

# Qualité de vie des enseignants en relation avec celle des élèves : revue de question, recommandations

Nicole Rasclé\* et Laurence Bergugnat<sup>△</sup>

en lien avec Agnès Florin<sup>◦</sup> et Philippe Guimard<sup>◦</sup>

\* Equipe psycho-épidémiologie du vieillissement et des maladies chroniques, INSERM, U1219

<sup>△</sup> Laboratoire Cultures, Education, Sociétés, LACES EA 4140

<sup>◦</sup> Université de Nantes, CREN-EA2661

Novembre 2016

Contribution dans le cadre du rapport du Cnesco sur la qualité de vie à l'école, à paraître en 2016-2017.



**cnesco**  
conseil national  
d'évaluation  
du système scolaire

Ce document s'inscrit dans une série de contributions qui seront publiées en 2016-2017 par le Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco) dans le cadre d'un rapport scientifique sur la qualité de vie à l'école.

**Les opinions et arguments exprimés n'engagent que les auteurs de la contribution.**

Disponible sur le site du Cnesco : <http://www.cnesco.fr>

Publié en Novembre 2016  
Conseil national d'évaluation du système scolaire  
Carré Suffren - 31-35 rue de la Fédération  
75015 Paris

## Table des matières

<b>Résumé</b> .....	<b>5</b>
<b>Introduction</b> .....	<b>7</b>
<b>I Effets de la qualité de vie des élèves sur la qualité de vie des enseignants</b> .....	<b>9</b>
1 Rôle des caractéristiques des élèves .....	9
2 Rôle de l'élève perturbateur sur la qualité de vie de l'enseignant .....	10
<b>II Effet de la qualité de vie de l'enseignant sur la qualité de vie des élèves</b> .....	<b>11</b>
1 Effet du burnout de l'enseignant sur les comportements et la réussite scolaire des élèves .....	11
2 Rôle du sentiment d'efficacité de l'enseignant sur la relation entre la qualité de vie de l'enseignant et celle des élèves .....	12
<b>III Effet de la relation enseignant-élèves sur le bien-être des élèves</b> .....	<b>14</b>
1 La qualité du soutien de l'enseignant ou de la relation enseignant-élèves .....	14
2 Le rôle du climat scolaire .....	17
<b>IV Des pratiques qui améliorent la qualité de vie des élèves et des enseignants</b> .....	<b>19</b>
1 Programmes d'amélioration des relations enseignants-élèves .....	19
2 Amélioration du climat scolaire : une approche contextuelle .....	21
3 Une école promotrice de santé : une approche écologique .....	21
<b>V Eléments saillants et recommandations</b> .....	<b>22</b>
1 La qualité de vie des enseignants est dépendante de leurs interactions avec les élèves .....	22
2 Une spirale de la perte des ressources chez l'enseignant et chez l'élève : le rôle du sentiment d'efficacité comme facteur de protection .....	28
3 L'importance du climat scolaire .....	29
4 Synthèse des recommandations d'actions .....	32
5 Recommandations pour la recherche .....	32
<b>VI Quelques constats et perspectives</b> .....	<b>36</b>
<b>Bibliographie</b> .....	<b>38</b>



## Résumé

Cette revue de question, réalisée à partir de plusieurs sources bibliographiques (publications issues des moteurs de recherche dans le domaine des sciences humaines et sociales, rapports d'enquêtes internationales et nationales, ouvrages sur le sujet et notre étude sur les déterminants du burnout des enseignants débutants), présente dans un premier temps les travaux plutôt déterministes portant sur l'effet respectif de la qualité de vie des élèves sur celle des enseignants, et réciproquement. Dans un second temps, nous abordons d'une manière plus systémique l'effet de la relation enseignant-élève sur leur qualité de vie respective, afin d'en tirer quelques recommandations à partir des apports de la recherche internationale. Trois problématiques ont été retenues :

**La qualité de vie des enseignants est dépendante de leurs interactions avec les élèves :** cette interaction repose sur la perception qu'ont les enseignants de leurs élèves, mais aussi sur leur vécu des situations selon le contexte dans lequel ils se trouvent. Agir sur le climat scolaire, le travail émotionnel, les représentations du métier et le recrutement des enseignants peut être un facteur d'amélioration de ces interactions.

**Le sentiment d'efficacité est à considérer comme un facteur de protection :** les leviers d'action dans ce domaine se situent au niveau de la formation : de formateurs à l'accompagnement, des chefs d'établissements au management participatif, des enseignants à la tenue de classe et aux aspects psychosociaux du métier.

**La qualité de vie à l'école dépend de la qualité du climat scolaire :** à la lumière des travaux dans ce domaine mais aussi sur le stress au travail, nous proposons de mêler deux approches de la santé (salutogène d'une part et préventive des risques d'autre part) qui peut aider à l'instauration d'un climat de sécurité psychosociale, préalable au climat scolaire.

Enfin, cette revue de question montre que la qualité de vie des enseignants ne dépend pas uniquement des élèves mais bien aussi du management d'établissements, voir plus en amont de la politique du Ministère quant à la protection de son personnel et aux mesures qu'il peut prendre au niveau de sa gouvernance.

**Cette revue de question permet aussi de repérer** les facteurs déterminant la qualité de vie objective ou subjective des élèves, et dans les études analysées, la qualité de vie des enseignants et la qualité de la relation enseignant/élèves tiennent une place très importante. Or, le manque d'études sur les liens entre la qualité de vie des enseignants et celle des élèves, comme la faiblesse d'enquêtes longitudinales, nous autorisent à avancer quelques préconisations de recherche, comme l'observation de corrélations entre la qualité de vie des enseignants et celle des élèves, des recherches transdisciplinaires sur l'humain au sein de l'environnement scolaire, sur le processus de production de la qualité de vie à l'École, l'observation d'écoles alternatives mais aussi des établissements de l'Éducation nationale qui s'appuient sur les pédagogies coopératives, l'analyse des gouvernances publiques des systèmes éducatifs qui prennent en compte la qualité de

vie à l'école. Enfin, une réflexion plus large d'ordre épistémologique pourrait s'engager sur le développement d'une qualité de vie à l'École au regard de notre monde d'aujourd'hui et celui qui est à construire.

# Qualité de vie des enseignants en relation avec celle des élèves : revue de question, recommandations

## Introduction

Parce que l'école est un lieu de vie important pour les enfants et un lieu de travail pour leurs enseignants, la question de la qualité de vie (QDV) à l'école est un sujet majeur devant être pris en compte dans les politiques publiques en matière d'éducation nationale. La question même des caractéristiques et des déterminants de la qualité de vie à l'école intègre donc naturellement toute la communauté éducative et au premier chef les élèves et leurs enseignants. Aussi, dans un contexte professionnel basé sur la relation pédagogique, il semble aller de soi qu'étudier la qualité de vie des élèves nécessite également de prendre en compte celle des enseignants. Pourtant ce lien n'est pas effectué de manière aussi évidente, en témoigne la recherche d'articles effectuée dans les bases de données nationales et internationales : la majorité des études se centrent uniquement sur les élèves. L'une des raisons tient peut être à la diversité des termes utilisés pour qualifier cette notion même de qualité de vie. En effet, elle est souvent assimilée à d'autres notions plus intégratives, comme le climat scolaire, la santé ou encore le burnout chez les enseignants et à celle de bien-être, ou de satisfaction de vie voire de réussite scolaire chez les élèves. Or, les recherches s'intéressant aux liens entre la qualité de vie des enseignants et celle des élèves utilisent ces différentes notions de manière imprécise, ce qui limite la synthèse des principaux apports de ces travaux.

De même, au delà du fait que les recherches empiriques visant l'amélioration de la qualité de vie des enseignants en lien avec la qualité de vie des élèves sont peu nombreuses, on constate que la question de la qualité de vie des enseignants est traitée pour elle-même sans que ne soient vraiment pensés ses effets sur les élèves. Pourtant, l'ensemble des résultats des enquêtes et travaux de recherche dont nous nous faisons l'écho dans cette présente revue de question nous permet d'ores et déjà d'insister sur le fait que parmi les facteurs qui déterminent la qualité de vie objective ou subjective des élèves, la qualité de vie des enseignants et la qualité de la relation enseignant/élèves tiennent une place très importante.

Afin de réaliser cette revue de question, notre méthode de travail a consisté à faire appel à plusieurs sources bibliographiques : d'une part, les publications issues des moteurs de recherche scientifiques dans le domaine des sciences humaines et sociales et d'autre part, un certain nombre de rapports d'enquêtes internationales et nationales (le rapport [OCDE \(2013\)](#), PISA, ...), quelques ouvrages et enfin notre rapport sur les déterminants du burnout des enseignants débutants : *quels effets sur les élèves ? Quels effets sur leur santé ?* ([Berguignat et Rascle, 2013](#))<sup>1</sup>

---

1. Pour la recherche bibliographique, les mots clés introduits ont été : qualité de vie à l'école, qualité de vie et enseignants, qualité de vie au travail et enseignants, well being at work and teachers, quality of life and teachers, teaching, students, pupils, well being at work and teachers, students, pupils.

Le plan de notre exposé dissocie la présentation des travaux plutôt déterministes portant sur l'effet respectif de la qualité de vie des élèves sur celle des enseignants (1), de l'effet de la qualité de vie des enseignants sur la qualité de vie des élèves (2) pour ensuite envisager d'une manière plus systémique l'effet de la relation enseignant-élève sur leur qualité de vie respective (3) afin d'en tirer des pistes d'amélioration à partir des apports de la recherche internationale. Sous un autre angle d'analyse, nous aurons l'occasion d'observer que les recherches se sont surtout intéressées aux déterminants de la détérioration de la qualité de vie des élèves ou de leurs professeurs, très peu l'appréhendant dans une visée plus positive. Or, la tendance générale - mais encore timide et à construire - tend à privilégier davantage l'approche salutogène, positive et à visée protectrice (qualité de vie, bien-être, bonheur au travail), que l'approche par facteurs de risques, négative et du côté de la prévention/réparation (risques psychosociaux, souffrance, stress, le passage du décrochage scolaire à la persévérance scolaire relevant du même changement de paradigme). Mais écarter une approche au bénéfice d'une autre serait se priver d'une analyse de la complexité du travail dans ses dimensions individuelles, organisationnelles et sociales. En effet, si "la santé est un état de complet bien-être physique, mental et social, et ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité" (OMS, 1948), "être en bonne santé, c'est pouvoir tomber malade et s'en relever, c'est un luxe biologique" (Canguilhem, 1984, p. 132). La qualité de vie au travail ne peut donc être traitée sans tenir compte des éléments qui pourraient venir contrarier la santé et la relation de l'homme à son environnement. Or, nous vivons dans un monde dans lequel "nous n'échangeons pas seulement des biens, mais aussi des maux [...] Les maux, les menaces et les risques ne viennent plus de l'extérieur inquiéter la société elle-même : ils sont engendrés, manufacturés, par cette société elle-même" (préface par Latour du livre de Beck (2001), p. 11). Pour soutenir cette idée, nous pouvons nous référer aux travaux de Aubert (2003) qui décrit une société malade du temps, rejoignant Hartmut (2014) dans sa critique de la modernité tardive caractérisée par des changements majeurs dans nos rythmes de vie dus aux progrès techniques, comme le pense d'une autre façon Chabot (2013) dans sa thèse sur le burn-out, symptôme d'une maladie de la relation au social. À ces points de vue sur la société, on peut rajouter les travaux sur la mutation des entreprises, passant d'un modèle d'efficacité basé sur les individus, la logique de contrôle et de luttes concurrentielles, à un modèle de gouvernance plus participatif basé sur la motivation intrinsèque des acteurs, et sur la coopération à visée créative (Albert *et al.*, 2016).

À la lumière de ces différents apports dont nous tiendrons compte pour avancer des préconisations en conclusion, nous proposons deux questions qui nous semblent essentielles dans le cadre d'une approche systémique de la qualité de vie à l'école :

Comment construire des communautés éducatives dont les ressources internes et externes leur permettraient de produire une certaine qualité de vie à l'école ?

Comment le système éducatif français peut-il dépasser son modèle de gouvernance actuel pour aller vers une gouvernance facilitant le développement d'écoles "en santé".<sup>2</sup> ?

---

2. Nous nous inspirons de l'approche québécoise sur la promotion du bien-être dans les entreprises depuis 2004 : [www.cqaq.ualite.ca](http://www.cqaq.ualite.ca) "Le Conseil québécois d'agrément (CQA) veille à offrir à la population québécoise les meilleurs soins et les meilleurs services qui soient grâce à l'excellence de ces derniers au sein des organisations publiques ou privées notamment reconnues par l'un ou l'autre des programmes qualité du CQA. Le CQA est un organisme privé à but non lucratif dont les normes sont agréées par l'"International Society for Quality in Health Care" (ISQua)".



## I Effets de la qualité de vie des élèves sur la qualité de vie des enseignants

### 1 Rôle des caractéristiques des élèves

Afin d'établir un diagnostic des conditions de travail des enseignants, plusieurs travaux d'enquête ont assimilé la mesure de la qualité de vie au travail à l'identification des caractéristiques de l'environnement de travail potentiellement délétères. C'est le cas de la Tacher-specific Version of the Leiden Quality of Work Questionnaire (Maes et Van der Doef, 1999) qui évalue 11 dimensions liées aux conditions de travail, dont les exigences professionnelles, le manque d'autonomie et de soutien au travail. Pour la version "enseignant" les exigences de la fonction comprennent la pression temporelle, l'ambiguïté de rôle et les interactions avec les élèves (degré d'agressivité perçue par exemple). Dans l'étude réalisée avec ce questionnaire sur un échantillon d'enseignants français du secondaire (Rasclé et al., 2011), le facteur "interactions avec les élèves" comprenant les élèves difficiles, agressifs, les problèmes de discipline et d'incivilité explique 13 % de la variance de l'épuisement émotionnel, 18 % de la dépersonnalisation, 17 % de l'accomplissement<sup>3</sup>, 11 % de la satisfaction au travail et 16 % des plaintes somatiques des enseignants. Cet exemple montre bien quelle part prennent les caractéristiques des élèves (telles que perçues par leurs enseignants) et les difficultés d'interaction, dans une mesure auto-rapportée de la qualité de vie au travail d'enseignants et son impact sur leur santé.

De même, réalisée sur un échantillon d'enseignants français du secteur secondaire (363 établissements et 2100 personnels) avec la collaboration de la MGEN, l'enquête de Fotinos et Horenstein (2009) portant sur la qualité de vie au travail des personnels de l'éducation nationale, a cherché à appréhender les liens entre les caractéristiques des établissements (situation géographique, caractéristiques des élèves) et la perception du climat scolaire. Les principaux résultats mettent en avant le rôle déterminant des caractéristiques des élèves ou de la discipline/indiscipline dans l'école sur le bien-être des personnels. 8 personnes sur 10 expriment se sentir en sécurité dans leur établissement. Or, la composante de la qualité de vie au travail la plus importante en poids est le sentiment de sécurité, et ce sont avant tout en lycée professionnel et en ZEP que les personnels ont une inquiétude plus grande à l'égard de leur sécurité.

C'est aussi ce que montre l'enquête "Carrefour santé social" réalisée à partir de 5119 réponses à un questionnaire mis en ligne entre mai et août 2011 par la MGEN et les syndicats d'enseignants, destiné aux enseignants en début de carrière (moins de 6 ans d'ancienneté) sur une base de volontariat. Il apparaît que les jeunes enseignants qui n'enseignent pas en ZEP sont les plus satisfaits de leur métier et a contrario, que les enseignants les plus désenchantés sont ceux qui enseignent plutôt en ZEP. Pour ces derniers, les élèves sont indisciplinés et le climat scolaire est tendu.

Enfin, dans le cadre du suivi d'une cohorte d'enseignants débutants (Rasclé et Bergugnat, 2013), le secteur de la première affectation (zone sensible, ordinaire,...) reste un élément discriminant du développement du burnout des enseignants dans les deux premières années d'exercice. C'est en effet en secteur sensible que l'on comptabilise sur cet échantillon (n=784 enseignants du 1<sup>er</sup> et 2<sup>cd</sup> degré), le taux le plus important d'épuisement émotionnel et de dépersonnalisation (caractéristiques du burnout). A contrario, les secteurs favorisés et ordinaires protègent plus les débutants de ces risques. Ces différences de facteurs de risque

---

3. Ces trois dimensions caractérisent l'épuisement professionnel ou *burnout* (Maslach et Jackson, 1986). L'épuisement émotionnel correspond à un sentiment de perte d'énergie, la dépersonnalisation à une réduction de la qualité de la relation pédagogique, la perte de l'accomplissement à une perte du sentiment d'efficacité.

tendent à s'accroître dans la deuxième année d'exercice, discriminant les enseignants affectés en ZEP urbaine, rurale ou sensible, de ceux étant depuis leur début de carrière, en secteur ordinaire, favorisé ou en "ambition réussite".

Ces constats sont également redondants avec ceux de l'enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) réalisée en 2013. Les enseignants français, qui déclarent travailler avec des classes regroupant de fortes proportions d'élèves peu performants ou perturbateurs, sont ceux qui ont un niveau de satisfaction le plus faible. Cette insatisfaction à laquelle s'ajoute le manque de confiance envers leurs propres aptitudes professionnelles, tient au temps que ces enseignants doivent passer en classe à gérer des élèves démotivés ou perturbateurs.

Si l'ensemble de ces données françaises tendent à souligner un effet potentiel global apparenté à "l'école" sur le bien-être/mal-être de l'enseignant, selon les caractéristiques des élèves accueillis, qu'en est-il des effets liés à la "classe", c'est à dire aux comportements des élèves dans ce cadre strict ?

## 2 Rôle de l'élève perturbateur sur la qualité de vie de l'enseignant

Dans le champ de l'éducation, les études ont mis en évidence que les principales causes d'atteinte de la qualité de vie et notamment du burnout des enseignants étaient liées au contexte de la fonction (Cano-García *et al.*, 2005), notamment la nécessité de faire face ou de s'ajuster à des élèves en difficulté scolaire, aux comportements perturbateurs (Blase, 1982 ; Evers *et al.*, 2004 ; Tsouloupas *et al.*, 2010) ou agressifs (Pepe et Addimando, 2013).

L'étude de Jeffray et Fu (2006) montre d'ailleurs que les enseignants victimes de violence (verbale, physique, sexuelle et contre leurs biens) expriment davantage que leurs collègues non exposés un désir de quitter la profession s'ils ne se sentent pas soutenus.

L'exemple des comportements perturbateurs des enfants, pris comme un indicateur de leur désengagement motivationnel dans les apprentissages, en est une bonne illustration. En effet, selon l'analyse qualitative des réponses données par 554 enseignants sur la manière avec laquelle ils avaient expérimenté les comportements perturbateurs de leurs élèves, Chang (2009) montre que le risque de burnout de l'enseignant est accru lorsqu'il juge que le comportement perturbateur de l'élève est volontaire et donc dirigé contre lui. En conséquence, l'état de burnout rend l'enseignant plus intolérant vis à vis des comportements perturbateurs, la colère et la frustration étant les émotions les plus exprimées. Lorsqu'il est répété, ce comportement perturbateur accroît le sentiment d'impuissance de l'enseignant (Chang, 2013). Seule l'utilisation par l'enseignant de stratégies proactives de coping<sup>4</sup> est susceptible de réduire l'impact négatif de ces comportements perturbateurs sur le risque de développement de burnout (Chang, 2013).

---

4. Les stratégies pro-actives de coping (Greenglass, 2003) ont pour objectif de faire face de manière anticipée aux situations stressantes. Dans le contexte professionnel de l'enseignement, il s'agit pour un enseignant de se préparer aux problèmes de discipline ou de gestion de classe par l'adoption de stratégies cognitives et/ou comportementales soit pour résoudre le problème, soit pour réguler ses émotions lorsqu'il est confronté à des comportements perturbateurs.

## II Effet de la qualité de vie de l'enseignant sur la qualité de vie des élèves

Les travaux portant sur l'impact de la qualité de vie des enseignants sur celle des élèves se sont avant tout intéressés aux conséquences potentielles du burnout, et particulièrement de la dépersonnalisation, sur les pratiques d'enseignement, et donc sur les apprentissages des élèves. C'est en soi, l'effet "maître" qui est investigué dans ses composantes délétères (Bressoux, 1994 ; Duru-Bellat *et al.*, 1994 ; Felouzis, 1997).

### 1 Effet du burnout de l'enseignant sur les comportements et la réussite scolaire des élèves

Quelques travaux ont pu confirmer des effets sur les élèves de l'épuisement professionnel des enseignants. Quelle que soit la profession, l'épuisement perturbe l'humeur de la personne et entraîne une diminution de sa sensibilité aux besoins des usagers (les élèves dans le cas des enseignants) (Truchot, 2004). Dorman (2003) montre, d'une part, que plus les enseignants se sentent en situation de dépersonnalisation (deuxième niveau de l'épuisement professionnel), moins il existe de coopération entre les élèves. D'autre part, plus les enseignants sont en épuisement émotionnel (premier niveau de l'épuisement professionnel), moins il existe de discipline et d'organisation dans les classes. Pour Seidman et Zager (1991), les enseignants qui manifestent un taux élevé d'anxiété et peu de capacités d'organisation dans leur travail ont des attitudes négatives envers leurs élèves. Par exemple, les enseignants en épuisement professionnel ou burnout sont souvent moins tolérants vis-à-vis des comportements des élèves et sont incapables de pacifier des situations potentiellement explosives (Huberman, 1993 ; Lamude *et al.*, 1992). Des niveaux de stress et de burnout chez les enseignants peuvent avoir une influence négative sur leurs élèves (Dorman, 2003 ; Lamude *et al.*, 1992) : ils donnent significativement moins d'informations et de feedbacks positifs à leurs élèves, ils ont tendance à moins accepter leurs idées et leurs propositions et ils interagissent moins fréquemment avec eux (Burke et Greenglass, 1989). Les enseignants en burnout font une utilisation accrue de pratiques d'enseignement orientées vers la performance (Retelsdorf *et al.*, 2010), ce qui a pour conséquence l'établissement de relations sociales négatives (Tolmie *et al.*, 2010) et des progrès moindres dans les habiletés conceptuelles des élèves (Fraser, 1998 ; Gillies et Ashman, 2003).

C'est effectivement ce que montre un suivi longitudinal (Ponce *et al.*, 2012b,a) d'enseignants débutants du primaire (n= 23) et de leurs élèves (n= 522) sur une année scolaire (mesures en début et en fin d'année). Basé sur une batterie de tests d'acquisitions scolaires en mathématiques et en français (TAS, BELEC), l'objectif de cette recherche était de montrer en quoi le niveau de burnout de l'enseignant en début d'année pouvait influencer l'évolution des acquisitions en mathématiques et en français de ses élèves au cours de l'année scolaire. Une analyse multiniveau met en évidence que plus l'épuisement émotionnel de l'enseignant en début d'année est fort, plus les performances en mathématiques et en français de ses élèves baissent au cours de l'année. Par contre, plus les scores de dépersonnalisation sont élevés, plus les performances en mathématiques en fin d'année augmentent. On retrouve un lien opposé au précédent pour les performances des élèves en français et le niveau de dépersonnalisation de leur enseignant. S'il est difficile sur ces seuls résultats de généraliser le sens de ces liens, il est possible de penser que la très grande valorisation sociale des acquisitions scolaires en mathématiques dans la société française est relayée dans le contexte scolaire par des attentes plus fortes et donc un niveau d'exigence plus important des enseignants à l'égard de leurs

élèves sur cette discipline. Ces résultats rejoignent donc le premier constat de [Retelsdorf et al. \(2010\)](#) selon lequel les enseignants en burnout orienteraient leurs pratiques d'enseignement vers la performance. Par contre, si apparemment et à moyen terme, ce mode de pratique semble efficace sur les résultats académiques, la perception qu'en ont les élèves ne suit pas le même chemin. En effet, la même analyse multiniveau montre cette fois-ci, que lorsqu'on évalue l'illusion de compétence/incompétence<sup>5</sup> des élèves en mathématiques et en français, on retrouve plus d'élèves pessimistes et moins d'optimistes dans leurs compétences en mathématiques lorsque leur professeur est en burnout (la relation n'est pas significative en français). Enfin, le niveau d'anxiété scolaire des élèves, mesuré par la Revised Measure of Children's Manifest Anxiety ([Reynolds et Richmond, 1997](#)) en début et en fin d'année est lui aussi lié positivement au niveau d'épuisement de leur enseignant. Cette orientation vers la performance se traduit également dans les modes d'évaluation des élèves. Dans la même étude, on a demandé à ces enseignants d'évaluer les acquisitions académiques (en français et en mathématiques) de leurs élèves. En comparant cette mesure aux tests administrés, on constate des écarts plus ou moins grands (distorsions) entre les deux évaluations. Les résultats montrent que le niveau de dépersonnalisation de l'enseignant est lié positivement à la tendance, plus forte en fin d'année scolaire, à sous-évaluer les élèves dans leurs performances en mathématiques (résultats non significatifs en français).

Bien que les résultats de cette étude restent exploratoires et qu'ils doivent être confirmés, tant en augmentant l'effectif d'enseignants et d'élèves que la durée du suivi, ils peuvent être interprétés à la lumière du modèle de [Maslach et Leiter \(2008\)](#). Celui-ci suggère en effet que le burnout des enseignants a un impact double (sur le comportement des enseignants et des élèves). Par exemple, lorsque le burnout augmente, l'attention portée à la préparation des cours et à l'implication dans les activités de classe baisse, alors que les critiques des élèves augmentent. Le sentiment d'efficacité des élèves baisse ainsi que leurs motivations intrinsèques, ce qui peut réduire leur engagement dans les apprentissages et affecter à terme leurs performances académiques. Par ailleurs, l'analyse de ces résultats peut être alimentée par ceux d'enquêtes comparatives internationales plus larges, comme PISA. En effet, la dernière enquête de 2012 montre, comparativement à celle de 2003, que davantage d'élèves français se sentent perdus quand ils essaient de résoudre un problème de mathématiques (43 % en 2012 contre 37 % en 2003) et s'inquiètent en pensant qu'ils auront des difficultés en cours (65 % contre 61 %) ; par contre ils sont moins nombreux à s'inquiéter des mauvaises notes éventuelles en mathématiques (73 % contre 75 %).

La notion de sentiment d'efficacité semble donc essentielle pour expliquer les liens entre la qualité de vie des enseignants et celle des élèves et appréhender l'un des mécanismes de l'effet "maître".

## 2 Rôle du sentiment d'efficacité de l'enseignant sur la relation entre la qualité de vie de l'enseignant et celle des élèves

L'enquête TALIS de 2013 montre par exemple que lorsque les enseignants ont un sentiment de compétences élevé, ils sont également plus enthousiastes et plus satisfaits de leur travail. A l'inverse, lorsqu'il est

---

5. L'illusion de compétences est une notion proposée par [Bouffard et al. \(2003\)](#). Dans la recherche citée, elle est calculée par l'écart entre le sentiment de compétence de l'élève ([Harter, 1982](#)) dans la discipline concernée (échelle de 1 à 7) et sa performance dans la même discipline (mathématiques ou français) mesurée par des épreuves standards d'acquisition scolaire. Une différence supérieure à +0,5 correspondait à une illusion de compétence (ou à un élève optimiste pour ses compétences académiques). Une différence inférieure à -0,5 correspondait à une illusion d'incompétence (élève pessimiste) et une différence comprise entre -0,5 et +0,5 correspondait à un élève réaliste pour ses compétences.

faible, il est associé à des difficultés à faire respecter l'ordre en classe, à une attitude pessimiste à l'égard des apprentissages des élèves et à un faible niveau de satisfaction au travail. En revanche, cette enquête montre également que l'impact négatif du sentiment d'efficacité de l'enseignant sur les résultats académiques et les comportements perturbateurs des élèves peut être atténué par :

- la participation active, tant des élèves que des enseignants, aux prises de décision liées à l'école ou l'établissement ;
- la possibilité de bénéficier de formation continue sur la gestion de classe, la pédagogie ;
- la qualité des relations avec les collègues et avec les élèves.

Des études différentielles ont d'ailleurs mis en évidence que les enseignants ayant une croyance élevée en leur efficacité pédagogique agissent en pensant qu'il est possible d'apprendre aux élèves ayant des difficultés, alors que ceux qui ont un faible sentiment d'efficacité pédagogique estiment que leur action a peu d'impact (Gibson et Dembo, 1984 ; Woolfolk et Hoy, 1990). Or, comme le montre l'enquête TALIS, ce sont les enseignants qui acquièrent de l'expérience au fil des années (au moins cinq années d'exercice) qui présentent le sentiment d'efficacité le plus élevé. C'est également le cas en France, où le sentiment d'efficacité des enseignants expérimentés est plus élevé que celui de leurs collègues nouvellement arrivés dans le métier.

Il apparaît donc important de questionner le regard que les enseignants portent sur leurs pratiques pédagogiques et sur leur capacité personnelle à enseigner. De par ses pratiques pédagogiques, incluant les activités qu'il propose, la nature des interactions avec les élèves, le climat pédagogique qu'il aménage, les feedbacks qu'il délivre, etc., l'enseignant est susceptible de faire la différence en termes d'apprentissage et plus généralement de favoriser la réussite scolaire des élèves (Brophy et Good, 1986 ; Pianta *et al.*, 2002 ; Piéron, 1993). Connor *et al.* (2005) par exemple pointent au moins trois dimensions de l'enseignement qui influencent, directement ou indirectement, les acquisitions des élèves :

1. l'environnement de la classe, correspond à la qualité des instructions données, aux feedbacks évaluatifs et aux responsabilités données aux élèves ;
2. l'attention plus ou moins chaleureuse et le niveau de réponses bienveillant manifesté auprès des élèves ;
3. la quantité et le type d'instruction développée, notamment par le nombre et le temps passé dans des activités variées.

Certains enseignants, quand ils manifestent des comportements d'autoritarisme et de dogmatisme, ont davantage tendance à distordre (ou biaiser) l'information relative aux élèves que d'autres (Babad *et al.*, 1982). Autrement dit, ces enseignants voient des différences entre élèves plus importantes qu'elles ne le sont en réalité, tout en ayant tendance à les stigmatiser. Les études révèlent aussi que les pratiques d'enseignement se différencient en fonction du genre des élèves. Bressoux et Pansu (2003) montrent que les garçons seraient mieux jugés que les filles en mathématiques, alors que celles-ci seraient jugées meilleures en français.

Ainsi, Bandura (2003) affirme que les perceptions de compétence ou le sentiment d'auto-efficacité des élèves constituent un meilleur prédicteur des performances scolaires que les ressources réelles de la personne. Or, ces perceptions de compétence se développent sous l'influence de l'entourage (Harter, 1982). L'auto-efficacité perçue concerne les évaluations par la personne de ses aptitudes personnelles. Un faible sentiment

d'efficacité personnelle dans un domaine particulier aboutit à ce que les personnes évitent les tâches difficiles qu'elles perçoivent comme menaçantes. Elles diminuent leurs efforts et abandonnent rapidement face aux difficultés. Ces caractéristiques minimisent les opportunités de progression et exposent l'individu au stress et à la dépression (Bandura, 1980).

Ces deux premiers chapitres montrent que les relations entre la qualité de vie des enseignants et des élèves (et réciproquement) ont essentiellement été abordées sous un angle négatif (élèves perturbateurs - enseignants en burnout). Toutefois, depuis ces dix dernières années, certains travaux ont cherché à montrer en quoi les modalités et les effets de la qualité de la relation entre les enseignants et les élèves pouvaient améliorer le bien-être des élèves.

### III Effet de la relation enseignant-élèves sur le bien-être des élèves

#### 1 La qualité du soutien de l'enseignant ou de la relation enseignant-élèves

La qualité des relations entre les enseignants et les élèves a un impact à la fois sur le bien-être des enseignants et sur celui des élèves (Roffey, 2012). Marzano *et al.* (2003), à travers une méta-analyse d'une centaine d'études sur l'efficacité des établissements du second degré montre qu'en moyenne, les enseignants développant des relations de bonne qualité avec leurs élèves ont 31 % moins de risque de problèmes de discipline que leurs collègues. De plus, ces relations positives avec les élèves rendent les enseignants plus satisfaits de leur métier.

De même, plusieurs études (Suldo et Shaffer, 2008 ; Suldo *et al.*, 2008) ont montré que le bien-être de l'élève est lié à la perception de ses compétences académiques et à la satisfaction de ses expériences scolaires, celles-ci étant conditionnées par ses attitudes positives envers les professeurs et l'école (confiance, motivation à apprendre), mais aussi par le fait qu'il se sent émotionnellement soutenu par son/ses enseignant(s) (Malecki et Demaray, 2006). Dans le même sens, Reeve et Jang (2006) ont mis en évidence l'"autonomy-supportive teaching style" qui se caractérise par une écoute attentive, par l'offre d'opportunités ou de conseils pour que l'élève apprenne à son rythme, par l'éloge du travail et par la prise en compte des questions des élèves. La formation d'enseignants à ce dispositif augmente significativement l'engagement des élèves dans les apprentissages scolaires.

Par ailleurs, dans le cadre d'une comparaison entre l'Allemagne et les États-Unis, Bieg *et al.* (2013) montrent que les adolescents américains présentant une motivation plus autodéterminée, un intérêt pour les apprentissages et un plaisir d'apprendre sont également ceux qui jugent que leur enseignant adopte vis-à-vis d'eux une attitude empathique ("teacher care"). On note que pour l'échantillon allemand, la perception d'avoir un enseignant empathique n'a d'impact que sur le niveau d'anxiété des élèves. Ce résultat montre que des différences culturelles sont à considérer.

Ceci s'explique par le fait que les enseignants constituent en général des "autrui significatifs" dans la vie des élèves (Brophy et Good, 1986). Ainsi, le soutien de l'enseignant est essentiel à la satisfaction scolaire de l'élève (Hamre et Pianta, 2010). L'étude de Tian *et al.* (2015), réalisée sur une population d'élèves chinois de 7 à 12 ans, confirme que les élèves qui se sentent soutenus par leur enseignant et leurs camarades de classe ont une meilleure évaluation de leurs compétences scolaires, ce qui prédit un bien-être plus important

(effet de médiation modérée).

Dans l'étude de [Suldo et al. \(2009\)](#), réalisée auprès d'élèves de collèges, le soutien social perçu de la part des enseignants représente 16 % de la variance du bien-être des élèves, le soutien émotionnel et le soutien instrumental étant les meilleurs prédicteurs de leur bien-être<sup>6</sup>. Ce soutien prend la forme d'un encouragement à poser des questions en cours, à la réussite scolaire mais également à établir une certaine forme de justice dans le traitement individuel.

De même, lorsque l'on essaie d'évaluer la qualité de vie scolaire des élèves, elle est souvent associée au caractère sympathique et accessible des enseignants ([Randolph et al., 2010](#)). De plus, le soutien perçu par les élèves, venant de leur enseignant, est un fort prédicteur de la satisfaction à l'école. Dans leur méta-analyse, [Chu et al. \(2010\)](#) mettent en évidence que les facteurs les plus liés au bien-être des élèves sont le soutien venant des enseignants et des personnels de l'école. C'est ce que montre effectivement l'étude de [Wang et al. \(2014\)](#) basée sur les données PISA de l'échantillon chinois. A l'aide d'un modèle en équation structurelle, les auteurs confirment que le soutien des enseignants tel que perçu par les élèves a un effet positif sur leur sentiment de bonheur et leur satisfaction liée à la communication dans l'établissement scolaire. La méta analyse de [Hattie \(2009\)](#) effectuée à partir de 800 études sur la réussite scolaire conclut à l'importance de la relation enseignant-élève et de la détermination de l'enseignant à ne pas laisser tomber l'élève.

Ces résultats peuvent être interprétés au regard de certaines modélisations théoriques. Ainsi, dans le cadre d'une approche transactionnelle du stress ([Lazarus et Folkman, 1984](#)), envisager que l'environnement affecte ou apporte quelque chose à la personne et que la personne exerce une influence sur l'environnement, est un modèle qui peut s'appliquer à l'étude des associations entre les élèves et les enseignants. Dans l'étude de [Curby et al. \(2014\)](#) réalisée à partir d'un design longitudinal d'observations parallèles et répétées des comportements de soutien émotionnel et instrumental de l'enseignant et, en parallèle, d'engagement des élèves en classe, c'est en priorité l'effet direct de l'enseignant sur les élèves qui est significatif (6 des 8 modèles de relation testés). Seules deux associations bidirectionnelles sont significatives, celles entre le mode d'engagement de l'élève et le soutien fourni en retour par l'enseignant. C'est en soi ce qu'essaie d'expliquer le modèle de la "classe prosociale", s'intéressant aux mécanismes de détérioration des interactions sociales dans la classe et leurs effets. Partant d'un constat de détérioration des interactions sociales en classe, s'illustrant par une augmentation des conflits, le modèle envisage en conséquence que les exigences professionnelles de l'enseignant s'accroissent, ce qui constitue une spirale du burnout ([Jennings et Greenberg, 2009](#)). En réponse à ce climat délétère, les enseignants sont susceptibles de répondre par de l'hostilité, des mesures punitives, ce qui en retour compromet la motivation des élèves et conduit à une auto-alimentation de la perturbation dans la classe. Parce que le burnout conduit à un risque plus élevé d'absentéisme de l'enseignant ([Schonfeld, 2001](#)), cela réduit la qualité de la performance en classe et au final le niveau de performance des élèves ([Johnson et al., 2005](#); [Pianta et al., 2007](#)). [Klusmann et al. \(2008\)](#) rapportent également que les enseignants présentant un épuisement émotionnel élevé reçoivent plus facilement de leurs élèves des appréciations négatives de leur travail, liées à la gestion de classe, à la stimulation des élèves et

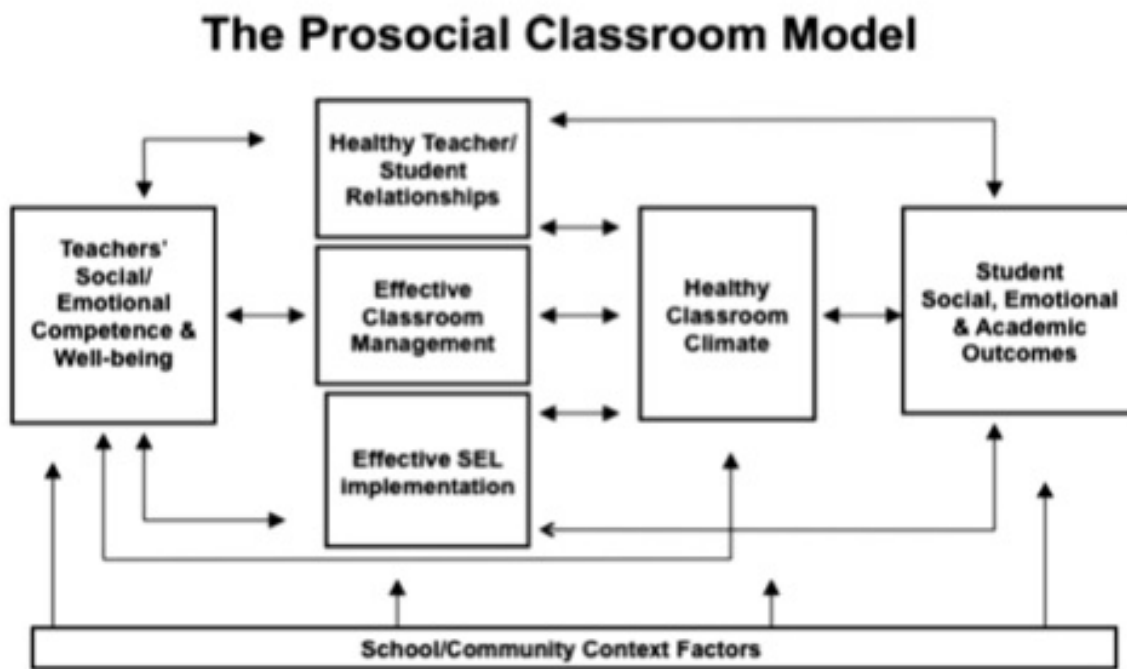
---

6. La mesure du bien-être est constituée de plusieurs indicateurs : un fonctionnement et une meilleure réussite scolaire, des comportements d'adaptation en classe plus adaptés, et une satisfaction de vie améliorée.

à l'assistance. Une étude de [Kokkinos et al. \(2005\)](#) concluait que le stress provoqué par le burnout rendait les enseignants peu tolérants vis-à-vis des comportements perturbateurs. Cette posture négative provoquait en retour une augmentation des comportements aversifs de la part des élèves.

L'étude de [Shen et al. \(2015\)](#) réalisée auprès de 1302 élèves et de 33 enseignants met en évidence un lien négatif entre la dépersonnalisation de l'enseignant et la motivation autonome (autodétermination) de ses élèves.

**Figure 1 – Modèle de classe pro-sociale selon Jennings et Greenberg (2009)**



*Figure 1. A Model of Teacher Well-Being and Social and Emotional Competence, Support, and Classroom and Student Outcomes. From Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491–525. Reprinted with permission from SAGE Publications, Inc.*

La question des facteurs de détérioration des interactions élèves-enseignants fait encore appel aux travaux sur le burnout. La revue de [Sava \(2002\)](#) insiste particulièrement sur le rôle potentiel du burnout dans la mesure où celui-ci peut prendre la forme d'une irritabilité, d'un épuisement, avec de l'absentéisme et des attitudes d'autoritarisme, d'humiliation et d'exclusion des élèves des classes ([Laugaa et al., 2008](#)). Ces comportements dysfonctionnels peuvent causer chez l'élève un ensemble de symptômes comme des comportements extrêmes, d'impulsivité, de retrait, d'anxiété, certains travaux rapportant même une propension (faible) à développer un syndrome post traumatique ([Hyman et Snook, 1999](#)). D'une manière bidirectionnelle, les élèves perçoivent leur enseignant comme responsable de leur démotivation et rapportent développer des attitudes négatives à l'encontre de la discipline enseignée. Ainsi dans l'étude de [Sava \(2002\)](#), 44 % à



50 % de la variance des plaintes somatiques d'élèves dépend des attitudes conflictuelles/coopératives de leurs enseignants.

Les résultats indiquent que pour des lycéens en formation générale un lien direct est observé entre le bien-être de l'enseignant et celui des élèves. Une relation est également trouvée entre la manière avec laquelle les élèves perçoivent les compétences interpersonnelles de l'enseignant et leur bien-être. Pour un échantillon de lycéens en formation professionnelle, la relation entre le bien-être de l'enseignant, sa perception des comportements interpersonnels en classe et le bien-être des élèves est modérée par les propres perceptions des compétences interpersonnelles des enseignants (van Pettegen *et al.*, 2007). Ces résultats mettent bien en évidence la réciprocité des deux composantes (enseignant-élèves) dans l'explication de leur bien-être respectif.

Si la qualité de la relation enseignant-élèves dans la classe semble, au regard de la littérature, une dimension essentielle au bien-être des deux parties, l'envisager d'une manière isolée du contexte plus général de l'école paraît a contrario peu pertinent. C'est pourquoi une approche plus holistique a intéressé ces dix dernières années nombre de chercheurs en sciences de l'éducation mais également les pouvoirs publics, cherchant à identifier et à mesurer la notion de climat scolaire dans un cadre très large, celui de la communauté éducative.

## 2 Le rôle du climat scolaire

Pour préciser la notion de climat scolaire, nous avons choisi la définition de l'American Institute for Research (AIR) : "Le climat renvoie à la qualité de vie à l'école qui inclut la disponibilité des enseignants pour soutenir les élèves dans leurs apprentissages, les buts, les valeurs, les relations interpersonnelles, des structures et pratiques organisationnelles formalisées", mais aussi celle du groupe d'experts internationaux réunis à la demande du Ministère de l'Éducation nationale français (Debarbieux *et al.*, 2012) selon laquelle "le climat scolaire est le reflet du jugement qu'ont les parents, les éducateurs et les élèves de leur expérience de la vie et du travail au sein de l'école" (définition inspirée du National School Climate Center<sup>7</sup>). L'étude "Health Behaviours in School Age Children 11-15 years" (Currie *et al.*, 2004) montre particulièrement l'impact d'un climat psychosocial délétère (pression des enseignants, échec scolaire, faible soutien des pairs) sur la santé des jeunes (plaintes somatiques, tabagisme, satisfaction, santé auto-rapportée). De même, de nombreuses études ont examiné l'influence d'un climat promoteur de santé (school organizational health) sur le stress des enseignants, leur satisfaction et efficacité (Bevans *et al.*, 2007 ; Hoy et Woolfolk, 1993 ; Mehta *et al.*, 2013). L'apport de ces recherches est de montrer, par des analyses de médiation, que le climat scolaire à lui seul ne suffit pas à expliquer les différences dans le processus de stress ou de burnout. En effet, certaines dimensions viennent modifier la perception que l'individu peut avoir du climat. Ainsi, l'évaluation qu'il peut faire du climat varie selon la satisfaction liée aux relations des enseignants avec les élèves et leurs parents (Grayson et Alvarez, 2008), selon le sentiment d'appartenance (Janosz *et al.*, 2004), ou encore selon les antécédents personnels comme l'estime de soi, les représentations ou la

7. How do we define School Climate? "School climate refers to the quality and character of school life. School climate is based on patterns of students, parents' and school personnel's experience of school life and reflects norms, goals, values, interpersonal relationships, teaching and learning practices, and organizational structures". <http://www.schoolclimate.org/climate/>

dépression (Sangsue et Vorpe, 2004). Plus récemment, l'étude de Sungtaek et Sungmin (2014) montre que le lien entre le climat organisationnel et le burnout des professeurs est médiatisé par le degré d'efficacité des professeurs. Ces mesures confirment donc qu'agir uniquement sur le climat scolaire est insuffisant, car les dimensions personnelles, relationnelles et organisationnelles jouent un rôle important dans la perception du climat. Enfin, les dimensions contextuelles semblent constituer des éléments déterminant la pénibilité du métier d'enseignant. C'est en ce sens que (Friedman, 1999, p. 174), pour prévenir le stress, proposait de s'intéresser davantage au niveau organisationnel qu'au niveau individuel, de nombreuses enquêtes ayant déjà décrit le rôle prépondérant de ces déterminants contextuels (Leithwood *et al.*, 1999). En France, les travaux menés notamment par Fotinos (2005) et Horenstein (2006) font apparaître une nette dégradation de la santé et du moral des personnels, causée par l'augmentation de la charge de travail et autres stressseurs professionnels mais également par le climat scolaire et le style de management. Or, l'enquête OCDE (2013)<sup>8</sup> révèle que le plus difficile pour les chefs d'établissement est de maintenir "un environnement calme et productif qui permet à l'enseignant d'enseigner et aux élèves d'apprendre". Le climat scolaire a été mesuré à partir de deux indicateurs : le sentiment des chefs d'établissement sur la participation aux décisions des différents acteurs et les relations entre les enseignants et les élèves. Dans la majorité des pays, les enseignants déclarent travailler dans une ambiance positive. Mais dans les 17 pays dans lesquels le chef d'établissement dit s'impliquer fortement dans l'encadrement pédagogique, le climat est perçu plus positivement encore. Or, le traitement de la discipline qui relèverait de la collaboration entre le chef d'établissement et les enseignants varie considérablement d'un pays à l'autre : en Malaisie et en Roumanie plus de 90 % des directeurs déclarent collaborer sur cette question, tandis que plus de la moitié des directions en Estonie, Australie, Japon, Pays-bas, Angleterre et Islande (58 à 72 %) collaborent peu. La France en revanche se caractérise par un faible pourcentage de chefs d'établissement déclarant observer les classes et par plus de 60 % des enseignants répondant ne jamais observer le travail d'autres enseignants ni le commenter.

Dans le cadre d'un suivi longitudinal de deux années d'une cohorte d'enseignants débutants<sup>9</sup> (Rasclé et Bergugnat, 2013), nous avons mesuré le climat scolaire à l'aide d'une échelle que nous avons construite. La validité de contenu est basée sur une solution à 3 facteurs (19 items) qui ont été nommés "climat général", "climat relationnel" et "climat de discipline", présentant de bons indicateurs de validité et de fidélité. Cette mesure a permis de montrer que, relativement au stress, la perception du climat n'est pas corrélée aux conflits entre les acteurs de l'école, ni à la surcharge de travail. Mais c'est bien le travail avec les élèves

---

8. "Selon l'enquête TALIS, 64 % des chefs d'établissement, en moyenne, déclarent prendre fréquemment des mesures pour encourager les enseignants à coopérer en vue de mettre au point de nouvelles pratiques d'enseignement. Au Chili, en Malaisie, en République slovaque, en Roumanie, en Serbie et à Abu Dhabi (Émirats arabes unis), entre 80 % et 98 % des chefs d'établissement déclarent encourager fréquemment les enseignants à coopérer en vue d'élaborer de nouvelles pratiques. Au Danemark, en Estonie, au Japon, aux Pays-Bas et en Flandre (Belgique), plus de 50 % des chefs d'établissement indiquent qu'ils ne prennent jamais, rarement ou que peu fréquemment de telles mesures. L'enquête TALIS (OCDE, 2013, p. 67) montre également que les chefs d'établissement qui assurent un encadrement pédagogique marqué sont aussi davantage susceptibles d'élaborer un programme de formation continue dans leur établissement (comme cela a été observé dans 13 pays), d'observer les enseignants en classe dans le cadre d'un dispositif formel d'évaluation (20 pays) et de faire état d'un niveau élevé de respect mutuel entre collègues dans l'établissement (19 pays). Ces chefs d'établissement tendent également à consacrer plus de temps aux tâches en rapport avec les programmes".

9. Ce suivi longitudinal d'enseignants français d'établissements primaires et secondaires (N=744) comporte 5 temps de mesure (depuis la fin de leur formation et tous les six mois) permettant d'évaluer le niveau de burnout, les dispositions personnelles (5 facteurs de personnalité, perfectionnisme), le sentiment de compétence lié au métier, les facteurs de stress professionnel, les stratégies de coping, le travail émotionnel et le climat scolaire.

en difficulté et le dysfonctionnement de l'institution, tout comme le sentiment d'iniquité, qui influent sur la perception du climat. Travailler seulement sur les composantes du climat n'est donc pas suffisant. Le processus d'amélioration du climat passe par une réduction des sources de stress et une augmentation des ressources pour faire face à des environnements parfois très contraignants.

Dans cette même enquête, nous avons pu montrer que le climat scolaire est perçu différemment selon les niveaux d'enseignement (élémentaire, collège et lycée, secteur professionnel) : ce sont les enseignants de l'école élémentaire qui expriment en moyenne pour les trois composantes (climat général de l'établissement, climat relationnel et de soutien, climat de discipline) un climat de qualité supérieure à celui des autres catégories de professeurs. L'enquête de [Debarbieux et al. \(2012\)](#) auprès d'enseignants d'un département de la banlieue parisienne (N = 2262) fournit des résultats similaires. L'indice de climat scolaire est le plus élevé pour les professeurs des écoles élémentaires, témoignant de relations plus apaisées. En effet, "l'école élémentaire est une école de proximité, où la personne de l'enseignant est une référence forte, plus que dans les niveaux supérieurs où la diversité des enseignants et leur identification à une discipline voisine avec un plus grand fractionnement horaire" (p. 12). On retrouve cette même différence de perception du climat entre les niveaux d'enseignement dans l'étude de ([Bocchi et al., 2014](#), p. 4649) : les enseignants de l'école élémentaire accordent plus d'importance au soutien des élèves et au travail collaboratif entre collègues. Pour expliquer cette différence, on pourrait voir là l'influence du genre professionnel. Il se caractérise par "les obligations que partagent ceux qui travaillent pour arriver à bien travailler, souvent malgré tout, parfois malgré l'organisation prescrite du travail. Sans la ressource de ces formes communes de la vie professionnelle, on assiste à un dérèglement de l'action individuelle, à une chute du pouvoir d'action et de la tension vitale du collectif, à une perte d'efficacité du travail et de l'organisation elle-même" ([Clot, 2008](#)). Les enseignants d'école primaire, contrairement à ceux du second degré, profiteraient donc d'une culture protectrice, une sorte d'habitus collectif salutogène.

Enfin, notons que le lien entre le climat et la dépersonnalisation persiste dans le temps ([Rasclé et Bergugnat, 2013](#)), ce qui montre bien l'importance de privilégier un travail sur le climat car il protégerait davantage de la dépersonnalisation dans la durée. Ainsi, même si on peut connaître des épisodes d'épuisement émotionnel, le fait de percevoir un climat positif permettrait de ne pas entrer dans la phase de dépersonnalisation et donc de se protéger d'un burnout. Un climat de qualité apparaît donc être une ressource professionnelle collective permettant en quelque sorte de "tenir le coup".

Au regard de cette revue de littérature sur les déterminants de la qualité de vie des élèves et des enseignants et de leurs liens, il convient d'en tirer quelques pistes d'amélioration. Rares sont encore les publications relatives à l'expérimentation d'actions directement ou indirectement axées sur la relation enseignants-élèves. Nous nous proposons d'en présenter quelques unes ayant fait l'objet d'une évaluation.

## IV Des pratiques qui améliorent la qualité de vie des élèves et des enseignants

### 1 Programmes d'amélioration des relations enseignants-élèves

Le programme *Cultivating Awareness and Resilience in Education* (CARE) de [Jennings et al. \(2013\)](#) a été conçu pour aider les enseignants à établir des relations aidantes vis-à-vis des élèves à risque d'échec scolaire.

Ce programme vise à améliorer le climat scolaire qui à son tour est supposé augmenter l'engagement des élèves dans leur réussite. Il est basé sur le principe de la pleine conscience visant à promouvoir le bien-être des enseignants en réduisant leur réactivité émotionnelle et en améliorant leurs compétences pro-sociales. Il combine à la fois pour les enseignants, une formation comportant la présentation d'instructions relatives aux compétences émotionnelles nécessaires au métier (on peut faire référence ici à la compétence d'empathie), des mises en situation de ces connaissances, la rédaction d'un journal de bord quotidien, des groupes de discussion et des activités complémentaires à réaliser au travail ou à la maison. L'objectif de ces activités est d'amener l'enseignant à identifier, comprendre, reconnaître ses états émotionnels liés à ses pratiques ou habitudes professionnelles, en vue de mieux réguler ses émotions dans le contexte de la classe. Le deuxième objectif vise à rendre l'enseignant plus à l'écoute des besoins de ses élèves et du climat émotionnel de la classe, afin de mieux s'y ajuster et d'adopter ainsi une posture plus compassionnelle ou empathique. Expérimenté auprès d'un échantillon de 53 enseignants américains (comparaison pré et post test avec groupe contrôle), ce programme a conduit à des effets significatifs et positifs sur le bien-être général des enseignants, leur sentiment d'efficacité, des indicateurs de burnout et de pression temporelle. L'un des facteurs expliquant ces résultats a été l'augmentation par les enseignants formés de l'usage de stratégies de régulation de leurs émotions plus efficaces en cas de situation de provocation en classe. De plus, ce programme a fait l'objet d'une évaluation très positive de la part des enseignants qui l'ont suivi.

Ce programme va dans le sens des travaux de Cohen (2006), co-fondateur en 1996 du Center for Social and Emotional Education (CSEE)<sup>10</sup>, pour qui les priorités de l'éducation ne doivent plus être centrées seulement sur les disciplines académiques, mais aussi sur le développement des compétences sociales, émotionnelles et éthiques, assurant ainsi les bases de la qualité de vie et d'un engagement dans la vie de la cité (la démocratie). Or, l'auteur dénonce le paradoxe suivant : si parents et enseignants souhaitent que l'école permette aux enfants de devenir des adultes qui aiment, travaillent et agissent en hommes et femmes responsables, ces valeurs ne sont pourtant pas abordées en formation des enseignants, la focale étant davantage axée sur les disciplines académiques (mathématiques et français essentiellement). Cohen ajoute que les études sur le développement de ces compétences montrent pourtant un lien significatif avec le bien-être (Bar-on, 2005 ; Brackett et Mayer, 2003). C'est notamment ce que met en évidence la méta-analyse de Durlak *et al.* (2011) dont l'enjeu est d'évaluer les effets de la mise en œuvre de programmes scolaires d'amélioration des compétences sociales et émotionnelles des élèves de niveau primaire et collège, faits par leurs enseignants (SEL : Social and Emotional Learning) sur plusieurs issues : les compétences émotionnelles et sociales, les comportements pro-sociaux ou à l'inverse les problèmes de comportement, la réussite académique et la détresse émotionnelle. Les résultats de la méta-analyse basée sur un panel de 35 à 112 interventions, confirment que, comparés à des groupes contrôle, les élèves ayant suivi le dispositif de formation SEL, voient leurs compétences, attitudes et comportements pro-sociaux améliorés suite à l'intervention. De même présentent-ils moins de problèmes de comportements et de détresse émotionnelle. Leur réussite académique s'avère aussi améliorée. De plus, l'un des résultats majeur de cette méta-analyse a été de montrer que la formation réalisée auprès des élèves est surtout efficace lorsqu'elle est effectuée par les enseignants eux-mêmes plutôt que par des extérieurs.

---

10. Appelé aujourd'hui National School Climate Center (NSCC)

## 2 Amélioration du climat scolaire : une approche contextuelle

(Cohen *et al.*, 2015, p. 9) ont passé en revue 7 méta-analyses sur les déterminants du harcèlement entre pairs : le climat scolaire apparaît comme un modérateur, et lorsqu'il est délétère, le harcèlement et les agressions augmentent, tandis que le sentiment de sécurité baisse. À la logique des programmes comme par exemple le *Positive Behavioral Intervention and Support* (PBIS) centré sur l'individu pour "prévenir le développement de comportements à problèmes et maximiser la réussite académique de tous les élèves, ils privilègient une approche globale et contextuelle parce qu'elle engage tous les membres de la communauté éducative à réfléchir à la fois aux pratiques d'enseignement mais aussi sur les comportements. Cette approche compréhensive de l'école se fonde sur le modèle écologique qui permet d'agir sur l'environnement considéré comme un microsystème (Bronfenbrenner, 1979) ayant prise directe sur les individus. Ainsi le rôle des adultes dans l'établissement, les normes scolaires et la politique développée ont une influence sur le comportement des jeunes et leur perception de l'école, les agressions entre élèves par exemple diminuant quand cette perception est positive (Espelage *et al.*, 2000 ; Goldweber *et al.*, 2013).

## 3 Une école promotrice de santé : une approche écologique

Une étude canadienne publiée en ligne (Langford *et al.*, 2014)<sup>11</sup> sur les effets des écoles promotrices de santé (EPS) montre que cette approche de l'école peut produire des améliorations dans certains domaines de la santé (réduction de l'indice de masse corporelle des élèves, augmentation des niveaux d'activités et des conditions physiques, plus grande consommation de fruits et légumes, réduction de la consommation de cigarettes et du nombre de brimades rapportées). Mais il n'existe pas suffisamment de données pour apporter des conclusions quant à son efficacité sur la consommation d'alcool et de médicaments, la santé mentale, et la violence. Des études supplémentaires sont nécessaires afin de déterminer si cette approche peut améliorer d'autres aspects de la santé et la manière dont les élèves réussissent à l'école. À noter que la question du bien-être n'est pas mentionnée.

En revanche, l'étude tchèque de Havlinova *et al.* (2005) pointe deux résultats majeurs : les relations entre enseignants et élèves sont meilleures dans les EPS comparativement au groupe contrôle des écoles non caractérisées comme promotrices de santé et a contrario, les plaintes de harcèlement entre pairs sont plus nombreuses dans les EPS (44 % contre 38 % dans les autres écoles), sans qu'aucune interprétation ne soit donnée à ce résultat. Nous tentons donc d'y trouver une explication en nous référant aux travaux de Carra (2009) sur les violences à l'école primaire. Dans cette étude réalisée sur un échantillon de 31 écoles élémentaires, se dégage un profil particulier pour une école Freinet que l'équipe de chercheurs a suivie pendant 3 ans. Dans cette école qui se situe dans la moyenne de l'échantillon quant à son taux de violence perçue, les élèves déclarent subir deux fois plus de bousculades et de disputes, mais moins de coups et bagarres que dans les autres écoles. On aurait là l'effet du travail de sensibilisation à la violence sur les représentations et sur la nature des faits perçus comme violents : les bousculades et les disputes deviennent aux yeux des élèves des violences, alors que dans l'école ont considérablement diminué les coups et les

---

11. 67 essais en cluster éligibles, randomisant 1 443 écoles ou quartiers. Cela comprend 1 345 écoles et 98 quartiers. Les études examinaient une gamme de problèmes sur la santé : l'activité physique (4), la nutrition (12), l'activité physique et la nutrition combinées (18), les brimades (7), le tabac (5), l'alcool (2), la santé sexuelle (2), la violence (2), la santé mentale (2), le lavage des mains (2), les multiples comportements à risque (7), l'utilisation du casque à vélo (1), les troubles alimentaires (1), la protection solaire (1) et la santé bucco-dentaire (1)

bagarres suite à la mobilisation des enseignants autour d'un projet qui "aboutit à la construction d'une norme d'école permettant une forte cohérence des pratiques pédagogiques se centrant sur les apprentissages" (p. 3)<sup>12</sup>. On peut donc supposer que le travail de l'équipe enseignante avait permis une réduction de la violence mais qu'en modifiant l'environnement, elle avait agi sur la perception des élèves.

## V Eléments saillants et recommandations

### 1 La qualité de vie des enseignants est dépendante de leurs interactions avec les élèves

Cette interaction repose sur la perception qu'ont les enseignants de leurs élèves (peu performants, perturbateurs, comportements agressifs), mais aussi sur le vécu des situations selon le contexte dans lequel ils se trouvent, à savoir le secteur d'enseignement (favorisé, ordinaire, zone d'éducation prioritaire, "ambition réussite") et le climat scolaire. Le facteur "interactions avec les élèves" a un impact sur leur santé (burn-out), sur leur bien-être et leur satisfaction. La discipline/indiscipline dans l'établissement ou dans la classe a un impact sur le bien-être des enseignants. Or, le sentiment de sécurité est la composante principale en poids de la qualité de vie, et c'est en ZEP et lycée professionnel que l'inquiétude des enseignants est la plus grande à cet égard, liée par ailleurs à la perception des élèves comme indisciplinés et d'un climat scolaire dégradé par les tensions.

#### a) **Recommandations de niveau collectif : le climat scolaire dans sa composante relationnelle.**

Il serait trop hâtif et contraire à l'approche systémique de conclure que seulement les élèves sont la cause du mal-être des enseignants. En effet, les travaux sur la violence à l'école (Cohen *et al.*, 2015) ont montré que les facteurs explicatifs étaient aussi bien exogènes à l'école (précarité sociale, isolement des familles, alcoolisme, violence) que endogènes (les relations, les pratiques d'enseignement, la sécurité, l'environnement physique et matériel). Ces travaux convergent tous vers le besoin de communautés éducatives<sup>13</sup> inscrites dans la Loi d'orientation sur l'éducation de 1989 (loi n°89-486 du 10 juillet 1989) "La communauté éducative rassemble les élèves et tous ceux qui dans l'établissement scolaire ou en relation avec lui participent à la formation des élèves". La communauté de chercheurs à ce sujet s'accorde sur la nécessité également de construire un climat de qualité dont la dimension relationnelle doit se travailler à différents niveaux :

- Respect de la diversité ;
- Décisions partagées ;
- Participation des élèves aux apprentissages et à la construction de la norme scolaire ;
- Collaboration, entraide, travail coopératif ;
- Soutien social ;

---

12. Pour un résumé de l'étude, voir sur le site du CESDIP [www.cesdip.fr](http://www.cesdip.fr), « Violences à l'école élémentaire. Les difficultés de construction d'un ordre scolaire », Actualité de la recherche, XXII.5, Octobre 2009.

13. Communauté au sens de Tönnies (1887) : petit groupe, unité spirituelle, harmonie collective, solidarité affective.

- Vision partagée parents-professeurs sur l'apprentissage et le comportement ;
- Programmes d'assistance aux familles.

À noter toutefois que certains de ces composants de la dimension relationnelle peuvent être sources de stress : le travail en équipe peut représenter une contrainte en matière de temps, de conflits de valeurs, d'intégration dans le groupe (Curchod-Ruedi *et al.*, 2011). Il conviendrait donc de former les chefs d'établissement et les directeurs d'école à la dynamique de groupe et au processus à l'œuvre dans des groupes restreints.

Il en va de même pour le soutien social : Schaufeli *et al.* (1993) ont montré qu'il pouvait représenter une menace à l'estime de soi renvoyant à la personne une image d'échec ou d'incompétence. De plus, le soutien émotionnel est un facteur de protection pour l'enseignant comme pour les élèves (les enseignants recourent plus fréquemment à ce type de soutien qu'au soutien instrumental selon Hobfoll (2001)), car il permet de maintenir une régulation émotionnelle pour l'enseignant lui-même mais aussi dans sa relation avec les élèves. Pour autant, les personnes qui soutiennent émotionnellement et de façon spontanée sont souvent des proches (famille, ami, conjoint), elles ne pensent pas à offrir un soutien instrumental, plutôt réservé aux professionnels (Halbesleben, 2006) et qui permet de renforcer les compétences, et de résoudre les problèmes. Il s'agirait donc, au sein des établissements, d'informer et former les équipes éducatives sur la fonction du soutien social et comment le mettre en œuvre, tant de façon informelle que formelle, que ce soit au niveau individuel (entretien) ou collectif (Analyse de pratiques, réseau d'entraide).

## b) Recommandations de niveau individuel

### Tenir compte du travail émotionnel

Il convient de prendre en compte le travail émotionnel pour développer les compétences psychosociales (Rasclé *et al.*, 2011). Certains chercheurs se sont particulièrement intéressés à la question de la régulation émotionnelle dans la sphère professionnelle, en prenant appui sur le concept émergent de "travail émotionnel". C'est à la sociologue Hochschild (1983) que l'on doit sa première définition : "un processus de gestion et de régulation des affects destiné à exprimer des émotions congruentes avec les pré-requis du rôle professionnel ou institutionnel" (ne pas s'alarmer devant un malade, ne pas montrer son agacement, sa colère, devant un élève, *etc.*). Pour bien des auteurs, ce travail de gestion et de régulation qui vise à produire ou à inhiber des sentiments de façon à les rendre "appropriés" à la situation implique une importante mobilisation de ressources personnelles (Hochschild, 1983 ; Grandey, 2000). Dans le cadre d'une étude menée auprès de 365 enseignants en mathématiques d'origine néerlandaise, Näring *et al.* (2006) ont montré l'effet négatif des stratégies de régulation émotionnelle sur la dépersonnalisation. Dans notre étude (Rasclé et Bergugnat, 2013) nous confirmons ces résultats, en montrant que le travail émotionnel explique quasiment à lui seul la dépersonnalisation de la relation chez les enseignants débutants.

Nous préconisons donc la mise en œuvre, au sein de réseaux d'établissements, de différents types d'interventions psychosociales basées sur le travail émotionnel et l'augmentation du sentiment d'auto-efficacité (analyse des pratiques, analyse de l'activité), dont l'objectif est double : protéger d'un épuisement professionnel et favoriser le développement de relations de qualité avec les élèves, condition nécessaire à l'apprentissage. Les enseignants, en prenant conscience du travail émotionnel à l'œuvre face aux difficultés

rencontrées dans l'exercice du métier, se donnent ainsi les moyens d'évacuer les affects négatifs engendrant des mécanismes de défense, de prendre de la distance pour construire des réponses appropriées aux problèmes rencontrés.

### Travailler sur les représentations (Rasclé et Bergugnat, 2013)

Au 6<sup>e</sup> et dernier temps de mesure de l'étude, sur les 84 enseignants ayant répondu à tous les temps de mesure, 79 ont été contactés par email (5 adresses mail n'étant plus valides). 27 (soit un taux de retour de 34 %) ont accepté de répondre par écrit à un questionnaire ouvert qui leur permettait de faire le récit de leur entrée dans le métier au regard de leur degré de *burnout* sur les cinq temps de mesure qu'ils avaient à expliquer. Ils ont également répondu pour la dernière fois au questionnaire de *burnout* (T6).

Pour ce qui concerne les représentations, on peut repérer à travers les récits que les stratégies de type évitant sont associées chez certains enseignants à des représentations d'un métier seulement de la transmission et non de l'éducation. On voit là les effets des représentations, confirmant nos résultats quantitatifs ainsi que les études de Chasseigne et Lassarre (2005). En effet, les représentations sociales permettent de comprendre et d'expliquer la réalité. Elles jouent donc un rôle dans l'évaluation cognitive et émotionnelle de la situation. Cela correspond à leur *fonction de savoir*. Elles permettent également de se situer et situer les autres dans le champ social. C'est la *fonction identitaire*, fonction qui va influencer l'individu lorsqu'il sera question d'identifier des supports sociaux possibles dans l'environnement auquel il est confronté. Les représentations sociales ont également une *fonction d'orientation*. Elles produisent un système d'anticipations et d'attentes, et sont donc prescriptives de certaines pratiques et de certains comportements jugés comme souhaités ou obligés selon la situation. Cette fonction renvoie par conséquent à la notion de *norme sociale*. Enfin, elles ont une *fonction de justification* : elles permettent de justifier *a posteriori* les conduites et les décisions. Elles vont donc influencer l'évaluation qui sera faite par le sujet des rétroactions des stratégies de faire face.

Sept récits témoignent de désillusions face à la réalité qui ne correspond pas à leur représentation soit d'un métier de l'instruction avant tout, soit à leurs attentes d'une administration "*bienveillante*" ou d'élèves conformes ou que l'on voudrait sauver : "*Les parents ont oublié qu'on est là pour instruire et non éduquer [...]. On comprend alors que l'on vient juste faire un travail, que notre vocation passe au second plan. Heureusement ce sentiment disparaît de temps en temps au cours de l'année pour laisser place à cet espoir que l'on peut changer les choses et c'est lui qui nous fait rester et tenir*".

"*Et puis je suis enseignante avant tout. Et je me retrouve souvent (trop ?) à devoir éduquer et là ce n'est pas mon métier.*"

"*Depuis, une IMF m'a aidée à réaliser que je ne pourrais pas sauver les élèves, que mon mal-être était dû à ma vision idéaliste de l'école, que j'avais une exigence excessive vis-à-vis de moi-même et du coup vis-à-vis des élèves*"



## Repenser le recrutement des enseignants<sup>14</sup>

L'analyse des récits des enseignants débutants que nous avons qualifiés de "sereins" (score de burnout faible) montre leur capacité de distanciation relativement à leur expérience passée ainsi que les stratégies de *coping* utilisées. Ces témoignages permettent donc d'avancer que le recrutement des enseignants devrait prendre en compte, pour un métier de l'humain, autant les dimensions personnelles qu'intellectuelles. Or, à ce jour les épreuves écrites et orales ne peuvent mesurer que les connaissances : est-ce suffisant pour un métier de l'humain où la dimension relationnelle apparaît première dans les études sur la qualité de vie à l'école ?

Sur les huit enseignants, six expliquent leur sérénité d'aujourd'hui comparativement :

- soit à leur ancienne profession dans le secteur privé : *"un secteur où le stress est très présent, délai, échéance, relations à la clientèle, pression, recherche de rentabilité, responsabilité..., toute mon expérience passée s'est construite dans une relation de souffrance au travail"*,
- soit à la préparation du concours : *"j'enchaînais les révisions pour le concours, le travail, et ma vie de couple"*,
- soit à une première expérience négative du métier : *"j'étais habitué à la façon incohérente d'agir de l'organisme, je stressais donc moins car je m'attendais à des difficultés inattendues !"*.

Ils mettent également en œuvre des stratégies qualifiées de **vigilantes**, centrées sur le problème, contrairement au *coping* évitant, centré sur l'émotion (Lazarus et Folkman, 1984). Elles se caractérisent par des prises de distance, l'analyse des situations et de son stress, un investissement dans d'autres centres d'intérêt que le travail (*"le travail compte pour moi mais mes occupations, mes loisirs, ma famille, mes amis, mes weekends aussi et j'essaie d'équilibrer l'ensemble pour ne pas consacrer ma vie uniquement au travail"*) et des gestes professionnels déjà présents comme :

*"j'ai ma méthode face à des enfants perturbateurs pour garder mon calme (enfin en grande partie), je me décentre et je sors de la relation binaire. L'élève devient un enfant qui exprime une souffrance ou une inadaptation à l'école. Je suis alors moins impliquée émotionnellement, mon regard devient bienveillant et mon énergie se concentre sur l'aide que je pourrais lui apporter"*. D'autres gestes sont encore décrits, basés :

- sur la confiance et le respect : *"j'essaye toujours d'instaurer un climat de confiance entre les élèves et moi, un climat serein, détendu et joyeux [...], je les respecte toujours, en premier lieu, et ils me respectent donc [...] j'ai confiance en eux et leur répète sans cesse, ils font donc confiance à mes pratiques"* ;
- sur l'organisation et l'autorité, *"l'année dernière j'ai donné beaucoup de mon temps perso mais cette année tout roule. Une fois qu'on est organisé et que l'on s'est fait respecter par les élèves, tout va bien"* ;
- sur le perfectionnement et l'essai de nouvelles méthodes, *"J'ai toujours envie de mieux faire, de changer mes méthodes, je fais des essais, j'essaie de me remettre en question"*.

Ainsi, sur des fondements liés aux dimensions personnelles, se développent des gestes professionnelles (Bucheton, 2009)<sup>15</sup> qui permettent un ajustement positif et approprié aux situations. On pourrait donc

14. Extrait de Bergugnat-Janot et Rasclé (2008)

15. Le travail de Bucheton (2009) sur "l'agir enseignant" s'appuie sur les théories des interactions langagières, de l'action et de l'ergonomie du travail.

penser que ces enseignants "sereins" ont eu la chance d'être affectés dans des écoles et des contextes favorables à leur épanouissement professionnel. C'est effectivement le cas pour trois d'entre eux qui évoquent "des écoles faciles", trois autres mentionnent le soutien reçu de la part de leurs collègues, de la direction mais trois autres encore décrivent un contexte difficile dû

1. au statut de titulaire de secteur nommé sur 3 écoles ;
2. à l'enseignement spécialisé à 1h30 du domicile ;
3. 3) à "une affectation d'office en milieu d'année dans 2 écoles à 1h de chez moi (86km aller donc 172km par jour)".

Or, ces enseignants "sereins" expriment tous leur investissement et plaisir dans le métier, disant l'aimer (8 occurrences), l'avoir choisi (3), ressentir de l'envie et du plaisir (5), s'impliquer (5), être serein, heureux, optimiste, fraîche, utile mais la plupart le rattachant à un équilibre entre les gains et les pertes : "*du travail certes mais beaucoup de sérénité*"; "*j'adore le faire même si c'est pas tous les jours facile*"; "*toujours envie mais d'un autre côté un peu accablée de voir que les Rased sont supprimés, que les effectifs augmentent*"; "*Je ne regrette pas d'avoir choisi ce métier même si je peste parfois contre lui. Il m'apporte beaucoup en termes de relations humaines*".

Ce ne sont donc pas tant les risques psychosociaux en eux-mêmes qui sont en cause, mais bien l'interaction qu'entretient la personne avec son environnement de travail, à partir de ce qu'elle est et de ce qu'elle rencontre dans la réalité, autrement dit par Gollac (2012), "ce qui émerge du traitement cognitif et émotionnel opéré par le sujet qui dépendent du sens attribué à un événement, à une situation".

Pour autant, ces enseignants évoquent bien des sources de stress : la surcharge de travail pour deux d'entre eux, la nomination en établissement spécialisé sans formation, le manque de considération de l'administration "*qui m'a envoyée loin de chez moi*", également la gestion du temps entre vie privée et vie professionnelle, ou encore "*une déception vis à vis du système peu bienveillant*", également "*la mauvaise formation reçue, celle qui me place encore aujourd'hui en difficultés face à l'apprentissage des élèves*".

Les épisodes douloureux mentionnés sont : la rupture avec le conjoint, un élève battu par son père, des élèves en grande souffrance (pas de parents, abandonnés, maltraités), un élève handicapé.

Or, malgré ces contraintes, ces enseignants ont le désir de poursuivre leur engagement dans le métier :

*"J'ai toujours envie de faire mieux, de changer mes méthodes, je fais des essais, j'essaie de me remettre en question"*.

*"Je me sens toujours aussi "fraiche"*.

*"Je ne regrette pas d'avoir choisi ce métier (même si je peste parfois contre lui) [...]. Je n'ai pas eu de chance dans la plupart de mes rencontres même si certaines resteront dans ma mémoire remplies d'humanité et de pédagogie"*.

*"Jusqu'à aujourd'hui, ce qui a été le plus dur a été le manque de considération de l'administration qui m'a envoyée loin de chez moi. C'est le plus dur à supporter et ce qui mine le moral et sape la motivation. Pas les élèves, ni le métier en lui-même"*.

*"J'aime passionnément mon métier mais j'ai envie de découvrir aussi d'autres choses. J'ai demandé un congé de disponibilité pour pouvoir m'épanouir davantage dans ma vie personnelle, je pars voyager. Je perds mon poste mais suis heureuse de savoir qu'ensuite un autre établissement et d'autres élèves sauront"*

*faire évoluer encore mes pratiques. J'aurai d'autres défis à relever !"*

*"Je ne regrette pas mes choix, je souhaiterais juste avoir un poste plus près de chez moi : je ne vois pas ma famille le matin et le soir je rentre à 18h30 mais j'ai beaucoup de vacances et de mercredis !!"*

Il semblerait donc que ces personnes interrogées aient des aptitudes au métier d'enseignant. Or, les aptitudes concernent les savoir être, et l'absence ou la faiblesse d'acquisition de ces derniers peut expliquer en partie que certains professeurs développent le syndrome de burnout et s'engagent dans une spirale de la démotivation et du désengagement.

Actuellement, au concours du professorat, ces aptitudes ne sont pas évaluées, soit parce que l'on pense qu'elles peuvent être acquises sur le terrain, à l'épreuve des faits, soit au contraire qu'elles ne sont pas nécessaires au métier, l'important restant pour reconnaître un bon enseignant les savoir faire (la didactique surtout). Cependant trop d'exemples d'abandon de carrière dans les premières années d'exercice du métier d'enseignant laissent à penser que le repérage pendant la phase de sélection de ces "fragilités" ou de ces inadéquations dispositionnelles au métier de pédagogue pourrait permettre d'éviter le gâchis personnel et institutionnel que représentent ces erreurs de parcours.

Repenser le recrutement des enseignants suppose de prendre en compte les objectifs de toute méthode de sélection. On en différencie deux types : le select-out et le select-in.

- Le select-out consiste à repérer les candidats les plus fragiles psychologiquement afin de les écarter de l'entrée dans un métier. L'exclusion se fait par rapport aux capacités attendues (relationnelles, communicationnelles, maîtrise de soi, engagement personnel, dynamisme, ouverture d'esprit, par exemple) et dont le déficit pourrait poser problème dans l'exercice des fonctions futures. Il s'agit de repérer les dysfonctionnements marqués de la personnalité pouvant entraîner une inadaptation sociale et professionnelle. Sont visées aussi bien les personnes manifestant une insuffisance à la prise de décision (parce que saisies d'un doute incessant) que celles dont le défaut d'empathie et de respect de l'autre est patent par exemple.
- Le select-in a plutôt pour objectif de recruter des personnes dont les aptitudes et les caractéristiques de personnalité sont les plus à même de permettre l'acquisition des compétences attendues. Il s'agit dans ce cas d'identifier les potentialités d'apprentissage et de performance. C'est par exemple l'option qui est retenue à l'École Nationale de la Magistrature, suite à "l'affaire Outreau" où il s'agit, dans la perspective du futur concours d'accès à la magistrature de permettre, grâce à une révision des épreuves orales, de mieux discriminer les candidats susceptibles d'acquérir les compétences attendues du magistrat. Nous entendons par compétences : " la mise en œuvre intégrée d'aptitudes, de traits de personnalité et aussi de connaissances acquises pour mener à bien une mission complexe dans le cadre de la structure qui en a chargé l'individu, et dans l'esprit de ses stratégies et de sa culture (Lévy-Leboyer, 1996).

Pour ces deux types de sélection, diverses méthodes peuvent être proposées : des tests psychotechniques évaluant la personnalité ou les aptitudes cognitives, des épreuves de simulation et des entretiens. Certaines méthodes utilisent l'ensemble de ces outils, ce sont les centres d'évaluation (*assessment center*) : apparus dans les armées allemande et britannique durant la seconde guerre mondiale, puis développés aux USA et dans le Royaume-Uni ensuite, les *assessment centers* ont pénétré dans les entreprises françaises au

début des années 80. Ils ont réellement commencé à s'y développer à partir des années 90, pour être plus largement utilisés aujourd'hui. La principale caractéristique qui différencie les centres d'évaluation des autres procédures, repose sur le fait qu'ils utilisent de multiples techniques d'évaluation et plusieurs observateurs qui évaluent les compétences ou les caractéristiques personnelles. Les méthodes qui y sont utilisées sont les suivantes :

- Groupes de décision et de résolution de problèmes
- Exercice "in-basket" ou tri de courrier<sup>16</sup>
- Jeu de rôle
- Entretien structuré
- Tests psychotechniques et de personnalité

Le fait de cumuler des épreuves différentes offre une garantie conséquente de sélectivité soit en permettant d'apprécier des dimensions distinctes les unes des autres (ex : le bon sens et la sociabilité), soit en croisant les résultats sur une même dimension, par exemple la sociabilité évaluée par un test de personnalité et évaluée dans une épreuve de groupe.

L'utilisation de cette méthodologie dans le secteur tertiaire permet de passer à un risque de 50 % d'erreur environ si chacune est utilisée seule, alors que le risque d'erreur est de 86 % lors d'une sélection classique des qualités personnelles sur la base d'un oral non structuré en l'absence de spécialiste (questions libres du jury par exemple à la suite d'un exposé et sans grille d'analyse ni d'observation).

Complémentaires dans leurs objectifs, ces deux types de sélection (*select in* et *select out*) permettraient, s'ils étaient utilisés, de fournir un profil plus affiné des candidats au métier d'enseignant, de leurs potentialités d'apprentissage mais aussi de résistances aux difficultés du métier. Repérés très tôt, ceux présentant des profils contre indiqués pourraient être orientés vers d'autres voies professionnelles.

## 2 Une spirale de la perte des ressources chez l'enseignant et chez l'élève : le rôle du sentiment d'efficacité comme facteur de protection

Rappelons que dans ce processus circulaire de la perte des ressources, la dépersonnalisation de la relation à l'élève engendre la baisse de la coopération entre élèves. L'épuisement émotionnel empêche l'enseignant de pacifier le climat et l'entraîne dans une surenchère de tensions. De plus, cette mauvaise qualité des relations se manifeste par l'absence de feedback positif, un faible seuil de tolérance, mais des exigences accrues qui ont pour effet d'obtenir certes de bons résultats académiques, mais tout en cachant les effets sur le sentiment de compétences des élèves qui baissent. L'effet de genre est accentué par des sous-évaluations des performances selon le sexe corrélé aux disciplines, les filles considérées comme meilleures en français, les garçons meilleurs en mathématiques. Or, nous avons vu aussi que la notion de sentiment d'efficacité (SE) semblait essentielle pour expliquer les liens entre qualité de vie des enseignants et celle des élèves. En

---

16. Il s'agit d'une épreuve individuelle dans laquelle le candidat doit répondre par écrit à un certain nombre de sollicitations en temps limité. Ce type d'épreuve peut consister à traiter un dossier complexe et à opérer les choix les plus judicieux. Certaines questions portent sur un travail de fond tandis que d'autres impliquent une prise de décision. Certaines sollicitations sont urgentes, d'autres non mais le candidat doit répondre à toutes.

effet, un SE faible est associé à des difficultés à faire respecter l'ordre en classe, à une attitude pessimiste à l'égard des apprentissages des élèves et à un faible niveau de satisfaction au travail, mais aussi à l'évaluation négative des tâches difficiles perçues comme menaçantes et face auxquelles l'abandon sera privilégié. Ces caractéristiques minimisent les opportunités de progression et exposent l'individu au stress et à la dépression (Bandura, 1980).

### a) Recommandations

- Renforcer le sentiment d'efficacité, particulièrement chez les débutants, et pour tous les enseignants en période de réforme, déstabilisatrice pour certains : agir sur la formation de formateurs d'enseignants, et particulièrement sur la compétence d'accompagnement.
- Former les chefs d'établissement à des modes de management participatif, dans une approche inclusive de l'organisation où enseignants, élèves et parents sont parties prenantes des décisions et de la vie dans l'établissement.
- Mettre l'accent en formation continue sur la tenue de classe (Lussi-Borer et Ria, 2016) au sens d'enrôler les élèves en scénarisant et didactisant les savoirs, mais aussi en mettant l'accent sur les aspects psychosociaux du métier (les relations, les émotions, le langage, le corps...).

### 3 L'importance du climat scolaire

Selon la définition de l'American Institute for Research (AIR), "le climat renvoie à la qualité de vie à l'école qui inclut la disponibilité des enseignants pour soutenir les élèves dans leurs apprentissages, les buts, les valeurs, les relations interpersonnelles, des structures et pratiques organisationnelles formalisées". Or, l'enquête OCDE (2013) montre que dans les 17 pays dans lesquels le chef d'établissement dit s'impliquer fortement dans l'encadrement pédagogique, le climat est perçu plus positivement encore. Mais la France se caractérise par un faible pourcentage de chefs d'établissement déclarant observer les classes et par plus de 60 % des enseignants répondant ne jamais observer le travail d'autres enseignants ni le commenter, ce qui laisse supposer un manque de travail collaboratif, ou la persistance d'une division du travail.

#### **En conséquence, comment rassembler les enseignants autour d'un travail collaboratif pour le développement de la qualité de vie à l'école ?**

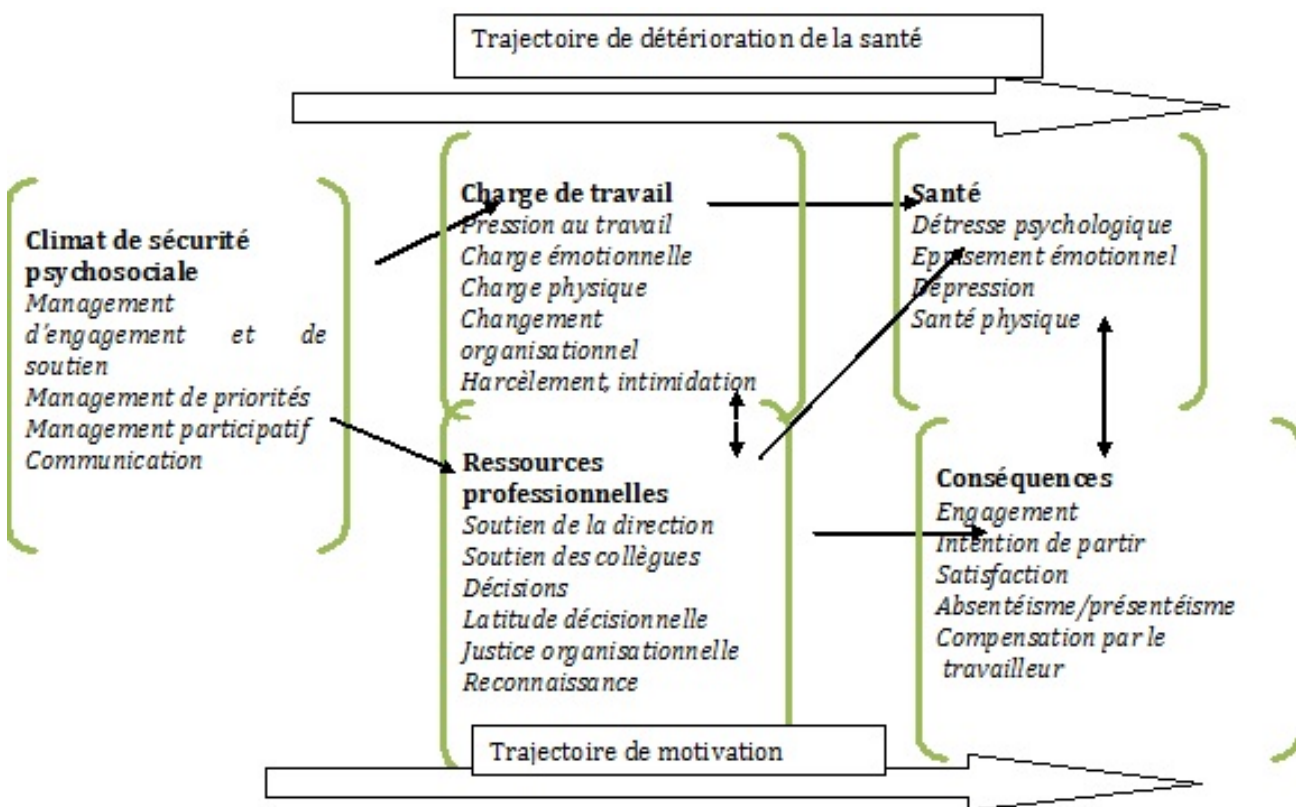
Comme on l'a vu dans le chapitre sur le rôle du climat scolaire, certaines mesures du climat confirment qu'agir uniquement sur le climat scolaire est insuffisant, car les dimensions personnelles, relationnelles et organisationnelles jouent un rôle important dans la perception du climat, tout comme les dimensions contextuelles. En effet, selon notre étude (Rasclé et Bergugnat, 2013), c'est bien le travail avec les élèves en difficulté et le dysfonctionnement de l'institution, tout comme le sentiment d'iniquité, qui influent sur la perception du climat. Ainsi, travailler seulement sur les composantes du climat scolaire tel que cela a été fait jusqu'à présent<sup>17</sup>, si bien sûr cela est indispensable, n'est pas suffisant. En effet, le processus d'amélioration

17. Se référer pour cela aux travaux de la délégation ministérielle chargée de la prévention et de la lutte contre les violences en milieu scolaire depuis 2012. [http://www.education.gouv.fr/cid66168/deplacement-de-vincent-peillon-dans-l-academie-d-amiens-installation-de-la-delegation-ministerielle-chargee-de-la-prevention-et-de-la-lutte-contre-les-violences-en-milieu-scolaire.html#Les\\_assistants%20de%20pr%C3%A9vention%20et%20de%20s%C3%A9curit%C3%A9](http://www.education.gouv.fr/cid66168/deplacement-de-vincent-peillon-dans-l-academie-d-amiens-installation-de-la-delegation-ministerielle-chargee-de-la-prevention-et-de-la-lutte-contre-les-violences-en-milieu-scolaire.html#Les_assistants%20de%20pr%C3%A9vention%20et%20de%20s%C3%A9curit%C3%A9)

du climat doit passer en premier lieu par une réduction des sources de stress et une augmentation des ressources pour faire face à des environnements parfois très contraignants. En effet, d'après l'enquête TALIS (OCDE, 2013, p. 67), le plus difficile pour les chefs d'établissement est de maintenir "un environnement calme et productif qui permet à l'enseignant d'enseigner et aux élèves d'apprendre". Ainsi, mettre en cohérence les deux approches de la santé (salutogène d'une part et préventive des risques d'autre part) est nécessaire. Pour cela nous avons choisi de nous référer à la théorie du climat de sécurité psychosociale (Dollard et al., 2012) qui donne la priorité à la protection de la santé mentale des personnes. Nous décrivons cette théorie ci-après qui permet de poser la question suivante : en quoi l'environnement de travail peut-il être promoteur d'une qualité de vie ? En quoi peut-il protéger le personnel d'une atteinte à sa santé mentale ?

**a) Recommandation : développer un climat de sécurité psychosociale, préalable au climat scolaire.**

Le climat de sécurité psychosociale (CSP) est une composante spécifique du climat organisationnel ; il reflète l'engagement de la direction pour la participation et la consultation des personnels en matière de prévention du stress, ainsi que l'importance accordée à la valeur de la santé mentale et de la sécurité au travail (Dollard et Bakker, 2010). Le schéma ci-dessous fait la synthèse du processus de développement du CSP.



L'employeur, conscient des risques psychosociaux et soucieux de la santé psychologique de son personnel leur alloue des ressources suffisantes. Mais un haut niveau de CSP est aussi conditionné par le soutien

entre collègues et un management soutenant capable d'instaurer une justice organisationnelle<sup>18</sup>. De même, (Belair et Lebel, 2007, p. 46) montrent que "le travail avec les autres collègues est perçu comme essentiel, la collaboration entre collègues, associée dans une certaine mesure à un sentiment d'appartenance à un groupe, est fort révélatrice des besoins de partage et de soutien de la part des enseignants. Le mentorat apparaît donc comme une des sources majeures de persévérance". Ainsi, selon la théorie de l'échange social, lorsque les travailleurs perçoivent que leurs besoins sont satisfaits, leur motivation et engagement s'accroissent. De plus, le CSP est dépendant des ressources professionnelles (conditions de travail) qui, selon leur qualité, sont liées à des problèmes de santé psychologique.

Nous illustrerons ce schéma par l'exemple de la réforme du collègue. Au mois de novembre 2015, nous avons procédé à un recueil exploratoire de témoignages par téléphone de 2 chefs d'établissements en zone sensible et de 2 enseignantes, ces 4 personnes nous déclarant être favorables à la réforme dans ses fondements. 4 questions leur ont été posées : selon votre perception, comment vos collègues perçoivent-ils la réforme ? Et vous ? Quels peuvent être les points d'appui ? Quels peuvent être les obstacles ? De quoi auriez-vous besoin ? L'analyse sémantique des réponses fait apparaître des ressentis de peur, d'incertitude, d'inquiétude et de perte (d'identité, d'heures de cours, de collègues), la réforme appréhendée pourtant positivement se transformant peu à peu en menace. Or, une situation perçue comme menaçante représente dans le processus de stress des efforts supplémentaires à fournir pour faire face et s'adapter. Selon le modèle d'analyse du stress de Karasek (1979) "Demande-latitude-soutien", la réforme telle qu'elle est conduite, représenterait un risque psychosocial pouvant affecter la santé mentale et physique des personnes. Les deux composantes principales du modèle de Karasek sont la demande psychologique (quantité de travail, exigences intellectuelles requises et contraintes de temps) et la latitude décisionnelle (utilisation et développement des compétences et contrôle sur le travail qui implique l'autonomie dans le travail et la participation aux décisions). Selon ce modèle, une tension mentale et physiologique au travail survient lorsqu'une demande psychologique élevée s'accompagne d'une faible latitude décisionnelle. De plus, en absence de soutien social, cette tension est encore plus grande. On retrouve là les composantes du CSP, Maureen Dollard s'appuyant entre autres sur le modèle de Karasek. D'un point de vue empirique et exploratoire, la mise en œuvre de la réforme du collègue en cours engendrerait des clivages importants entre les enseignants et une certaine souffrance, tandis que d'autres sembleraient y trouver de nouvelles opportunités de développement professionnel.

En résumé, comment rassembler les enseignants autour d'un travail collaboratif pour le développement de la qualité de vie à l'école ?

En développant un climat de sécurité psychosociale tel que défini par Dollard et Bakker (2010), à savoir en analysant la charge de travail, les ressources disponibles, la santé du personnel, et les conséquences sur son activité, et ce dans une approche intégrant les facteurs aussi bien pathogènes que salutogènes. En effet, cette revue de question montre que la qualité de vie des enseignants ne dépend pas uniquement des élèves mais bien aussi de la politique d'établissement, voir plus en amont de la politique du Ministère quant à la protection de son personnel et aux mesures qu'il peut mettre en œuvre.

18. "Justice organisationnelle" (Moorman, 1991) : Règles et normes qui régissent l'entreprise dans la prise de décision concernant la distribution des ressources et des avantages

#### 4 Synthèse des recommandations d'actions

- Former les chefs d'établissement et les directeurs d'école à la dynamique de groupe et au processus à l'œuvre dans des groupes restreints (équilibre entre individu/collectif) ;
- former les chefs d'établissement à des modes de management participatif, dans une approche inclusive de l'organisation où enseignants, élèves et parents sont parties prenantes des décisions et de la vie dans l'établissement ;
- informer et former les équipes éducatives sur la fonction du soutien social et comment le mettre en œuvre, tant de façon informelle que formelle, que ce soit au niveau individuel (entretien) ou collectif (Analyse de pratiques, réseau d'entraide).
- mettre l'accent en formation continue sur la tenue de classe (Lussi-Borer et Ria, 2016) et les dimensions psychosociales du métier ;
- renforcer le sentiment d'efficacité, particulièrement chez les débutants, et pour tous les enseignants en période de réforme, déstabilisatrice pour certains (analyse des pratiques, atelier de résolution des problèmes, formation à partir des besoins) ;
- interventions psychosociales basées sur le travail émotionnel et l'augmentation du sentiment d'auto-efficacité (analyse des pratiques, analyse de l'activité), dont l'objectif est double : protéger d'un épuisement professionnel et favoriser le développement de relations de qualité avec les élèves, condition nécessaire à l'apprentissage ;
- repenser les modes de recrutement : les modes "select in et select out" permettraient, s'ils étaient utilisés, de fournir un profil plus affiné des candidats au métier d'enseignant, de leurs potentialités d'apprentissage mais aussi de résistances aux difficultés du métier. Repérés très tôt, ceux présentant des profils contre indiqués pourraient être orientés vers d'autres voies professionnelles ;
- développer un climat de sécurité psychosociale tel que défini par Dollard et Bakker (2010), en analysant la charge de travail, les ressources disponibles, la santé du personnel, et les conséquences sur son activité, et ce dans une approche intégrant les facteurs aussi bien pathogènes que salutogènes.

#### 5 Recommandations pour la recherche

**Premièrement**, l'étude de la qualité de vie à l'école nécessite la prise en compte des liens entre les facteurs de risque et de protection du bien-être des enseignants et ceux des élèves, compte tenu de la quasi inexistence d'études à ce sujet.

**Deuxièmement**, des recherches transdisciplinaires permettraient d'appréhender la réalité de l'école dans sa complexité, tout comme le vécu des êtres humains évoluant en son sein, à travers ce qu'ils apprennent, ce qu'ils expérimentent, ce qu'ils ressentent de bon ou de moins bon, comme y invite (Damasio, 2005, p. 14) à la lumière des derniers travaux en neurosciences : "pour édifier une conception de l'être humain plus pertinente que celle d'aujourd'hui, cette conception prendrait en compte les avancées des sciences



sociales, des sciences cognitives et de la biologie [...] la compréhension de la neurobiologie de l'émotion et des sentiments est une clé pour formuler des principes et des politiques capables de réduire la détresse humaine et de favoriser l'épanouissement humain". Ainsi, pour aborder la qualité de vie à l'école, nous proposons d'ouvrir la réflexion et le champ des connaissances en direction de disciplines comme les sciences de l'action, les neurosciences, la phénoménologie, la systémique, la biopsychosociologie. C'est donc à ce titre que nous pouvons recommander le développement de recherche/formation au plus près des acteurs et des établissements scolaires<sup>19</sup> centrées, non plus tant sur les didactiques des disciplines, mais bien sur de nouveaux savoirs faisant appel aux émotions, à la sensibilité, au corps, à la créativité pour inventer de nouvelles façons de vivre et de travailler à l'école.

**Troisièmement**, dans une perspective prospective et novatrice, nous proposons le questionnement suivant : quelles méthodologies de recherche pourraient révéler le processus de production d'une qualité de vie à l'école ? Comment aller au-delà des constats et résultats d'enquêtes et d'entretiens (victimation, stress, risques, épuisement, violences, harcèlement *etc.*) pour étudier maintenant les logiques des acteurs au regard de la qualité de vie à l'école ? À souvent identifier ses erreurs dans une approche négative de la santé, on en perd l'idée d'identifier aussi ses réussites. C'est donc à ce titre que nous pouvons recommander des recherches de type compréhensif permettant de recueillir des traces de cette production de qualité, et déterminer aussi bien les composants que le processus de développement de la qualité de vie dans l'histoire d'un établissement scolaire.

**Quatrièmement**, il s'agit de dépasser les modèles descriptifs et classiques du bien-être ou de la qualité de vie au travail, pour proposer de nouvelles problématiques et méthodologies cherchant des modélisations aux perspectives épistémologiques innovantes. En effet, la dimension internationale et comparatiste des recherches sur le sujet s'est en effet fortement développée au cours des deux dernières décennies, parfois impulsées par les organisations internationales (OCDE, 2009 ; UNICEF, 2007), véhiculant des enjeux de connaissance sur les cultures scolaires, les pratiques enseignantes, le métier d'élève, la place plus ou moins acceptée de l'enfant –et non seulement de l'élève –dans les pratiques et les interactions sociales dans l'école (Bradshaw, 2011). Par exemple, Raveaud (2006) montre l'opposition entre le système éducatif anglais et français sur la conception de l'éducation et de l'apprentissage : "primat de l'expérience pour les premiers, primat du savoir pour les seconds" (Audigier, 2007). Dans le même sens, la place du corps et la place du savoir à l'école pourraient être un analyseur pertinent de la vie dans l'établissement scolaire et de la relation entre les enseignants supposés savoir et les enfants/adolescents supposés devenir élèves. Des études comparatives entre pays mais aussi entre degrés (école élémentaire, collège, lycée) sont donc à développer dans ce domaine pour analyser les effets de la culture et des politiques éducatives sur la qualité de vie à l'école selon les contextes nationaux.

**Cinquièmement**, à la suite de la proposition précédente, il serait pertinent de prendre appui sur les expériences des grands pédagogues du début du siècle, Montessori, Freinet, Paulo Freire ...qui avaient su promouvoir une éducation soucieuse de l'enfant et de son développement. Partant de là, nous préconisons de centrer la recherche sur les écoles promouvant un tel modèle, coopératif, et en faveur de l'épanouissement de l'enfant/adolescent. On s'intéressera donc particulièrement aux propositions nouvelles qui, dans une approche éco-systémique, interrogent les ressources nécessaires à la communauté éducative pour promouvoir

19. Le service Formation Continue de l'ESPE d'Aquitaine a lancé un appel à projet en partenariat avec la CARDIE du rectorat pour développer des recherches/formation.

non seulement la réussite scolaire mais aussi l'épanouissement des élèves sur les plans social, affectif, et émotionnel. A l'ESPE d'Aquitaine par exemple, nous avons lancé un appel à projets de recherche/formation en partenariat avec la CARDIE<sup>20</sup> du rectorat pour permettre la rencontre de l'expertise praticienne avec l'expertise des chercheurs. Une telle initiative favorise le développement de l'action par la recherche, pour inventer d'autres modalités de travail avec les élèves.

**Sixièmement**, promouvoir la qualité de vie à l'école sans interroger la gouvernance publique ou les changements majeurs survenus depuis quelques décennies dans le monde, serait se priver d'une approche globale de la complexité. (Morin, 2011, p. 146) propose pour cela une "pensée de la reliance qui puisse relier les connaissances entre elles, relier les parties au tout, le tout aux parties, et qui puisse concevoir la relation du global au local, celle du local au global".

Ainsi, l'étude de la qualité de vie ne peut être dissociée de l'obligation de rendre compte à court terme de son travail, de la standardisation des bonnes pratiques, de la prescription de délais très courts pour répondre à des réformes, de la rationalisation technique, etc. car ces éléments là mettent les équipes dans l'impossibilité de développer leurs propres ressources, de dialoguer avec les instances hiérarchiques, de questionner le sens du travail, d'avoir le sentiment d'un travail bien fait, etc. ...

Nous proposons donc ici de convoquer deux auteurs, Hartmut (2014) et Chabot (2013), pour saisir ce contexte macro-sociologique. Chabot note que "dans la majorité des cas de burnout, la relation entre l'individu, son travail et les valeurs sociales, est très étroite" (p. 124). Ce sont les personnes bien adaptées, consciencieuses, motivées, engagées au service d'une mission, d'une cause, de la société, qui pourtant voient leur relation au travail se fissurer jusqu'à l'impossible retour à son poste, comme un déchirement du voile sur des illusions perdues. C'est ce point de basculement, d'incandescence qui nous intéresse ici, à la lumière d'une réflexion sur le monde dans lequel nous vivons, développée par Hartmut (2014).

Ce deuxième auteur convoqué ici, décrit trois changements majeurs qui se sont produits depuis le 18<sup>e</sup> siècle dans les sociétés occidentales, gagnant aujourd'hui le monde entier : les changements techniques, les changements sociaux, et les changements de nos rythmes de vie, tous trois compressant le présent, suite à l'accélération des vitesses de l'innovation technique et sociale. Ainsi, la structure familiale comme l'emploi ou les institutions ne connaissent plus la stabilité ; l'individu est placé devant le paradoxe suivant : en même temps que s'est déployée l'innovation technologique (transport, production, communication), supposée faire gagner du temps, croissait notre demande du toujours plus ; le cycle de l'accélération ne cesse de tourner en boucle au sein d'un "système fermé et autopropulsé" (p. 43). Les moteurs de cette accélération sont pour Hartmut :

- la compétition comme moteur social basée sur la logique du système capitaliste globalisé qui instaure le principe de la concurrence ou de la compétition dans la sphère économique centrée sur la croissance. Si la compétition est logique dans les domaines économiques et sportifs, comme en politique, elle est récemment apparue aussi en science (compétition entre chercheurs pour obtenir des crédits), dans les arts (vendre le plus, être sélectionné par un jury), dans les religions (attirer les fidèles), à l'école (les taux de pression pour intégrer des formations, les élèves passés à la moulinette des logiciels d'admission post-bac), etc. ... Une lutte sociale concurrentielle se développe également sur les réseaux sociaux (avoir le plus d'amis, le plus de Likes, des photos les plus attrayantes), pour la poursuite des

---

20. Cellule Académique de Recherche-Développement, Innovation et Expérimentation

études, pour l'emploi ... pour rester dans la course, pour rester compétitif ;

- la promesse de l'éternité comme moteur culturel : face à l'angoisse de la mort et de la finitude de la vie, tragique de la condition humaine, l'homme d'aujourd'hui s'engage dans une course effrénée contre la montre, contre un compte à rebours inéluctable pour réaliser le plus d'expériences possibles, créant ainsi l'illusion de l'allongement de la vie ou d'une infinité de vies à vivre avant le saut final. Les loisirs, les futilités et la surconsommation sont devenus une valeur sociale, illusion du paradis sur terre. L'injonction au bonheur et au bien-être serait d'ailleurs à interroger de ce point de vue.

De plus, notre rapport à l'espace comme au temps s'est aussi transformé avec l'avènement des nouvelles technologies, raccourcissant les délais et les distances, réellement et virtuellement, accélérant et multipliant nos activités. De nouvelles formes de domination sont entrées en jeu, diffuses et invisibles qui, selon **Généreux (2006)** conduisent à une *dissociété* dans laquelle "l'extension des échanges marchands et des profits suppose une population frustrée, stressée et angoissée, jamais satisfaite, tiraillée par le manque, une population consommanne, en quête perpétuelle d'une nouvelle dose de biens." Dans une telle société en recomposition, les individus doivent construire de nouveaux repères et c'est peut-être la raison pour laquelle nous connaissons aujourd'hui *La fatigue d'être soi* (**Ehrenberg, 1998**), la fatigue d'avoir à devenir des personnes conscientes des nouveaux problèmes et défis à relever, comme la rareté ou la disparition à termes de certaines ressources, la pollution, l'inégalité des richesses dans le monde, ou encore les mouvements migratoires qui s'amplifient. Par ailleurs, nous sommes peut-être également fatigués de nous chercher nous-mêmes dans une aspiration à une vie toujours meilleure à construire dans un monde aux repères multiples. "Nous sommes confrontés à ces problèmes dans un monde où les normes institutionnelles et les définitions catégorielles sont de plus en plus floues, si bien que, si autrefois nous souffrions d'être soumis à un ordre [que le souffle de mai 68 a balayé], aujourd'hui nous souffrions d'être soumis à un désordre dans lequel peuvent se déchaîner des éléments de domination extrême" (**Touraine et Khosrokhavar, 2000**). Alors dans ce monde en fin de vie, "le vertige qui nous prend sur les hauteurs est une maladie verticale, qui vient de ce que nous mimons la chute et les mouvements désespérés d'un homme qui tombe" (**Alain, 1941**). Comment faire alors pour que cet homme arrête sa chute et construise un autre monde, dont nous commençons à entrevoir quelques émergences ? La qualité de vie, qui se réfère selon l'**OMS (1994)** "à la santé physique de l'individu, à son état psychologique, à ses relations sociales, à son niveau d'autonomie, ainsi qu'à sa relation aux facteurs essentiels de son environnement" permet de trouver des réponses à cette question, ainsi que l'approche de l'Éducation au développement durable (EDD). Or, l'environnement que nous avons décrit précédemment semble englober bon nombre d'individus vers un épuisement vital communément désigné comme un trouble de l'adaptation, alors qu'il apparaît dans les écrits de Chabot être une pathologie de la désynchronisation, l'impossible synchronisation entre Chronos et Kairos, temps intuitif, sensible et intériorisé de la personne, écrasée par l'accélération de son rythme de vie en ces temps modernes dont Charlie Chaplin, comme un visionnaire, avait déjà compris toute l'absurdité. Symptôme de la relation de l'individu au social, une relation idéalisée qui se fissure, le burnout brûle de l'intérieur pour un changement radical, miroir de l'incandescence du système, le burnout pourrait bien-être ce point nodal, cette situation révolutionnaire qui invite à la reconstruction, à la recomposition de l'équilibre intuitif perdu (la recherche d'un juste milieu), qui pousse à fonder un nouveau pacte social comme le propose Chabot. Selon lui, le burn-out serait un potentiel de métamorphoses, une catharsis des illusions, des valeurs dominantes

et des croyances, le temps de l'invention d'un nouveau monde : l'École pourrait-elle en être le terreau ?

Enfin, osons poser la question : comment le système éducatif français peut-il passer d'un modèle descendant et linéaire à un modèle dit social, celui du changement expérientiel, qui permet de développer des écosystèmes créatifs fondés sur la confiance, la tolérance, l'imagination, le débat, les réseaux apprenants (Autissier, 2013), l'action pour des solutions effectives, dépassant les savoirs académiques... La science a toujours avancé de la sorte, les découvertes majeures se sont faites sur l'intuition et l'exploration de territoires inconnus, l'École peut-elle faire de même ? Interroger la qualité de vie à l'école invite donc à changer le paradigme de l'enseignement parce que nous vivons désormais dans une société du risque (Beck, 2001), une société qui génère ses propres dangers (sang contaminé, vache folle, les organismes génétiquement modifiés, les émissions de gaz à effet de serre, le terrorisme ...), qui ne peut plus les imputer à des causes externes et qui se voit donc obligée de "se repenser elle-même en secouant les bases sur lesquelles la société industrielle s'était construite"<sup>21</sup>. S'intéresser à la qualité de vie à l'école ne serait-ce pas au fond d'abord poser ces questions essentielles ?

#### a) Synthèse des recommandations de recherche

- Etudes de corrélations dans une causalité circulaire entre la qualité de vie des enseignants et celle des élèves ;
- recherches transdisciplinaires ouvrant de nouvelles voies sur la conception de l'être humain au sein de l'environnement scolaire ;
- études du processus de production de la qualité de vie au sein des établissements scolaires ;
- recherche développement à partir de l'observation d'écoles alternatives dont les ouvertures augmentent, mais aussi des établissements de l'Éducation nationale qui s'appuient sur les pédagogies coopératives ;
- analyser les gouvernances publiques des systèmes éducatifs qui prennent en compte la qualité de vie à l'école, et inscrire ce sujet dans une réflexion plus large sur notre monde d'aujourd'hui et celui qui est à construire.

## VI Quelques constats et perspectives

Traiter la qualité de vie à l'école par le biais de programmes, d'injonctions ou de modèles imposés ne serait pas la bonne méthode. En effet, comme nous l'avons vu, des écoles promotrices de santé, une école Freinet ou tout autre établissement plus ordinaire peuvent favoriser la qualité de vie à l'école et le bien-être de tous. L'enjeu autour de cette question se situe donc bien au-delà d'un modèle à développer, c'est au niveau du sens, des valeurs et des actions entreprises par des acteurs engagés au sein des écoles et

---

21. Préface de Latour dans le livre de Beck (2001).

établissements que doivent se traiter les questions de qualité de vie et de bien-être.

D'une manière plus générale, et en lien avec l'ensemble des travaux de recherche effectués sur le sujet, améliorer la qualité de vie des enseignants pour augmenter celle des élèves et réciproquement, revient à envisager deux niveaux d'actions : l'un est axé sur la formation des enseignants, l'autre sur la mise en œuvre d'un management plus participatif des établissements scolaires.

Si la qualité de la relation pédagogique enseignant-élèves joue un rôle aussi prégnant, cela signifie qu'elle doit avoir une place essentielle dans les programmes de formation initiale et continue des professeurs, que ce soit sur les problématiques de tenue de classe (Lussi-Borer et Ria, 2016), sur l'acquisition de compétences psychosociales adaptées en vue de l'adoption de postures appropriées (teacher-care), ou sur la sensibilisation aux conséquences de l'épuisement professionnel sur le bien-être des élèves.

Par ailleurs, le deuxième niveau d'intervention à privilégier concerne les modes de management des établissements scolaires. Des pratiques de participation active sont à développer, ainsi que l'engagement dans des démarches de développement professionnel continu, basé sur le modèle des réseaux apprenants qui facilitent le changement (Vandangeon et Autissier, 2012). Les auteurs de cet article ont mené une étude qualitative d'analyse a posteriori de mises en place de réseaux apprenants à la SNCF en posant la question suivante : comment les réseaux apprenants facilitent-ils les changements ? L'Éducation nationale, régulièrement en phase de réformes, pourrait adopter la même démarche pour ancrer durablement les changements souhaités, comme c'est le cas actuellement pour le collège où il est attendu qu'il devienne un "lieu d'épanouissement"<sup>22</sup>. Les participants à ces réseaux analysés par les chercheurs ont reconnu avoir produit du changement à travers la mise en œuvre d'expérimentations, et l'évolution des comportements et des valeurs. Cela fut rendu possible par un fonctionnement plus transversal qui implique les personnes dans la résolution de problèmes complexes. L'organisation en réseaux apprenants ("organisation apprenante", Senge (1990)) est constituée d'un comité d'engagement, d'influence et de promotion, de membres volontaires pour s'engager dans un travail coopératif, d'animateurs de groupes et de facilitateurs au sein des réseaux représentant la stratégie de l'entreprise. Le témoignage d'une personne interrogée dans le cadre de l'étude citée, illustre bien le passage d'un fonctionnement cloisonné et hiérarchique descendant à un fonctionnement plus transversal : du pilotage à l'influence, du contrôle à priori au contrôle à posteriori, de l'assignation de tâches à des prises d'initiatives. Les auteurs soulèvent toutefois le problème de la diffusion des changements produits par les réseaux (lieu de l'émergence et de l'innovation) et de leur structuration collective (lieu de la formalisation). Un chantier à ouvrir à l'Éducation nationale ? Un modèle de gouvernance à recomposer ?

Parce que l'école tient une place primordiale dans nos sociétés pour le développement personnel de ses citoyens, les enseignants comme les élèves aspirent pour leur qualité de vie et particulièrement leur sentiment de compétences à contribuer à l'amélioration de leurs conditions de vie à l'école. L'organisation de cette gestion participative dans tous les actes concrets d'un établissement scolaire doit donc être repensée au regard du rôle respectif de chacun des acteurs de la communauté éducative, mais aussi du rôle de l'Etat dans sa gouvernance du système éducatif.

22. Communication en conseil des ministres de la Ministre de l'Éducation Nationale : les grands axes de la réforme du collège (11/03/2015)

## Bibliographie

- Alain (1941). *Éléments de philosophie*. Paris : Gallimard.
- Albert, E., R. Coutanceau, R. Bennegady, et S. Bornstein (2016). *Stress, burn-out, harcèlement moral*, Chapter La grande mutation du management, pp. 241–247. Paris : Dunod.
- Aubert, N. (2003). *Le culte de l'urgence, la société malade du temps*. Paris : Flammarion.
- Audigier, F. (2007, janvier-mars). Raveaud maroussia. de l'enfant au citoyen : la construction de la citoyenneté à l'école en France et en Angleterre. *Revue française de pédagogie* (158). En ligne. Mis en ligne le 23 septembre 2010, consulté le 30 mai 2016. URL : <http://rfp.revues.org/571>.
- Autissier, D. e. (2013). Regards croisés. comment dans un contexte de saturation du changement, donner aux salariés l'envie de changement et développer la capacité de changement et l'engagement dans le changement ? *Question(s) de management* (3), 101–112. DOI 10.3917/qdm.132.0101.
- Babad, E., J. Inbar, et R. Rosenthal (1982). Pygmalion, galatea, and the golem investigations of biased and unbiased teachers. *Journal of Educational Psychology* 4(74), 459–474.
- Bandura, A. (1980). *L'apprentissage social*. Bruxelles : Mardaga.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris : De Boeck.
- Bar-on, R. (2005). The impact of emotional-social intelligence on subjective well-being. *Perspectives in Education* 2(23), 41–61.
- Beck, U. (2001). *La société du risque*. Paris : Aubier.
- Belair, L.-M. et C. Lebel (2007). La persévérance chez les enseignants franco-ontariens. *Canadian and International Education/Éducation Canadienne et Internationale* (36, 2), 32–50.
- Bergugnat, L. et N. Rasclé (2013). Les risques professionnels pour les enseignants débutants. quelles ressources pour leur entrée dans le métier ? Congrès ADELFF-SFSP Santé publique et Prévention, Bordeaux, France.
- Bergugnat-Janot, L. et N. Rasclé (2008). *Le stress des enseignants*. Paris : Albert Colin.
- Bevans, K. B., C. P. Bradshaw, R. Miech, et P. J. Leaf (2007). Staff- and school-level predictors of school organizational health : A multilevel analysis. *Journal of School Health* (77), 294–302.

- Bieg, S., R. J. Rickelman, J.-P. Jones, et W. Mittag (2013). The role of teachers' care and self-determined motivation in working with students in Germany and the United States. *International Journal of Educational Research* (60), 27–37.
- Blase, J.-J. (1982). A social-psychological grounded theory of teacher stress and burnout. *Educational Administration Quarterly* (18), 93–113.
- Bocchi, B., L. Dozza, C. G., et G. Cavrini (2014). School climate : comparison between parents' and teachers' perception. *Social and Behavioral Sciences* (116), 4643–4649.
- Bouffard, T., M. Boisvert, et C. Vezeau (2003). The illusion of incompetence and its correlates among elementary school children and their parents. *Learning and Individual Differences* (14), 31–46.
- Brackett, M. A. et J. D. Mayer (2003). Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin* (29), 1147–1158.
- Bradshaw, J. (2011). *The well-being of children in the United Kingdom*. Bristol : Policy Press.
- Bressoux, P. (1994). Estimer et expliquer les effets des classes : le cas des acquisitions en lecture. *Mesure et Evaluation en Education* (17(1)), 7594.
- Bressoux, P. et P. Pansu (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris : PUF (Éducation et Formation).
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, Ma : Harvard University Press.
- Brophy, J. E. et T. L. Good (1986). *Teacher behavior and student achievement*. New York : Macmillan. In M. L. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*, 328–375, (3rd ed.).
- Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès Editions.
- Burke, R. et E. Greenglass (1989). Psychological burnout in men and women in teaching. an examination of the Cherniss model. *Human Relations* (42), 261–273.
- Canguilhem, G. (1984). *Le normal et le pathologique*. Paris : PUF.
- Cano-García, F.-J., E.-M. Padilla-Munõz, et M.-. Carrasco-Ortiz (2005). Personality and contextual variables in teacher burnout. *Personality and Individual Differences* (38), 929–940.
- Carra, C. (2009). *La violence à l'école primaire*. Paris : PUF.
- Chabot, P. (2013). *Global burn-out*. Paris : PUF.
- Chang, M. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout : Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychological Review* (21), 193–218.

- Chang, M.-L. (2013). Toward a theoretical model to understand teacher emotions and teacher burnout in the context of student misbehavior : Appraisal, regulation and coping. *Motivation and Emotion* (37), 799–817.
- Chasseigne, G. et D. Lassarre (2005). *Stress et société*. Reims : Presses Universitaires de Reims.
- Chu, P., D. A. Saucier, et E. Hafner (2010). Meta-analysis of the relationships between social support and well-being in children and adolescents. *Journal of Social and Clinical Psychology* 6(29), 624–645.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.
- Cohen, J. (2006, Juillet). Social, emotional, ethical, and academic education : Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Educational Review* 76(2), 201–237. <http://dx.doi.org/10.17763/haer.76.2.j44854x1524644vn>.
- Cohen, J., D.-L. Espelage, S.-W. Twemlow, M.-W. Berkowitz, et J.-P. Comer (2015, Septembre). Re-thinking effective bully and violence prevention efforts : promoting healthy school climates, positive youth development, and preventing bully-victim-bystander behavior. *International journal of violence and schools* (15), 2–40.
- Connor, C.-M., S.-H. Son, A.-H. Hindman, et F.-J. Morrison (2005). Teacher qualifications, classroom practices, family characteristics, and preschool experience : Complex effects on first graders' vocabulary and early reading outcomes. *Journal of School Psychology* (43), 343–375.
- Curby, T.-W., J.-T. Downer, et L.-M. Booren (2014). Behavioral exchanges between teachers and children over the course of a typical preschool day : Testing bidirectional associations. *Early Childhood Research Quarterly* (29), 193–204.
- Curchod-Ruedi, D., P.-A. Doudin, B. Baumberger, L. Lafortune, et N. Lafranchise (2011). Promotion de la santé, prévention en milieu scolaire et santé psychosociale des professionnels de l'école. In P. de l'Université du Québec (Ed.), *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes*, pp. 179–202. Québec.
- Currie, C., C. Roberts, A. Morgan, R. Smith, W. Settertobulte, O. Samdal, et V. Barnekow-Rasmussen (2004). Young people's health in context. health behaviour in school-aged children (hbsc) study : international report from the 2001/2002 survey. *Health Policy for Children and Adolescents* (4). World Health Organization. En ligne, [http://www.euro.who.int/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0008/110231/e82923.pdf?ua=1](http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0008/110231/e82923.pdf?ua=1).
- Damasio, A.-R. (2005). *Spinoza avait raison*. Paris : Odile Jacob.
- Debarbieux, E., N. Anton, R. Astor, R. Benbenishty, C. Bisson-Vaivre, J. Cohen, A. Giordan, B. Hugonnier, N. Neulat, R. Ortega-Ruiz, J. Saltet, C. Veltcheff, et R. Vrand (2012). Le « climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration. Rapport au comité scientifique de la direction de l'enseignement scolaire, ministère de l'éducation nationale, MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École. 25 pages.



- Dollard, M.-F. et A.-B. Bakker (2010). Psychosocial safety climate as a precursor to conducive work environments, psychological health problems, and employee engagement. *Journal of Occupational and Organizational Psychology* (83), 579–599.
- Dollard, M.-F., C. Biron, M. Karanika-Murray, et C.-L. Cooper (2012). Psychosocial safety climate : A lead indicator of work conditions, workplace psychological health and engagement and precursor to intervention success. In P. Press (Ed.), *Managing psychosocial risks in the workplace : The role of process issues*.
- Dorman, J. P. (2003). Relationship between school and classroom environment and teacher burnout : A lisrel analysis. *Social Psychology of Education* (6), 107–127.
- Durlak, J.-A., R.-P. Weissberg, A.-B. Dymnicki, R.-D. Taylor, et K.-B. Schellinger (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning : a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development* (82), 405–432.
- Duru-Bellat, M., A. Mingat, M. Crahay, et A. Lafontaine (1994). La variété du fonctionnement de l'école : identification et analyse des « effetsmaître ». In D. Boeck (Ed.), *Évaluation et analyse des établissements de formation*. Bruxelles.
- Ehrenberg, A. (1998). *La fatigue d'être soi*. Paris : Odile Jacob.
- Espelage, D.-L., K. Bosworth, et T.-R. Simon (2000). Examining the social context of bullying behaviors in early adolescence. *Journal of Counseling and Development* (78), 326–333. doi : 10.1002/j.1556-6676.2000.tb01914.x.
- Evers, W.-J.-G., W. Tomic, et A. Brouwers (2004). Burnout among teachers : Students' and teachers' perceptions compared. *School Psychology International* (25(2)), 131–148.
- Felouzis, G. (1997). *L'efficacité des enseignants*. Paris : PUF.
- Fotinos, G. (2005). *Le climat scolaire dans les lycées et collèges*. Paris : Mutuelle Générale de l'Education Nationale.
- Fotinos, G. et J. Horenstein (2009). *La qualité de vie au travail dans les lycées et collèges : le burnout des enseignants*. Paris : Mutuelle Générale de l'Education Nationale.
- Fraser, B. (1998). Classroom environment instruments : Development, validity and applications. *Learning Environments Research* (1), 733.
- Friedman, I. A. (1999). *Turning our schools into a healthier workplace*. Cambridge, U. K. : Cambridge University Press. In R. Van Denbergh, A. M. Huberman (Eds.). Understanding and preventing teacher burnout, p. 166-175.
- Gibson, S. et M. Dembo (1984). Teacher efficacy : a construct validation. *Journal of Psychology of Education* (76 (4)), 569582.

- Gillies, R.-M. et A.-F. Ashman (2003). An historical review of the use of groups to promote socialization and learning. In R. Falmer (Ed.), *Cooperative learning : The social and intellectual outcomes of learning in groups*, pp. 118. London.
- Généreux, J. (2006). *La dissociété*. Paris : Seuil.
- Goldweber, A., T.-E. Waasdorp, et C.-P. Bradshaw (2013). Examining the link between bullying behaviors and perceptions of safety and belonging among secondary school students. *Journal of School Psychology* (51), 469–485. doi : 10.1016/j.jsp.2013.04.004.
- Gollac, M. (2012, janvier-mars). Les risques psychosociaux au travail : d'une "question de société" à des questions scientifiques. *Travail et emploi* (129). La Documentation Française, ISBN : 3303336101296.
- Grandey, A. (2000). Emotion regulation in the workplace : A new way to conceptualize emotional labor. *Journal of Occupational Health Psychology* (5(1)), 95–110.
- Grayson, J. et H. K. Alvarez (2008). School climate factors relating to teacher burnout : A mediator model. *Teaching and Teacher Education* (24), 1349–1363.
- Greenglass, E. (2003). *Proactive coping*. London : Oxford University Press. In E. Frybenberg (Ed.), *Beyond coping : Meetings goals, vision and challenge*.
- Halbesleben, J.-R.-B. (2006). Sources of social support and burnout : a meta-analytic test of the conservation of resources model. *Journal of Applied Psychology* (91 (5)), 1134–1145.
- Hamre, B. K. et R. C. Pianta (2010). *Classroom environments and developmental processes : Conceptualization, measurement, and improvement*. New York : Routledge. In J. L. Meece and J. S. Eccles (Eds.), *Handbook of research on schools, schooling and human development*, p. 25-41.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development* (53), 87–97.
- Hartmut, R. (2014). *Aliénation et accélération, vers une théorie critique de la modernité tardive*. Paris : La découverte.
- Hattie, J. (2009). *Making learning visible : A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London : Routledge.
- Havlinova, M., M. Kolar, S. Clift, et B. Jensen (2005). Is the social climate more secure in health promoting schools? a comparative research study. In D. U. of Education Press (Ed.), *The Health Promoting School : International Advances in Theory, Evaluation and Practice*, pp. 409–421. Copenhagen.
- Hobfoll, S. E. (2001). The influence of culture, community and the nested-self in the stress process : Advancing conservation of resources theory. *Applied Psychology* (50 (3)), 337–421.
- Hochschild, A.-R. (1983). *The managed heart*. Berkeley, CA : University of California Press.
- Horenstein, J. M. (2006). *La qualité de vie au travail des enseignants*. Paris : Mutuelle Générale de l'Education Nationale.

- Hoy, W. K. et A. E. Woolfolk (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School Journal* 4(93), 355–372. <http://dx.doi.org/10.1086/461729>.
- Huberman, M. (1993). Burnout in teaching careers. *European Education* (25(3)), 47–70.
- Hyman, I. A. et P. A. Snook (1999). *Dangerous schools. What we can do about the physical and emotional abuse of our children*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- Janosz, M., M. Thiébaud, C. Bouthillier, et L. Brunet (2004). Perception du climat scolaire et épuisement professionnel chez les enseignants. Technical report, Actes du XIIIème Congrès de Psychologie du Travail et des Organisations, Bologne, Italie.
- Jeffray, D. et S. Fu (2006, Décembre). Violence vécue par des jeunes enseignants du secondaire et décrochage de la profession. *International Journal on Violence and Schools* (2).
- Jennings, P., J. Frank, K. Snowberg, M. Coccia, et M. Greenberg (2013). Omproving classroom learning environments by cultivating awareness and resilience in education (care) : Results of a randomized controlled trial. *Social Psychology Quaterly* (28(4)), 374–390.
- Jennings, P. A. et M. Greenberg (2009). The prosocial classroom : teacher social and emotional competence in relation to child and classroom outcomes. *Review of Educational Research* (79), 491–525.
- Johnson, S., J. Berg, et M. Donaldson (2005). *Who stays in teaching and why : A review of the literature on teacher retention. The Project on the Next Generation of Teachers*. Cambridge, MA : Harvard Graduate School of Education.
- Karasek, R. A. (1979). Job demands, job decision latitude, and mental strain : Implications for job redesign. *Administration Science Quarterly* (224), 285–307.
- Klusmann, U., M. Kunter, U. Trautwein, O. Lüdtke, et J. Baumert (2008). Teachers' occupational well-being and quality of instruction : The important role of self-regulatory patterns. *Journal of Educational Psychology* 100(3), 702–715. Max Planck Institute for Human Development.
- Kokkinos, C. M., G. Panayiotou, et A. M. Davazoglou (2005). Correlates of teacher appraisals of student behaviors. *Psychology in the Schools* (42), 79–89.
- Lamude, K., J. Scudder, et D. Furno-Lamude (1992). The relationship of student resistance strategies in the classroom toteacher burnout and teacher typea behavior. *Journal of Social Behavior and Personality* (7), 597–610.
- Langford, R., C. Bonell, H. Jones, T. Poulidou, S. Murphy, E. Waters, K. Komro, L. Gibbs, D. Magnus, et R. Campbell (2014). Le système de l'école promotrice de santé de l'oms pour améliorer la santé et le bien-être des élèves et leur réussite scolaire. <http://www.cochrane.org/fr/CD008958/le-systeme-de-lecole-promotrice-de-sante-de-loms-pour-ameliorer-la-sante-et-le-bien-etre-d-es-eleves-et-leur-reussite-scolaire>.

- Laugaa, D., N. Rasclé, et M. Bruchon-Schweitzer (2008). Stress and burnout among french elementary school teachers : A transactional approach. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée* (58), 241251.
- Lazarus, R. S. et S. Folkman (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York : Springer.
- Leithwood, K., T. Menzies, D. Jantzi, et J. Leithwood (1999). *Teacher burnout : A critical challenge for leaders of restructuring schools*. Cambridge, UK : Cambridge University Press. In R. Vandenberghe and M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout*.
- Lussi-Borer, V. et L. Ria (2016). *Apprendre à enseigner*. Paris : PUF.
- Lévy-Leboyer, C. (1996). *La gestion des compétences*. Paris : Les Éditions d'Organisation.
- Maes, S. et M. Van der Doef (1999). The leiden quality of work questionnaire. the construction, factor structure and psychometric qualities. *Psychological Reports* (85), 954–962.
- Malecki, C. K. et M. K. Demaray (2006). Social support as a buffer in the relationship between socioeconomic status and academic performance. *School Psychology Quarterly* (21), 375–195.
- Marzano, R. J., J. S. Marzano, et D. J. Pickering (2003). *Classroom management that works*. Alexandria : VA : ASCD.
- Maslach, C. et S. Jackson (1986). *Maslach Burnout Inventory Manual*. Palo Alto, CA : Consulting Psychologists Press. 2nd Edition.
- Maslach, C. et M. Leiter (2008). Early predictors of job burnout and engagement. *Journal of Applied Psychology* (93), 498–512.
- Mehta, T. G., M. S. Atkins, et S. L. Frazier (2013). The organizational health of urban elementary schools : School health and teacher functioning. *School Mental Health* (5), 144–154. <http://dx.doi.org/10.1007/s12310-012-9099-4>.
- Moorman, R. (1991). Relationship between organizational justice and organizational citizenship behavior : Do fairness perceptions influence employee citizenship? *Journal of Applied Psychology* 6(76), 845–855.
- Morin, E. (2011). *La voie. Pour l'avenir de l'humanité*. Paris : Fayard.
- Näring, G., M. Briët, et A. Bouwer (2006). Beyond demand control : Emotional labour and symptoms of burnout in teachers. *Work and Stress* (20(4)), 303–315.
- OCDE (2013). Talis 2013 : Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage. Technical report, OCDE. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264216143-fr>.
- OMS (1994). Déclaration d'Helsinki sur l'action pour l'environnement et la santé en europe. Technical report, OMS.
- Pepe, A. et L. Addimando (2013). Comparison of occupational stress in response to challenging behaviours between general and special education primary teachers in northern Italy. *International Journal of Special Education*, 14–26.

- Pianta, R. C., J. Belsky, R. Houts, et F. Morrison (2007). Opportunities to learn in america's elementary classrooms. *Science* (215), 1795–1796.
- Pianta, R. C., K. M. La Paro, C. Payne, M. J. Cox, et R. Bradley (2002). The relation of kindergarten classroom environment to teacher, family, and school characteristics and child outcomes. *The Elementary School Journal* (102), 225–238.
- Piéron, M. (1993). *Analyser l'enseignement pour mieux enseigner*. Paris : Revue EPS.
- Ponce, C., J. Foulin, M. Alcorta, S. Hue, et N. Rasclé (2012a). Conséquences de l'épuisement professionnel des jeunes enseignants sur les compétences académiques et les sentiments de compétences en mathématiques et en français des élèves. In *80ème Congrès de l'ACFAS (association francophone pour le savoir) : la santé psychosociale à l'école*, Montréal.
- Ponce, C., J. Foulin, M. Alcorta, S. Hue, et N. Rasclé (2012b). Conséquences de l'épuisement professionnel des jeunes professeurs d'école sur les compétences académiques de leurs élèves et sur leurs évaluations. In *54ème congrès national de la Société Française de Psychologie*, Montpellier.
- Randolph, J. J., M. Kangas, et H. Ruokamo (2010). Predictors of dutch and finnish children's satisfaction with schooling. *Journal of Happiness Studies* (11), 193–204. <http://dx.doi.org/10.1007/s10902-008-9131-4>.
- Rasclé, N. et L. Bergugnat (2013). Les déterminants et les conséquences de l'épuisement professionnel des enseignants débutants : quels effets sur leur santé? quels effets sur les élèves? une recherche longitudinale de mars 2008 à septembre 2012. Technical report, Réseau Canopé. <http://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/agir/ressource/ressourceId/Les%20d%C3%A9terminants%20et%20les%20cons%C3%A9quences%20de%20l'E2%80%99%C3%A9puisement%20professionnel%20des%20enseignants%20d%C3%A9butants.html>.
- Rasclé, N., L. Janot, et S. Hue (2011). Travail émotionnel et burnout : état de la question et actions de prévention, l'exemple des enseignants. In P. U. du Québec (Ed.), *La santé des enseignants et des enseignantes*. Lafortune, L ; Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D. et Lafranchise, N.
- Raveaud, M. (2006). *De l'enfant au citoyen : la construction de la citoyenneté à l'école en France et en Angleterre*. Paris : PUF.
- Reeve, J. et H. Jang (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology* (98), 209–218.
- Retelsdorf, J., R. Butler, L. Streblov, et U. Schiefele (2010). Teachers' goal orientations for teaching : Associations with instructional practices, interest in teaching, and burnout. *Learning and Instruction* (20), 30–46.
- Reynolds, C. R. et B. O. Richmond (1997). *Revised Children's Manifest Anxiety Scale*. Los Angeles : Western Psychological Services. 6th edition.

- Roffey, S. (2012). Pupil wellbeing – teacher wellbeing : Two sides of the same coin ? *The British Psychological Society* 29(4).
- Sangsue, J. et G. Vorpe (2004). Influences professionnelles et personnelles du climat scolaire chez les enseignants et les élèves. *Psychologie du travail et des organisations* (10), 341–354.
- Sava, F. (2002). Causes and effects of teacher conflict-inducing attitudes towards pupils : a path analysis model. *Teaching and Teacher Education* (18), 1007–1021.
- Schaufeli, W. B., C. T. Maslach, et T. Marek (1993). *Professional Burnout : Recent Developments in Theory and Research*. Washington, D. C. : Taylor and Francis.
- Schonfeld, I. S. (2001). Stress in first-year women teachers : The context of social support and coping. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs* 2(127), 133–168.
- Seidman, S. et J. Zager (1991). A study of coping behaviours and teachers burnout. *Work and Stress* 3(5), 205–216.
- Senge, P. (1990). The leader's new work : Building learning organizations. *Sloan Management Review* 1(32), 7–23.
- Shen, B., N. McCaughtry, J. Martin, A. Garn, N. Kulick, et M. Fahlman (2015). The relationship between teacher burnout and student motivation. *British Journal of Educational Psychology*. DOI :10.1111/bjep.12089.
- Suldo, S., A. Friedrich, T. White, J. Farmer, D. Minch, et J. Michalowski (2009). Teacher support and adolescents' subjective well-being : A mixed-methods investigation. *School Psychology Review* 38(1), 67–85. University of South Florida.
- Suldo, S. M. et E. J. Shaffer (2008). Looking beyond psychopathology : The dual-factor model of mental health in youth. *School Psychology Review* (37), 52–68.
- Suldo, S. M., E. J. Shaffer, et K. N. Riley (2008). A social-cognitive-behavioral model of academic predictors of adolescents' life satisfaction. *School Psychology Quarterly* (23), 56–69. <http://dx.doi.org/10.1037/1045-3830.23.1.56>.
- Sungtaek, L. et E. Sungmin (2014). The mediating roles of collective teacher efficacy in the relations of teachers' perceptions of school organizational climate to their burnout. *Teaching and Teacher Education* (44), 138–147.
- Tian, L., J. Zhao, et E. S. Huebner (2015). School-related social support and subjective well-being in school among adolescents : The role of self-system factors. *Journal of Adolescence* (45), 138–148.
- Tönnies, F. (2010 (1887)). *Communauté et société*. Paris : Puf, « Le Lien social ». traduit par N. Bond et S. Mesure.
- Tolmie, A., K. Topping, et D. Christie (2010). Social effects of collaborative learning in primary schools. *Learning and Instruction* 3(20), 177191.

- Touraine, A. et F. Khosrokhavar (2000). *La recherche de soi*. Paris : Fayard.
- Truchot, D. (2004). *Épuisement professionnel et burnout*. Paris : Dunod.
- Tsouloupas, C., R. Carson, R. Matthews, M. Grawitch, et L. Barber (2010). Exploring the association between teachers' perceived student misbehaviour and emotional exhaustion : the importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation. *Educational Psychology* (30), 173–189.
- van Pettegen, K., A. Aelterman, Y. Rosseel, et B. Creemers (2007). Student perception as moderator for student wellbeing. *Social Indicators Research* (83), 447–463.
- Vandangeon, I. et D. Autissier (2012). Les réseaux apprenants comme facilitateurs du changement. *Question(s) de management* 1(0), 57–76.
- Wang, L., W. Wang, H. Gu, P. Zhan, X. Yang, et J. Barnard (2014). Relationships among teacher support, peer conflict resolution, and school emotional experiences in adolescents from shangai. *Social Behavior and Personality* 1(42), 99–114.
- Woolfolk, A. et W. Hoy (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology* (82), 81–91.

