNEXE 2 - LES MECANISMES DE DEFENSE (échelle de fonctionnement défensif du DSM-IV)

1) le niveau adaptatif élevé

Vaillant (2000) le conçoit comme regroupant de véritables mécanismes de défense nettement distincts des modes de coping fonctionnels. Ils sont involontaires et s'activent automatiquement en dehors du sujet. Ces mécanismes de défense sont qualifiés de « mûres » et proches de la conscience et néanmoins involontaires.

On trouve dans ce groupe : l'anticipation – l'altruisme – l'humour- la répression – la sublimation. Le DSM-IV y ajoute l'affiliation, l'auto-affirmation, et l'auto-observation qui ne sont pas des mécanismes involontaires. Ce qui rend la distinction coping, mécanismes de défense difficile.

1.1) L'humour

L'humour est une réponse « soulignant les aspects amusants ou ironiques des conflits ou des situations de stress » (DSM-IV, p.755)

1.2) La sublimation

La sublimation est une réponse aux conflits et aux stress « en canalisant les sentiments ou les impulsions potentiellement inadaptés vers des comportements socialement acceptables (par exemple, les sports de contact pour canaliser des accès impulsifs de colère » (DSM-IV, p.756).

La définition propose un double élargissement de la conception classique de Freud pour qui la sublimation concernait la dérivation de la pulsion sexuelle vers des buts non sexuels socialement valorisés, principalement l'activité artistique et l'investigation intellectuelle. La définition du DSM-IV élargit de la sublimation à l'agressivité.

La sublimation qui est plaisante et épanouissante est à distinguer des activités compulsives, des dépendances au travail et au sport où le sujet éprouve un sentiment de contrainte et d'une fuite dans l'activisme comme modalité du coping évitant (« je bosse comme un malade c'est un refuge »).

1.3) L'anticipation

L'anticipation est décrite dans le DSM-IV comme une réponse « aux conflits émotionnels ou aux facteurs de stress internes ou externes en éprouvant les réactions émotionnelles par avance ou en anticipant les conséquences d'un possible événement futur et en envisageant les réponses ou solutions alternatives réalistes » (DSM-IV, p.755). Ce mécanisme présente deux composantes : l'anticipation émotionnelle où le sujet éprouve des émotions par avance et une anticipation cognitive où il prévoit les difficultés liées à un événement futur et s'y prépare. L'anticipation est un mécanisme adaptatif qui reste réaliste. Elle est à distinguer de l'anticipation anxieuse où le sujet éprouve une anxiété importante qui est renforcée par des pensées exagérant les difficultés (« j'ai tendance à dramatiser les choses, à souffrir avant pour être sûr d'assumer quand je suis en face »). Cette anticipation anxieuse loin de préparer

le sujet à affronter la situation, peut entraîner des réponses dysfonctionnelles comme une attitude d'évitement.

1.4) La répression

La répression (mise à l'écart, évitement) est une réponse aux conflits et stress « en évitant délibérément de penser à des problèmes, des désirs, des sentiments ou des expériences pénibles » (DSM-IV, p.757). Ces éléments perturbants sont écartés dans le préconscient et restent accessibles. La répression peut-être assimilée à un oubli réversible. Vaillant (2000) considère que ce n'est pas une stratégie cognitive consciente. L'oubli apparaît automatique de même que le rappel qui se produit au moment adéquat. La répression peut-être rapprochée du style de coping évitant où le sujet se détourne du stress.

1.5) L'altruisme

L'altruisme est une réponse aux conflits et aux stressseurs, internes ou externes, « par le dévouement aux besoins des autres ; à la différence du sacrifice de soi qui est parfois caractéristique d'une formation réactionnelle, le sujet reçoit des gratifications soit directement par la réponse des autres, soit indirectement par procuration » (DSM-IV, p.755).

Le sujet obtient une satisfaction de besoins pulsionnels ou narcissiques en participant à celle d'autrui auquel il s'identifie. On peut y ajouter la satisfaction par l'approbation du surmoi.

1.6) L'auto-observation

L'auto-observation est une réponse aux conflits et aux stressseurs internes ou externes « par une réflexion sur ses propres pensées, sentiments, motivations et comportements permettant une réponse appropriée » (DSM-IV, p.757).

C'est une activité volontaire qui se classe dans les stratégies de coping cognitives. L'auto-observation est un processus complexe auquel plusieurs aptitudes cognitives contribuent :

- la capacité à percevoir et à reconnaître ses propres sentiments qui peut être altérée par le déni ou un déficit spécifique;
- la capacité à percevoir ses pensées qui peut être altérée par le déni ou par certains fonctionnements cognitifs (ex : dépression) ;
- la capacité à observer de façon objective ses comportements, en particulier de communication, qui peut être altérée par le déni ;
- la capacité à analyser ses comportements, sentiments, pensées pour reconnaître ses motivations, identifier les conflits, les formuler clairement. Ce qui peut être altérée par des distorsions comme la rationalisation ou l'intellectualisation.

1.7) L'affiliation

L'affiliation est une réponse aux conflits et aux stressseurs internes ou externes « en se tournant vers les autres pour chercher de l'aide ou du soutien. Ceci implique un partage des problèmes avec les autres mais non de les en rendre responsables » (DSM-IV, p.755).

L'affiliation s'assimile à une composante du coping vigilant, la recherche du soutien social face à un problème dont elle représente l'une des modalités les plus adaptatives.

1.8) L'affirmation de soi par l'expression des sentiments

L'affirmation de soi par l'expression des sentiments ou auto-affirmation est une réponse aux conflits et aux stressors internes ou externes « par l'expression franche de ses sentiments ou ses pensées de manière non contraignante ou manipulative» (DSM-IV, p.756).

Cette stratégie de coping recouvre en partie d'autres processus :

- l'affiliation (cf. paragraphe 117- ci-dessus) ;
- l'abréaction, décharge émotionnelle qui libère le sujet d'un affect, elle peut se faire par le langage (Freud,1895) ;
- l'affirmation de soi, dans les conflits interpersonnels qui se caractérise par une façon d'exprimer ses sentiments et ses besoins avec une volonté de respecter les droits d'autrui et de chercher une solution constructive au problème.

2) le niveau des inhibitions mentales et des formations de compromis

Ce niveau correspond à la notion préalable de niveau de défenses névrotiques, est constitué de défenses maintenant hors de la conscience des idées, des sentiments, des souvenirs, des désirs ou des craintes potentiellement menaçants. Ces défenses sont utilisées de façon prédominante par le sujet dit névrotique.

2.1) le refoulement

Le refoulement est une réponse aux conflits émotionnels ou aux stressors internes ou externes « en expulsant de sa conscience des désirs, des pensées ou des expériences perturbantes. La composante affective peut rester consciente mais détachée des représentations qui lui sont associées» (DSM-IV, p.756).

Le refoulé, bien qu'il ne soit pas accessible à la conscience, reste toujours actif et nécessite un contre-investissement permanent, une consommation incessante d'énergie psychique. La dépense continuelle d'énergie que réclame le maintien du refoulement peut se manifester par de la fatigue, de l'inhibition, un appauvrissement général de la personnalité.

2.2.) Le déplacement

Le déplacement est une réponse aux conflits émotionnels ou aux stressors internes ou externes « en transférant un sentiment ou une réaction d'un objet à un autre objet substitutif (habituellement moins menaçant)» (DSM-IV, p.755).

Le déplacement peut concerner une autre personne, un objet inanimé, une autre situation.

2.3.) La formation réactionnelle

La formation réactionnelle est une réponse aux conflits émotionnels et aux stressors internes ou externes « en substituant à des pensées ou à des sentiments inacceptables, d'autres comportements, pensées ou sentiments qui leur sont diamétralement opposés» (DSM-IV, p.756). Les formations réactionnelles ont un rôle important dans le développement normal, en

particulier à la phase de latence : « les sentiments de honte , de dégoût, de pitié ne peuvent être acquis par l'enfant qu'au prix de lutttes internes contre l'exhibitionnisme, le plaisir de souiller, la cruauté » (A. Freud, 1965,pp.11-12).

2.4.) L'annulation

L'annulation est une réponse à des conflits et des stressseurs « en utilisant des mots, des comportements visant à annuler ou à compenser symboliquement des pensées, des sentiments ou des actes jugés inacceptables » (DSM-IV, p.757).

2.5.) L'isolation

L'isolation est une réponse à des conflits et des stressseurs « en séparant les idées des sentiments qui leur étaient initialement associés. Le sujet perd ainsi le contact avec les sentiments associés à une idée donnée (par exemple : un événement traumatique), alors qu'il reste conscient des éléments cognitifs qui l'accompagnent» (DSM-IV, p.756).

2.6.) La dissociation

La dissociation est une réponse à des conflits et des stressseurs «une altération des fonctions d'intégration de la conscience, de la mémoire, de la perception de soi ou de l'environnement ou du comportement sensori-moteur » (DSM-IV, p.755).

Les manifestations principales sont la dépersonnalisation et la déréalisation : le sujet a l'impression de vivre un rêve ; il peut se sentir détaché de lui, comme s'il était un observateur extérieur de ses processus mentaux, de son corps et de ses comportements.

2.7) L'intellectualisation

L'intellectualisation est une réponse à des conflits et des stressseurs «en s'adonnant à un usage excessif de pensées abstraites ou de généralisations pour contrôler ou minimiser des sentiments perturbants» (DSM-IV, p.756). Elle permet de maîtriser les affects en évitant au sujet de se confronter à son implication personnelle dans une situation conflictuelle.

Les généralisations servent à banaliser en se référant à l'expérience collective « c'est la vie qui est comme ça » ; « je me suis emporté, OK ça arrive »...

L'abstraction permet de s'évader de la réalité vécue. L'intellectualisation a donc une forte composante cognitive. Le terme « intellectualisation » désigne un mécanisme automatique inconscient que l'on doit distinguer d'un processus volontaire et conscient. Il existe des formes d'intellectualisation, plus ou moins conscientes et volontaires, intermédiaires entre la défense et le coping.

3) le niveau de distorsion mineure de l'image

Le niveau de distorsion mineure de l'image de soi, du corps et des autres regroupe la dépréciation, l'idéalisation et l'omnipotence, défenses qui visent la régulation et l'estime de soi. Ces défenses peuvent faire l'objet d'un usage collectif : un groupe social, culturel ou ethnique, recourt à l'omnipotence et à l'idéalisation à son égard, tout en dévalorisant un autre groupe conçu et ressenti comme inférieur et mauvais.

3.1. L'idéalisation

Dans l'idéalisation, « le sujet répond aux conflits émotionnels et aux stress internes et externes en attribuant aux autres des qualités exagérément positives » (DSM –IV, p. 756).

3.2. La dépréciation

La dépréciation est une réponse aux conflits et aux stressors internes et externes « en s'attribuant ou en attribuant aux autres des défauts exagérés » (DSM –IV, p. 755). Sa fonction est de protéger l'estime de soi. Si l'autre est nul on n'a pas à se remettre en question. La dévalorisation repousse la conscience des désirs ou la déception que ses souhaits ne soient pas satisfaits.

3.3. L'omnipotence

L'omnipotence est une réponse aux conflits et aux stressors internes et externes « en se sentant et en agissant comme s'il possédait des capacités ou des pouvoirs exceptionnels et comme s'il était supérieur aux autres » (DSM –IV, p. 756).

Omnipotence et dépréciation sont des dérivés des opérations de clivage de soi et de l'objet. L'omnipotence manifeste l'identification à un objet « totalement bon », idéalisé et tout puissant, ce qui est une protection contre les mauvais objets persécuteurs. Idéalisation, dévalorisation et omnipotence sont le plus souvent mises en jeu conjointement.

3.4. Les défenses narcissiques de la personnalité narcissique

Les manifestations de la personnalité narcissique apparaissent organisées par les trois mécanismes de défense : idéalisation, dévalorisation et omnipotence. Ces défenses servent à protéger l'estime de soi qui est en fait fragile. La personnalité narcissique se caractérise par un moi grandiose qui résulte de la fusion entre l'objet idéal, le moi idéal et les images de soi. Le moi grandiose permet de dénier la dépendance normale envers les objets externes : « la fusion entre la personne idéale et le moi donne l'illusion de n'avoir besoin de personne d'autre. C'est une défense contre les besoins de dépendance qui exposent à la frustration, à l'envie, à la haine ». (Kernberg, 1975).

4) le niveau du désaveu

Le niveau du désaveu regroupe le déni, la projection et la rationalisation : ces défenses empêchent la prise de conscience de facteurs de stress, d'impulsions, d'idées, d'affects désagréables ou inacceptables. Déni, projection et rationalisation ont comme particularité de pouvoir être « contagieux » et de se renforcer par un usage mutuel. Les défenses de ce niveau ont pour caractéristiques de pouvoir être facilement utilisées collectivement par des groupes sociaux, plus ou moins étendus, et de pouvoir contribuer significativement à des problèmes sociaux, à des conflits inter groupaux.

4.1. Le déni

Le déni est une réponse aux conflits et aux stressseurs « en refusant de reconnaître certains aspects douloureux de la réalité externe ou de l'expérience subjective qui seraient évidents pour les autres » (DSM-IV, p.755).

4.2. La projection

La projection est une réponse aux conflits et aux stressseurs « en attribuant à tort à un autre ses propres sentiments, impulsions ou pensées inacceptables » (DSM-IV, p.755).

4.3. La rationalisation

La rationalisation est une réponse aux conflits et aux stressseurs « en dissimulant les motivations réelles de ses propres pensées, actions, sentiments, derrière des explications rassurantes ou complaisantes mais erronées » (DSM-IV, p.756).

5) le niveau de distorsion majeure de l'image

Ce niveau regroupe des mécanismes de défense dont la mise en jeu provoque une distorsion majeure de l'image de soi et des autres : le clivage, l'identification projective, la rêverie autistique.

5.1. Le clivage

Le clivage est une réponse aux conflits et aux stressseurs «en compartimentant des états affectifs opposés et en échouant à intégrer les aspects positifs et négatifs de soi et des autres dans des images cohérentes. Les affects ambivalents ne pouvant être éprouvés simultanément, des représentations de soi et des autres vis-à-vis de soi et des autres plus nuancées sont exclues de l'expérience émotionnelle. Les images de soi et d'objet tendent à alterner entre des pôles opposés : être exclusivement aimant , puissant, respectable, protecteur et bienveillant ou exclusivement mauvais, détestable, en colère, destructeur, rejetant et sans valeur » (DSM-IV, p.757).

5.2. L'identification projective

L'identification projective est une réponse aux conflits et aux stressseurs « en attribuant à tort à une autre personne ses propres sentiments, impulsions ou pensées inacceptables. Cependant à la différence de la projection simple, le sujet ne désavoue pas entièrement ce qui est projeté. Il reste au contraire conscient de ses affects ou impulsions, mais il les ressent comme des réactions légitimes aux attitudes de l'autre personne. Il n'est pas rare que le sujet induise chez l'autre les sentiments mêmes qu'il lui avait faussement attribués, rendant difficile de clarifier qui a fait quoi le premier» (DSM-IV, p.756).

5.3. La rêverie autistique

La rêverie autistique est une réponse aux conflits et aux stressseurs « en substituant une rêverie diurne excessive aux relations interpersonnelles, à une action plus efficace ou à réfléchir à la résolution du problème» (DSM-IV, p.755).

6) le niveau de l'agir

Le niveau de l'agir regroupe des défenses par l'action ou le retrait : passage à l'acte, retrait apathique, plainte associant demande d'aide et son rejet, agression passive.

6.1. Le passage à l'acte

Le passage à l'acte est une réponse aux conflits et aux stressors « par des actions plutôt que par des réflexions ou des sentiments. Les passages à l'acte défensifs ne sont pas synonymes de mauvais comportements, car il est nécessaire de montrer qu'ils sont liés à des conflits émotionnels» (DSM-IV, p.755). L'activisme est à distinguer du passage à l'acte : l'activisme décrit la dépendance psychologique à une hyperactivité souvent professionnelle dans laquelle le sujet décharge son angoisse chronique et qui peut renvoyer à des significations multiples : conduite addictive, formation réactionnelle, réparation.

6.2. Le retrait apathique

Le retrait apathique est une réponse aux conflits et aux stressors « par un repli sur soi, une restriction des activités extérieures et un état d'indifférence affective» (DSM-IV, p.755).

6.3. La plainte associant demande d'aide et son rejet

La plainte associant demande d'aide et son rejet est une réponse aux conflits et aux stressors « par des plaintes ou des demandes d'aide répétées qui dissimulent une agressivité cachée ou des reproches à l'égard des autres qui s'expriment par le rejet des suggestions, des conseils ou de l'aide apportés par les autres. Les plaintes ou les demandes peuvent concerner des symptômes physiques ou psychologiques ou des problèmes de vie » (DSM-IV, p.755).

6.4. L'agression passive

L'agression passive est une réponse aux conflits et aux stressors «en exprimant une agression envers les autres de façon indirecte et non combative. Une façade d'adhésion masque la résistance, le ressentiment et l'hostilité. L'agression passive peut représenter une modalité adaptative pour des sujets en position de subordonnés qui ne peuvent s'affirmer plus ouvertement par d'autres moyens» (DSM-IV, p.756).

7) le niveau de la dysrégulation défensive

Le niveau de la dysrégulation défensive décrit des mécanismes caractéristiques des psychoses aiguës et chroniques, la projection délirante, le déni psychotique et la distorsion psychotique.

Compte tenu de notre champ d'étude à savoir la psychologie du travail nous n'avons pas intégré ici les mécanismes de défense du niveau de la dysrégulation défensive.

RESUME

Les approches cognitives et comportementales ont inspiré de nombreuses applications psychothérapeutiques qui ont démontré leur efficacité pour le traitement de certains états d'anxiété chronique, de phobies, d'attaques de panique de maladies liées au stress et à la dépression. Nous avons proposé d'utiliser cette approche dans le cadre du traitement du stress professionnel des enseignants.

Notre étude porte sur :

- le stress professionnel « perçu » comme excessif et source de souffrances physique et psychique par les enseignants d'un établissement du second degré d'un effectif de 60 personnes ;
- les modalités de gestion du stress professionnel des enseignants ;
- l'expérimentation de séances d'échange de pratiques - inspirées des approches cognitive et comportementale - d'enseignants « se déclarant souffrir du stress » et d'autres « se déclarant en capacité d'adaptation au stress » et ce, pour apporter un mieux-être au travail des enseignants.

Le recueil des données a été effectué par des questionnaires d'autoévaluation et d'échelle de jugement, des entretiens informels menés auprès des intéressés, de leur hiérarchie et des collègues non enseignants, et des séances collectives de partage d'expérience.

Le traitement de ces données locales amène aux conclusions suivantes :

- 1- le niveau de stress professionnel « élevé » ne semble pas uniquement lié à l'organisation, l'exercice de l'activité, la charge de travail, la situation personnelle mais à l'interaction entre ces éléments constitutifs de l'environnement personnel et professionnel des enseignants. Le phénomène est encore renforcé pour les enseignants ayant des traits de caractère anxieux et il contribue également à développer chez certains « non anxieux » des épisodes d'anxiété excessive.
- 2- les échanges de pratique inspirés des approches cognitive et comportementale sont une piste pour un mieux être au travail des enseignants. Ils permettent de renforcer le sentiment d'auto-efficacité, d'enrichir les stratégies d'adaptation au stress, de renforcer l'image du soi professionnel, de briser l'isolement, de trouver un espace de parole et de procurer un mieux être au travail.

Remarque : l'institutionnalisation de ces échanges pourrait être une façon de pallier l'absence de stratégie collective « spontanée » de défense des individus à l'égard de l'organisation.

Mots clés : stress – coping – anxiété - mécanismes de défense – approche cognitivo-comportementale

Keywords : stress – coping – anxiety – defense mechanisms – cognitive-behavioral approach