

Les faces cachées du métier d'enseignant-e primaire

Formation primaire

Mémoire de Bachelor de : Olivia Willemin
Sous la direction de : Francesco Arcidiacono
Delémont, avril 2023

Remerciements

Tout d'abord, je tiens à remercier chaleureusement mon directeur de mémoire, Monsieur Francesco Arcidiacono, pour son expertise, ses précieux conseils et la disponibilité dont il a fait preuve tout au long de l'élaboration de mon travail.

J'adresse également mes affectueux remerciements à ma maman et à ma sœur pour leur aide et leur investissement dans la relecture de mon travail.

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude aux quatre enseignant·e·s qui ont contribué à l'élaboration de mon travail en m'accordant de leur temps pour les entretiens.

Enfin, je remercie les membres du corps enseignant qui m'ont partagé leur vécu, leurs expériences et leurs conseils lors de ma pratique professionnelle. Ces échanges m'ont permis d'évoluer et d'enrichir mon travail.

Résumé

Le présent travail porte sur les faces cachées du métier d'enseignant·e primaire tout en abordant l'aspect de la santé mentale. La métaphore de l'iceberg est utilisée à plusieurs reprises dans ce mémoire pour illustrer au mieux les propos. La partie visible de l'iceberg correspond à l'image du métier que se fait la société dans les représentations collectives. Quant à la partie immergée de l'iceberg, elle correspond aux côtés plus sombres du métier, ce sont les faces cachées. Cette recherche vise à mettre en lumière cette partie invisible de l'iceberg, en raison de la croissance du taux de burnout dans le domaine de l'enseignement. Bien que le métier soit habituellement idéalisé dans les représentations sociales, les enseignant·e·s primaires font face à des pressions professionnelles qui peuvent potentiellement conduire au burnout. Les entretiens semi-directifs menés avec quatre enseignant·e·s primaires jurassien·ne·s révèlent les défis auxquels les membres du corps enseignant sont confrontés, tels que la surcharge de travail, l'envahissement de l'aspect administratif ou encore l'absence de soutien et de reconnaissance. Lorsque les difficultés perdurent sur le long terme, il y a un risque de surmenage professionnel. Le burnout a un effet néfaste et destructeur tant sur les enseignant·e·s qui en souffrent que sur les élèves et le système éducatif en général. Les participant·e·s questionné·e·s en entretien ont donné des perspectives permettant de prévenir ou de réduire le burnout. Parmi ces solutions figurent l'amélioration des conditions de travail, l'encouragement de la formation continue ou encore la mise en place de structures de soutien.

Cinq mots-clés

- Burnout
- Enseignant·e·s
- Faces cachées
- Prévention
- Santé mentale

Liste des figures

Figure 1 : les difficultés au cœur de l'enseignement.....	5
Figure 2 : les symptômes du burnout	11
Figure 3 : caractéristiques sociobiographiques des enseignant·e·s	15
Figure 4 : les cinq catégories d'analyse	17
Figure 5 : tableau récapitulatif des difficultés rencontrées par les enseignant·e·s	21
Figure 6 : tableau récapitulatif des solutions données par les enseignant·e·s	24
Figure 7 : tableau récapitulatif des obstacles	25

Liste des annexes

Annexe 1 : guide d'entretien	
------------------------------	--

SOMMAIRE

1. PROBLÉMATIQUE	3
1.1. DÉFINITION ET IMPORTANCE DE L'OBJET ET DU PROBLÈME DE RECHERCHE	3
1.1.1. Raison d'être de l'étude	3
1.1.2. Présentation du problème	3
1.1.3. Intérêt de l'objet de recherche	4
1.2. ÉTAT DES CONNAISSANCES THÉORIQUES	5
1.2.1. Les difficultés rencontrées	5
1.2.1.1. Les représentations sociales.....	6
1.2.1.2. Les différents temps de travail	6
1.2.1.3. Sphère privée et sphère professionnelle.....	7
1.2.1.4. La diversification des tâches	7
1.2.2. Le stress.....	8
1.2.3. Le burnout	9
1.2.3.1. Conceptualisation.....	9
1.2.3.2. Historique	10
1.2.3.3. Le profil à risque.....	10
1.2.3.4. Les symptômes du burnout.....	11
1.3. QUESTION DE RECHERCHE ET OBJECTIFS DE RECHERCHE	12
1.3.1. Identification de la question de recherche	12
1.3.2. Objectifs de recherche	12
2. MÉTHODOLOGIE	13
2.1. FONDEMENTS MÉTHODOLOGIQUES	13
2.2. RÉCOLTE DES DONNÉES ET NATURE DU CORPUS	14
2.2.1. Méthode de récolte des données.....	14
2.2.2. Échantillonnage.....	14
2.3. TECHNIQUES D'ANALYSE DES DONNÉES	16
2.3.1. Analyse de contenu.....	17
3. PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	19
3.1. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	19
3.1.1. Les faces cachées du métier	19
3.1.2. Les difficultés rencontrées	20
3.1.3. Le profil à risque.....	23
3.1.4. Solutions pour réduire et/ou prévenir le burnout dans l'enseignement	23
3.1.5. Les obstacles	25

3.2. DISCUSSION	27
3.2.1. Les faces cachées et difficultés rencontrées	27
3.2.2. Profil à risque	28
3.2.3. Les solutions et les obstacles	28
3.2.4. Retour au cadre théorique	28
CONCLUSION	29
SYNTHÈSE DES RÉSULTATS ET OBJECTIFS DE RECHERCHE.....	29
APPORTS PERSONNELS ET PROFESSIONNELS.....	30
AUTO-ÉVALUATION DE LA DÉMARCHE DE RECHERCHE	31
PERSPECTIVES.....	31
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	33
ANNEXE.....	I

Introduction

Le métier d'enseignant·e a longtemps été considéré comme un métier noble et prestigieux. Aujourd'hui, le prestige n'est plus le même qu'autrefois. Le rôle des enseignant·e·s a subi des modifications, bien que le rôle principal soit toujours de transmettre des savoirs. « Enseigner au siècle dernier, c'était transmettre un savoir. Les élèves étaient alors attentifs, et les châtiements corporels étaient encore pratiqués pour calmer les plus récalcitrants, dans la plus totale impunité, sans respecter l'élève ni ses parents. » (Boyer & Horenstein, 2013, p.67)

Les années 70 coïncident avec une sorte de destruction des communautés sociales, familiales, et religieuses et l'apparition d'un individualisme qui fait qu'en l'absence du support donné par la société, les individus déterminent par eux-mêmes les définitions de leurs rôles sociaux. [...] En parallèle, on est passé d'une société industrielle à une société de services qui s'accompagne de pressions psychologiques plus élevées. (Kovess-Masfety & Saunder, 2016, p.18)

Bien que le métier soit encore idéalisé dans les représentations collectives, son exercice comprend des aspects plus sombres qui sont souvent ignorés ou minimisés. Les enseignant·e·s actuel·le·s sont confronté·e·s à des réalités complexes, leur charge de travail ne cesse d'augmenter, alors que la temporalité pour relever les nombreux défis de l'année scolaire reste la même, ce qui peut engendrer du stress et affecter leur bien-être général. Comme chaque corps de métier, le monde de l'enseignement évolue constamment pour s'adapter aux besoins de la société.

Le métier d'enseignant a beaucoup changé ces dernières décennies. D'une part, le contenu du travail a évolué et l'exercice de l'activité professionnelle s'est complexifié ; citons par exemple, le développement des TICE, l'orientation des élèves, les réunions de parents, la coordination des équipes enseignantes... D'autre part, les conditions de travail se sont détériorées ; l'enseignant doit faire face à un public de plus en plus hétérogène avec quelquefois des jeunes en véritable rupture scolaire. (Rioux, 2010, p.61)

Les changements occasionnés dans le monde du travail ont rendu les travailleurs plus vulnérables d'un point de vue psychique. Les termes de « stress » et de « burnout » existent depuis plusieurs années, mais ils sont devenus omniprésents au cours de cette dernière décennie. Le métier d'enseignant·e est l'un des métiers qui comptent le taux de burnout le plus élevé. Cela soulève de nombreuses interrogations sur les conditions de travail et les pressions auxquelles les professionnels sont confrontés. Comme le soulignent Gay et Genoud (2020) : « une enquête récente menée auprès de 5'477 enseignants (dont 76% de femmes) en Suisse romande a mis en exergue une situation alarmante » (p.75). Le burnout est une réalité préoccupante pour beaucoup d'enseignant·e·s qui doivent pourtant faire face à l'image idéalisée d'un métier de rêve.

L'image publique d'un métier constitue un enjeu de taille, tant pour les professionnels que pour les organisations qui les forment ou les emploient. Elle le rend visible, le situe par rapport à d'autres, identifie des tendances, des points forts, des points faibles. Aucune corporation professionnelle ne peut être indifférente à son image publique, dans la mesure où sa réputation en dépend, donc aussi le prestige, le revenu, le pouvoir de ses membres. (Perrenoud, 1995, p.107)

Ce travail de bachelor met en lumière les enjeux importants et la complexité des défis auxquels les enseignant·e·s sont confronté·e·s, tout en explorant des solutions concrètes visant à améliorer le bien-être au travail et la prévention du burnout dans les écoles. Pour ce faire, il s'agit d'aller à la rencontre des enseignant·e·s primaires dans le but de comprendre pourquoi le taux de burnout est si élevé dans ce métier que la société idéalise. En somme, il s'agit de questionner les professionnels pour trouver des pistes qui réduiraient le taux de burnout dans le domaine. « La compréhension des liens entre les facteurs de stress et les composantes du burnout devraient permettre de fournir des perspectives concernant la prévention et l'intervention spécifiques auprès de cette population. » (Genoud, Brodard & Reicherts, 2007, p.37)

Ce mémoire est composé de trois principaux chapitres : la problématique, la méthodologie et l'analyse des résultats. Comme son nom l'indique, le premier chapitre permet d'exposer le problème aux lecteurs et les impacts qui en découlent. Les termes essentiels à la compréhension de l'étude y sont définis. La rédaction de ce premier chapitre aboutit à la question de recherche. Pour pouvoir y répondre, il est nécessaire de choisir une procédure cohérente. C'est la visée du second chapitre, appelé « méthodologie », qui décrit comment la chercheuse procède pour récolter des informations permettant de répondre à la question de recherche. Ce chapitre contient la procédure de récolte de données, le protocole de recherche, ou encore la méthode d'analyse des résultats. Enfin, le troisième et dernier chapitre vise à analyser les résultats obtenus en se basant sur les entretiens réalisés préalablement.

1. Problématique

1.1. Définition et importance de l'objet et du problème de recherche

1.1.1. Raison d'être de l'étude

Historiquement, la profession d'enseignant·e était considérée comme prestigieuse tant socialement que culturellement parlant. L'enseignant·e était une figure importante et respectée au sein de la communauté. Dans l'imaginaire collectif, le métier est encore ancré comme le « métier de rêve » par excellence, en vue des avantages non négligeables relatifs à son exercice. Or, il suffit de parcourir la littérature scientifique pour se rendre compte que le taux de burnout¹ dans ce métier est extrêmement élevé. En effet, certains auteurs tels que Jaggi (2008) ou Lantheaume et Hélou (2008) affirment que le taux de burnout est alarmant dans ce corps de métier. Il y a donc un contraste entre les représentations courantes liées au métier et la réalité. Effectivement, comment est-ce que l'une des professions les plus idéalisées par l'opinion publique peut détenir un taux de burnout aussi élevé ? Cette contradiction soulève de nombreuses interrogations : pour quelles raisons le taux de burnout est-il élevé dans cette profession qui paraît idéale ? Quelles sont les faces cachées du métier ? Comment venir en aide aux professionnels pour réduire le taux de burnout ?

1.1.2. Présentation du problème

Aujourd'hui, l'idée règne dans l'opinion publique, plus particulièrement dans les médias, que les troubles psychiques sont en progression (Obsan, 2016). Selon l'Organisation mondiale de la Santé (2022), la pandémie de COVID-19 a eu comme conséquence une augmentation de 25% des cas d'anxiété et de dépression. Les enseignant·e·s ne sont évidemment pas épargné·e·s par cette hausse, d'autant plus que les professions basées sur les relations d'aide avec beaucoup d'interactions sociales (médecins, avocats, policiers, etc.) sont particulièrement exposées au phénomène de burnout (Canouï & Mauranges, 1998). Selon une étude menée par Rössing (cité par Jaggi, 2008), les trois professions les plus touchées par le phénomène sont les médecins (avec un taux allant de 5 à 30%²), les enseignant·e·s (30 à 35%), ainsi que le personnel soignant (40 à 60%). Selon une autre étude menée en Suisse en 2017 auprès de 5'500 enseignant·e·s par la Radiotélévision suisse (RTS), 40% des membres seraient en situation de burnout, bien que certains n'en aient même pas conscience. Selon le syndicat des enseignant·e·s romands, lorsqu'un·e enseignant·e se trouve dans une telle situation, cela a des conséquences dévastatrices tant pour la personne que pour ses élèves : « il est important de faire remarquer que le burnout ne concerne pas seulement la personne qui en est la victime, mais va aussi avoir un impact sur les élèves » (Boyer & Horenstein, 2013, p.58).

La prise en charge de groupes d'élèves en dehors des 24 heures hebdomadaires de présence du groupe-classe, l'instauration de suivi individualisé et personnalisé couplé à la re-

¹ Dans le cadre de ce travail, le terme « burnout » est écrit de cette façon, sauf dans les citations où l'orthographe utilisée par l'auteur·e est respectée.

² Il s'agit du pourcentage de professionnels en burnout dans la profession concernée.

connaissance des besoins de chacun (loi du Handicap, 2005), la diversification des partenaires qui gravitent autour de l'École sont autant de tâches qui diversifient leur activité et exigent des enseignants de se dégager des nouvelles temporalités de travail. (Lezeau, 2019, p.68)

Bien que les chiffres soient alarmants, il y a lieu de prendre en considération les controverses existantes dans la littérature scientifique. Comme le relèvent Jaoul et Kovess (2004) dans une revue de la littérature, « la fréquence des maladies mentales des enseignants était égale sinon moindre à celle du reste de la population » (Doudin, Curchod-Ruedi, Lafortune, & Lafranchise, 2000, p.15). Par ailleurs, Vasey (2012) justifie que l'épuisement professionnel prend sa source dans le cadre professionnel, alors que dans de récentes recherches, il est aussi question de burnout parental.

1.1.3. Intérêt de l'objet de recherche

Durant mes différents stages professionnels, j'ai fait le constat inquiétant que de nombreux et nombreuses enseignant·e·s rencontrent actuellement de grandes pénibilités dans leur profession. Une enseignante expérimentée m'a confié qu'elle trouvait que le métier devenait de plus en plus contraignant. Elle se sentait fragile en raison de problèmes rencontrés dans la classe dont elle était titulaire. Les discussions régulières dans lesquelles j'ai pu être impliquée à la salle des maîtres m'ont ouvert les yeux sur le fait qu'il y a un malaise dans le métier, bien que ce ne soit pas évident pour eux d'en parler ouvertement et d'en prendre conscience. Ces conversations m'ont interpellée et motivée à creuser davantage sur cette thématique à laquelle je suis particulièrement sensible puisqu'elle touche à la santé mentale³ des enseignant·e·s. Durant leur carrière, les membres du corps enseignant sont confrontés à certaines difficultés qui peuvent s'avérer menaçantes pour leur santé mentale si celles-ci perdurent sur le long terme. De ce fait, l'aspect de la prévention sera thématiqué en tant qu'esquisse de pistes possibles à mettre en œuvre par l'École⁴ pour préserver les enseignant·e·s du phénomène de burnout. Si j'accorde beaucoup d'importance à ce sujet, c'est aussi parce qu'un épuisement professionnel a de lourdes conséquences et affecte plusieurs acteurs. En effet, il y a d'une part la personne concernée, et d'autre part les personnes de l'entourage, sans oublier les élèves : « le burnout est dommageable tant pour l'enseignant que pour ses élèves par une possible déshumanisation de la relation éducative. » (Doudin & Curchod-Ruedi, 2008, p.8) Enfin, ce travail me tient à cœur puisqu'il me sera d'une grande utilité sur le plan personnel et sur le plan professionnel. En effet, ce sujet me permettra de prendre conscience des potentiels risques inhérents au métier et d'en apprendre davantage sur le phénomène du burnout. Selon moi, une personne qui n'a pas conscience des faces cachées de son métier avant de l'exercer risque d'être déçue, tant l'écart entre l'attente et la réalité peut être grand. « Le décalage renforcé entre métier choisi et métier réel est particulièrement sensible chez des enseignants plus âgés. » (Lantheaume & Hélou, 2008, p. 36).

³ La santé psychique englobe des aspects tels que le bien-être personnel, la joie de vivre, la confiance en soi, la capacité relationnelle, l'aptitude à surmonter les difficultés habituelles de l'existence et à fournir un travail productif, de même que la capacité de participer à la vie en société. Être en bonne santé psychique signifie également croire à sa propre valeur et savoir apprécier la valeur des autres (HEA, 1999; WHO, 2004).

⁴ Le mot prend un « E » majuscule puisqu'il est question de l'école en général et non d'une école en particulier.

1.2. État des connaissances théoriques

Iweins (2020) indique qu'actuellement il existe une omniprésence des termes de « stress » et de « burnout ». Que ce soit dans les médias, dans les discussions quotidiennes, ou encore via les réseaux sociaux, ces mots font désormais partie intégrante de notre quotidien. Ils témoignent d'une certaine souffrance au niveau sociétal. Avec les divers changements que le domaine de l'enseignement a subi au cours des dernières années, la santé psychique des enseignant·e·s est mise à rude épreuve. Un reportage réalisé par la RTS informe que les principaux changements dans l'enseignement sont : la hausse continue des effectifs dans les classes, le report de l'âge de la retraite, les nouveaux programmes d'études ou encore l'augmentation du temps consacré aux tâches administratives. Le métier d'enseignant·e·s est humain et relationnel, «[...] l'activité est marquée non seulement par l'incertitude, mais aussi par une dimension affective, émotionnelle en plus de la dimension cognitive et intellectuelle » (Maroy, 2006, p.115). Les changements subis ont engendré une détérioration des conditions de travail. Les enseignant·e·s doivent faire face à un public de plus en plus hétérogène, alors que les effectifs de classe sont toujours plus nombreux (Lantheaume & Hélou, 2008). « Ce changement a d'abord et avant tout une origine sociale, car si le travail des enseignants change, c'est que la société et les enfants ont eux-mêmes changé. » (Tardif, 2012, p.3) « [...] les modifications des conditions de travail qui s'opèrent aujourd'hui dans nombre de métiers entraînent un sentiment de perte de la qualité et de l'utilité du travail réalisé. » (Gendron, 2007, p. 2)

Difficile de parler de burn-out sans s'arrêter sur les grands changements qui se sont produits au niveau des conditions de travail. Il y a plus d'un siècle, les travailleurs étaient davantage requis dans l'effort manuel et les tensions se situaient plutôt au niveau du corps. Actuellement, de par l'expansion du secteur des services, la majeure partie des professions demande un effort intellectuel ou mental. Ainsi, les tensions dues au travail se déplacent au niveau du psychisme. (Vasey, 2012, p.30)

1.2.1. Les difficultés rencontrées

Selon les recherches de Ciavaldini-Cartaut, Marquie-Dubie et Arripe-Longueville (2017), les principes retenus dans la littérature scientifique sur les pénibilités au cœur de l'enseignement sont les suivants :

Figure 1 : les difficultés au cœur de l'enseignement

Les conditions de travail	La charge et l'intensité de travail	Les responsabilités
La taille des effectifs de classe	Les tâches administratives	La pression temporelle
La frontière entre la sphère professionnelle et privée	La relation avec les parents d'élèves	Les classes hétérogènes

Les difficultés que peuvent rencontrer les enseignant·e·s au cours de leur carrière professionnelle peuvent être nombreuses. Ci-dessous, quelques difficultés sont décrites et quelque peu développées.

1.2.1.1. Les représentations sociales

« Dans les représentations collectives, être enseignant dans le premier degré est très souvent associé au fait d'occuper une profession aux faibles exigences temporelles. » (Lezeau, 2019, p.67) Bien que l'image sociale du métier soit associée à un temps libre considérable, beaucoup d'enseignant·e·s considèrent le manque de temps comme une pénibilité. (Lantheaume & Hérou, 2008) La profession d'enseignant·e semble être idéalisée du fait que certaines faces cachées ne sont pas à la portée des personnes externes à celle-ci : « l'enseignement me paraît un métier dont quelques composantes principales sont ignorées ou largement édulcorées dans les images publiques du métier et même dans les images internes. » (Perrenoud, 1995, p.108)

Le métier est toujours idéalisé dans l'inconscient collectif, avec sa dimension de transmission de savoirs, auprès d'un public en attente d'enrichissement intellectuel, attentif et à l'écoute, alors que la réalité ne cesse de démontrer le contraire, car l'enseignant est au carrefour de toutes les potentialités de critiques : celles des élèves, de leurs parents, de ses collègues, des personnels d'encadrement et d'évaluation et de gestion de sa carrière. (Boyer & Horenstein, 2013, p.29)

L'idéalisation du métier peut contribuer à motiver certains individus à l'exercer. Toutefois, il se peut qu'il y ait un décalage entre l'image publique du métier et la réalité. Cet écart entre attente et réalité peut se transformer en déception et rendre ainsi certaines personnes plus vulnérables. « Nous assistons donc à un sentiment de dépit, de déception relative par rapport à une conception initiale du métier qui valorise particulièrement le contact avec les élèves, l'intérêt pour la matière, l'autonomie dans le travail et l'intérêt pour la pédagogie. » (Maroy, 2008, p.35). De plus, les discours que tiennent certaines personnes au sujet du métier sont dénués de sens puisque souvent, elles ne se rendent pas compte de la réalité et ne voient que les avantages inhérents à la profession. C'est certainement ce manque de reconnaissance qui peut être difficile à gérer.

1.2.1.2. Les différents temps de travail

Une des principales raisons pour lesquelles le métier est idéalisé est le fait qu'il donne l'impression que le travail à fournir est peu conséquent. Cependant, le travail de l'enseignant·e ne s'arrête pas lorsque les élèves quittent l'école. Hérou et Lantheaume (2008) séparent le travail de l'enseignant·e en trois temps : le temps de service, le temps contraint « périphérique », ainsi que le temps personnel. Le premier est associé au moment qui se déroule en classe, c'est-à-dire en présence des élèves. Le second est lié au temps que l'enseignant·e passe dans l'établissement en dehors de la présence des élèves comme c'est le cas pour les séances, le travail administratif, etc. Quant au temps personnel, il correspond au travail réalisé à domicile comme la documentation, les corrections de copies ou encore les préparations de cours. Les deux auteurs précisent que le temps de service s'avère étonnamment moins important que les autres, ce qui va à l'inverse de l'imaginaire collectif. Effectivement, le travail restant s'effectue en dehors de toute visibilité sociale, mais aussi parfois de visibilité par les enseignant·e·s eux-mêmes. La plupart d'entre eux ne parviennent pas à mettre une frontière entre l'espace et le temps du travail. De ce fait, il devient envahissant et parfois contre-productif.

Il existe aussi un travail invisible que personne ne peut voir et qui est d'une certaine importance : corriger des copies, préparer son cours, se documenter, imprimer des sujets,

s'acheter des livres et du matériel pour travailler [...] C'est de ce fait, qu'enseigner ne consiste pas seulement à donner des cours dans une classe fermée, c'est aussi avoir de la peine à réaliser d'autres tâches plus ennuyeuses et fatigantes. (Houcine, 2021, p.142)

1.2.1.3. Sphère privée et sphère professionnelle

La conciliation de la vie privée et de la vie professionnelle paraît évidente pour les enseignant·e·s au vu de leurs horaires. Cependant, comme cité précédemment, le travail de l'enseignant·e ne se termine pas lorsque la sonnerie retentit. Ainsi, le travail peut se poursuivre à domicile et dans ce cas, prendre beaucoup de place dans le foyer. « La discussion sur la relation entre espace du métier et espace privé ou domestique est toujours un point central chez les enseignants. Métier d'engagement de soi, c'est un métier dans lequel existe une forte emprise professionnelle. » (Lantheaume & Hérou, 2008, p.73) En fait, le temps libre dont bénéficient les membres du corps enseignant n'est pas réellement synonyme de repos. S'ajoute à cela le débordement du travail sur la vie privée, il est notamment question de l'aspect de la communication avec les parents par exemple. Les ressources numériques que nous possédons aujourd'hui permettent de joindre tout le monde et à tout moment. L'enseignant·e est facilement atteignable et cela s'est davantage renforcé avec la pandémie et les moyens numériques qui ont été installés dès lors. Certains parents prennent contact avec les maîtres ou maîtresses de leur enfant en dehors du temps scolaire. Ainsi, les enseignant·e·s se sentent constamment connecté·e·s à leur travail indépendamment de leur volonté. Même si certain·e·s fixent des limites et préviennent les parents qu'ils/elles ne souhaitent plus être dérangé·e·s à partir de telle heure, la notification est quand même visible sur le téléphone. De ce fait, la problématique de la communication avec les parents sur le téléphone portable est un point central qui fait couler beaucoup d'encre, tant la limite est difficilement définissable. Il faut savoir se protéger de cela et prendre de la distance d'autant plus que le débordement sur la sphère privée va au-delà de la communication avec les différents acteurs. En effet, l'enseignant·e peut facilement ramener du travail à la maison : corrections, découpages, préparations, etc. Une personne qui ne s'impose pas de barrières aurait toujours quelque chose à préparer contrairement à un·e polymécanicien·ne par exemple, qui ne peut ni ramener ses outils ni ses machines à la maison. Il est ainsi plus facile pour certains corps de métier de faire la distinction entre sphère professionnelle et sphère privée.

1.2.1.4. La diversification des tâches

Au sein de la classe, l'enseignant·e exerce quotidiennement plusieurs fonctions.

Les enseignants que nous avons rencontrés lors des enquêtes de terrain nous l'ont clairement dit : les limites traditionnelles de leur travail sont en train d'éclater, ils doivent non seulement enseigner et faire apprendre comme par le passé, mais aussi assumer auprès de leurs élèves des rôles de substitut parental, de policier, de psychologue, d'ami, de guide de vie, de surveillant. (Tardif, 2012, p.5)

La prise en charge de groupes d'élèves en dehors des 24 heures hebdomadaires de présence du groupe-classe, l'instauration de suivi individualisé et personnalisé couplé à la reconnaissance des besoins de chacun (loi du Handicap, 2005), la diversification des partenaires qui gravitent autour de l'École sont autant de tâches qui diversifient leur activité et exigent des enseignants de se dégager des nouvelles temporalités de travail. (Lezeau, 2019, p. 68)

Si les élèves s'ennuient, la classe risque de devenir bruyante et donc plus difficile à gérer. « L'enseignant a pour mission de transmettre des valeurs et des savoirs, de former, de marquer intellectuellement, mais peut-être aussi affectivement les élèves auxquels il s'adresse. » (Rioux, 2010, p.65)

1.2.2. Le stress⁵

« Le stress est une réaction de survie de l'organisme qui a pour point de départ le système nerveux autonome. Face à un événement stressant sévère s'active un mécanisme d'urgence (réponses de fuite ou d'attaque). » (Boyer & Horenstein, 2013, p.212) En période de stress, la fréquence cardiaque ainsi que la fréquence respiratoire augmentent et le cerveau consomme davantage d'oxygène. « Plusieurs hormones dont l'adrénaline et le cortisol sont immédiatement sécrétés, elles ont pour objectif de préparer le corps à un effort physique : l'attaque ou la fuite. » (Vasey, 2012, p.22) Comme Boyer et Horenstein (2013) l'ont cité, dans le cadre du stress chronique, il est difficile de réduire cette activation du système et cela bien que l'exposition au stress n'ait plus lieu. Au niveau du ressenti, cela peut aller de l'alerte jusqu'à la submersion complète. Dans une telle situation, l'individu se contrarie très rapidement.

Le stress est composé de deux types de facteurs : les facteurs endogènes et les facteurs exogènes. Les facteurs endogènes sont propres à notre personnalité ; ce sont nos pensées ou comportements tels que la façon dont nous gérons nos émotions, notre façon de manger ou encore notre rythme de sommeil. Les facteurs exogènes quant à eux, sont des facteurs externes comme les conditions de travail, de la charge de travail, etc. (Doudin & Curchod-Ruedi, 2008). Selon un questionnaire soumis aux enseignant-e-s par Jaoul et al. (2003), les facteurs les plus importants liés à leur détresse psychologique sont le comportement de certains élèves, l'envahissement du temps libre par le travail ainsi que le manque de soutien de la part de collègues. Lorsqu'une personne ressent du stress, elle tentera de s'adapter à la situation pour que celui-ci devienne supportable. C'est un déséquilibre entre deux facteurs : les contraintes imposées par l'environnement dans lequel un individu se trouve et les ressources qu'il possède pour y faire face. Gendron (2007) a réparti les facteurs professionnels en quatre catégories. Il y a les facteurs liés à la tâche, les facteurs liés à l'organisation, les facteurs psychosociaux ainsi que ceux liés à l'environnement socio-économique de l'établissement. Selon les résultats de recherche de Gay et Genoud (2020), les principales causes de stress dans l'enseignement sont : la charge administrative, les relations avec les collègues, les relations avec les autorités, les relations avec les parents, le stress dans la classe et l'indiscipline en classe. Le burnout est le résultat d'un stress chronique, c'est-à-dire qui est ressenti sur une longue période. Lorsqu'il atteint ses limites et qu'il n'est plus supportable, alors la personne se trouve en situation de burnout. « Par analogie, le burn-out est assimilé au dernier stade du stress ; il est alors considéré comme un état d'épuisement émotionnel chronique. » (Floru & Cnockaert, 1998, p.26) Le premier à identifier un stress lié au monde du travail est Bradley en 1969. Il le nomma « burnout ».

⁵ Le stress fait partie intégrante du processus de burnout.

1.2.3. Le burnout

Le burnout, aussi appelé épuisement professionnel ou surmenage, est un terme anglais qui se traduit littéralement par « brûler de l'extérieur, se consumer ». C'est un symptôme qui survient après un long processus de stress. Les définitions sont nombreuses. Herbert J. Freudenberger est le premier auteur à avoir donné une description du terme « burnout » en 1974.

L'épuisement professionnel est un état causé par l'utilisation excessive de son énergie et de ses ressources, qui provoque un sentiment d'avoir échoué, d'être épuisé ou encore d'être exténué [...] En 1976, Maslach décrit l'épuisement professionnel des professions d'aide, comme « une incapacité d'adaptation de l'intervenant à un niveau de stress émotionnel continu causé par l'environnement de travail (Canouï & Mauranges, 2004, p.10).

Selon Jaggi (2008), « le burn-out est un état d'épuisement corporel, émotionnel et psychique engendré par une charge de travail trop importante. En l'occurrence, il ne s'agit pas d'une fatigue professionnelle, mais bien d'un processus progressif qui s'accompagne tour à tour de sensations de tension » (p.8). Selon Floru et Cnockaert (1998), la plupart de définitions de l'état de burnout comportent les points communs suivants (p.29) :

- Prédominance des symptômes dysphoriques tels que l'épuisement mental ou émotionnel, fatigue et dépression.
- Prépondérance des symptômes mentaux et comportementaux sur les symptômes physiques.
- Relation entre les symptômes de burnout et le travail.
- Apparition des symptômes de burnout chez des personnes normales sans antécédents psychopathologiques.
- Relation entre les attitudes et les comportements négatifs des personnes en crise de burnout et la diminution de l'efficacité et de la performance au travail.

Il faut faire preuve de prudence et ne pas confondre le burnout avec la dépression. Bien qu'il y ait des ressemblances entre ces deux états, ce n'est pas la même chose. La dépression est une maladie alors que le burnout est un symptôme. Pour faire la différence entre ce symptôme et cette maladie, les critères se basent sur la durée, l'intensité ainsi que la quantité et le type de symptômes. (Kovess-Masfety & Saunder, 2017)

1.2.3.1. Conceptualisation

En 1981, Maslach (citée par Grebot, 2019) conceptualise le burnout comme un syndrome composé de trois dimensions :

- Un état d'épuisement émotionnel où l'individu ressent une grande fatigue et une terrible lassitude.
- Une attitude de « dépersonnalisation » où la personne fait preuve de détachement, distance, cynisme ou totale indifférence envers le travail ou son entourage professionnel.
- Une baisse de l'accomplissement personnel et de son efficacité personnelle.

En fait, le burnout est la traduction de l'accumulation et de la sommation d'événements face auxquels l'individu n'arrive plus à faire face. [...] C'est le stress chronique qui construit le burn-out. [...] Ainsi, on parlera d'épuisement professionnel après des expositions à des stress professionnels durant des périodes allant de un à cinq ans. (Canoui & Mauranges, 2004, p.25)

1.2.3.2. Historique

L'émergence du burnout remonte aux années septante. En 1976, Maslach et Jackson ont réalisé une recherche à ce sujet, elles ont effectué près de 200 interviews. L'échantillon était composé de personnes travaillant avec des populations se trouvant en détresse. En 1981, Maslach a publié un livre au sujet du burnout : c'est un tournant important pour la justification du phénomène puisqu'il contient un outil de mesure qui se nomme le « Maslach Burnout Inventory » (MBI) qui a été expérimenté sur un échantillon de 605 personnes. (Kovess-Masfety & Saunder, 2017) Le MBI est utilisé dans plus de 90% des articles publiés sur le burnout. C'est également le cas de récents articles. La version originale est composée de vingt-deux questions, dont neuf sur l'épuisement émotionnel, cinq sur la dépersonnalisation et huit sur le sentiment de perte d'accomplissement personnel.

L'échelle utilisée est graduée de zéro à six, zéro étant « jamais » et six étant « chaque jour ». Cet instrument de référence comporte certaines limites comme les seuils qui sont différents d'un pays à l'autre ou encore la validité des différentes versions. (Kovess-Masfety & Saunder, 2017, p.18)

Friedman (2000) (cité par Genoud et al., 2007) propose un modèle de l'émergence du burnout envisagé selon deux voies différentes. D'une part, la voie cognitive qui résulte d'un sentiment de non-accomplissement au niveau personnel comme professionnel et d'autre part la voie émotionnelle qui est engendrée par une surcharge ressentie chez le sujet, qui mène ensuite au burnout. En premier lieu, la notion de burnout était attribuée dans les professions soignantes à cause de la dureté des conditions de travail comme la confrontation à la maladie ou encore à la mort. Ensuite, le burnout s'est répandu dans toutes les professions (Jaoul & Kovess, 2003). Récemment, une demande pour que le burnout soit reconnu comme une maladie professionnelle a été soumise. Néanmoins, cette initiative a été refusée sous l'argument que le burnout est un phénomène encore trop flou à l'heure actuelle. En effet, il n'est pas clairement défini et difficilement mesurable. De ce fait, il est impossible pour l'heure de considérer l'épuisement professionnel comme une maladie. Cependant, il n'en va pas de même pour tous les pays. En Suède, par exemple, le phénomène est reconnu comme tel. Par conséquent, les traitements ainsi que l'attribution de prestations sont pris en charge (Kovess-Masfety & Saunder, 2017).

1.2.3.3. Le profil à risque

Dans la littérature scientifique, certaines recherches se contredisent. Selon Unterbrink et al. (cités par Doudin & Curchod-Ruedi, 2008) « les études portant sur le genre de l'enseignant donnent des résultats contradictoires : certaines études montrent la plus grande vulnérabilité des femmes, d'autres études montrent plutôt celle des hommes alors que d'autres ne montrent aucune différence ». Néanmoins, les personnes les plus touchées seraient des femmes enseignant à l'école primaire et ayant moins de 30 ans. Cette étude n'est pas la seule à mettre cet aspect en avant, d'autres travaux plus rigoureux donnent des résultats semblables (Benhenda, 2012). La recherche de Gay et Genoud (2020) sur le burnout met en lumière que la

population la plus exposée à l'usure professionnelle comprend les enseignant·e·s novices au même niveau que ceux arrivant en fin de carrière. Il y a également une légère différence entre la population transmettant des savoirs au niveau primaire et celle au niveau secondaire. Effectivement, le taux de burnout serait légèrement plus élevé dans l'enseignement primaire. Selon les auteurs, il y a un lien entre les émotions et les composantes du surmenage. Les personnes ayant la capacité de comprendre leurs émotions seraient moins vulnérables. Toutefois, les personnes touchées par le phénomène auraient des caractéristiques en commun.

Les personnes [...] ont le même type de caractéristiques : très engagées dans leur travail, motivées, demandant peu d'aide, car capables de porter une lourde charge de travail, ce sont des personnes fiables, elles sont souvent perfectionnistes et/ou plus à l'écoute du besoin des autres que de leurs propres besoins. Elles ne sont habituellement jamais absentes de leur travail. (Vasey, 2012, p.25)

1.2.3.4. Les symptômes du burnout

Floru et Cnockaert (1998) ainsi que Boyer et Horenstein (2013) ont classé les symptômes du burnout en deux catégories : les symptômes physiologiques ainsi que les symptômes psychologiques et comportementaux. Évidemment, les symptômes diffèrent d'un individu à un autre et la liste ci-dessous n'est pas exhaustive.

Figure 2 : les symptômes du burnout

Symptômes physiologiques	Symptômes psychologiques et comportementaux
Fatigue	Négativisme
Épuisement physique	Anxiété
Troubles du sommeil	Abus d'alcool
Douleurs musculaires	Abus de médicaments
Perte d'énergie	Perte d'appétit
Perte d'enthousiasme	Maux de tête
Perte de productivité	Troubles gastro-intestinaux
Retard au travail	Maux de dos
Résistance à la nouveauté	Variations de poids
Isolement	Irritabilité

Il ne faut cependant pas s'alerter trop vite. Ce n'est pas parce qu'une personne présente quelques-uns de ces symptômes qu'elle est forcément en burnout. Avant de l'être, il y a un long processus.

1.3. Question de recherche et objectifs de recherche

1.3.1. Identification de la question de recherche

Les représentations sociales sont en contradiction avec la réalité du métier puisque le taux de burnout y est extrêmement élevé. En réalité, chaque profession a ses avantages et ses inconvénients. Ces derniers font partie des faces cachées du métier d'enseignant·e et représentent certaines difficultés que les enseignant·e-s peuvent rencontrer durant leur carrière professionnelle. Quand celles-ci sont trop nombreuses et qu'elles perdurent sur le long terme, elles peuvent affaiblir leur santé mentale au point d'en arriver à un épuisement professionnel. Ainsi, à la suite de cette réflexion, j'en arrive à la question de recherche suivante :

Quels dispositifs pourraient être mis en place par l'École en termes d'aide aux enseignant·e-s afin de réduire et prévenir l'épuisement professionnel ?

Dans les écoles, il est pour l'heure rare, voire inexistant, qu'un dispositif de prévention soit mis en place. Or, puisque le surmenage est très élevé dans cette profession, il est étonnant que rien de concret ne soit encore mis en œuvre en matière d'aide ou de prévention. En lien avec le burnout, Iweins (2020) affirme qu'« au niveau de la littérature scientifique sur le sujet, il n'y a pas non plus encore beaucoup de recul sur l'efficacité des mesures de prévention en matière de bien-être au travail » (p.118). Ainsi, en rencontrant les personnes concernées, j'aimerais savoir quelles seraient leurs attentes envers l'École en matière de prévention du burnout, ainsi que les pistes d'actions qui pourraient être mises en place selon elles. « Une politique de prévention regroupe toutes les dispositions prises pour empêcher l'apparition ou l'aggravation d'un danger ainsi que pour limiter les risques et les dommages. » (Iweins, 2020, p.118)

1.3.2. Objectifs de recherche

Premier objectif : Le premier objectif consiste à pointer les faces cachées ou pénibilités que les enseignant·e-s rencontrent au cœur du métier, afin de faire un état des lieux des risques qui pourraient potentiellement affaiblir leur santé mentale.

Deuxième objectif : En lien avec le premier objectif et une fois que les souffrances professionnelles auront été décelées, le deuxième axe de recherche vise à entendre l'avis des enseignant·e-s sur les éventuelles pistes d'actions à mettre en place. Celles-ci permettraient de réduire les difficultés qui affectent leur santé mentale et prévenir le burnout. En d'autres termes, il s'agit de comprendre comment l'École peut jouer un rôle dans la prévention ou diminution du taux de burnout dans le métier.

2. Méthodologie

Ce second chapitre justifie les choix méthodologiques sur lesquels repose la recherche. Il précise le dispositif mis en place et est composé de trois sous-chapitres : les fondements méthodologiques, la nature du corpus et les méthodes et/ou techniques d'analyse des données. La méthodologie n'est rien d'autre que l'« ensemble des enjeux relatifs au choix des méthodes de recherche et des techniques de collecte et d'analyse des données » (Giroux & Tremblay, 2002, p.8). Les pratiques étant nombreuses, il est nécessaire d'effectuer des choix en fonction de ses propres objectifs de recherche.

2.1. Fondements méthodologiques

La présente recherche s'intéresse au vécu des professionnels dans le but de faire émerger leurs représentations et expériences. Cette approche implique un « contact personnel avec les sujets de la recherche, principalement par le biais d'entretiens et par l'observation des pratiques dans les milieux mêmes où évoluent les acteurs » (Paillé & Mucchielli, 2021, p.13). Au vu des éléments théoriques qui précèdent, cette recherche fait écho aux caractéristiques de la démarche qualitative. Cette dernière permet « d'obtenir des détails approfondis et complexes concernant des phénomènes tels que des sentiments, des processus de pensée et des émotions difficiles à extraire ou à étudier à l'aide des méthodes de recherche plus conventionnelles » (Strauss & Corbin, 2004, p. 29).

L'approche utilisée dans ce travail est l'analyse inductive : « elle s'appuie sur différentes stratégies utilisant prioritairement la lecture détaillée des données brutes pour faire émerger des catégories à partir des interprétations du chercheur qui s'appuie sur ces données brutes » (Blais & Martineau, 2006, p.3). L'analyse inductive permet de partir des faits recensés par le chercheur pour en tirer des conclusions, sans partir d'un cadre préétabli. Lors de l'analyse, différentes catégories sont générées selon les éléments significatifs repris dans le discours des participants (Karsenti & Savoie-Zajc, 2018).

La démarche retenue pour ce travail est la démarche compréhensive. Comme son nom l'indique, cette dernière cherche à comprendre un phénomène. Cette compréhension est obtenue grâce aux explications des individus concernés et interviewés (Giroux & Tremblay, 2002). Selon Fortin et Gagnon (2010), l'objectif de ladite démarche est de décrire avec rigueur le point de vue des répondant·e·s sur leurs expériences vécues. Autrement dit, elle vise à extraire les informations importantes discutées avec les individus au sujet de la recherche. « L'approche compréhensive comporte toujours un ou plusieurs moments de saisie intuitive, à partir d'un effort d'empathie, des significations dont tous les faits humains et sociaux étudiés sont porteurs. » (Paillé & Mucchielli, 2021, p.54) Cette démarche permet d'atteindre la visée de ce mémoire professionnel, qui tente d'une part de mettre en lumière les faces cachées du métier et d'autre part de prendre en compte les idées ou pistes d'actions des enseignant·e·s quant à la prévention du burnout dans les écoles.

Enfin, l'enjeu de cette recherche est d'ordre pragmatique. Il a pour cible de résoudre les problèmes de fonctionnement du système, des acteurs ou des moyens. A l'inverse de l'enjeu politique, l'enjeu pragmatique répond au mot interrogatif « comment » et non pas « pourquoi ». (Van Der Maren, 2014). L'auteur affirme que la recherche évaluative pour fin d'amélioration

ou d'adaptation visant l'enjeu pragmatique permet d'analyser ce qui peut être modifié ou amélioré pour tendre à des résultats satisfaisants, tout en étant réaliste.

2.2. Récolte des données et nature du corpus

2.2.1. Méthode de récolte des données

Ma recherche étant qualitative, je me suis tournée vers l'entretien semi-directif qui me paraît être l'outil de collecte le plus pertinent pour mon travail. Il « combine attitude non-directive pour favoriser l'exploration de la pensée dans un climat de confiance et projet directif pour obtenir des informations sur des points définis à l'avance » (Berthier, 2010, p.78). Karsenti et Savoie-Zajc (2018) en donnent la définition suivante : il s'agit d' « une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence » (p.200). Le fait d'avoir des questions préparées à l'avance permet au chercheur ou à la chercheuse de structurer son entretien en suivant un fil rouge, tout en laissant une marge de manœuvre importante en fonction des réponses de l'interlocuteur. D'après Poupart et al. (1997), l'entretien semi-directif se situe à mi-chemin par d'un côté les entretiens directifs qui contiennent des questions formulées en amont suivant un ordre chronologique très stricte et de l'autre côté, les entretiens non-directifs durant lesquels les parties prenantes possèdent une grande liberté puisque les questions surviennent sur le vif, ce qui permet une ouverture au dialogue. Dans le cadre d'un entretien semi-directif, le chercheur utilise un guide d'entretien pour structurer ses propos. Celui-ci contient des questions préalablement établies, ce qui permet une meilleure structuration au chercheur. Lors d'un entretien de ce type, le clinicien énonce la question, avant de s'effacer pour laisser la parole au sujet (Bioy, Castillo & Koenig, 2021). Avant de réaliser un entretien semi-directif, il est nécessaire de créer le guide. Celui qui a été élaboré pour le présent travail comporte une structure qui suit la logique de certains aspects abordés lors de la problématique. La réalisation du guide d'entretien a débuté par la création d'un tableau vierge à trois colonnes. Un titre a été donné à chacune des colonnes. La première est destinée aux trois thèmes principaux qui seront abordés, soit : les faces cachées du métier, le phénomène du burnout ainsi que le rôle de l'École dans la prévention. La seconde colonne comprend les questions préétablies qui seront posées aux répondant·e·s lors de l'entretien. Enfin, les relances s'inscrivent dans la dernière colonne. Celles-ci peuvent être utilisées pour rebondir sur les propos de l'interlocuteur. Des questions d'ordre général sont posées à l'interlocuteur en début d'entretien, dans le but de le mettre à l'aise tout en récoltant des informations essentielles pour la réalisation du travail.

2.2.2. Échantillonnage

Selon Blanchet et Gotman (2007), définir la population consiste à « sélectionner la catégorie de personnes que l'on veut interroger et à quel titre ; déterminer les acteurs dont on estime qu'ils sont en position de produire des réponses aux questions que l'on se pose » (p.46-47). « L'échantillonnage théorique fait ainsi référence au processus d'échantillonnage basé non pas sur un modèle statistique, mais bien sur un choix conscient et volontaire des répondants par le chercheur. » (Karsenti & Savoie-Zajc, 2018, p.199)

Figure 3 : caractéristiques sociobiographiques des enseignant·e·s

Enseignant·e·s	Âge	Années d'expérience	Degrés	Rapport au burnout
Eva ⁶	25 ans	Quelques mois	1-2 et 5-8 ^e Harmos	N'en a jamais vécu
Annie	61 ans	41 ^e	3-4 ^e Harmos	Se sent proche, au point de rupture
Nora	37 ans	16 ^e	5-6 ^e Harmos	A vécu un burnout en 2021
Julien	42 ans	20 ^e	7-8 ^e Harmos	N'en a jamais vécu

La population choisie est constituée de quatre enseignant·e·s primaires jurassien·ne·s, comprenant trois femmes et un homme. La recherche étant qualitative, la taille de l'échantillon est relativement petite. Comme ce type de recherche vise à extraire les éléments significatifs des données collectées, un petit échantillon est suffisant. Les quatre enseignant·e·s ont été sélectionné·e·s en veillant à favoriser l'hétérogénéité. Il est question d'hétérogénéité à plusieurs niveaux : l'âge, le sexe, le degré scolaire attribué, le nombre d'années d'expérience ou encore le rapport au burnout. Julien, enseignant de 7-8^e Harmos fait également partie de la direction de son école. Il est indispensable pour ce travail d'avoir le regard d'un membre de la direction, puisque l'aspect de la prévention traite de ce qui peut être mis en place par l'Ecole. A propos du phénomène de burnout, une personne l'a réellement vécu, une autre s'y sent proche, tandis que les deux autres personnes ont été épargnées jusqu'à présent. Il sera intéressant de comparer les propos d'une personne ayant vécu un burnout à ceux de quelqu'un qui n'en a pas souffert. Probablement que les individus directement touchés par le phénomène aborderont le sujet différemment.

Pour ce qui est de la procédure de l'échantillonnage, j'ai commencé par créer une liste des personnes que je connaissais de près ou de loin et qu'il serait intéressant de questionner à ce sujet. Ensuite, j'ai posé des critères précis en fonction de ce que je cherchais à savoir, ce qui m'a permis de réduire le nombre de participant·e·s à quatre. Ultérieurement, je les ai contactés par courriel, en leur expliquant le but de ma recherche et pour leur demander s'ils/elles acceptaient de m'accorder du temps pour un entretien. Après avoir obtenu leur accord, nous avons fixé une date de rencontre en fonction de nos disponibilités. Les entretiens se sont déroulés dans des lieux différents selon le souhait des répondant·e·s. Ils ont duré en moyenne cinquante minutes. Grâce à l'accord des participant·e·s et afin de pouvoir procéder à la transcription, les entretiens ont été enregistrés. Un aspect essentiel de la recherche se situe au niveau des principes d'éthique. « Tout chercheur, quel que soit son niveau, doit s'engager à respecter

⁶ Les prénoms utilisés sont des prénoms d'emprunts.

les règles morales et légales établies par la communauté scientifique. » (Lamoureux, 2000, p.42) En effet, les données recueillies sont privées et peuvent être sensibles, il est primordial que le chercheur les traite avec rigueur. De ce fait, la recherche se doit de respecter les principes régis par le code d'éthique de la recherche pour les Hautes Écoles pédagogiques (CDHEP, 2002). Un contrat de recherche reposant sur ledit code a été rédigé avant de débiter les entretiens. Il stipule que les parties prenantes s'engagent par leur signature, à respecter les conditions mentionnées.

2.3. Techniques d'analyse des données

Après avoir effectué les entretiens, il y a lieu de les transcrire, pour être en mesure de les analyser ultérieurement. Il est indispensable d'anonymiser la transcription d'un entretien. « Par ailleurs, le risque est grand que l'anonymisation pendant la transcription enlève toute une série d'informations précieuses qu'il sera difficile et coûteux de retrouver par la suite. » (Rioufreyt, 2016, p.6)

On peut néanmoins limiter les pertes, en indiquant au fur et à mesure les indices propres à l'oralité, c'est-à-dire les indices propres à la voix des énonciateurs (changements de rythme, intonation, etc.) mais aussi tous les indices sonores sur le contexte dans lequel s'est déroulé l'entretien. (Rioufreyt, 2016, p.33)

Les éléments utilisés pour la transcription sont recensés ci-dessous et se basent majoritairement sur les conventions de Rioufreyt (2016).

- Utilisation d'un prénom d'emprunt
- Numérotation des tours de parole
- Symbolisation des pauses et des temps de réflexion par trois points de suspension
- Les coupures faites sont signalées par les points de suspension placés entre crochets [...]
- Les mots prononcés par un volume plus fort sont mis en gras
- Les émotions ou les changements de rythme sont mis en italique
- Les fautes d'orthographe, de conjugaison, ou de syntaxe ne sont pas corrigées dans la mesure où le principe de transcription fidèle de l'enregistrement de l'audio doit primer
- Ajout de certaines négations

Une fois la transcription terminée il y a lieu de relire les entretiens à plusieurs reprises pour s'en remémorer le contenu et en tirer déjà quelques interprétations. Par la suite, il s'agit d'identifier les éléments significatifs qui serviront à l'analyse. Pour ce faire, un tableau répertoriant les différentes catégories d'analyse a été créé. Ce dernier se base notamment sur le guide d'entretien. Afin de s'y retrouver au mieux, une couleur est attribuée à chaque thématique. Ces mêmes couleurs sont également utilisées dans les transcriptions.

Figure 4 : les cinq catégories d'analyse

Thématiques	Couleur
Les faces cachées	Jaune
Les difficultés rencontrées	Orange
Le profil à risque	Rose
Les solutions	Vert
Les obstacles	Bleu

2.3.1. Analyse de contenu

L'analyse de contenu a pour but d'étudier des documents avec une attention réflexive, afin d'extraire et de comprendre le sens et pour valider des liens théoriques (Karsenti & Savoie-Zajc, 2018). L'analyse de contenu « se situe dans une démarche de compréhension plutôt que d'évaluation des phénomènes étudiés, elle part de l'expérience des sujets pour la théoriser » (Bioy, Castillo & Koenig, 2021, p.219). Selon ces auteurs, la retranscription des entretiens menés auprès des membres du corpus est un élément essentiel de l'analyse de contenu (p.222). Pour rendre compte d'une analyse de contenu, on utilise une grille d'analyse de contenu qui va nous permettre de classer les différents éléments. Bien que l'analyse qualitative ne transforme pas des données en statistiques ou autres données chiffrées, elle doit poursuivre un objectif de modélisation, qui permet une certaine synthèse des résultats obtenus. (Lamoureux, 2000) « L'analyse se fait en prenant soin de lire à plusieurs reprises les données brutes et de les interpréter, ce qui en fait la composante principale de l'analyse [...] inductive. » (Blais & Martineau, 2006, p.5)

3. Présentation et interprétation des résultats

La présentation des résultats s'effectue en deux temps. La première partie consiste à présenter les résultats obtenus sous la forme d'extraits significatifs de verbatims tout en recourant à des tableaux d'analyse. Quant à la seconde partie, elle se compose de l'interprétation des résultats. Ces derniers sont organisés selon les cinq catégories créées précédemment, soit les faces cachées du métier, les difficultés rencontrées dans la profession, le profil à risque, les solutions envisagées ainsi que les obstacles liés aux éventuelles pistes d'actions.

3.1. Présentation des résultats

3.1.1. Les faces cachées du métier

Bien souvent, les faces cachées sont étroitement liées, voire indissociables des difficultés que les enseignant·e·s peuvent rencontrer. Ci-dessous, Julien résume ce qu'il entend par « faces cachées ».

Les faces cachées, ce sont tout ce que les gens ne voient pas finalement. [...] Tous les échanges avec les parents, une partie des échanges qu'il peut y avoir avec la direction et l'APEA⁷. [...] Dans la classe, on peut parler des choses évidentes comme la préparation des leçons, il y a les corrections qu'on peut faire en classe ou après, on a des entretiens avec les parents, les collègues, la direction, la médiatrice, l'infirmière scolaire, etc. (Julien)

Les intervenant·e·s sont unanimes pour dire qu'une des plus importantes faces cachées du métier est la quantité de travail qui s'effectue en dehors du temps de présence des élèves, y compris pendant les vacances. « Dans les représentations collectives, être enseignant dans le premier degré est très souvent associé au fait d'occuper une profession aux faibles exigences temporelles » (Lezeau, 2019, p.67). Cela en devient une pénibilité pour certains, puisque la perception extérieure de cette activité professionnelle est limitée. Les personnes externes au métier pensent que le temps de travail est moindre. Or, selon certaines recherches, le temps de travail des enseignant·e·s est plus élevé que ce que l'on pourrait s'imaginer : « les enquêtes, du ministère ou d'origine syndicale, convergent vers une estimation du temps de travail hebdomadaires de 40 à 44 heures. » (Lantheaume & Hélou, 2008, p. 74)

Annie pense effectivement que les personnes externes au métier ont une vue d'ensemble biaisée de la réalité du métier.

Ils ne voient pas le boulot qu'il y a à côté, les responsabilités qu'il y a à côté. Pi des vacances oui c'est bien beau, mais les vacances d'été je passe minimum quatre semaines à l'école. [...] Ouais les gens ne le voient pas du tout ou quand on leur en parle ils ne veulent pas entendre. Ils ne voient pas pourquoi on aurait des choses à préparer alors qu'on travaille depuis des années, et puis qu'on fait toujours la même chose... pour eux on fait toujours la même chose. (Annie)

Une autre pénibilité réside dans l'écart entre la réalité du métier et les représentations collectives. « Nous pouvons alors légitimement nous demander si les raisons qui guident ce « choix » professionnel, ne sont pas à comprendre comme reliées à des mécanismes en

⁷ Autorité de protection de l'enfant et de l'adulte

grande partie inconscients, résultant d'une confrontation entre idéalisation et principe de réalité. » (Rioux, 2010, p.61) Julien met en avant ce qui pour lui, provoque des jalousies et une idéalisation du métier.

Il y a aussi une partie du job qui est idéalisée par ce qu'il est ; on se dit on travaille avec des enfants, on va faire grandir des citoyens, si on doit agir un moment sur la société c'est à ce moment-là qu'on peut le faire après ce sera trop tard [...] C'est les 13 semaines de vacances qui montrent des jalousies, c'est le fait qu'à 15h20 on n'ait plus d'élèves, c'est le fait que samedi, dimanche on n'ait pas d'élèves et puis c'est le fait qu'on ait congé le mercredi après-midi, c'est le fait qu'on ait congé tous les jours fériés... alors y a ça qu'ils voient, c'est la partie visible. Si on lit ça sur une carte, effectivement ça donne envie. [...] Tout le monde a un exemple d'un prof qui se la coulait douce. Tous. « Ouais quand même il passait un film toutes les 2 semaines, ouais quand même il a la belle vie »... ou bien « Ah au sport il nous regarde courir c'est quand même la belle vie ». Oui, il y a des choses certainement qui sont idéalisées je pense. Mais alors qu'est-ce qui fait qu'ils ne viennent pas le faire ce travail s'il est si bien que ça ? (Julien)

3.1.2. Les difficultés rencontrées

Quelconque individu rencontrant des difficultés persistantes au travail risque de mettre en danger sa santé mentale. Les enseignant·e·s interrogé·e·s affirment que ce qui mène au burnout est une accumulation d'événements récurrents. Nous ne sommes pas tous sensibles aux mêmes choses, certain·e·s sont plus sensibles à certaines difficultés qu'à d'autres et inversement. Aussi, certaines difficultés sont plus pesantes que d'autres sur la santé mentale. Ce qui ressort des entretiens est la difficulté à gérer la diversification des rôles au travail. L'extension et la diversification des missions des enseignant·e·s ont été réelles depuis une vingtaine d'années.

Les politiques d'éducation successives prônant une approche globale de l'élève ont entraîné une prolifération de tâches dans un contexte d'injonctions à améliorer les résultats. De plus, le souci de l'orientation des élèves, de l'accueil des familles, d'une éducation globale (sécurité routière, prévention des risques, citoyenneté, santé) a relativisé la place dans la transmission des connaissances dans le métier tout en imposant aux enseignants des tâches nouvelles ou exercées dans des conditions différentes. (Hélou & Lantheaume, 2008, p. 70)

Actuellement, les enseignant·e·s affirment perdre énormément de temps à faire de l'éducatif, alors que ce n'est de base pas leur rôle.

Figure 5 : tableau récapitulatif des difficultés rencontrées par les enseignant·e·s

	Eva	Annie	Nora	Julien
Métier énergivore				
Séparation entre sphère professionnelle et privée				
Travail en dehors du temps scolaire				
Surcharge mentale				
Diversification des tâches				
Tâches administratives				
Le fait d'être constamment jugé (parents, société, etc.)				
Difficulté à gérer la différence de rythme de travail des élèves.				
Suivre le programme et les objectifs imposés (suivi pédagogique)				
Manque de soutien / reconnaissance				
Relation avec les parents ou les collègues				
Gestion de classe				

En nous référant au tableau ci-dessus, nous constatons que ce qui rend le métier contraignant est aussi grandement lié aux tâches administratives qui ont pris de l'ampleur au cours de ces dernières années, ainsi que la gestion du rythme de travail des élèves (suivi pédagogique). « Les tâches dites « administratives » (gérer les absences, les conflits, les réservations de

salles), les tâches périscolaires (suivi des élèves, orientation, gestion de projets) et les tâches institutionnelles (réunions des instances, conseils de classe) sont reléguées dans les tâches subalternes et empoisonnantes, quasiment parasites de l'activité d'enseignement. » (Lantheaume & Hélou, 2008, p. 63)

Une chose qui est encore très difficile maintenant, pour moi, c'est de gérer la vitesse du travail. Entre les enfants qui ont tout fini et qui faut occuper et les enfants qui n'ont même pas fait la moitié du travail, quand est-ce que je vais trouver du temps pour qu'ils rattrapent ? [...] Mais c'est vraiment ça, le problème c'est gérer les différents rythmes de travail. C'est le pire du pire pour moi. (Annie)

À l'heure actuelle, c'est vraiment un espèce de supermarché de l'enseignement. C'est-à-dire que j'ai 20 élèves, j'ai 20 situations différentes, ce sont 20 individualisations, c'est 4 à 5 variantes du programme qui se chevauchent. [...] On a un fonctionnement très administratif maintenant depuis quelques années. On a une paperasse qui est vraiment grandissante. (Julien)

Les enseignant·e·s se réjouissent des progrès et des avancées dans l'enseignement tels que l'intégration d'élèves en classe ordinaire. Cependant, ils/elles disent manquer de moyens et de soutien pour que cela se passe au mieux. Ils/elles accueillent de plus en plus d'élèves à besoins particuliers, ce qui met une pression supplémentaire sur les enseignant·e·s ordinaires également appelés « généralistes ». Comme le souligne Nora, il y a un manque de soutien pour pallier cette intégration dans les classes.

On a voté il y a quelques années le système d'intégration des enfants à cas particuliers dans les classes, ok mais alors il faut nous donner les moyens ! Et c'est ça qu'on n'a pas ! [...] C'est très bien que des diagnostics soient posés, ça veut dire qu'on a pris conscience des choses, mais une fois qu'ils sont posés, ça rajoute une charge à l'enseignant en fait, parce qu'il faut faire une évaluation pour le dyslexique, il faut faire une évaluation plus courte pour tel et tel et puis voilà. (Nora)

Eva, qui n'a encore pas terminé une année complète dans l'enseignement, avoue qu'elle ne s'attendait pas à ce que le métier soit aussi envahissant. Bien que cela puisse être lié à l'entrée dans la profession, la majorité des autres enseignant·e·s interrogé·e·s partagent également cet avis. « Le début de carrière est une phase de l'insertion socioprofessionnelle en outre particulièrement concernée par une forme de pénibilité au travail. » (Ciavaldini-Cartaut, Marquie-Dubie & d'Arripe-Longueville, 2021, p. 2)

Alors je savais que c'était quand même un métier prenant et énergivore, mais à ce point-là je ne pensais pas. C'est-à-dire que je n'ai plus aucune soirée pour moi, je passe mes soirées à corriger des trucs, euh... y a aussi tout ce qui est à côté qu'on ne pense pas par exemple prendre rendez-vous avec la logo, faire des réseaux, envoyer des mails à la direction tout ce suivi un petit peu des élèves et du travail en fait ça, ça prend des soirées entières. Donc en fait les gens pensent qu'on termine à 15h, mais en fait on en a jusqu'au souper en tout cas. (Eva)

En ce qui concerne l'aspect de la santé mentale, Annie et Nora se livrent sur les difficultés qu'elles ont à se détacher du métier que ce soit en rentrant à la maison ou même en étant en vacances. Difficile pour elles de faire la distinction entre la sphère professionnelle et la sphère privée.

Ça paraît anecdotique, mais où qu'on aille pi quoi qu'on fasse on se dit : « Ah ouais, comment je pourrais m'investir dans l'enseignement ». On est en vacances on voit un bel objet on se dit :

« Cool comment je pourrais faire mon bricolage ». Alors ça ne nous prend pas beaucoup de temps pas beaucoup d'énergie, mais finalement on ne décroche jamais vraiment. (Annie)

Bah je pense que c'est le cerveau qui marche tout le temps quoi.[...] C'est en fait ce cerveau qui ne se met jamais en pause, on réfléchit tout le temps donc ça mène à l'épuisement. (Nora)

3.1.3. Le profil à risque

Il y a effectivement des personnes plus vulnérables que d'autres à subir un burnout. C'est un concept complexe qui prend de nombreux facteurs en considération. Pour ces enseignant·e·s ordinaires, quelqu'un de perfectionniste serait davantage menacé par le phénomène. C'est-à-dire quelqu'un qui veut que tout soit toujours parfait et qui met toute son énergie dans le travail, qui n'arrive pas à se mettre de barrières et qui veut toujours faire mieux. Julien pense que la personnalité joue aussi un rôle dans la résistance au phénomène. En effet, chaque individu possède un seuil de tolérance et de résistance différent. Julien décrit ce qu'est selon lui le profil à risque par excellence.

*Quelqu'un qui va écouter tout ce qui se dit à gauche à droite, quelqu'un qui n'aura pas son identité professionnelle clairement définie, qui ne saura pas non plus jusqu'où il peut aller, jusqu'où il **veut** aller, jusqu'où il **doit** aller. Parce que vous pouvez très bien travailler 70 heures par semaine, on ne va pas plus vous remercier que si vous travaillez 50 ou 40 heures. [...] Donc au bout d'un moment, c'est celui qui ne va pas se mettre de limites qui va être le plus à risque à mon avis. (Julien)*

3.1.4. Solutions pour réduire et/ou prévenir le burnout dans l'enseignement

Les enseignant·e·s ont donné de nombreuses pistes d'actions, mais la mise en œuvre de certaines d'entre elles semblent parfois impossible. Certain·e·s affirment que des problèmes politiques sont au cœur de cette situation et qu'il manque ainsi les ressources financières nécessaires pour pouvoir agir. Il en ressort que les enseignant·e·s ne se sentent pas assez soutenu·e·s. Ils/elles disent manquer d'aide, de moyens et d'une écoute attentive. Ce sont donc sur ces choses-là que des améliorations pourraient être envisagées. « Une des façons ordinaires de trouver une issue à l'usure, à l'ennui ou à la fatigue du métier est de provoquer des changements afin d'introduire une variabilité, en changeant d'établissement ou de classe. » (Lantheaume & Hélou, 2008, p. 139) Les solutions envisagées par les personnes du terrain ont été répertoriées dans le tableau synthétique ci-après.

Figure 6 : tableau récapitulatif des solutions données par les enseignant-e-s

Au niveau personnel	A l'école	
Parler à un tiers / soutien	Favoriser les échanges	Intégrer un cours sur le burnout à l'horaire lors de la formation
Pratiquer un sport / un hobby en dehors de l'école	Tutorat/coach (suivi en début d'insertion professionnelle)	Offre de formation continue
Sortir avec des amis	Prévention dans les écoles : séance d'information	Être toujours deux adultes dans la classe
Baisser son pourcentage	Entretiens avec directrice/mé-diatrice (soutien)	Mise en place de groupe de parole
Désactiver les notifications sur son téléphone	Donner plus de matière / support de cours / documents clés en main	Davantage de soutien
S'imposer des barrières : <ul style="list-style-type: none"> • Prendre du temps pour soi • Ne pas recevoir ses courriels professionnels à la maison • Ne pas ramener le travail à la maison 	Recevoir davantage de conseils	Partage de documents entre enseignant-e-s
	Soulager l'administratif	Réduire les effectifs de classe
	Accompagnant-e-s pour des élèves à difficultés	Passer le relai de la démarche administrative
	Augmenter la rapidité de la prise en charge des enfants en difficulté	Augmenter le nombre de conseillers pédagogiques

La solitude c'est un élément sur lequel on peut lutter, pi dire à la personne bah on te met dans deux classes différentes, ou bien changer de classe, changer de degré euh on peut travailler à temps partiel, on peut travailler sur euh moins d'élèves. [...] on pourrait imaginer que l'enseignant donne des leçons d'appui, des leçons de soutien comme ça il sera en tête-à-tête et plus avec un grand groupe classe. On peut imaginer que ce soit un élève problématique donc on déplace l'élève, qu'on le mette dans une autre école. [...] On pourrait lui recommander de faire une supervision, de faire un approfondissement de la pratique professionnelle (APP) ou une supervision collective ou de chercher un travail en duo avec un autre collègue. Je dirais de casser l'isolement pi de pouvoir mettre la personne pas toute seule parce que c'est aussi le problème, c'est que souvent la personne elle est toute seule devant vingt élèves fois deux parents et pi que bah ça peut mettre une certaine pression (Julien).

Eva, en tant qu'enseignante novice, explique que la transition entre les études et l'entrée dans la vie active est difficile. Elle dit manquer de moyens pour que la transition se fasse plus sereinement et de manière progressive. Selon elle, il y a un fossé entre les études et l'entrée dans la profession. Elle donne des pistes pour soutenir l'enseignant-e lors de l'entrée en fonction.

Avoir un petit suivi de quelqu'un qui pourrait te coacher un peu ou comme ça la première année, je trouve que ce serait bien (rire). [...] Rien que quelqu'un qui t'appelle pi qui dise bah voilà comment ça va, enfin pas forcément qu'on se voit physiquement tout le temps, mais juste un petit suivi de temps en temps, ce serait pas mal. (Eva)

Trouver des pistes d'actions pour soulager les professionnels s'est avéré parfois compliqué pour les enseignant·e·s. Le fait est que de nombreux facteurs entrent en ligne de compte et aussi en dehors du cadre professionnel. De plus, le point de rupture diffère d'une personne à l'autre. Les personnes interrogées sont d'avis que quelqu'un qui ne se sent pas menacé par le phénomène ne pensera pas à suivre des formations continues à ce sujet. En d'autres termes, on ne s'y intéresse pas tant que cela ne nous touche pas.

Comment le prévenir ? Parce que déjà le point de rupture de chaque personne est différent. Ça dépend aussi de ce qu'on vit à la maison ou de ce qu'on vit dans le cercle familial ou dans le cercle amical. Qu'est-ce qu'on pourrait faire ? Honnêtement, je ne sais pas. (Annie)

3.1.5. Les obstacles

Les enseignant·e·s pensent que certaines solutions proposées sont illusoires. Il y a certains obstacles non négligeables tels que le manque de finance ou la pénurie d'enseignant·e·s qui font que certaines idées ne peuvent pas être mises en place.

Figure 7 : tableau récapitulatif des obstacles

	Eva	Annie	Nora	Julien
Manque de soutien				
Manque de moyens financiers				
Manque de solutions				
Phénomène considéré comme récent (donc peu de prise en charge et manque de ressources)				

Pour certaines problématiques rencontrées les enseignant·e·s ont tout de même des personnes ressources vers lesquelles se tourner. Cependant, ce qui est mis en place actuellement n'est pas toujours efficace et la prise en charge prend trop de temps. De plus, les cantons ne sont pas non plus égaux quant aux mesures mises en place. À titre d'exemple, le canton de Berne propose davantage de solutions et de soutien aux enseignant·e·s que le canton

du Jura. Bien qu'il y ait ces personnes ressources dans la plupart des établissements scolaires, les membres du corps enseignant disent manquer de soutien.

*On ne se sent vraiment pas soutenu, mais peut-être parce que y a peut-être non plus **rien** pour nous soutenir. Et pi y a des idéaux comme les infirmières scolaires par exemple, mais une infirmière scolaire elle vient sept fois par année. Donc ça veut dire qu'elle est là une fois toutes les six semaines quelque chose comme ça. Donc euh elle fait ce qu'elle peut, mais elle ne peut pas tout faire non plus. (Annie)*

Ce qui est alarmant dans les différents entretiens c'est qu'actuellement, rien n'est mis en place concernant le burnout et sa prévention dans les écoles, y compris lors de la formation. De ce fait, aucun·e enseignant·e n'y a été sensibilisé·e. Même constat dans les établissements scolaires : personne n'a eu de séances d'informations à ce sujet. Cette problématique n'est pas abordée dans le cadre professionnel.

Moi dans le cadre de ma formation on ne nous a jamais ne serait-ce que donné des pistes. On ne nous en a même jamais parlé en fait. (Annie)

Julien affirme que la direction va évidemment aider une personne qui se sent surmenée en lui amenant des pistes, mais lorsque la personne a besoin d'aide généralement c'est déjà trop tard pour agir et éviter l'épuisement professionnel. Effectivement, les individus que cela touche ont tendance à attendre trop longtemps avant d'oser demander de l'aide.

La direction dit ok tel enseignant ça ne va pas à ce moment-là, mais je dirais c'est presque trop tard à ce moment-là. On va aider, mais c'est déjà une mesure où la personne elle n'est pas en super forme. (Julien)

3.2. Discussion

À entendre les enseignant·e·s expérimenté·e·s, le métier a changé et ne cesse de perdre de son prestige. Le manque de soutien et de reconnaissance pèse sur eux. Comme indiqué dans le cadre théorique, nous remarquons que le métier a bel et bien des faces cachées qui sont souvent synonymes de difficultés. Il en ressort que les répondant·e·s apprécient tout de même leur métier. En ce qui concerne le point central de ce travail, il va sans dire que les enseignant·e·s se sentent en danger face à un éventuel burnout. Certain·e·s sont étonné·e·s de constater que malgré le taux élevé de burnout dans la profession, rien n'est encore concrètement mis en place pour les soutenir et prévenir le burnout.

Quand tu vois le nombre d'enseignants à l'arrêt, il faudrait peut-être se poser des questions et creuser un peu plus... Je ne sais pas s'ils en sont conscients. (Nora)

Par ailleurs, j'ai constaté que les propos sont quelque peu différents entre une personne qui a vécu un burnout et une personne qui n'en a jamais vécu. En effet, Nora qui a récemment vécu un burnout arrive facilement à pointer ce qui l'a mise en danger. De plus, elle sait pertinemment comment prendre soin de sa santé mentale et a donné beaucoup de pistes d'actions pour améliorer la condition des enseignant·e·s. Elle pense que les personnes ne se sentent logiquement pas concernées par le sujet tant que cela ne les atteint pas et que nous devrions justement avoir connaissance du phénomène avant que cela nous touche.

3.2.1. Les faces cachées et difficultés rencontrées

En se référant aux résultats nous remarquons que les faces cachées du métier d'enseignant·e primaire sont étroitement liées, presque indissociables des difficultés rencontrées sur le lieu de travail. Pour les participant·e·s de cette étude, les faces cachées correspondent notamment à ce que les personnes externes au métier ignorent. Par faces cachées, les enseignant·e·s pensent notamment aux échanges avec les parents, aux diverses séances en dehors des cours, aux tâches administratives ou encore aux préparations de leçons et aux corrections. Les difficultés majeures que les enseignant·e·s rencontrent sont celles qu'ils/elles ont utilisées pour imaginer les faces cachées. Ces deux catégories vont donc de pair l'une avec l'autre : nous pouvons ici parler de dimension professionnelle. En nous basant sur le tableau récapitulatif des difficultés relatives au métier, nous observons que les résultats diffèrent d'une personne à l'autre. Ce qui rend complexe le phénomène du burnout, c'est justement que tout le monde n'a pas le même point de rupture et que le vécu de chaque individu est différent avant d'en arriver à un surmenage. Quoi qu'il en soit, le métier n'a plus le même prestige, ni la même reconnaissance qu'autrefois : « à un niveau sociétal, la perte d'autorité ou de reconnaissance professionnelle constitue un risque de burnout important pour l'enseignant. » (Doudin & Curchod-Ruedi, 2008, p. 7)

Les enseignant·e·s disent manquer de soutien à plusieurs niveaux. Il y a tout d'abord le niveau professionnel où ils/elles disent ne parfois pas être soutenu·e·s par la hiérarchie (direction, service de l'enseignement, autorités.). Puis, il y a le niveau familial où parfois, les membres du corps enseignant disent être incompris et non soutenus. La plupart des personnes de leur entourage perçoivent uniquement les avantages liés à l'exercice du métier. Toutefois, le plus gros manque de soutien réside dans l'accompagnement des enseignant·e·s qui accueillent des enfants en classe d'intégration. Une des difficultés majeures de ces enseignant·e·s est la gestion du niveau hétérogène des élèves, ainsi que le suivi d'objectifs imposés pour arriver au

terme du programme scolaire. L'augmentation considérable des tâches administratives ainsi que l'ampleur de l'envahissement du travail sur la sphère privée sont deux éléments sur lesquels les enseignant·e·s insistent fortement.

3.2.2. Profil à risque

La catégorie « profil à risque » n'est pas mise en relation avec d'autres catégories puisqu'elle est propre à elle-même. Il s'agit ici d'une dimension personnelle sur laquelle l'École ne peut pas jouer un rôle. « L'école n'a aucune légitimité à intervenir sur les facteurs de risque endogènes qui appartiennent à la sphère privée. » (Doudin & Curchod-Ruedi, 2008, p.8) La probabilité de faire un burnout dépend aussi de la personnalité de l'individu. Quoi qu'il en soit, certains traits de caractère tels que le perfectionnisme, sont plus sujets à mettre la personne en situation de burnout : « les nouvelles organisations du travail amènent les personnes à se sentir plus fréquemment seules, donc vulnérables. » (Kovess-Masfety & Saunder, 2016, p.22)

3.2.3. Les solutions et les obstacles

En se référant au tableau des solutions nous observons que de nombreuses pistes d'actions pour réduire voire sensibiliser les enseignant·e·s au burnout ont été données. Cependant, la mise en place de ces dernières n'est pas évidente. Nous pouvons dire que la catégorie des solutions et celle des obstacles sont liées par la dimension collective. Le problème majeur rencontré pour pallier cette difficulté de mise en œuvre est le manque de finance. Les enseignant·e·s parlent ici d'un problème purement politique et économique sur lequel il est difficile d'exercer une influence.

3.2.4. Retour au cadre théorique

Après avoir rencontré les personnes concernées, il est intéressant de constater que le cadre théorique est représentatif des résultats obtenus, et ce, à différents niveaux. Dans la problématique, les changements que l'enseignement a subis au cours des dernières années ont été abordés, ainsi que la détérioration des conditions de travail qui leur sont liées. Selon les enseignant·e·s questionné·e·s, les changements occasionnés subis dans le domaine ont plutôt engendré une détérioration des conditions de travail plutôt qu'une amélioration. Nous pouvons par exemple citer leur public qui est de plus en plus hétérogène avec des effectifs de classe qui ne cessent d'augmenter. Un deuxième aspect repris du cadre théorique est celui des faces cachées du métier. Comme nous l'avons compris, le métier a tendance à être idéalisé dans les représentations collectives, ce qui entrave une réalité qui est celle de la difficulté du métier. La partie invisible de cette profession renvoie au temps de travail qui paraît moindre ou encore à la conciliation entre vie privée et vie professionnelle qui semble évidente. Il s'agit de représentations erronées qui, contrairement aux représentations courantes, sont des pénibilités que les membres du corps enseignant rencontrent. Enfin, les difficultés recensées dans la littérature scientifique sont identiques à celles que les quatre participant·e·s ont cité lors des entretiens.

Conclusion

Synthèse des résultats et objectifs de recherche

Le premier objectif de recherche m'a permis de faire un état des lieux des faces cachées du métier et par conséquent, des difficultés que rencontrent les enseignant·e·s. Les difficultés recensées vont dans plusieurs directions et diffèrent selon la personne interrogée. Durant mes différentes pratiques professionnelles, j'ai eu l'occasion de côtoyer beaucoup d'enseignant·e·s avec lequel·le·s j'ai échangé sur la thématique de ce travail, notamment sur l'enseignement au XXI^{ème} siècle. Beaucoup d'enseignant·e·s tiennent le même discours et font part d'un constat alarmant. En effet, ils disent rencontrer de plus en plus de problématiques spécifiques, ce qui rend parfois pénible l'exercice de leur métier. Certains avouent s'inquiéter pour l'avenir de l'enseignement et affirment ne pas vouloir exercer ce métier durant toute leur carrière professionnelle. C'est également le cas pour la quasi-totalité des jeunes enseignant·e·s avec lequel·le·s j'ai pu entretenir une conversation à ce sujet. Certain·e·s avouent déjà vouloir changer de profession. Effectivement, l'entrée dans la profession pour les enseignant·e·s novices peut s'avérer très compliqué, mais il s'agit là d'un autre débat. Toutefois, la plupart des membres du corps enseignant ont encore un plaisir fou à exercer ce beau métier et ne le changeraient pour rien au monde. Quoi qu'il en soit, les principales difficultés qu'ils/elles peuvent rencontrer au cours de leur carrière résident dans l'aspect administratif qui est grandissant, dans le suivi des objectifs et globalement, dans l'adaptation aux changements qu'a subi et que subi continuellement le domaine de l'enseignement (effectifs, gestion de classe, etc.)

Une fois que les difficultés ont été décelées, le deuxième objectif visait à s'approcher des membres du corps enseignant, afin de trouver des pistes d'actions pour les soulager et éviter le burnout. De nombreuses pistes ont été données, bien que certaines d'entre elles soient parfois inenvisageables pour plusieurs raisons. Les solutions se trouvent d'une part dans la sphère privée et d'autre part, dans la sphère professionnelle. L'Ecole ne peut pas agir sur la sphère privée, c'est à l'enseignant·e de se prendre en charge à ce niveau-là. D'ailleurs, il est essentiel de prendre soin de sa santé mentale en prenant du temps pour soi. L'activité physique régulière est importante pour sa santé physique et mentale. Pour éviter de sombrer, il est important de se fixer des limites entre l'école et la maison, afin de bien séparer la sphère professionnelle de la sphère privée. En effet, si le travail déborde régulièrement sur cette dernière, cela peut être source d'épuisement. Selon les résultats obtenus, il est également essentiel d'être bien entouré dans le cercle familial et amical. Parfois, bien que certains aspects préventifs soient mis en place à la maison, cela ne suffit pas. Afin de préserver au mieux les enseignant·e·s, et selon les avis des personnes interrogées, il faudrait bénéficier de davantage de prévention sur la thématique du burnout en l'intégrant directement lors de la formation. Toujours en termes de prévention, il serait opportun que chaque établissement scolaire bénéficie d'une séance annuelle à ce sujet. Les enseignant·e·s doivent avoir connaissance des formations continues qui existent sur le sujet. Les enseignant·e·s ont également besoin d'aide et de soutien pour pallier le défi de l'école inclusive, qui est un défi difficile à gérer s'il n'y a pas l'aide nécessaire, du fait de l'hétérogénéité au sein de la classe. Ils/elles disent aussi rencontrer de plus en plus de problèmes en lien avec la gestion de classe dus aux comportements de certains élèves.

Comme nous l'avons compris dans l'introduction, l'enseignant·e avait autrefois, beaucoup de prestige. Les élèves lui obéissaient, sinon ils risquaient de grandes sanctions. Les parents n'intervenaient pas et l'enseignant·e était très soutenu·e. Actuellement, les enseignant·e·s rencontrent non seulement des problèmes de gestion de classe, mais en plus, les parents interviennent très rapidement pour soutenir leur enfant, ce qui peut aussi être une source de stress puisque l'intervention des parents pour la moindre punition décrédibilise complètement l'enseignant·e auprès de l'élève. La marge de manœuvre d'un·e enseignant·e est donc de notre temps, très limitée. Pour les problèmes de discipline, les enseignant·e·s seraient favorables à ce qu'il y ait des accompagnant·e·s en classe (co-enseignement, éducateur socio-éducatif, etc.) pour aider à gérer certains comportements difficiles, afin de ne pas perturber les apprentissages des autres élèves de la classe. La solution idéale pour un bon nombre d'enseignant·e·s serait d'être toujours deux adultes dans la classe. La présence d'un adulte supplémentaire réglerait de nombreux problèmes et cela donnerait aussi de la force face aux parents, puisqu'il y aurait deux avis et deux témoins pour chaque situation. En effet, le problème est que les enseignant·e·s se sentent trop seul·e·s dans leur classe et sont livré·e·s à eux-mêmes. Cette solution prendrait la forme d'un co-enseignement ou la création d'un nouveau poste dédié à l'assistance des classes en difficulté par des personnes qualifiées et disponibles dans les écoles. Les enseignant·e·s pourraient de ce fait être soulagé·e·s à plusieurs niveaux, notamment administratif ou organisationnel. Malheureusement, la tendance actuelle est davantage à la pénurie qu'à l'affluence chez les enseignant·e·s.

La question de recherche visait à comprendre comment l'École pouvait agir dans la prévention du burnout. Les membres de cette étude sont unanimes pour dire que l'École a en effet un rôle primordial à jouer en matière de prévention, afin de protéger ses employé·e·s. Pour ce faire, elle doit les approcher pour tenter de comprendre comment améliorer leur bien-être au travail. Je suis assez positive quant aux progrès qu'il reste à faire à ce niveau-là, puisque je le rappelle, le phénomène du burnout est encore considéré comme récent. De ce fait, je pense que la société prend gentiment conscience que la situation dans le domaine de l'enseignement est alarmante. J'imagine que les choses changeront une fois que la prise de conscience sera effective. Les pistes d'actions données par les enseignant·e·s interrogé·e·s sont autant de solutions qui pourraient être envisagées et dont l'École pourrait s'inspirer pour mettre en place un dispositif.

Apports personnels et professionnels

Arrivant au terme de mon travail, j'aimerais mettre en lumière tout ce qu'il m'a appris et apporté. Cette recherche m'a ouvert les yeux sur beaucoup de choses et m'a permis d'évoluer à différents niveaux. Au niveau professionnel, j'ai pu me rendre compte que ce qui est dit du métier dans les représentations collectives est en partie erroné. Les personnes externes au métier ont effectivement une vision superficielle et limitée. Comme mentionné précédemment, le danger des idées reçues est de pousser certains individus à se lancer dans le métier sans avoir conscience de la partie invisible de l'iceberg. Maintenant, je peux me lancer dans la profession en ayant réellement conscience des faces cachées du métier. Lors de ma pratique professionnelle, j'ai pu recevoir de nombreux conseils de la part d'enseignant·e·s expérimenté·e·s. Chaque retour d'expérience est enrichissant et chaque conseil est le bienvenu. Ce travail m'a également fait prendre conscience que la santé est l'une des choses les plus importantes que l'être humain possède et qu'il faut autant préserver sa santé physique que sa santé mentale. J'ai également découvert de nombreux outils permettant de préserver au mieux sa santé mentale et j'ai aussi pris conscience des comportements à risque à éviter pour ne

pas sombrer. Il est important de se rappeler que personne n'est à l'abri de souffrir d'épuisement professionnel à un moment donné de sa vie. J'ai appris que la solitude et le fait d'être livrée à soi-même dans une classe peut être néfaste, le soutien et l'entre-aide entre collègues sont donc indispensables. Cette étude m'a non seulement beaucoup appris au niveau professionnel, mais également au niveau personnel et organisationnel. Adopter la posture de chercheuse m'a confrontée à de nouveaux apprentissages. En effet, j'ai notamment appris à préparer un entretien et à le mener tout en restant neutre dans mes propos. Ensuite, je me suis attelée au travail de transcription qui est un travail de longue haleine, mais essentiel pour l'analyse des données. En ce qui concerne l'aspect organisationnel, j'ai dû faire preuve de rigueur en respectant les délais impartis, ce qui est un aspect fondamental du métier d'enseignant·e. En plus d'être structurée, il s'agit d'organiser logiquement ses propos au fur et à mesure que la recherche avance. En scrutant la littérature scientifique, j'ai acquis de nombreuses connaissances en lien avec le burnout et la santé mentale, mais aussi sur le métier d'enseignant·e en lui-même.

Auto-évaluation de la démarche de recherche

Je pense que la démarche utilisée était la plus pertinente pour atteindre les objectifs visés, bien que les questionnaires auraient aussi pu être envisagés. Dans ce cas, la démarche aurait été quantitative et se serait effectuée à plus grande échelle. Si c'était à refaire, je ne partirais tout de même pas sur la démarche quantitative, car cela me tenait à cœur de rencontrer directement les personnes, plutôt que de recevoir en retour des questionnaires anonymisés. En ce qui concerne l'échantillonnage, j'aurais éventuellement pu intégrer une personne supplémentaire qui a vécu un burnout, afin de comparer si les retours d'expérience de ces deux personnes sont semblables ou non. Quoi qu'il en soit, les quatre entretiens réalisés m'ont permis d'obtenir une quantité suffisante d'informations pour pouvoir analyser. Néanmoins, la méthode par entretien a des limites, notamment le fait qu'elle laisse une part de subjectivité inévitable. En effet, le chercheur se doit d'adopter une position neutre pendant les entretiens et tout au long du processus. Cependant, lors de l'analyse des transcriptions, il se peut qu'involontairement l'interprétation du chercheur ne corresponde pas exactement à ce que la personne interrogée voulait dire.

Perspectives

En conclusion, je suis convaincue que le métier d'enseignant·e reste passionnant, malgré qu'il comporte des défis qui peuvent mettre en danger notre santé mentale si nous ne sommes pas suffisamment attentifs à notre bien-être. Je prends conscience que le burnout est encore considéré comme un phénomène récent. « Une revue de littérature récente internationale citée dans un rapport fait pour le Gouvernement suédois montre à quel point on manque de travaux de recherche ayant de bonnes qualités scientifiques sur le burnout et sur l'efficacité des méthodes pour le combattre et le soigner » (Kovess-Masfesty & Saunder, 2017, p.22). Ainsi, il est certain que la société et l'École n'ont encore pas agi pour tenter de réduire le taux de burnout dans l'enseignement, puisque c'est « seulement » le début d'une prise de conscience. Il y a donc un grand espoir que des choses concrètes se mettent en place dans les prochaines années à venir. Pour ce faire, il faut s'approcher des personnes concernées, afin de comprendre de quoi elles ont concrètement besoin et mettre de nouvelles mesures en place. C'était d'ailleurs l'un des buts premiers de cette recherche et de nombreuses pistes ont été données. En matière d'approfondissement, je trouverais intéressant de comprendre plus précisément ce qui a poussé à bout les enseignant·e-s qui ont fait un burnout, aussi pour pouvoir

agir de manière plus ciblée. Je me demande également comment ces enseignant·e·s ont surmonté le burnout et comment s'est passée leur réinsertion professionnelle. Cette perspective de recherche s'intéresserait à explorer comment faire pour les réintégrer au mieux. Finalement, toujours dans l'optique de soulager les enseignant·e·s, je pense qu'un ouvrage de référence standardisé et mis à disposition dans chaque école serait le bienvenu. Il permettrait par exemple aux enseignant·e·s de s'informer sur le sujet et contiendrait des informations sur la prévention, mais donnerait aussi des idées et/ou conseils à mettre en place à plusieurs niveaux, tels que la gestion de classe, la prévention du burnout ou encore le bien-être.

Références bibliographiques

- Auduc, J. (2021). Le stress des élèves et des enseignants : Le prévenir pour redonner confiance en l'école. In H. Romano (Ed.), *La santé à l'école* (pp. 97-112). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.roman.2021.01.0097>
- Bioy, A., Castillo, M., & Koenig, M., (2021). *Les méthodes qualitatives en psychologie clinique et psychopathologie*. Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.casti.2021.01>
- Blais, M., & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *ARQ – Association pour la recherche qualitative*, 26(2), 1-18. [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26\(2\)/blais_et_martineau_final2.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26(2)/blais_et_martineau_final2.pdf)
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2007). *L'entretien*. Colin.
- Boyer, R., & Horenstein, J. M. (2013). *Souffrir d'enseigner... Faut-il rester ou partir ?* Mémoires.
- Canouï, P., & Mauranges, A. (2004). *Le burn out : le syndrome d'épuisement professionnel des soignants: de l'analyse aux réponses* (3e éd.). Elsevier.
- Ciavaldini-Cartaut, S., Marquie-Dubie, H., & d'Arripe-Longueville, F. (2017). Pénibilité au travail en milieu scolaire, stratégie de faire face et stratégie de défense chez les enseignants débutants : un autre regard sur les éléments contributifs d'une vulnérabilité au phénomène de décrochage professionnel. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 19(2), 1-29.
- Conférence des directeurs des hautes écoles pédagogiques (CDHEP) (2002). *Code d'éthique de la recherche pour les Hautes Ecoles pédagogiques*. https://extranet.hep-bejune.ch/docs/Documents/Public/RECH/01_Conduite/Code-dethique-de-la-recherche_CDIP2002.pdf
- Doudin, P. A., Curchod-Ruedi, D., Lafortune, L., & Lafranchise, N. (2000). *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes* (Vol. 31). PUQ.
- Floru, R., & Cnockaert, J. C. (1998). Stress professionnel et Burnout. *Les Cahiers de l'Actif*, 264/265, 25-40. https://eests.centredoc.fr/index.php?lvl=notice_display&id=110968
- Fortin, M.-F., & Gagnon, J. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives*. Chenelière.
- Gay, P., & Genoud, P. A. (2020). Quelles compétences émotionnelles protègent des différentes dimensions du burnout chez les enseignants du primaire? *Recherches en éducation*, 41. <https://doi.org/10.4000/ree.572>
- Gendron, B. (2007). *Des compétences au capital émotionnel et bien-être et mal-être au travail des enseignants*. Communication présentée au Symposium de l'AREF, Strasbourg, 28-31 août.

- Genoud, P. A., Brodard, F., & Reicherts, M. (2009). Facteurs de stress et burnout chez les enseignants de l'école primaire. *European review of applied psychology*, 59(1), 37-45.
- Giroux, S., & Tremblay, G. (2002). *Méthodologie des sciences humaines: la recherche en action*. ERPI.
- Grebot, É. (2019). Le burnout : du processus d'épuisement au syndrome d'épuisement professionnel. In É. Grebot (Ed.), *Les pathologies au travail: Stress, burnout, workaholisme et harcèlement. Approche intégrative* (pp. 111-182). Dunod.
- Hélou, C., & Lantheaume, F. (2008). Les difficultés au travail des enseignants. Exception ou part constitutive du métier? *Recherche et formation*, 57, 65-78. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.833>
- Houcine, B. (2021). Épuisement professionnel chez le professeur de l'enseignement primaire (PEP) – Causes, attitudes préventives et perspectives professionnelles. *Revue algérienne des lettres*, 5(1), 140-152. <https://www.asjp.cerist.dz/en/downloadArticlepdf/523/5/1/160638>
- Iweins, C. (2020). Qu'est-ce que le stress, le burnout ou encore le bien-être au travail? C. Iweins (Ed.), *Détecter et prévenir le burnout: Facteurs de risques, évaluation et prévention en entreprise* (pp. 11-28). Mardaga.
- Jaggi, F (2008). *Burnout: guide pratique*. Editions médecine & hygiène.
- Jaoul, G., & Kovess, V. (2004). Le burnout dans la profession enseignante. *Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique*, 162(1), 26-35. <https://doi.org/10.1016/j.amp.2003.03.002>
- Kovess-Masfety, V., & Saunder, L. (2017). Le burnout: historique, mesures et controverses. *Archives des Maladies Professionnelles et de l'Environnement*, 78(1), 16-23. <https://doi.org/10.1016/j.admp.2016.01.007>
- Lamoureux, A. (2000). *Recherche et méthodologie en sciences humaines*. Etudes Vivantes.
- Lantheaume, F., & Hélou, C. (2008). *La souffrance des enseignants*. PUF.
- Lezeau, A. (2017). Sphères privée et professionnelle chez les enseignants du premier degré : comment priorisent-ils? *Initio*, 7(1), 64-82. <https://hal.science/hal-02970327>
- Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en Europe: facteurs de changement, incidences et résistances. *Revue française de pédagogie*, 155, 111-142. <https://doi.org/10.4000/rfp.273>
- Maroy, C. (2008). Perte d'attractivité du métier et malaise enseignant. Le cas de la Belgique. *Recherche & formation*, 57, 23-38. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.810>

- OMS. (2022). *Les cas d'anxiété et de dépression sont en hausse de 25 % dans le monde en raison de la pandémie de COVID-19*. <https://www.who.int/fr/news/item/02-03-2022-covid-19-pandemic-triggers-25-increase-in-prevalence-of-anxiety-and-depression-worldwide>.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2010). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4e éd.). Colin.
- Perrenoud, P. (1995). Dix non-dits ou la face cachée du métier d'enseignant. *Recherche & formation*, 20(1), 107-124. https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1995_num_20_1_1302
- Poisson, Y. (1991). *La recherche qualitative en éducation*. Presses de l'Université du Québec.
- Poupart, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L., Laperrière, A., Mayer, R., & Pires, A. (1997). *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Morin.
- Rioufreyt, T. (2016). *La transcription d'entretiens en sciences sociales. Enjeux, conseils et manières de faire* [PDF]. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01339474/document>
- Rioux, A. (2010). Devenir enseignant: entre idéalisation et principe de réalité. *Cliopsy*, 4, 61-72. <https://doi.org/10.3917/cliop.004.0061>
- RTS. (2017). *La santé des enseignants se détériore, 40% d'entre eux seraient en burn-out*. <https://www.rts.ch/info/suisse/8831617-la-sante-des-enseignants-se-deteriore-40-dentre-eux-seraient-en-burnout.html>
- Sauvayre, R. (2013). *Les méthodes de l'entretien en sciences sociales*. Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.sauva.2013.01>
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. In L. Savoie-Zajc & T. Karsenti (Eds.), *La recherche en éducation: Étapes et approches* (4e éd.) (pp.191-218). Presses de l'Université de Montréal. <https://doi.org/10.2307/j.ctv69sv3w.10>
- Schuler, D., Tuch, A., Buscher, N., & Camenzind, P. (2016). *La santé psychique en Suisse. Monitoring 2016 (Obsan Rapport 72)*. Observatoire suisse de la santé. https://www.obsan.admin.ch/sites/default/files/2021-08/obsan_72_rapport.pdf
- Strauss, A., & Corbin, J. (2004). *Les fondements de la recherche qualitative: techniques et procédures de développement de la théorie enracinée*. Academic Press.
- Van der Maren, J.-M. (2014). *La recherche appliquée pour les professionnels*. De Boeck.

Annexe

Annexe 1 : guide d'entretien

Guide d'entretien

Nom : Âge : Degré(s) :	Prénom (d'emprunt) : Sexe : Années d'expériences :	Introduction <ul style="list-style-type: none"> • Remerciements • Description des enjeux de la démarche <ul style="list-style-type: none"> ◦ Explication du terme « faces cachées » • Rappel des droits fondamentaux et signature du contrat de confidentialité • Informations personnelles
---	---	--

Dans le cadre de mon mémoire professionnel, je cherche à comprendre quelles sont les faces cachées du métier d'enseignant-e. A croire les représentations sociales, il s'agit du métier de rêve par excellence. Or, c'est une des professions ayant l'un des taux de burnout le plus élevé. J'aimerais entendre les professionnels sur les difficultés qu'ils rencontrent au travail et aborder avec eux l'aspect de la prévention. Il est important pour moi d'avoir le retour et le ressenti des personnes concernées, notamment sur les pistes qui pourraient être mises en place par l'Ecole pour prévenir le burnout.

Thèmes généraux	Questions	Relances
Thème 1 : présentation du répondant	<ul style="list-style-type: none"> • Pouvez-vous vous présenter en quelques mots ? (Nom, prénom, degré d'enseignement, etc.) • Quelle est votre expérience dans le domaine de l'enseignement ? (Enseignant-e novice ou expérimenté(e), degrés, etc.) 	

Thème 2 : les faces cachées 'du métier	<ul style="list-style-type: none"> • Pourquoi avez-vous choisi ce métier ? • Comment vous positionnez-vous par rapport à ce qui est dit du métier dans les représentations collectives ? (Pensez-vous que le métier est idéalisé ?) • Les attentes que vous aviez du métier avant de l'exercer correspondent-elles à la réalité ? • Quelles sont les difficultés/pénibilités principales que vous rencontrez dans votre métier ? • Aviez-vous connaissance de ces difficultés avant d'exercer votre profession ? • Quelles sont selon vous, les faces cachées du métier ? 	<p>Comment gérez-vous l'écart entre les représentations sociales de votre métier et la réalité ?</p> <p>Est-ce que la sphère professionnelle (le travail) déborde parfois sur la sphère privée (à la maison) ?</p> <p>Comment faites-vous pour séparer la sphère privée de la sphère professionnelle ?</p>
Thème 3 : le phénomène du burnout	<ul style="list-style-type: none"> • Comment définissez-vous le burnout ? • Comment vous positionnez-vous par rapport au burnout ? (déjà senti menacé(e)s, déjà fait, ou autre) • Quelles sont selon vous les causes du burnout dans l'enseignement ? (Pourquoi un enseignant se trouve en burnout ?) • Quel est selon vous, le profil à risque ? 	

	<ul style="list-style-type: none"> • Qu'est-ce qui personnellement pourrait vous mener à une situation de burnout ? • Comment expliquez-vous que le taux de burnout soit aussi élevé dans l'enseignement ? • Comment vous protégez-vous d'un éventuel burnout ? (travail à taux réduit, etc.) • A qui vous adresseriez-vous si vous vous sentiez proche du burnout ? 	
Thème 4 : Le rôle de l'Ecole dans la prévention	<ul style="list-style-type: none"> • Qu'est-ce qui est mis en place dans votre établissement scolaire en matière d'information sur le burnout ou de prévention ? • Selon vous, est-ce que l'Ecole a un rôle à jouer dans la prévention du burnout ? Si oui, comment doit-elle s'y prendre pour mettre des choses concrètes en place ? • Qu'est-ce que l'Ecole pourrait justement mettre en place en matière de prévention du burnout ? • De quoi les enseignants ont-ils concrètement besoin de la part de l'Ecole/direction en lien avec ce phénomène ? 	<p>Comment changer concrètement les choses pour que le taux diminue ?</p> <p>Qu'imaginez-vous mettre en place même si c'est utopique ?</p>