

ALERTE

LE MORAL

DES PERSONNELS DE DIRECTION
DES COLLÈGES ET LYCÉES EN 2017

3 000 « PERDIR » témoignent...

Georges
FOTINOS

José Mario
HORENSTEIN



Georges FOTINOS

Après avoir enseigné à l'école primaire, au collège, au lycée et exercé des fonctions d'inspecteur comme inspecteur principal de l'enseignement technique, inspecteur d'académie, inspecteur pédagogique régional et d'inspection générale en charge des académies de Créteil puis de Lille, il est actuellement chercheur (docteur en géographie), membre fondateur de l'Observatoire des Rythmes et des Temps de vie des Enfants et des Jeunes (ORTEJ). Ses travaux sont centrés sur l'étude des rapports entre les acteurs du système éducatif et ses partenaires et la qualité de vie au travail des personnels de l'Éducation nationale. À ces titres, il a publié une dizaine d'études.

Il est, d'autre part, l'auteur de rapports ministériels sur certains de ces sujets. En tant que conseiller du Président de la MGEN, il a, d'une part, approfondi et élargi le concept de « **climat scolaire** » en introduisant le contexte environnemental interne et externe, les modes relationnels des acteurs et leur subjectivité et d'autre part, développé, précisé - afin de l'évaluer - la notion de « **qualité de vie au travail** » pour les personnels enseignants, d'éducation, de direction et d'inspection de l'Éducation nationale.



José Mario HORENSTEIN

Médecin psychiatre, ancien interne des Hôpitaux de Paris, il a travaillé dans le dispositif psychiatrique de la MGEN de 1976 à 2013, d'abord à l'Institut Marcel Rivière à La Verrière puis au Centre de Santé Mentale et de Réadaptation de Paris. Intéressé depuis 1987 aux sciences cognitives en pathologie mentale, il a participé à des recherches associées avec un laboratoire de psychologie expérimentale sur le thème : « **mécanismes attentionnels et troubles anxieux** ». En 1993, il commence un programme de recherches et de traitement concernant le stress, le harcèlement et les états de stress post-traumatique liés aux violences physiques à l'encontre du personnel de l'Éducation nationale, qui aboutira à la rencontre et au soutien de plusieurs milliers de ces personnels ainsi qu'à la publication de huit rapports sur des faits psychopathologiques propres à ce domaine de travail. Depuis 2006, il a été responsable de la consultation psychiatrie et travail. Dans ce cadre ont été organisées une consultation diagnostic de harcèlement moral présumé, des consultations des troubles de l'adaptation et des états de stress post-traumatiques, des activités de prévention autour des ateliers à thème pour le personnel d'encadrement et des interventions sur la qualité de vie au travail dans les établissements scolaires. Depuis 2009, il a travaillé à l'élaboration d'un programme de prévention du burnout et du traumatisme vicariant basé sur la construction esthétique de la bio-flexibilité (www.bioflexlab.fr).



LE MORAL
DES PERSONNELS
DE DIRECTION
DES LYCÉES ET COLLÈGES
EN 2017

CONDITIONS DE TRAVAIL, QUALITÉ DE VIE PROFESSIONNELLE,
BURNOUT, ÉVOLUTION (2003-2017)

-
AUTONOMIE DE L'ÉTABLISSEMENT

GEORGES FOTINOS
-
JOSÉ MARIO HORENSTEIN

L'étude que vous avez entre les mains a été réalisée par Georges Fotinos et José Mario Horenstein qui travaillent depuis de nombreuses années sur les conditions de travail des personnels de l'éducation.

Les deux dernières enquêtes de Georges Fotinos et José Mario Horenstein ont été conduites avec le soutien de la CASDEN Banque Populaire dans le cadre de son accord passé avec le ministère de l'Éducation nationale fin 2015 qui prévoit, notamment, de promouvoir la connaissance des métiers de l'éducation.

Mais, entre Georges Fotinos et la CASDEN Banque Populaire, la relation est plus ancienne. Il y a 15 ans déjà, Georges Fotinos mène un travail sur le climat scolaire dans les établissements du 2^d degré en France puis sur le moral des personnels de direction en 2007 et sur les liens entre climat scolaire et victimation des chefs d'établissement en 2010. En 2011, il s'intéresse au *burnout* des enseignants avec José Mario Horenstein ; en 2016, les deux auteurs dévoilent un travail inédit sur l'épuisement moral des inspecteurs de l'Éducation nationale. Enfin, de 2014 à 2015, Georges Fotinos s'interroge sur les relations entre l'école et les parents et publie trois enquêtes.

La CASDEN Banque Populaire contribue à la diffusion de ces études via son réseau de Délégués Départementaux, des militants bénévoles, pour la plupart issus des différents métiers de l'éducation et les met à disposition gratuitement sur son site Internet.

Cette année, l'étude est offerte aux chefs des établissements scolaires du 2^d degré à l'occasion des Rencontres CASDEN et elle est en ligne sur casden.fr.

Une étude, on peut en être sûr, qui retiendra toute leur attention car c'est bien de leurs conditions de travail dont il est question ici, de leurs difficultés mais aussi de leurs motivations, dans un contexte de profond changement de l'organisation du système éducatif.

Pour la CASDEN Banque Populaire, être la banque coopérative de la Fonction publique c'est valoriser l'engagement de ceux dont la vocation est d'être au service des autres. C'est aussi s'impliquer au quotidien aux côtés des acteurs de l'éducation, son Sociétariat historique à l'origine de sa création.

Pierre Desvergnès

Président de la CASDEN Banque Populaire



ette étude a été réalisée à l'initiative de la CASDEN dans le cadre de son accord-cadre avec le MENSUR (qui promeut la connaissance des métiers de l'Éducation nationale et de ses personnels) et de ses représentants, Patrick Umhauer, Délégué national à la coordination et Philippe Miclot, Délégué général aux partenariats et relations institutionnels.

La logistique et le traitement statistique ont été assurés par Fabrice Bodin, consultant en informatique, statistiques et gestion-évaluation de projets (cabinet Vitruvian consulting à Tours).

La diffusion du questionnaire de l'enquête a été assurée par la CASDEN, via son site national, ses Délégués Départementaux et Correspondants d'établissement avec l'aide du SNPDEN/UNSA, du SGEN/CFDT, de la Conférence des Inspecteurs d'Académie, de responsables académiques de l'E.N, de journalistes « Éducation ».

Enfin, ce travail a bénéficié pour sa partie « contributions au débat » de réflexions « pertinentes et impertinentes » de praticiens de terrain aguerris (panel de Perdir, groupe d'IA-IPR, un IA-IPR/EVS, un ancien Directeur général des Ressources Humaines d'une organisation humanitaire internationale, les participants d'un séminaire académique de formation commune des personnels d'encadrement) ainsi que d'une relecture vigilante et précieuse de Hélène Deffin, proviseur honoraire et Amandine Ricard, chef de projets communication à la CASDEN Banque Populaire.

Que ces participants ainsi que les 2945 personnels de direction qui ont répondu à notre enquête soient ici très vivement remerciés.

Au regard de ce résultat qualifié « d'exceptionnel » par des experts en enquête et d'un devoir de mémoire, il paraît aussi juste de remercier ici plusieurs grandes et belles figures anciennes de notre ministère de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur sans qui cet ouvrage, comme tous les précédents, tant sur ce champ que sur celui de la Vie Scolaire, n'existeraient pas : Jacqueline Beaujeu-Garnier, professeur des universités, présidente de la société de géographie française, Alain Boissinot, directeur de l'Enseignement Scolaire IGEN, Jean Deygout, directeur des écoles IGEN, Jean-Marc Favret, directeur des écoles IGAEN, Jean-Michel Laxalt, président de la MGEN, instituteur, Jacky Simon, directeur des personnels d'inspection et de direction IGAEN, Pierre Vandevorde, doyen du groupe d'inspection générale établissements et vie scolaire, poète.

| | |
|---|-----------|
| AVANT-PROPOS | 5 |
| INTRODUCTION | 6 |
| <i>Connaître la réalité de terrain pour agir et prévenir efficacement</i> | |
| 1. LE MORAL PROFESSIONNEL | 8 |
| 1.1 Constat | |
| 1.2 Historique | |
| 1.3 Les constituants et les limites | |
| 2. L'ENQUÊTE | 14 |
| 2.1 Méthodologie | |
| 2.2 Questionnaire | |
| 2.3 Diffusion et traitement statistique | |
| 3. RÉSULTATS GÉNÉRAUX | 20 |
| 3.1 Caractéristiques des « Perdir » | |
| 3.2 Environnement de la fonction | |
| 3.3 Exercice de la fonction | |
| 3.4 Qualité de vie au travail | |
| 3.5 Visibilité de l'environnement de la fonction | |
| 3.6 Accomplissement | |
| 3.7 Moral | |
| 4. RÉSULTATS PAR CATEGORIE D'ÉTABLISSEMENT | 38 |
| <i>Collèges REP et REP+, LEGT, LP</i> | |
| 4.1 Environnement et exercice de la fonction | |
| 4.2 Qualité de vie professionnelle et accomplissement | |
| 5. DIACHRONIE DU MORAL DES PERDIR 2003-2007-2010-2017 | 46 |
| 5.1 Des évolutions négatives « alarmantes » | |
| 5.2 Des évolutions stables « rassurantes et inquiétantes » | |
| 6. L'AUTONOMIE DES ÉTABLISSEMENTS | 56 |
| <i>Quels devraient être pour vous les principaux composants de l'autonomie de l'établissement ?</i> | |
| <i>Méthodologie</i> | |
| <i>Les grands composants</i> | |
| <i>Les composants associés</i> | |
| BIBLIOGRAPHIE | 62 |

7. L'ÉPUISEMENT PROFESSIONNEL 64

- 7.1 L'épuisement professionnel ou burnout
Les conséquences du burnout
L'attitude vis-à-vis du travail
- 7.2 Le questionnaire de Shirom Melamed
- 7.3 La théorie de la préservation des ressources
- 7.4 L'analyse des résultats du questionnaire Shirom Melamed (SMBM)
Le burnout haut et clinique des Perdir
- 7.5 L'indice de perception globale de la santé

8. RÉSULTATS DU CROISEMENT DU QUESTIONNAIRE SHIROM MELAMED ET DU MORAL PROFESSIONNEL 78

- 8.1 Épuisement professionnel par catégorie d'établissement
- 8.2 Caractéristiques des « Perdir »
- 8.3 La surcharge
- 8.4 Les ressources pour éviter le burnout
- 8.5 Ressources pour faciliter l'engagement
- 8.6 Climat d'établissement - climat de burnout
- 8.7 Les ressources pour la prévention


BIBLIOGRAPHIE 94**9. CONCLUSION - PROPOSITIONS 96**

- Enquête triennale et nouveaux indicateurs académiques
- Corps unique des personnels d'encadrement des établissements scolaires
- États généraux des Perdir

ANNEXES : CONTRIBUTIONS AU DÉBAT 100

- Propositions de Perdir pour améliorer le moral professionnel**
(Panel de 10 Perdir)
- Point de vue : résultats de l'enquête, suites et choix judicieux**
(Brainstorming d'un groupe d'IA-IPR)
- Le moral des personnels d'encadrement** (IEN, IA-IPR, Perdir)
Séminaire académique « Vers un pilotage par la responsabilisation »
Clermont-Ferrand (Avril 2017)
- Lecture analytique de la question ouverte :**
Quelles sont les caractéristiques de votre métier qui vous motivent le plus ?
(IA-IPR /EVS)
- Le moteur des organisations : le moral de leurs personnels**
Antoine Dornis, ancien directeur général des Ressources Humaines
(UNICEF, IBM, BULL)

Pour toute demande concernant les statistiques, contact :
Fabrice Bodin, Vitruvian consulting, www.vitruvian-consulting.com




Cette étude qui détonne aujourd'hui dans le paysage des travaux concernant les personnels de l'Éducation nationale possède la singularité méthodologique de reposer sur deux bases conceptuelles différentes.

D'abord sur le premier travail mené sur ce thème « le moral des personnels de direction ; constats-évolution-propositions » (MGEN-CASDEN-MAIF-FAS) réalisé en 2007. À ce propos, il est important de noter que nous reprenons ici plusieurs items de cette enquête ainsi que sa partie théorique (historique, constituants et limites du concept « moral professionnel »). Ensemble qui, dix ans plus tard, nous semble avoir gardé toute sa pertinence et son fort potentiel opératoire.

Ensuite sur la prise en compte des registres santé et comportement professionnel reposant sur l'utilisation des outils élaborés pour les études « la qualité de vie au travail dans les Lycées et Collèges » (CASDEN), « le traumatisme vicariant des chefs d'établissement » (MGEN/MAIF) et celle du questionnaire international de Shirom Melamed relatif à l'épuisement professionnel et au burnout.

Cette conception interdisciplinaire qui associe les sciences humaines et la médecine structure le plan de cet ouvrage qui se présente en deux parties « corrélées ». L'une d'un abord plus académique et psychosocial centré sur la connaissance et les déterminants du moral professionnel des Perdir, l'autre plus technique se rapproche de la communication scientifique médicale et concerne la santé et les risques psychosociaux.



CONNAÎTRE LA RÉALITÉ DE TERRAIN

POUR AGIR ET PRÉVENIR

EFFICACEMENT

En 2017, le système éducatif français du second degré public qui concerne 4,4 millions d'élèves, 450 000 enseignants, personnels d'éducation, de documentation, d'orientation, 18 régions, 101 départements et leurs personnels, technique administratif et de service affectés aux Lycées et Collèges et 7,7 millions de parents d'élèves repose fondamentalement sur l'exercice quotidien de... 13 173 personnes : les personnels de direction en poste en académie dans les établissements.

En 2017, la principale et forte mesure annoncée pour changer l'organisation de notre système éducatif – la plus importante depuis les lois de décentralisation du début des années quatre-vingt – à savoir « l'autonomie des établissements scolaires » repose entièrement sur la professionnalité de... 13 173 personnes : les personnels de direction en poste en académie dans les établissements.

Face au poids et à la diversité de ces responsabilités, qui ne cessent de croître régulièrement depuis 10 ans, la question que nous nous sommes posée, de concert avec des « observateurs avertis » de notre système éducatif et dans le cadre officiel de l'accord-cadre MENSUR-CASDEN/BP, était triple :

- les informations disparates et parfois contradictoires provenant essentiellement de témoignages, d'organisations professionnelles, de la presse spécialisée, de l'administration de l'E.N. concernant un certain mal-être des Perdir correspondent-elles à la réalité ?
- peut-on mesurer globalement ce phénomène et si oui en déterminer les composantes essentielles ?
- l'approche diachronique de cette situation est-elle possible et si oui peut-on appréhender les grandes tendances d'évolution tant du concept global que de ses déterminants ?

À ces questions, notre travail répond par une affirmative qui trouve ses solides bases sur :

- un échantillon très représentatif et un taux de réponses exceptionnel (22 % de la profession) ;
- le choix du concept globalisant et sociologique du « moral professionnel » ;
- la comparaison longitudinale d'un corpus de mêmes composants du moral des Perdir sur 14 ans (2003-2007-2017).

Pour résumer, l'objectif général de ce travail vise simultanément à :

- connaître l'état actuel du moral des Perdir et mettre en évidence les facteurs concourant à la construction et à la qualité de cet élément moteur de l'exercice du métier, tant pour le fonctionnement de l'établissement que pour le bien-être personnel ;
- mesurer l'impact de cette évolution sur l'ensemble des éléments composant le moral des intéressés (environnement et exercice de la fonction, visibilité de l'avenir professionnel, accomplissement, santé et épuisement) ;
- proposer des pistes d'action susceptibles d'apporter des améliorations dans les domaines de l'innovation, de la prévention, de l'organisation et de la gestion ;
- informer les pouvoirs publics au moment où se dessinent de profonds changements dans le métier de chef d'établissement, d'une part sur la perception de leurs conditions de travail et de leur qualité de vie au travail, d'autre part sur la vision de leur avenir professionnel ainsi que sur l'autonomie des établissements.

1

LE MORAL PROFESSIONNEL

• 1.1 CONSTAT

Depuis plusieurs années de grandes enquêtes nationales, réalisées la plupart du temps par des instituts de sondage mesurent à la demande des organismes professionnels le moral des salariés. La plupart des grandes entreprises industrielles et commerciales font de même. De leur côté, nos établissements publics en charge de la mesure de l'évolution économique et sociale de notre pays, tout comme certains établissements privés procèdent à ce même type d'enquête. Pourtant on remarque que très rarement, pour ne pas dire jamais, le moral des personnels de l'Éducation nationale n'a retenu l'intérêt de ses responsables ni a fortiori donné lieu à des interrogations visant à mieux le cerner si ce n'est à le mesurer. Il est important ici de s'interroger sur cette carence.

Les réponses liées à ce constat sont à rechercher en premier lieu dans l'origine et les motivations des études sur le moral. C'est d'abord la sociologie du travail appliquée par les entreprises avec des objectifs d'efficacité et de rentabilité immédiate, ou à court terme, qui apporte des réponses. C'est ensuite la notion de concurrence interne et externe pour une administration d'État et ses établissements publics locaux d'enseignement. Enfin c'est la nature même du métier d'éduquer, de former et d'enseigner et de ses contenus – un « art » pour certains – par excellence fondée sur l'individualisme et la liberté pédagogique qui s'oppose « viscéralement » à cette conception du travail fondée sur des « process » collectifs et normatifs. Face à cette situation, les faits sont pourtant « têtus ».

En effet, la notion de moral et sa pratique existent bien à l'Éducation nationale mais sous une forme empirique, approximative, mélange de lieux communs et de témoignages ponctuels, notion abordée de façon très marginale par certaines déclarations syndicales ou au hasard d'interviews médiatisées de responsables de l'Éducation nationale. À noter pour les personnels d'éducation et les enseignants qu'il existe des lieux

et des moments particulièrement propices à l'expression du moral : la salle des professeurs, la demi-pension, les conseils règlementaires, l'infirmerie. En outre, la plupart des informations recueillies sur ce sujet sont des sondages peu significatifs, parcellaires, d'origines diverses et éclatées : associations de parents d'élèves et de partenaires de l'école, presse spécialisée, partis politiques, organisations représentatives de personnels de l'Éducation nationale ou des éléments très fragmentaires se rapportant à une étude ou à une recherche en sociologie de l'éducation. L'ensemble de ces éléments réunis, additionnés, comparés, conduit à un moyen terme qui est le sentiment général sur ce sujet dont l'expression actuelle semble être « un moral moyen et en baisse ».

Face à cette situation comment peut-on concilier ces dialectiques, ces oppositions, ces réalités et ces perceptions différentes soulevées par l'intrusion de l'étude du moral dans le monde de l'éducation et dont nous venons d'esquisser certaines fractales ?

D'abord et avant tout en explicitant ce qu'est le moral professionnel, son histoire, ses tenants et aboutissants et en le définissant au regard d'une part du champ professionnel spécifique qu'est la direction d'un établissement public local placé sous l'autorité de fonctionnaire de l'État, proviseur, principal et d'autre part, en intégrant les objectifs pragmatiques de l'étude qui sont d'apporter une aide à l'action.

- **1.2 HISTORIQUE :**
DU LATIN « TRIPALIARE »
À L'INDICATEUR MORAL PROFESSIONNEL

Le mot travail vient du Latin « tripaliare », qui signifie torturer avec une machine à trois pieux. Dans les monastères, le travail n'a de valeur et de place dans la règle monastique que s'il est pénible. Il constitue alors un moyen de réparer le péché. Au XVIII^e siècle, ce mot est synonyme de « fatigue ». Il a ainsi gardé, au cours du temps, le sens de ses origines et la notion de gêne, d'accablement, de souffrance et d'humiliation.

D'importantes études sur le travail, le mouvement et la fatigue furent ensuite effectuées par les physiologistes Coulombs au XVIII^e siècle et Marey au XIX^e siècle. Mais il a fallu attendre que la psychologie générale devienne une science expérimentale pour aller plus loin dans l'étude du travail. Une de ses premières applications au début du XIX^e siècle a été le taylorisme dont le principe est d'augmenter la production en fractionnant la tâche et en utilisant la collaboration de l'ouvrier. Henri De Man, quant à lui, recherche vers 1930, la nature des facteurs qui conditionnent la joie ou la peine au travail. En d'autres termes, il recherche les motivations des travailleurs.

Un grand progrès est fait par Elton Mayo vers 1940 qui met en évidence que les motivations ont plus d'importance que les conditions matérielles ambiantes et que les sentiments comptent plus que les heures de travail et le salaire même. Il constate le fait que les individus réagissent non pas aux réalités mais à leur perception des réalités et que ces perceptions sont celles de membres de leur groupe professionnel et/ou social. La satisfaction et l'insatisfaction ne s'expriment pas par rapport à une norme absolue mais en fonction de l'idée que l'homme se fait de son statut social dans l'entreprise et des récompenses qu'il se sent autorisé à espérer. Une de ses principales conclusions est que le besoin d'être reconnu, l'impression de sécurité, le sentiment d'avoir une place ont plus d'importance dans la détermination du moral et l'efficacité de l'action que les conditions physiques et l'environnement matériel dans lequel s'effectue le travail.

Dans la lignée de ces travaux, la sociologie du travail évolue au milieu au XX^e siècle vers l'étude des attitudes et des comportements. C'est ainsi qu'une classification sera établie qui distinguera cinq catégories de facteurs :

1. les caractéristiques du poste ;
2. la communication et les relations hiérarchiques ;
3. le statut ;
4. les récompenses et les punitions ;
5. la place dans l'organisation.

L'ensemble de ces études a conduit à concevoir le moral comme l'élément synthétiseur des comportements et attitudes et à le considérer comme un des facteurs les plus déterminants dans l'évolution du fonctionnement d'une organisation.

À noter ici, comment la linguistique et la sémantique accompagnent et rejoignent cette évolution historique. En effet, à l'origine le terme moral dérive du Latin "mos, moris" (les mœurs), signifiant l'état d'esprit de l'ensemble des forces morales. Ce concept évoluera pour désigner plus tard les rapports entre "physique et moral" et plus communément "la fermeté à supporter les perils, les difficultés, les fatigues...". Aujourd'hui, une des acceptions les plus fréquentes se rapporte à l'ensemble des capacités physiques et morales permettant d'affronter en particulier les difficultés professionnelles.

• 1.3 LES CONSTITUANTS ET LES LIMITES

Dans le prolongement des études précédentes, les chercheurs se sont orientés vers la construction d'une résultante des diverses motivations et satisfactions : un indice global de contentement/mécontentement plus facilement interprétable et qui serait entièrement lié à l'activité professionnelle : le moral.

Pour comprendre comment on mesure le moral d'un groupe professionnel, il est important de savoir ce qui va être mesuré, c'est-à-dire ce qui caractérise un haut moral ou un moral bas.

Les caractéristiques d'un haut moral, en dehors des indicateurs classiques d'absentéisme et de turn-over, sont principalement : l'esprit de corps, la ténacité, l'entrain et l'enthousiasme, la résistance à la frustration... Celles d'un mauvais moral : l'apathie, les querelles, la jalousie, l'absence d'esprit de collaboration, le pessimisme...

Pour qu'un groupe atteigne un haut moral il faut que les individus qui le composent possèdent des convictions et une échelle de valeurs qui leur rendent la vie digne d'être vécue et leur procure ainsi l'énergie et la force de faire face à l'avenir. Ils doivent aussi être conscients qu'ils doivent s'investir pour défendre ce système de valeurs.

• Les constituants du moral

Les résultats des différentes méthodes d'investigation montrent que les facteurs agissant sur le moral sont : l'influence du chef direct, l'importance de la satisfaction professionnelle qui peut se synthétiser en quatre dimensions :

- la satisfaction intrinsèque du poste de travail dérivant d'un besoin fondamental d'expression de soi ;
- la fierté du groupe dans lequel on travaille, rattachée au besoin qu'a l'individu d'appartenir à un univers social ;
- la satisfaction du salaire et des possibilités de formation et de promotion en fonction des normes et des attentes qu'elle crée ;
- l'identification avec l'organisation professionnelle dépendant du type de personnalité et des valeurs propres à l'individu.

• Les limites de la notion de moral

Si pour la plupart des chercheurs la preuve est faite que l'efficacité et le rendement sont directement liés au moral, quelques-uns émettent des réserves en arguant notamment que lorsque le haut moral s'accompagne d'une faible activité, c'est parce que se crée la confusion entre moral et combativité. Ces derniers soulignent l'ambiguïté de ce concept puisqu'il désigne globalement des facteurs humains et sociaux difficilement « objectivables » par essence.

Le moral professionnel implique donc l'existence plus ou moins marquée d'une relation entre les sentiments des salariés et l'efficacité de l'organisation. C'est une relation à la fois collective et individuelle. Le concept de moral suppose donc une grande convergence entre l'ajustement du salarié à l'entreprise, ses motivations propres et son niveau de satisfaction. Cette notion présuppose ainsi qu'un homme satisfait s'identifie davantage aux buts de son organisation et travaille plus. Le passage du moral des salariés d'entreprise au moral des fonctionnaires d'État en charge de l'éducation prend en compte le glissement conceptuel nécessaire pour concilier le passage des théories à orientation normative aux théories à orientation diagnostique. On ne cherche plus à juger, on constate, on cherche à comprendre ce qui se passe tout en considérant ici l'importance fondamentale de l'identification aux missions et aux buts du service public.

Pour ce faire, compte tenu des présupposés théoriques précités et des objectifs poursuivis nous avons construit un baromètre spécifique pour les personnels de direction.

2

L'ENQUÊTE

• 2.1 MÉTHODOLOGIE

La constitution de cette enquête devait répondre, selon nos objectifs, à quatre obligations :

- › mieux appréhender les conditions et situations de travail actuelles ;
- › déterminer les éléments les plus structurants du moral professionnel ;
- › mesurer l'évolution du moral et de ses principaux composants sur un temps long ;
- › connaître les avis et propositions des intéressés relatifs au développement de l'autonomie de l'établissement.

Soulignons que dans le droit fil de nos recherches sur le climat scolaire et ses causes endogènes, nous nous sommes abstenus de prendre en compte les facteurs « exogènes » au moral professionnel plus particulièrement l'environnement social, économique et familial. Nous ne mésestimons pas ce lien, mais considérons seulement les facteurs relevant du champ professionnel dans un souci d'aide pratique au changement à court et moyen termes.

Pour ce faire nous avons eu recours à une enquête mixte composée d'indicateurs sociaux et de tableaux de bord ainsi que d'indicateurs de perception ou mesure de l'opinion. Cette approche particulière nous permet de remédier aux défauts structurels des indicateurs objectifs qui doivent toujours être réinterprétés à la lumière du contexte particulier dans lequel évolue le personnel concerné.

Ces outils choisis, nous nous sommes attachés à mesurer les variables de l'état du système social interne à ce groupe en recueillant directement la perception qu'ont les intéressés de leur situation.

Dans ce but – tout en précisant ici que le chercheur en sciences sociales n'est jamais neutre dans son observation –, nous avons construit un questionnaire agrégeant quatre types d'enquêtes :

- l'enquête « indicateurs contextuels » (géographiques, sociaux et scolaires) ;
- l'enquête psycho sociologique (ou de satisfaction) qui recense les besoins et les attentes des personnels. Ces enquêtes tournent autour des thèmes suivants : méthodes de commandement et comportement de la hiérarchie, caractéristiques des moyens de motivation (promotion, formation...), processus de communication, contenu et conditions de travail, sentiment d'utilité... ;
- l'enquête socio culturelle qui s'attache aux valeurs, mentalités, représentations sociales, attitudes et comportements... ;
- l'enquête socio organisationnelle qui évalue l'efficacité de l'interaction entre les hommes et l'organisation. Ce type d'enquête vient en contrepoint et en équilibre des objections faites à l'enquête socio culturelle en se présentant comme un outil utilisable pour gérer la politique sociale. En un mot, elle vise à voir si les pratiques de gestion sont en concordance avec les objectifs assignés et donnent les effets escomptés.

• 2.2 QUESTIONNAIRE

PRÉALABLE

Pour cette étude, nous nous sommes appuyés sur notre connaissance des établissements secondaire tant comme chercheur et inspecteur chargé de mission d'inspection générale "établissements et vie scolaire" que comme expert de thèmes "vie scolaire" (rythmes scolaires, violences à l'école, climat scolaire, partenariat parents/école, qualité de vie au travail des personnels de l'Éducation nationale). La définition qui suit en tient compte tout en s'inscrivant dans les référentiels théoriques précités structurant les enquêtes d'opinion. Ce référentiel spécifique est composé de trois approches.

Tout d'abord, il s'inscrit dans le champ des relations humaines qui lie la qualité du travail à la satisfaction et à la motivation professionnelles en répondant positivement aux besoins psychologiques de l'individu. Notre effort ici va porter sur l'identification des besoins des Perdir et à leur hiérarchisation, ainsi qu'à la recherche des conditions dans lesquelles ils peuvent ou non s'exprimer.

Ensuite, dans celui des valeurs et des représentations sociales. Quelles sont pour les Perdir les valeurs auxquelles ils attachent de l'importance, quelle est leur perception des événements de l'établissement de leurs personnels, de leur l'institution ? Enfin le moral des Perdir est fortement lié au fonctionnement de l'organisation locale, départementale/académique de l'Éducation nationale et d'autre part, à son adéquation aux normes, structures, règles, objectifs fixés par leur « référentiel » métier. Cette dimension tend à expliciter l'échange contribution/rétribution notamment en termes d'intérêt du travail, promotion, considération, qualité de vie. *In fine*, elle aboutit à la question fondamentale de l'équilibre perçu par les acteurs en terme de « plaisir/déplaisir ».

COMPOSITION DU QUESTIONNAIRE

L'étude du moral des Perdir repose sur un questionnaire composé de 113 items regroupés autour des 6 thèmes :

Caractéristiques des Perdir et des lieux d'exercice du métier (21 items)

- › Signalétique des Perdir et données descriptives concernant la géographie, la démographie, l'organisation scolaire.

Environnement de la fonction (19 items)

- › L'écoute, le respect et la considération des Perdir de la part des :

- Parents ;
- Enseignants ;
- Hiérarchie ;
- inspection d'Académie ;
- Collectivités territoriales ;
- Partenaires associatifs ;
- Syndicats.

Autant d'« acteurs » dont le comportement et l'attitude peuvent influencer le moral des Perdir.

- › L'autonomie décisionnelle et le soutien de la hiérarchie :

La marge de manœuvre laissée par la hiérarchie, la possibilité de participer aux décisions concernant le bassin d'éducation, le département/académie, de faire preuve d'initiative, de disposer d'un espace de développement de l'individu. En bref, le mode de management, participatif ou directif, "impacte" le moral des Perdir. Autant d'éléments qui peuvent engendrer des situations de souffrance au travail. L'autonomie décisionnelle et le manque de soutien social (reconnaissance de la hiérarchie et des collègues) ont été reconnus dans le modèle Karasek comme facteurs générateurs de stress professionnel (Karasek : chercheur américain ayant élaboré un schéma pour comprendre l'origine du stress au travail et des maladies professionnelles ; cf bibliographie).

Exercice de la fonction (19 items)

- › La charge de travail perçue ou charge psychologique générée par l'exécution des tâches, leur quantité et leur complexité.
- › La charge de travail est perçue comme d'autant plus lourde que la latitude décisionnelle est faible et l'information déficiente ; le travail est alors subi. « J'ai le sentiment qu'on me demande d'en faire toujours plus sans vraiment comprendre pourquoi ».

La Qualité de vie au travail (24 items)

- › Les conditions de travail et les moyens mis à disposition (outils informatiques adaptés au travail, formation, information) : des moyens, qui peuvent influencer positivement ou négativement la perception de la charge de travail, la motivation et donc le moral professionnel, parce qu'ils constituent des témoignages concrets de l'intérêt que porte l'employeur à l'individu et aux modalités d'exécution de son travail et non uniquement aux résultats.
- › La motivation :
 - Motivations de l'exercice du métier ;
 - Utilisation possible des compétences dans l'exercice de la fonction ;
 - Intérêt perçu du travail ;
 - La motivation au travail - définie comme « un processus ou une force initiatrice, qui active, oriente, dynamise le comportement des individus vers la réalisation d'objectifs à atteindre » - est la résultante de diverses composantes : le type de management, les conditions de travail, la possibilité offerte de se réaliser et la non déception des attentes ou espérances investies dans son travail (Patrice Roussel, chercheur au LIRHE Laboratoire inter-disciplinaire de Recherche sur les Ressources Humaines et l'Emploi ; cf bibliographie).

- › Le stress, l'épuisement professionnel :

L'Agence Européenne pour la Sécurité et la Santé au Travail, définit le stress comme « survenant lorsqu'il y a un déséquilibre entre la perception qu'une personne a des contraintes imposées par son environnement et la perception qu'elle a de ses propres ressources pour y faire face ».

Visibilité de l'environnement de la fonction (9 items)

- › La lisibilité et la pérennité de l'environnement de travail : information sur les objectifs nationaux, régionaux et départementaux, sur le contexte réglementaire et politique (lois, décrets, circulaires, projets académiques, décentralisation, politique éducative des collectivités territoriales responsables...).

- Les perspectives d'avenir, d'évolution professionnelle, dont les possibilités de mobilité.

Accomplissement (12 items)

- Le travail ne se résume pas à une nécessité économique.

Nous recherchons dans le travail une satisfaction, une reconnaissance sociale, un moyen de nous réaliser. Pour les personnels de direction, les éléments suivants constituent des révélateurs de l'accomplissement dans le travail :

- Le sentiment de réussite ou non vis-à-vis des élèves, des enseignants, des parents ;
- Le sentiment de réussite ou non issu de la mise en œuvre des valeurs républicaines à l'École.

Le moral professionnel et son évolution (2 items)

(Voir chapitre 1.1)

Les items du questionnaire, listés ci-dessus, ont été testés lors de la première enquête portant sur le moral des personnels de direction (1 900 réponses). Cette version a été resserrée et adaptée puis mise au point avec l'aide de responsables d'études d'opinion et d'un groupe représentatif de **Perdir**.

Bien sûr, les acquis méthodologiques et les résultats des études menées précédemment s'inscrivent pleinement dans cet ensemble, le structurent et lui donnent sa cohérence (5 parties : environnement de la fonction, exercice de la fonction, qualité de vie professionnelle, visibilité de l'avenir du métier, accomplissement).

Questions ouvertes (2)

Toutes les questions sont des questions fermées de type « Q.C.M. » (questions à choix multiples) excepté 2 questions ouvertes. Il nous est apparu quasiment comme une « ardente obligation » au regard des problématiques récurrentes concernant les motivations d'exercice du métier et l'autonomie de l'établissement de compléter ce travail quantitatif par un questionnement individuel qualitatif. Démarche et choix renforcés *a posteriori* par la conjoncture politique.

En effet dans le respect du programme présidentiel sur l'Éducation indiquant comme un des leviers majeurs de changement du système éducatif, le développement de l'autonomie de l'établissement, il est probable que devrait bientôt s'amorcer une réflexion/concertation pour la mise en œuvre de cette évolution.

À noter : le questionnaire est anonyme et la procédure de réponse est entièrement informatisée.

• 2.3 DIFFUSION ET TRAITEMENT STATISTIQUE

L'enquête porte sur l'année scolaire 2016/2017. Elle a été réalisée par la passation en ligne d'un questionnaire « formulaire » dans Google Drive du 23 janvier au 6 mars 2017. Après différentes étapes de contrôle du jeu de données, 2 945 réponses ont été retenues.

L'information a été communiquée aux intéressés par la CASDEN, via son site national, ses Délégués Départementaux et Correspondants d'établissement, par des responsables territoriaux de l'Éducation nationale et du monde associatif, la conférence nationale des inspecteurs d'académie, des journalistes « Éducation », ainsi que par le SNPDEN et le SGEN/CFDT. L'aide d'organisations professionnelles représentatives liée à la diversité des canaux précités est à l'origine du nombre très important de réponses.

Ce mode de diffusion nous a permis de réaliser notre étude avec une grande fiabilité. D'une part, il limite le risque du questionnement en ligne qui est de n'interroger qu'une fraction particulière de la population et de gérer ainsi ce « biais d'échantillonnage » et d'autre part, il diminue fortement par son caractère national le risque de disparité géographique. Les résultats ainsi obtenus sont ici proches des moyennes nationales.

Les outils classiques de la statistique descriptive ont été utilisés sur les données issues de cette enquête : tris à plat et tris croisés. La significativité des croisements a été caractérisée à l'aide du test du χ^2 et test exact de Fisher.

2 945 réponses de personnels de direction en activité dans les académies, après analyse et tri, ont été retenues (soit 22 % de la population concernée).

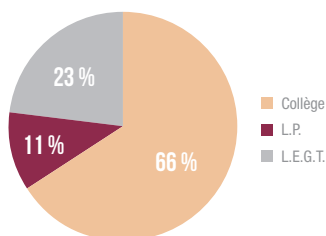
• 3.1 CARACTÉRISTIQUES DES « PERDIR »

Au regard des résultats de nos enquêtes précédentes – et de leur pertinence – portant sur les Perdir, nous nous sommes limités à 6 variables : l'âge, le sexe, la fonction, l'ancienneté dans le corps, l'ancienneté dans le poste et la situation professionnelle antérieure. Les statistiques nationales concernant ces caractéristiques ont été fournies par la DGRH, sous direction de la gestion des carrières des personnels d'encadrement (responsable Gilles Bal) MENSR.

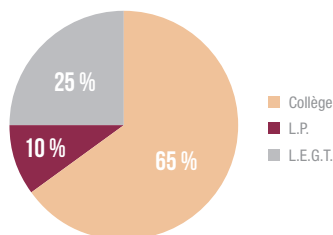
FONCTION

Répartition des personnels par catégories d'établissement

RÉPARTITION ENQUÊTE



RÉPARTITION NATIONALE



3

RÉSULTATS
GÉNÉRAUX

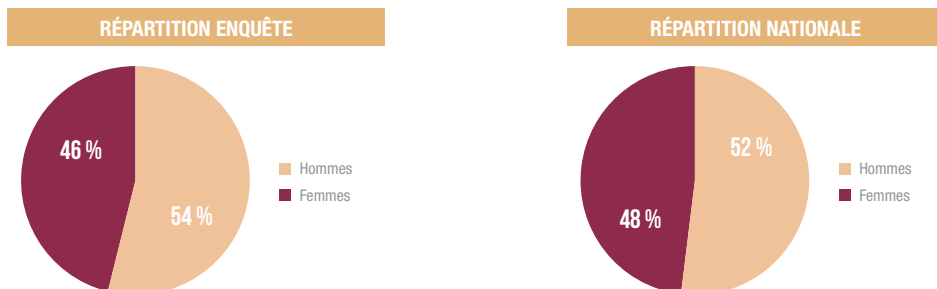
Répartition par catégories d'emploi

| | RÉPARTITION ENQUÊTE | RÉPARTITION NATIONALE |
|------------------------|---------------------|-----------------------|
| Principal | 48 % | 38 % |
| Principal adjoint | 18 % | 27 % |
| Proviseur LP | 7 % | 5 % |
| Proviseur adjoint LP | 4 % | 4 % |
| Proviseur LEGT | 13 % | 12 % |
| Proviseur adjoint LEGT | 10 % | 14 % |

Les principales informations qui ressortent de la comparaison de ces tableaux sont de trois ordres :

- Un échantillon très représentatif des Perdir selon le niveau d'exercice (écart de 2 à 3 % avec les moyennes nationales) ;
- Une sur-représentation des principaux accompagnée d'une sous-représentation des principaux adjoints ;
- Une très bonne représentativité des Perdir (chefs et adjoints) des LEGT et LP (écart de 0 à 4 %).

SEXE



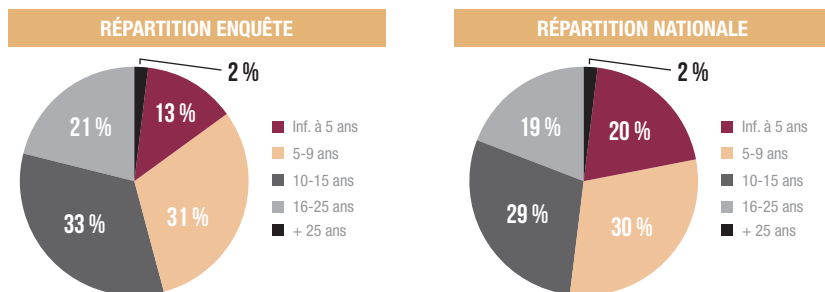
Très bonne représentativité sur ce champ (écart 2 %).

ÂGE

| | RÉPARTITION ENQUÊTE | RÉPARTITION NATIONALE |
|-----------------|---------------------|-----------------------|
| 40 ans et moins | 7 % | 6 % |
| 41 - 50 ans | 38 % | 37 % |
| 51 - 60 ans | 47 % | 44,5 % |
| Plus de 60 ans | 8 % | 12,5 % |

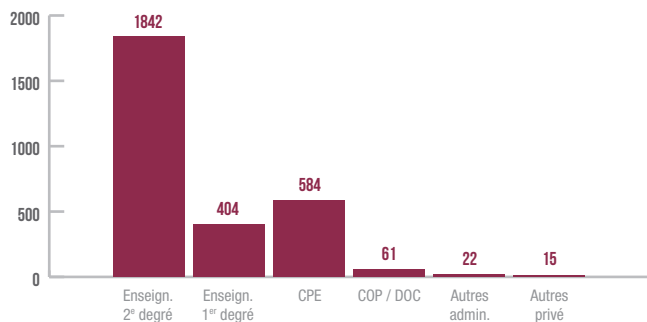
On note ici une forte proximité avec les moyennes nationales avec toutefois deux nuances : une population d'enquête légèrement plus jeune et une population de plus de 60 ans moins importante.

ANCIENNETÉ DANS LE CORPS



À remarquer que ce sont les Perdir ayant le plus d'ancienneté qui ont proportionnellement le plus répondu à l'enquête (« 10 ans et plus » : 56 % ; mn : 50 %) et la catégorie « Inf à 5 ans » qui présente le plus d'écart avec la mn (- 7 %).

FONCTION AVANT PERDIR



Près de 8 Perdir sur 10 sont d'anciens enseignants (63 % du second degré et 14,5 % du premier degré) ; près de 2 sur 10 exerçaient les fonctions de CPE.

Près de 99 % avaient exercé des métiers qui les mettaient en contact direct avec les élèves.

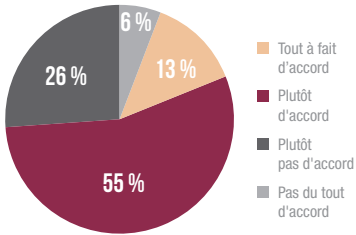
On note en 2009 (enquête sur l'exclusion dans les établissements secondaires publics ; États généraux sur la sécurité à l'école 2010) une répartition différente d'enseignants : 67,3 % venaient du second degré et 8,7 % du premier degré.

• 3.2 ENVIRONNEMENT DE LA FONCTION

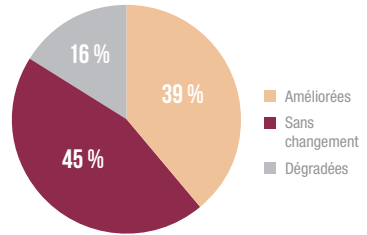
ÉCOUTE, RESPECT, CONSIDÉRATION

Relations professionnelles internes à l'E.N

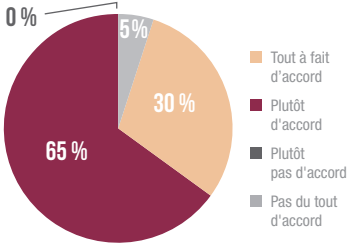
VALORISATION PAR LES ENSEIGNANTS



RELATIONS AVEC LES ENSEIGNANTS



CONSIDÉRATION DES ÉLÈVES



| | | | |
|---|---------------------------------|----------------------------|--------------------------------|
| Relations avec l'inspection d'académie | Améliorées 15,79 % | Sans changement 56,14 % | Dégradées 28,07 % |
| Connaissance de l'établiss. par services IA | Tout a fait d'accord 8,48 % | Plutôt d'accord 43,42 % | Plutôt pas d'accord 37,12 % |
| | Pas du tout d'accord 10,98 % | | |
| Relations avec la hiérarchie | Très satisfait 11,31 % | Assez satisfait 48,06 % | Peu satisfait 32,63 % |
| | | | Pas du tout satisfait 8 % |

De l'analyse de ces premiers éléments internes, participants majeurs à la qualité du moral professionnel, ressortent des informations importantes :

- 7 Perdir sur 10 ont le sentiment d'être valorisés par les enseignants ;
- les relations avec les enseignants sont celles qui se sont le plus améliorées (4 Perdir sur 10) et le moins dégradées (2 Perdir sur 10) ;
- plus de 9 Perdir sur 10 estiment que les élèves ont de la considération pour eux ;

- près de 5 Perdir sur 10 estiment que les services académiques de gestion connaissent peu ou pas leur établissement ;
- 4 Perdir sur 10 ne sont pas satisfaits de leurs relations avec la hiérarchie ;
- 3 Perdir sur 10 considèrent que leurs relations avec l'inspection d'académie se sont dégradées.

Relations professionnelles externes à l'E.N

| RELATIONS PARTENARIALES | Améliorées | Sans changement | Dégradées |
|--|------------|-----------------|----------------|
| Relations avec les collectivités territoriales | 16,53 % | 45,24 % | 38,23 % |
| Relations avec les syndicats enseignants | 8,93 % | 66,20 % | 24,87 % |

Deux faits à relever :

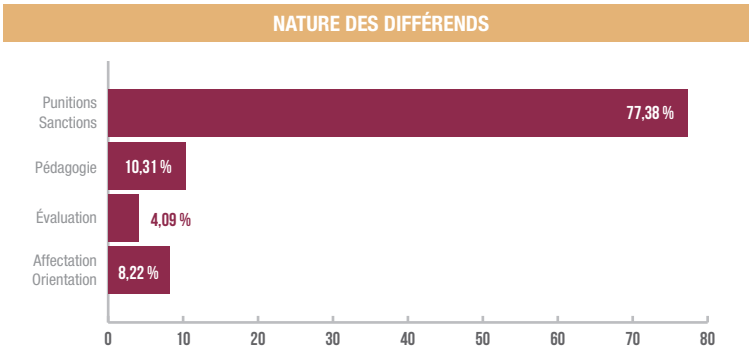
- 4 Perdir sur 10 considèrent que les relations avec les collectivités territoriales se sont dégradées et moins de 2 sur 10 qu'elles se sont améliorées ;
- 3 Perdir sur 10 estiment que les relations avec les syndicats se sont dégradées et 1 sur 10 qu'elles se sont améliorées.

| RELATIONS AVEC LES PARENTS | Améliorées | Sans changement | Dégradées | |
|---|----------------------|-----------------|---------------------|----------------------|
| Qualité des relations avec les parents d'élèves | 18,16 % | 47,09 % | 34,75 % | |
| Relations avec les représentants des parents | 41,02 % | 48,95 % | 10,03 % | |
| Respect de la part des parents | Tout à fait d'accord | Plutôt d'accord | Plutôt pas d'accord | Pas du tout d'accord |
| | 26,30 % | | | |
| Différends avec les parents d'élèves | Diminution | Stable | Augmentation | |
| | 5,19 % | | 42,06 % | 52,75 % |

Sur ce champ particulièrement polémique, nous pouvons noter que :

- 35 % des Perdir considèrent que la qualité de ces relations s'est dégradée et 18 % qu'elle s'est améliorée ;
- 4 Perdir sur 10 estiment que les relations avec les représentants des parents d'élèves se sont améliorées et pour 1 perdir sur 10, elles se sont dégradées ;

- 9 Perdrix sur 10 considèrent que les parents d'élèves les respectent ;
- 53 % de Perdrix estiment que les différends avec les parents sont en augmentation contre 5 % en diminution.



Près de 8 Perdrix sur 10 indiquent que les différends avec les parents ont pour origine les sanctions et punitions données à leurs enfants, 1 sur 10 sur la pédagogie pratiquée et près de 1 sur 10 sur l'orientation/affectation des élèves.

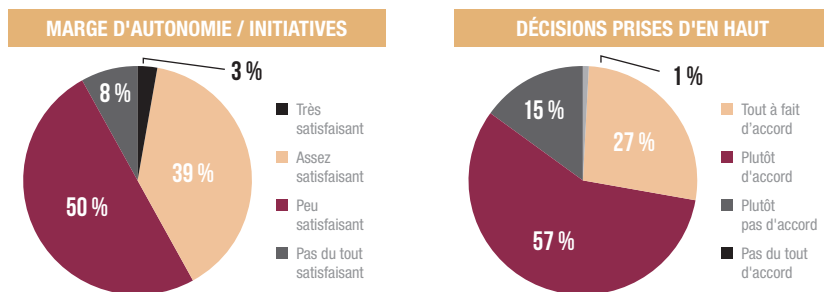
SOUTIEN

| | Tout à fait d'accord | Plutôt d'accord | Plutôt pas d'accord | Pas du tout d'accord |
|---|----------------------|--------------------|---------------------|--------------------------|
| Sentiment de soutien de la hiérarchie | 6,11 % | 48,48 % | 35,35 % | 10,06 % |
| Corps d'inspection pédagogique à l'écoute | 7,68 % | 50,34 % | 32,42 % | 9,56 % |
| | Oui | | Non | |
| Sentiment de soutien des collègues en cas de difficulté | 81,57 % | | 18,43 % | |
| | Tout à fait d'accord | Plutôt d'accord | Plutôt pas d'accord | Pas du tout d'accord |
| Outils informatiques adaptés au travail | 6,55 % | 37,16 % | 36,45 % | 19,84 % |
| | Très satisfaisant | Assez satisfaisant | Peu satisfaisant | Pas du tout satisfaisant |
| Possibilités de formation à votre disposition | 4,01 % | 37,28 % | 45,34 % | 13,37 % |

Sur ces tableaux qui concernent l'un le soutien personnel et l'autre des soutiens matériels à l'exercice du métier, deux constats :

- 45 % et 43 % des Perdri ne se sentent pas soutenus d'une part par leur hiérarchie et d'autre part les corps d'inspection pédagogique. En revanche 8 sur 10 estiment avoir le soutien des collègues en cas de difficulté ;
- Quant au soutien matériel, 6 sur 10 considèrent qu'ils ne disposent pas des outils informatiques nécessaires et 6 sur 10 que les possibilités de formation sont peu ou pas du tout satisfaisantes.

AUTONOMIE



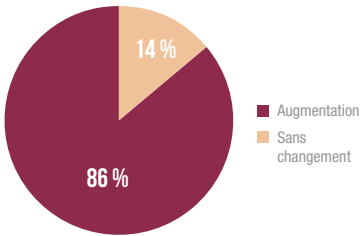
Rappel : l'autonomie d'action et l'initiative sont parmi les plus puissants moteurs du moral professionnel (voir chapitre 1).

Dans l'enquête, plus de 8 Perdri sur 10 considèrent que les décisions concernant l'exercice de leur métier sont « prises d'en haut » et près de 6 sur 10 que leur marge d'autonomie et d'initiative est peu ou pas du tout satisfaisante.

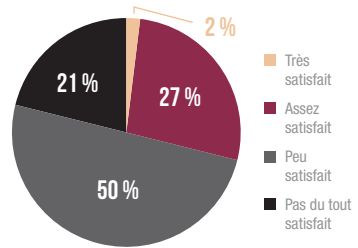
• 3.3 EXERCICE DE LA FONCTION

CHARGE DE TRAVAIL

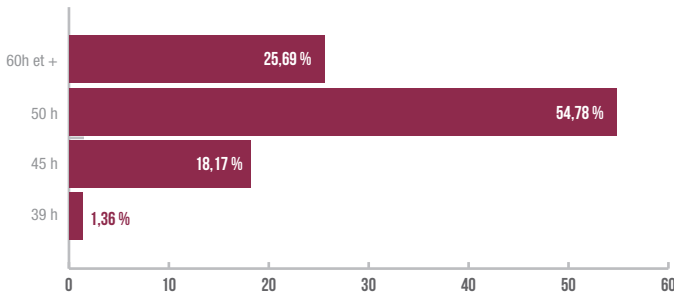
ÉVOLUTION DU VOLUME DE TRAVAIL



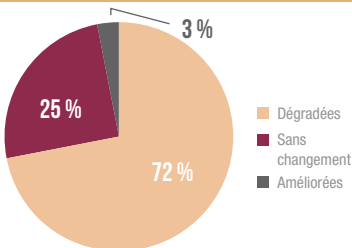
SATISFACTION DE LA CHARGE DE TRAVAIL



ESTIMATION DU TEMPS DE TRAVAIL HEBDOMADAIRE



ÉVOLUTION DES CONDITIONS DE TRAVAIL

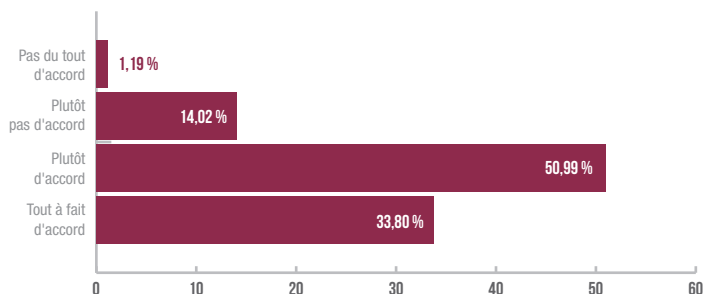


Pour la plupart inédites, ces informations qui concernent la charge de travail et les conditions d'exercice du métier surprennent par leur ampleur et leur évolution :

- Plus de 8 Perdrix sur 10 estiment leur temps de travail hebdomadaire à 50 h et 1 Perdrix sur 10 à 60 h et plus ;

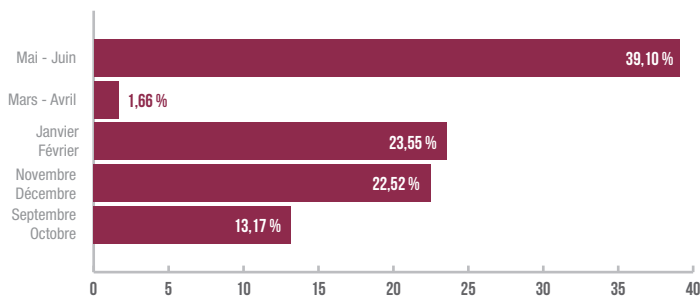
- 72 % des Perdix considèrent que leurs conditions de travail se sont dégradées et 3 % améliorées ;
- A noter que 6 Perdix sur 10 indiquent que l'augmentation du temps de travail et la dégradation indiquée datent « depuis 4 ans ».

AUGMENTATION DU TEMPS CONSACRÉ À L'ÉCOUTE DES PERSONNELS



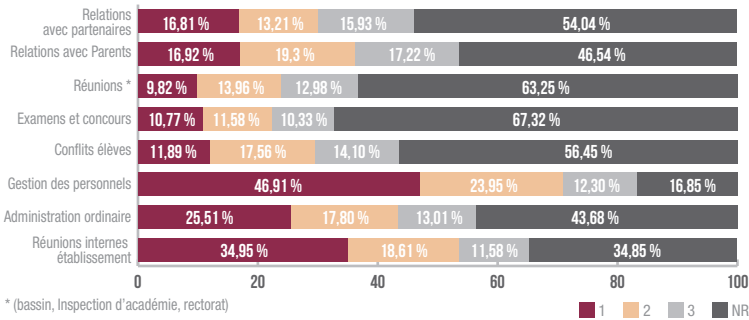
À noter ici que près de 85 % des Perdix estiment que le temps consacré à l'écoute des personnels est en augmentation.

QUELLE PÉRIODE DE TRAVAIL DU CALENDRIER SCOLAIRE EST LA PLUS FATIGANTE POUR VOUS ?



C'est très nettement la 5^e période de travail de l'année (Mai-Juin) qui est indiquée comme la plus fatigante pour 4 Perdix sur 10 et la 4^e période (Mars-Avril) comme la moins fatigante par (presque) tous les Perdix. À noter que 85 % des réponses sont réunies sur 3 périodes : Mai-Juin, Janvier-Février, Novembre-Décembre.

QUELLES SONT LES 3 MISSIONS QUI VOUS SEMBLENT LE PLUS EN ACCORD AVEC LA FONCTION DE PERDIR ?



Trois informations particulièrement éclairantes sur la conception qu'ont les Perdir de leur métier ressortent de ce tableau.

En tête et sans partage, la gestion des personnels apparaît comme la mission la plus importante : 1 Perdir sur 2 place cette action en 1^{re} position, 1 sur 4 en 2^e position et 1 sur 10 en 3^e position (seuls 17 % n'ont pas classé cette variable).

En second se dégage « l'ordinaire du chef d'établissement » (administration et réunions internes).

En 3^e rang se placent les relations avec les parents. Près de 55 % des Perdir estiment que cette activité fait partie intégrante de leurs missions.

A noter que ce sont les examens, concours, et les réunions hors de l'établissement et/ou institutionnelles qui sont majoritairement considérés (6 à 7 Perdir sur 10) comme étant les moins en accord avec la fonction de Perdir.

CONFLITS ET AGRESSIONS

Au regard de nos études antérieures portant plus particulièrement sur les liens entre climat scolaire et victimation des Perdir, ainsi que sur les relations Perdir et Parents d'élèves, cette question est apparue comme ayant des rapports certains avec le Moral des Perdir et l'épuisement professionnel/burnout.

« Au cours de l'année 2015-2016, dans le cadre de vos fonctions avez-vous été : »

| Violences | 2016 | |
|------------------|---------|----------------------|
| Insulté | OUI | 50,29 % |
| | auteurs | 1-Parents (51 %) |
| | | 2-Élèves (30 %) |
| Bousculé | OUI | 13,13 % |
| | auteurs | 1-Élèves (55%) |
| | | 2-Parents (28%) |
| Frappé | OUI | 3,42 % |
| | auteurs | 1-Élèves (56%) |
| | | 2-Parents (16%) |
| 3-inconnus (16%) | | |
| Harcelé | OUI | 23 % |
| | auteurs | 1-Parents (52 %) |
| | | 2-Enseignants (45 %) |

Face à ces réponses, deux chiffres sont significatifs de la situation actuelle des Perdir :

50 % indiquent avoir été insultés au cours de l'année 2015/2016, surtout par des parents (51%) et des élèves (30%).

23 % indiquent avoir été harcelés au cours de la même année surtout par des parents (52 %) et par des enseignants (45 %).

Bien que nettement moins fréquent il faut noter que plus d'un Perdir sur 10 a indiqué avoir été bousculé surtout par des élèves (55 %) et des parents (28 %).

A noter que 3,5 % des Perdir déclarent avoir été frappés surtout par des élèves (56 %), des parents (16 %) et des « inconnus /intrus » (16 %).

L'analyse globale de ces résultats nous amène à constater d'une part l'importance actuelle des risques sociaux du métier de Perdir et d'autre part la place prépondérante des parents dans la pratique de ces violences.

• 3.4 QUALITÉ DE VIE AU TRAVAIL

ÉQUIPE

| | Très satisfaisant | Assez satisfaisant | Peu satisfaisant | Pas du tout satisfaisant |
|--|-------------------|--------------------|------------------|--------------------------|
| Travail en équipe avec collègues | 21,70 % | 57,82 % | 17,96 % | 2,52 % |
| Travail en équipe avec collaborateurs | 38,56 % | 49,08 % | 10,62 % | 1,74 % |
| Travail en équipe avec partenaires associatifs | 15,92 % | 58,23 % | 23,48 % | 2,37 % |

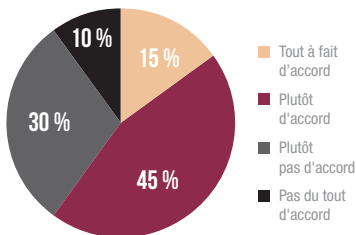
Le travail en équipe considéré comme un des piliers de l'équilibre et de l'efficacité professionnels se révèle très apprécié : 9 sur 10 le considèrent très ou assez satisfaisant lorsqu'il s'agit du travail avec les collaborateurs, 8 sur 10 pour le travail avec les collègues et 7 sur 10 pour le travail avec les partenaires associatifs.

À remarquer toutefois que 20 % ne sont pas satisfaits du travail en équipe avec leurs collègues et 25 % avec les partenaires associatifs.

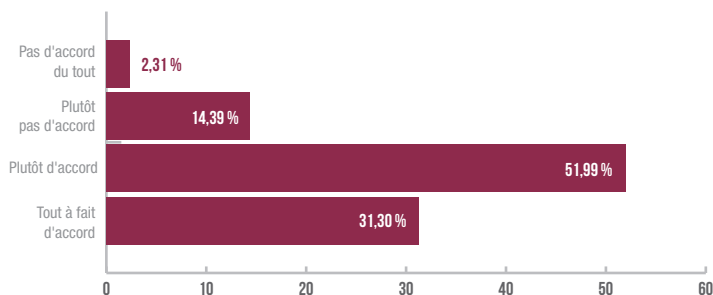
SENS / RECONNAISSANCE

Bien que peu présentes dans les enquêtes et études sur les métiers de l'Éducation nationale ces données sont pourtant essentielles pour comprendre la motivation professionnelle.

RECONNU DANS LE TRAVAIL RÉALISÉ



JE TROUVE DU SENS DANS LE TRAVAIL RÉALISÉ



| | Tout à fait d'accord | Plutôt d'accord | Plutôt pas d'accord | Pas du tout d'accord |
|---|----------------------|---------------------|---------------------|--------------------------|
| Caractéristiques du métier motivantes | 17,10 % | 52,34 % | 25,20 % | 5,36 % |
| | Très satisfaisant | Plutôt satisfaisant | Peu satisfaisant | Pas du tout satisfaisant |
| Intérêt du travail | 28,80 % | 52,23 % | 16,46 % | 2,51 % |
| Utilisation des compétences professionnelles | 11,05 % | 58,38 % | 25,38 % | 5,19 % |

Ces informations révèlent deux faces de l'exercice du métier. D'un côté des éléments très positifs : 8 Perdir sur 10 trouvent du sens et de l'intérêt dans leur travail. D'un autre côté, bien que minoritaires, des éléments a priori inquiétants : 4 Perdir sur 10 ne s'estiment pas reconnus dans leur travail, 3 sur 10 déclarent que les caractéristiques de leur métier ne sont pas motivantes et que l'utilisation de leurs compétences professionnelles ne les satisfait pas.

• 3.5 VISIBILITÉ DE L'ENVIRONNEMENT DE LA FONCTION

INFORMATION

| | Pas assez | Suffisamment | Trop |
|---|----------------|----------------|---------|
| Sur les objectifs fixés à l'établissement | 25,56 % | 56,28 % | 18,16 % |
| Sur la politique éducative de la collectivité territoriale | 53,79 % | 39,64 % | 6,57 % |

Plusieurs informations utiles ressortent de ce tableau :

- Près de 2 Perdir sur 10 estiment être trop informés sur les objectifs fixés à leur établissement et 6 sur 10 suffisamment ;
- Plus d'1 Perdir sur 2 considère qu'il n'est pas assez informé sur la politique éducative de la collectivité locale de rattachement.

PÉRENNITÉ

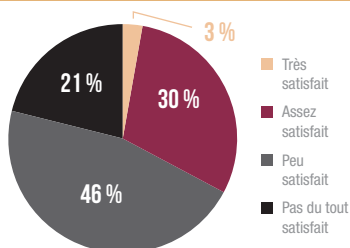
| | Tout à fait d'accord | Plutôt d'accord | Plutôt pas d'accord | Pas du tout d'accord |
|--|----------------------|-----------------|---------------------|----------------------|
| Trop de réorganisations et de changements de structures | 39,94 % | 43,30 % | 15,09 % | 1,67 % |
| Continuité dans la politique éducative et les grandes orientations | 2,49 % | 33,87 % | 46,38 % | 17,26 % |

Un des éléments reconnus comme pouvant (selon le contexte) fortement déstabiliser l'exercice professionnel par la perte de points de repères et d'injonctions paradoxales est le changement trop fréquent d'organisations et d'objectifs.

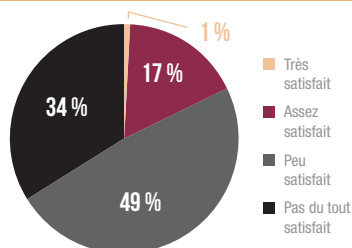
Face à ce questionnaire plus de 8 Perdir sur 10 sont d'accord pour répondre qu'il y a trop de changements et plus de 6 sur 10 qu'il n'y a pas de continuité dans la politique éducative.

PERSPECTIVES D'AVENIR : SATISFACTION

ÉVOLUTION PROFESSIONNELLE



MOBILITÉ EXTERNE



| | Très satisfait | Assez satisfait | Peu satisfait | Pas du tout satisfait |
|--|----------------|-----------------|---------------|-----------------------|
| Possibilité de mobilité interne à l'EN | 2,13 % | 24,41 % | 46,96 % | 26,50 % |
| Reconnaissance sociale de votre métier | 5,25 % | 37,04 % | 37,99 % | 19,72 % |
| Évolution du système éducatif | 2,32 % | 26,87 % | 48,72 % | 22,09 % |

Ces résultats homogènes et très voisins permettent de constater sur ce champ fortement constitutif du moral professionnel que les Perdir dans leur très grande majorité (6 à 8 sur 10) ne sont pas satisfaits de leurs perspectives d'avenir professionnel.

À remarquer que dans cet ensemble, c'est la reconnaissance sociale du métier qui présente le meilleur taux de satisfaction (42 %).

• 3.6 ACCOMPLISSEMENT

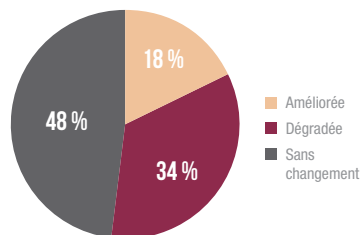
Comme il a déjà été souligné (cf. chapitre 1), le moral professionnel est intrinsèquement lié à la réussite des objectifs fixés à la mission et, il ne faut surtout pas oublier, que celui-ci se construit dans un cadre collectif qui interfère sur l'action individuelle.

D'où la question suivante :

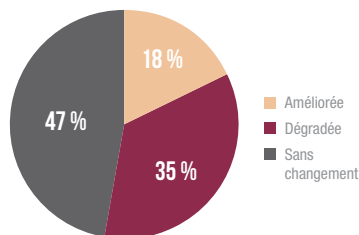
« Avez-vous le sentiment que depuis que vous êtes personnel de direction... »

RÉUSSITE

RÉUSSITE SCOLAIRE DES ÉLÈVES



QUALITÉ RELATION AVEC PARENTS



| | Amélioration | Dégradation | Sans changement |
|--|--------------|-------------|-----------------|
| Adaptation de l'organisation aux besoins des élèves | 36,03 % | 38,99 % | 24,98 % |
| Adaptation des enseignants aux besoins des élèves | 31,56 % | 37,76 % | 30,68 % |
| Qualité des enseignements dispensés | 23,62 % | 31,42 % | 44,96 % |
| Qualité des relations des Perdrix avec les enseignants | 22,89 % | 23,85 % | 53,26 % |

Le tableau de la dynamique générale portant sur l'évolution de ces domaines (incluant une part plus ou moins grande d'actions individuelles selon chaque Perdrix) indique où pourraient se situer les sentiments d'échec et de réussite : du côté nettement plus négatif que positif, l'évolution de la qualité des enseignements dispensés et l'adaptation des enseignants aux besoins des élèves. Pour les autres domaines se dessine une balance équilibrée entre les réponses négatives et positives. À noter cependant que près de 4 Perdrix sur 10 indiquent une dégradation de l'adaptation aux besoins des élèves tant au niveau de l'organisation que de la part des enseignants.

VALEURS

L'accomplissement ne se résume pas au sentiment de réussite ou d'échec lié spécifiquement aux mesures techniques d'organisation de l'établissement. Il nous paraît aussi étroitement lié à la participation de la promotion des valeurs fondamentales de l'école républicaine et à leur enracinement.

| | OUI | NON | Sans changement |
|---|----------------|----------------|-----------------|
| L'égalité entre élèves (filles/garçons) a progressé | 28,90 % | 38,51 % | 32,59 % |
| La charte de la laïcité (E.N) a été mise en œuvre | 79,07 % | 20,93 % | - |
| Les valeurs de la république se sont affirmées* | 23,46 % | 42,66 % | 33,88 % |
| La mixité sociale (scolaire) a progressé | 15,69 % | 58,52 % | 25,79 % |

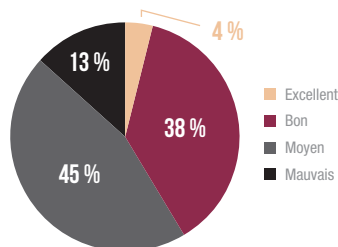
*Dans les 3 pré-tests de questionnaires réalisés pour les 2 études école/parents et Lycée-Collège/parents ainsi que pour ce travail, ce sont les valeurs : laïcité, égalité, fraternité, gratuité qui sont les plus citées.

Si la charte de la laïcité a été mise en œuvre par 8 Perdir sur 10, on note que l'égalité filles/garçons n'a pas globalement progressé. Il en est de même pour l'affermissement des valeurs de la République.

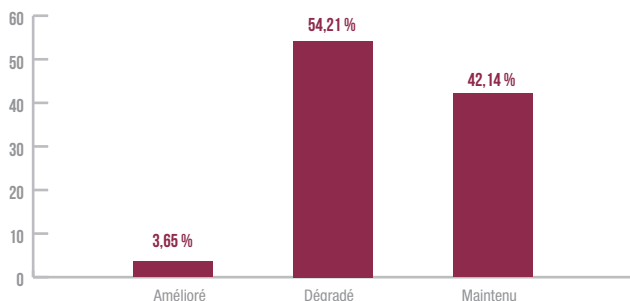
Quant au problème crucial de la mixité sociale des élèves dans les établissements, près de 6 Perdir sur 10 estiment qu'elle n'a pas progressé.

• 3.7 MORAL

QUALITÉ DU MORAL



ÉVOLUTION DU MORAL



De ces 2 graphiques, qui sont *in fine* la résultante de l'ensemble des résultats présentés, ressort une photographie prise en février-mars 2017 qui se révèle inquiétante : 58 % des Perdir déclarent un moral moyen/mauvais. Ce constat se situant dans une tendance générale de dégradation citée par 54 % des intéressés.

RÉSUMÉ

Afin de faire émerger et mettre en évidence les informations les plus fortes de cette enquête nous avons pris le parti de ne retenir que les items recueillant 50% et plus de réponses tant à valeurs d'appréciations négatives ou positives que stables.

› Les domaines négatifs concernent :

- *L'Environnement et l'exercice de la fonction, la qualité de vie au travail* : la marge d'autonomie et d'initiative, le « management » ministériel/académique, les différends avec les parents d'élèves, les insultes personnelles, les possibilités de formation, le volume et le temps de travail, l'information des collectivités territoriales, l'information numérique et le matériel informatique.
- *La visibilité et l'avenir de la fonction* : perspectives d'avenir, mobilité professionnelle interne et externe, évolution du système éducatif.
- *Accomplissement* : mixité sociale des élèves.
- *Moral* : moyen, mauvais, dégradation.

› Les domaines positifs concernent :

- *L'Environnement et l'exercice de la fonction, la qualité de vie au travail* : le soutien des collègues en cas de difficultés, les relations avec la hiérarchie, l'écoute des inspecteurs pédagogiques, le respect des parents, le soutien de la hiérarchie, le travail en équipe avec les collaborateurs et les collègues partenaires associatifs, le sens et l'intérêt du travail, les caractéristiques du métier, l'utilisation des compétences professionnelles.
- *Accomplissement* : la charte de la laïcité.

› Les domaines stables concernent :

Les relations avec les syndicats, les informations sur les objectifs fixés à l'établissement, la qualité des relations avec les enseignants.

Désormais, au regard de la qualité actuelle du moral des Perdir et de la connaissance du « poids » de ses principaux composants (répertoriés et validés par la recherche en sciences sociales (voir chapitre 1), nous sommes en mesure de comprendre la complexité et les origines de certains dysfonctionnements et de certaines réussites et de ce fait être plus à même d'agir.

Toutefois, cette observation étant bien sûr globale, il nous est apparu nécessaire dans un second temps – pour affiner ces données et les rendre encore plus opératoires – de la rapporter à la diversité des terrains. Ce qui signifie dans le cas précis au niveau de chaque catégorie d'établissement.

4

RÉSULTATS PAR CATÉGORIE D'ÉTABLISSEMENT

LE MORAL DES PERDIR
SELON LES LIEUX
D'EXERCICE
PROFESSIONNEL

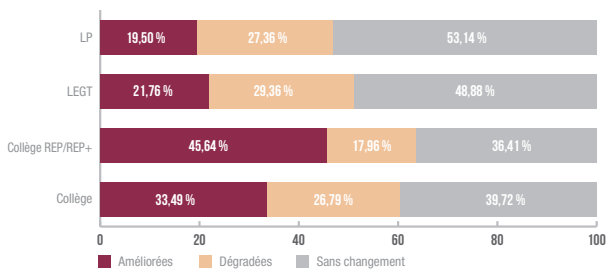
Face aux résultats généraux - sorte de « bilan de santé » - de la profession qui a permis de mettre en évidence la qualité actuelle des différents composants de l'élément le plus moteur de l'exercice professionnel : le moral, il s'est avéré particulièrement utile, dans le double objectif de connaître au plus près du terrain et de produire des analyses adaptées et opératoires, de décliner ce travail au niveau de chaque grande catégorie d'établissement.

Pour ce faire nous avons conçu une présentation qui, d'une part regroupe les établissements en 4 catégories (Collège, LEGT, LP et une spécificité Collège REP et REP+) et d'autre part, ne retient que les variables présentant des écarts entre catégories d'établissement égaux ou supérieurs à 15 %.

• 4.1 ENVIRONNEMENT ET EXERCICE DE LA FONCTION

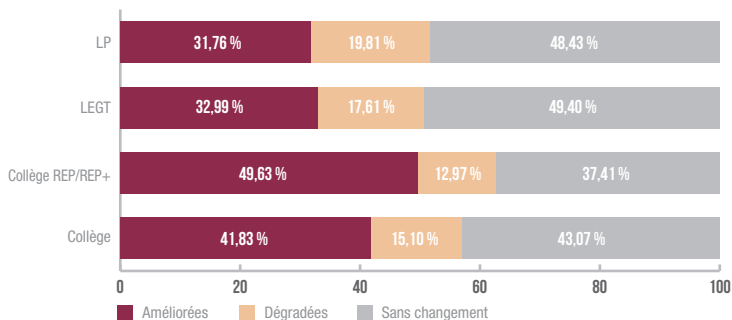
Environnement

Relations avec les parents



Signalons ici que c'est d'une part dans les Collèges REP, REP+ que les relations avec les parents se sont le plus améliorées et dans les LP le moins améliorées et d'autre part que c'est dans les LEGT que les relations avec les parents se sont le plus dégradées et le moins dans les Collèges REP et REP+.

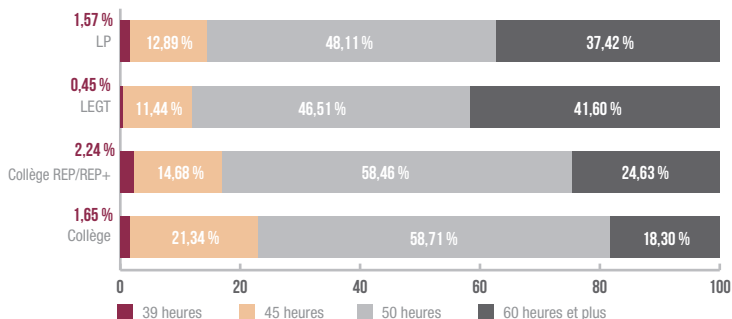
Relations avec les enseignants



De ce tableau se dégagent les informations suivantes : c'est dans les Collèges REP et REP+ que les relations Perdir/enseignants se sont le plus améliorées et le moins dégradées et dans les LP, le moins améliorées et le plus dégradées.

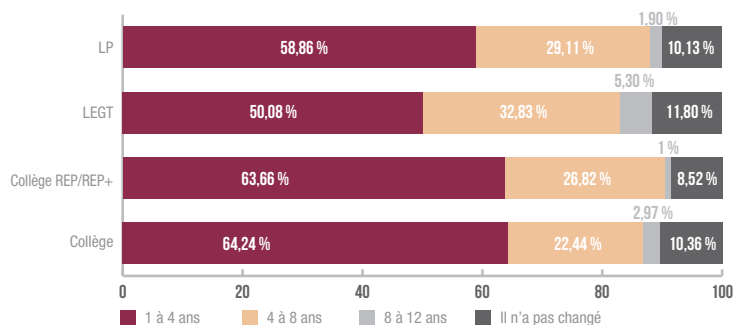
Exercice de la fonction

« À combien estimez-vous votre temps de travail hebdomadaire ? »



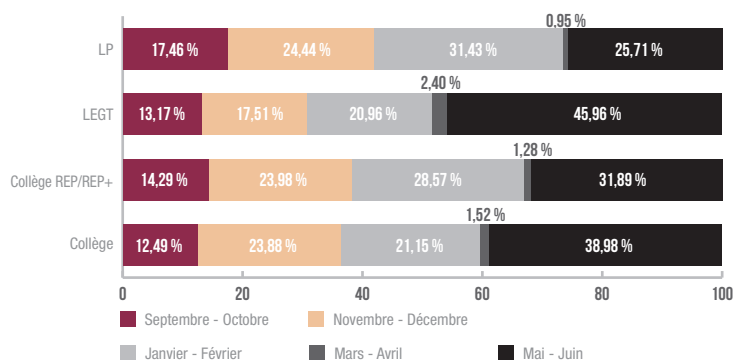
On remarque que ce sont les Perdir LEGT qui sont les plus nombreux à estimer leur temps de travail hebdomadaire à 60h et plus (4 Perdir sur 10) contre 2 Perdir de Collège. à noter que 12 % des Perdir de LEGT indiquent 45h et moins contre 23 % de Perdir de Collège.

« Depuis quand votre volume de travail a-t-il augmenté ? » :



Les différences sont ici marquées : plus de 6 Perdir sur 10 de Collège et Collèges REP et REP+ indiquent « depuis 4 ans » (contre 5 Perdir de LEGT).

Périodes de travail les plus fatigantes de l'année



Pour les Perdir de tous les Collèges et LEGT, la période indiquée est la 5^e période mai/juin et pour les Perdir de LP la 3^e période janvier/février. On remarque que pour (presque) tous les Perdir la période mars/avril est de loin la moins fatigante. Seule une très faible minorité (de 0,95 % à 2,40 %) déclare la période comme plus fatigante.

CONFLITS ET AGRESSIONS

« Au cours de l'année scolaire 2015-2016 dans le cadre de vos fonctions avez-vous été insulté, bousculé, frappé, harcelé ? »

| | INSULTES | BOUSCULADES | COUPS | HARCELEMENT |
|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| | OUI | | Jamais | |
| COLLÈGE | 53 % | 88 % | 97 % | 78 % |
| COLLÈGE REP | 60 % | 83 % | 96 % | 76 % |
| LEGT | 41 % | 88 % | 96 % | 75 % |
| LP | 54 % | 87 % | 95 % | 76 % |

Deux résultats importants nous permettent de moduler ici les résultats généraux sur les violences exercées à l'encontre des Perdir.

Ce sont les Perdir de Collège REP, REP+ qui sont les plus nombreux à déclarer avoir été insultés (6 sur 10) et les Perdir de LEGT le moins (4 sur 10).

La catégorie d'établissement est un facteur qui « joue à la marge » sur les 3 autres types de violences (bousculade, coups, harcèlement).

Auteurs

| | INSULTES | | | | HARCELEMENT | | | |
|-------------|-------------|------------|-------------|-------------|-------------|-------------|------------|-------------|
| | Élèves | Enseign. | Intrus | Parents | Élèves | Enseign. | Intrus | Parents |
| COLLÈGE | 27 % | 5 % | 12 % | 56 % | 0 % | 41 % | 3 % | 56 % |
| COLLÈGE REP | 29 % | 5 % | 15 % | 51 % | 0 % | 48 % | 3 % | 49 % |
| LEGT | 28 % | 9 % | 23 % | 40 % | 1 % | 51 % | 3 % | 45 % |
| LP | 48 % | 8 % | 13 % | 31 % | 1 % | 53 % | 8 % | 38 % |

De ce corpus d'informations inédites, il ressort :

Pour l'origine des insultes les parents sont nettement indiqués par une majorité de Perdir de Collège (près de 6 sur 10) et de Collège REP et REP+, et les élèves par près de 5 Perdir de LP sur 10.

À noter que les Perdir de Collèges en éducation prioritaire sont moins nombreux que leurs collègues « hors zone » à signaler les parents comme auteurs d'insultes (-5 %).

Enfin et cela nous semble nouveau et préoccupant, 1 Perdir de LEGT sur 4 indique que les auteurs de ces insultes sont des intrus et/ou inconnus.

Pour l'origine du harcèlement, ce sont nettement les parents qui sont indiqués par une majorité de Perdir de Collège (près de 6 sur 10) et les enseignants de LEGT et LP par plus de 5 Perdir sur 10.

À noter sur ce champ, comme un des facteurs les plus explicatifs de cette situation le fait que 54 % des Perdir de Collèges (non REP) et 51 % des Perdir LEGT indiquent que les différends avec les parents sont en augmentation (contre 43 % de Perdir REP+). Ces différends portent pour 9 Perdir REP, REP+ sur 10 sur les punitions/sanctions (contre 6 sur 10 de LEGT) et pour 15 % des Perdir LEGT sur la pédagogie (contre 5 % de Collège REP, REP+).

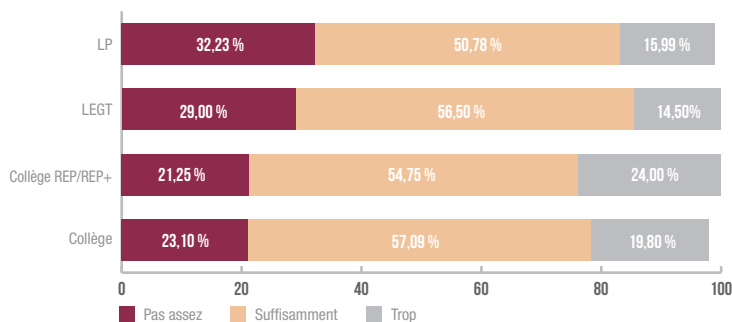
• 4.2 QUALITÉ DE VIE AU TRAVAIL ET ACCOMPLISSEMENT

Aucune des variables composant ce champ ne présente de différences de résultats significatives (écarts supérieur à 15 %) selon la catégorie d'établissement d'exercice du métier.

VISIBILITÉ ENVIRONNEMENT DE LA FONCTION

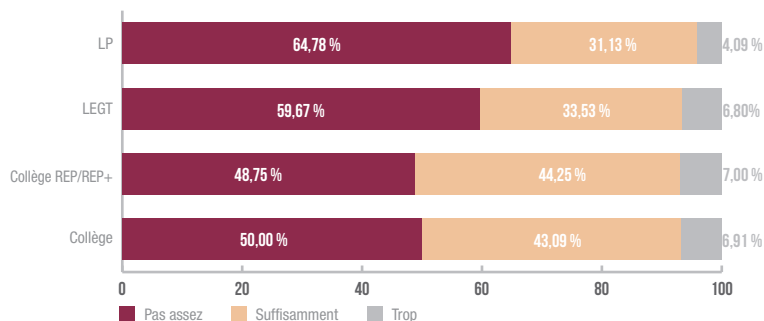
Information

Objectifs fixés à l'établissement



On constate que les Perdir de LP s'estiment les moins informés, que ceux des Collèges le sont suffisamment et que ceux des Collèges REP, REP+ le sont trop.

Politique éducative de la collectivité locale



Ce sont ici les Perdrix de LP qui s'estiment les moins informés et ceux des Collèges REP et REP+ qui le sont suffisamment. À noter le clivage entre Perdrix de Lycée et Perdrix de Collèges, les premiers se considérant nettement moins informés par la collectivité locale que les seconds.

ACCOMPLISSEMENT

Rappel : seuls les écarts égaux ou supérieurs à 15 % sont relevés.

Adaptation de l'organisation aux besoins des élèves

| | AMELIORÉE | DEGRADÉE | SANS CHANGEMENT |
|-------------|-------------|----------|-----------------|
| COLLÈGE | 39 % | 37 % | 24 % |
| COLLÈGE REP | 43 % | 31 % | 26 % |
| LEGT | 31 % | 44 % | 25 % |
| LP | 28 % | 43 % | 29 % |

Adaptation des enseignants aux besoins des élèves

| | AMELIORÉE | DEGRADÉE | SANS CHANGEMENT |
|-------------|-------------|----------|-----------------|
| COLLÈGE | 36 % | 34 % | 30 % |
| COLLÈGE REP | 37 % | 34 % | 29 % |
| LEGT | 24 % | 45 % | 31 % |
| LP | 19 % | 47 % | 34 % |

Qualité des enseignements

| | AMELIORÉE | DEGRADÉE | SANS CHANGEMENT |
|-------------|-------------|----------|-----------------|
| COLLÈGE | 28 % | 29 % | 43 % |
| COLLÈGE REP | 31 % | 32 % | 37 % |
| LEGT | 17 % | 33 % | 50 % |
| LP | 14 % | 39 % | 47 % |

À la lecture de ces 3 tableaux, il est clair que le sentiment d'accomplissement professionnel s'est particulièrement dégradé pour les Perdrix de LP et nettement amélioré pour les Perdrix de Collège REP, REP+. Signalons aussi que les Perdrix de Lycée indiquent, beaucoup moins souvent que ceux des Collèges, une adaptation des enseignants aux besoins des élèves et sont proportionnellement les plus nombreux à déclarer une qualité des enseignements dispensés « inchangée ».

Enfin, sur le champ de la progression de l'égalité filles/garçons dans l'établissement, on note que ce sont les Perdrix des LP et des LEGT (5 sur 10) qui répondent le plus souvent « non » contre 3 sur 10 dans les Collèges.

Pour résumer ce chapitre, a été élaboré ce tableau synoptique qui dénombre les variables concernées selon l'existence ou non de liens avec la catégorie d'établissement.

| VARIABLES COMPOSANT LE MORAL | CRITÈRES ÉTABLISSEMENT | |
|------------------------------------|--------------------------------|------------------------------------|
| | Nombre de variables clivées | Nombre de variables non clivées |
| Environnement fonction | 4 | 15 |
| Exercice fonction | 6 | 7 |
| Qualité de vie | 0 | 10 |
| Visibilité fonction | 2 | 7 |
| Accomplissement | 7 | 1 |
| Moral | 0 | 2 |
| TOTAL | 19 | 42 |

On constate que pour 30 % des variables, les lieux d'exercice ont une influence certaine, plus particulièrement pour l'exercice de la fonction et l'accomplissement et dans une moindre mesure sur l'environnement de la fonction. En revanche pour 70 % des variables, il apparaît que ce critère est nettement moins clivant. À noter aussi, quel que soit l'établissement d'exercice, une qualité de moral des Perdir quasiment semblable sur les 4 registres : mauvais, moyen, bon, excellent ainsi qu'une même évolution (amélioré, dégradé, maintenu).

5

DIACHRONIE DU MORAL DES PERDIR

2003-2007-2010-2017

À l'Éducation nationale, les études diachroniques sur l'exercice des métiers - centrées sur les conditions et la qualité de vie au travail et l'accomplissement professionnel - sont excessivement rares et pour le métier de personnel de direction quasiment absentes. Et pourtant à l'E.N où les réformes, changements d'organisation, de structures, de contenus surgissent régulièrement tous les 4 ou 5 ans, il nous paraissait plus que nécessaire de connaître en parallèle l'évolution concrète et ressentie de l'exercice de ce métier. Les bénéfices de cette démarche fondée sur la prise en compte « du temps long » sont singuliers et puissants : ils renforcent la fiabilité des données et ouvrent pour les décideurs des pistes d'action reposant sur des évolutions mesurées.

Grâce aux travaux que nous avons menés dès 2003 sur les Perdir, nous sommes en mesure d'apprécier cette dimension temporelle et d'en dégager les principales tendances.

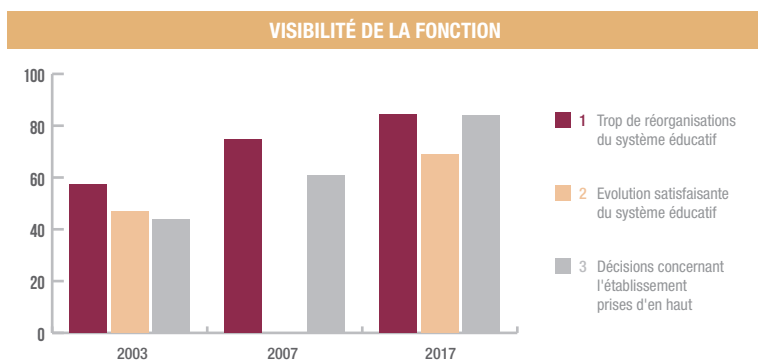
En effet, 55 des questions posées en 2017 se retrouvent (avec la même formulation) dans 2 (ou 3 pour certaines) enquêtes précédentes. Il s'agit des études « Le climat scolaire dans les Lycées et Collèges » (2003), « Le moral des personnels de direction » (2007), « Climat scolaire et victimation des personnels de direction » (2010).

Pour la clarté du propos (plus d'un million de données qui s'échelonnent sur 14 ans composent le corpus de base de ce chapitre), nous avons choisi de présenter les résultats selon l'importance des marges d'écart (positives ou négatives) enregistrées sur cette durée et leurs fluctuations intermédiaires.

• 5.1 DES ÉVOLUTIONS NÉGATIVES « ALARMANTES »

Évolution fortement négative

Égale ou supérieure à 20 %

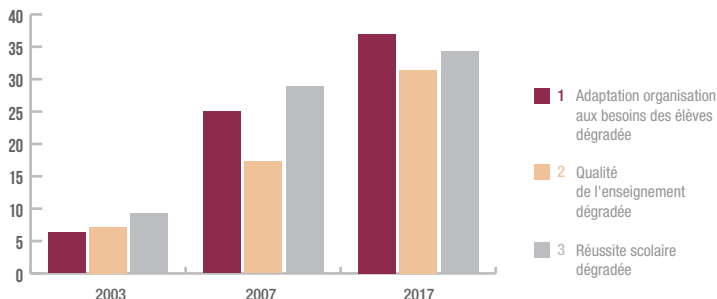


Ce tableau marque clairement l'évolution négative et régulière de plusieurs composants du moral. Alors qu'en 2003, 44 % des Perdri considéraient que les décisions les concernant étaient « prises d'en haut », ils sont 84 % en 2017 à penser de même. Alors qu'en 2003, 57 % des Perdri estimaient qu'il y avait trop de réorganisations du système éducatif, ils sont aujourd'hui 84 %.

| | RELATIONS PARENTS / PERDIR | | |
|------|----------------------------|-----------|------------|
| | Améliorées | Dégradées | Maintenues |
| 2003 | 51 % | 12 % | 37 % |
| 2017 | 18 % | 35 % | 47 % |

On note qu'en 2017, 3 fois plus de Perdri qu'en 2003 déclarent que les relations avec les parents se sont dégradées et indiquent une forte chute de l'amélioration de ces dernières entre ces 2 années (-33 points).

ACCOMPLISSEMENT



Signalons ici une forte évolution, négative et régulière, de ces 3 constituants de l'accomplissement. En 2017, 6 fois plus de Perdir qu'en 2003 considèrent que l'adaptation de l'organisation de l'établissement aux besoins des élèves s'est dégradée. Sur cette même période, 4 fois plus de Perdir estiment que la qualité de l'enseignement d'une part et la réussite scolaire d'autre part se sont dégradées.

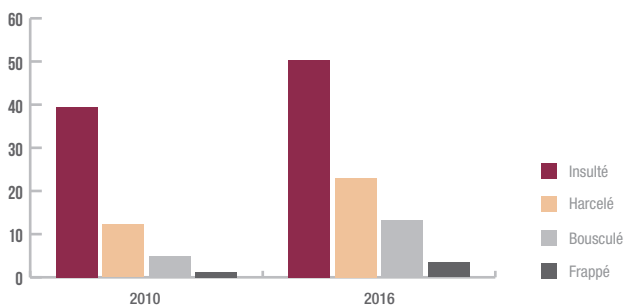
TEMPS DE TRAVAIL HEBDOMADAIRE

| Temps de Travail | 2013 | 2017 |
|------------------|--------|--------|
| 50 heures et + | 57,6 % | 80,5 % |
| 60 heures et + | 17,7 % | 25,3 % |

Fait particulièrement saillant, l'allongement très important en 4 ans de la durée de travail hebdomadaire indiquée par les intéressés : 8 Perdir sur 10 déclarent travailler 50h en 2017 contre 6 sur 10 en 2013. Evolution moins notable pour 60h et + mais toutefois en hausse de 8 %.

AGRESSIONS

« Au cours de l'année 2015-2016 dans le cadre de vos fonctions avez-vous été :



AUTEURS DES AGRESSIONS

| Année | INSULTES | | HARCÈLEMENT | |
|-------------|----------|------|-------------|-------|
| | 2010 | 2016 | 2010 | 2016 |
| PARENTS | 34 % | 51 % | 27 % | 52 % |
| ÉLÈVES | 41 % | 30 % | 4 % | 0,5 % |
| ENSEIGNANTS | 8 % | 6 % | 56 % | 44 % |
| AUTRES | 17 % | 13 % | 13 % | 3 % |

Cinq informations importantes ressortent de ces tableaux. En effet, entre 2010 et 2016, on assiste à une :

- Forte augmentation des insultes et du harcèlement ;
- Croissance des agressions physiques ;
- Forte augmentation des agressions commises par les parents.

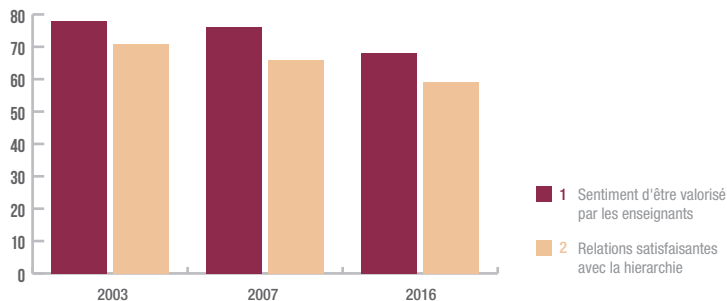
À noter, en revanche, une diminution du harcèlement par les enseignants et des insultes provenant des élèves.

Évolution négative

Entre 10 et 20 %

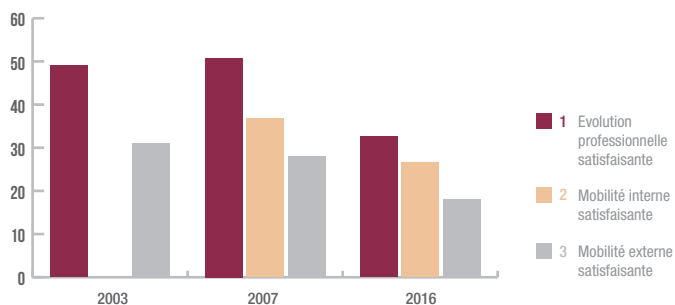
Bien que plus faibles dans leur évolution, ces orientations marquent par leurs diminutions régulières des tendances structurelles dont il faut tenir compte.

ENVIRONNEMENT DE LA FONCTION



Signalons pour ces 2 variables des évolutions négatives quasi identiques. Entre 2003 et 2016, on enregistre une baisse du nombre de Perdir « satisfaits » (de 10 à 12 %).

VISIBILITÉ DE L'AVENIR DE LA FONCTION



Il est très clair ici que c'est la satisfaction en matière d'évolution professionnelle qui, après s'être maintenue entre 2003 et 2007, est en forte diminution ; mouvement suivi mais dans une moindre mesure par les satisfactions concernant les mobilités professionnelles.

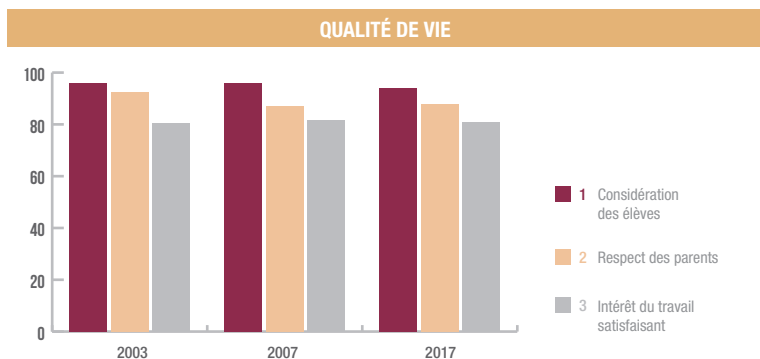
• 5.2 DES ÉVOLUTIONS STABLES « RASSURANTES ET INQUIÉTANTES »

Évolution stable

Entre 0 % et + ou - 9 %

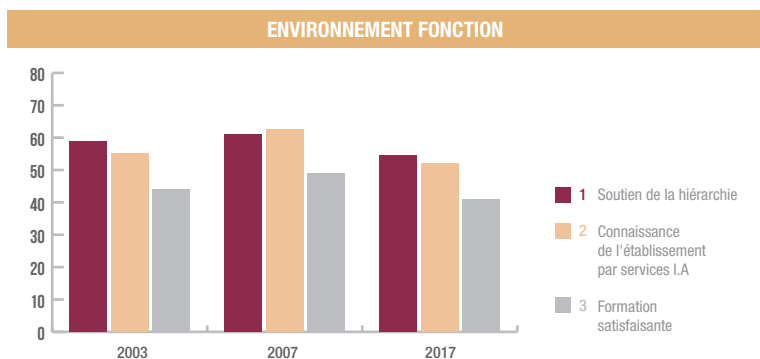
À TENDANCE RASSURANTE

Si nous avons qualifié ces résultats de « rassurants », c'est qu'ils possèdent 3 caractéristiques : ils sont particulièrement élevés, positifs et ont peu évolué en 14 ans.



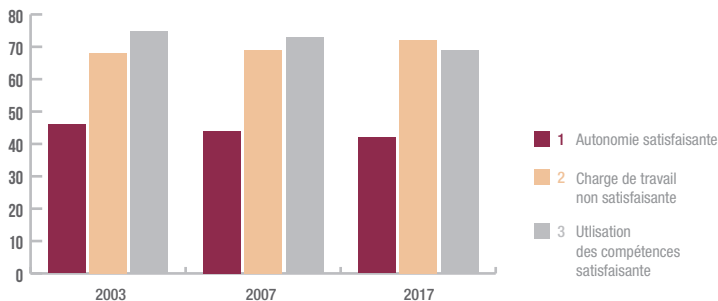
On note le haut degré de permanence au cours de cette période de ces 3 composantes de la qualité de vie professionnelle des Perdri indiqués à chaque enquête par 8 et 9 sur 10 d'entre-eux.

À TENDANCE INQUIÉTANTE



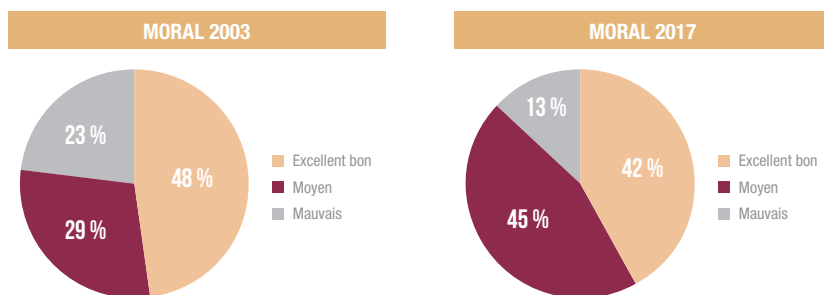
Bien que faibles, ces évolutions négatives sur 10 et 14 ans nous paraissent inquiétantes car elles trouvent en grande partie leurs sources dans une déficience de dialogue avec les responsables académiques.

EXERCICE DE LA FONCTION

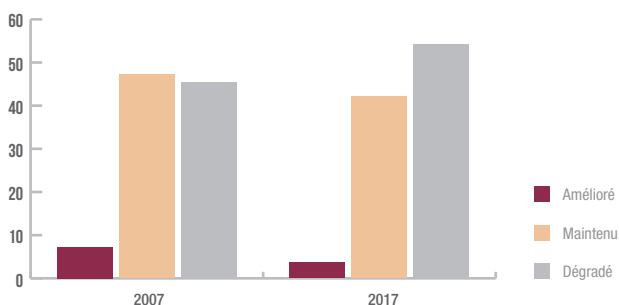


Signalons ici la régularité de l'évolution négative de ces 3 composants de l'exercice de la fonction dont l'autonomie qui, rappelons le, est un des éléments participant le plus à la qualité du moral professionnel.

MORAL



ÉVOLUTION DU MORAL



De cette comparaison concernant la qualité apparaissent plusieurs évolutions : une baisse du moral excellent-bon, une progression importante du climat satisfaisant, une forte diminution du climat moyen-médiocre. En complément, on remarque qu'en 2017, 54 % des Perdir indiquaient que leur moral s'était dégradé contre 46 % en 2007.

RÉSUMÉ

Grâce à ces coupes précises dans le temps portant sur des composants essentiels du moral des Perdir, nous sommes en mesure de cerner les tendances structurelles de leur évolution et par là même de préconiser des actions visant, si nécessaire, à consolider, infléchir, amplifier, stopper ces dynamiques.

Pour clarifier cet ensemble de données, nous classons ces évolutions selon le degré d'urgence du changement :

Premier groupe :

Regroupant les évolutions fortement négatives

- Importante déresponsabilisation des Perdir dans la conduite de leur établissement ;
- Saturation professionnelle très prononcée provoquée par la fréquence des réformes éducatives (contenus et organisations) ;
- Forte dégradation des relations avec les parents d'élèves ;
- Développement du sentiment d'échec vis-à-vis des élèves (réussite, adaptation de l'organisation, enseignements, mixité sociale) ;
- Forte augmentation du temps de travail hebdomadaire.

Second groupe :

Regroupant les indicateurs à « bas bruit » du « malaise » et susceptibles de prendre de l'ampleur à court terme.

- La perte progressive du sentiment d'être valorisé par les enseignants ;
- L'augmentation du volume de travail ;
- L'affaiblissement du soutien de la hiérarchie et de la connaissance de l'établissement par les services de gestion de l'inspection d'académie ;
- La moindre utilisation des compétences professionnelles.

Troisième groupe

Regroupant les évolutions positives ou stables « rassurantes » à affermir et/ou à développer et constitutives de la qualité de vie professionnelle :

- Considération des élèves ;
- Respect des parents ;
- Intérêt du travail.

Remarque : Deux résultats rapprochés peuvent apparaître ici comme a priori contradictoires : la déclaration de la forte dégradation des relations avec les parents d'élèves et l'affirmation majoritaire d'être respecté par ces derniers. Un questionnement plus précis des Perdir sur ce point, notamment sur le sens et les contenus du mot respect donnés par les intéressés, nous semble une bonne entrée. Toutefois on peut noter en préalable au regard d'expériences et d'observations de terrain que cette notion est en partie liée aux contextes sociaux et culturels des établissements.

Fait notoire et très conjoncturel qui renforce la pertinence et l'intérêt pour cette focalisation, la décision du Président de la République de considérer l'autonomie de l'établissement comme un des leviers majeurs d'évolution de notre système éducatif et de la développer.

• MÉTHODOLOGIE

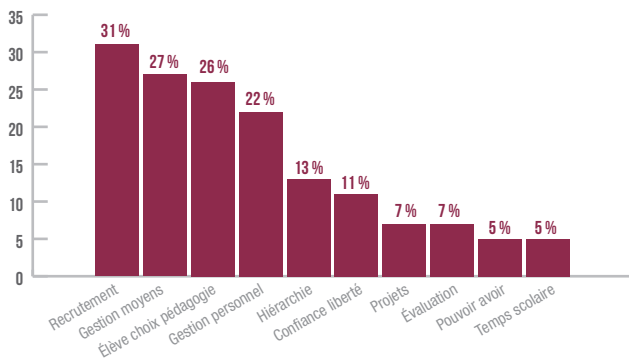
Après lecture et examen de l'ensemble des 2 945 réponses, « un véritable travail de bénédictin laïc » selon un professionnel de la statistique, nous avons retenu 2 291 réponses commentées. Chaque réponse a été classée selon une grille réalisée en plusieurs étapes de lecture préalable.

Nous avons ainsi élaboré un tableau tri croisé ayant en colonne les 10 principales composantes de l'autonomie et en ligne les 2 945 participants à l'enquête.

Les 10 principales composantes sont – selon les intéressés – : le recrutement (de ou des personnels), la gestion des moyens (souple/libre), la pédagogie (différenciée/innovante), la gestion des personnels (souple/adaptée au projet d'établissement), le poids hiérarchique (allègement/suppression), la responsabilisation (liberté d'action), le projet (caractère propre), l'évaluation (établissement et personnes), le développement de l'autorité managériale, le temps scolaire (liberté d'organisation/pédagogie).

Les résultats - qui vont au-delà de nos attentes - se présentent ainsi et dans l'ordre décroissant.

• LES GRANDS COMPOSANTS DE L'AUTONOMIE DE L'ÉTABLISSEMENT



À la lecture de ce tableau ressortent 2 informations cardinales pour l'avenir :

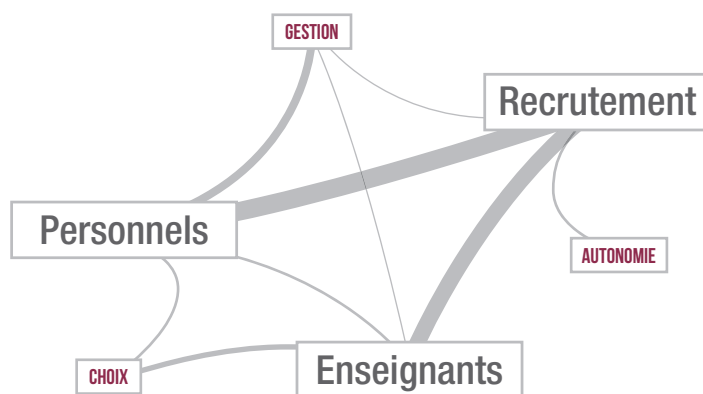
Les 3 composants majeurs de l'autonomie pour les intéressés sont : le recrutement, la gestion des moyens et la pédagogie, suivis de la gestion des personnels. A noter, contrairement à ce qui est souvent dit, l'importance de de la composante pédagogie.

6 composants de l'autonomie sont considérés comme importants mais mineurs rapportés à l'ensemble de la population des Perdir. Il s'agit de : hiérarchie, confiance liberté, projets, évaluation des personnels, pouvoir avoir, et temps scolaire.

A noter l'importance de l'autonomie pour alléger, si ce n'est supprimer, le poids de la hiérarchie et pour développer une confiance (retrouvée) et une liberté d'action (responsable).

Loin d'être anecdotique, il faut aussi mentionner le fait que 5 % des Perdir considèrent que l'autonomie leur permettra de modifier l'organisation du temps scolaire au bénéfice de la pédagogie et des élèves.

• LES COMPOSANTS ASSOCIÉS



Lors de ce travail, nous nous sommes aperçus que la majorité des Perdir ne se contentait pas de citer un seul composant, mais plusieurs et qu'un nombre non négligeable d'entre eux explicitait leurs choix. Il faut mentionner ici le caractère très personnel de la plupart des réponses

et pour certaines leur teneur émotive, passionnée et quelquefois sans nuance. À priori, il apparaît que cette ouverture à la parole, volontaire et hors du système administratif, ait été saisie comme une véritable « soupape » d'expression pour la très grande majorité.

| | Recrutement | Gestion moyens | Élève choix pédagogie | Gestion personnel | Hiéarchie | Confiance liberté | Projets | Évaluation | Pouvoir avoir | Temps scolaire |
|-----------------------|-------------|----------------|-----------------------|-------------------|-----------|-------------------|---------|------------|---------------|----------------|
| Recrutement | 31% | 6% | 6% | 4% | 1% | 1% | 1% | 3% | 1% | 1% |
| Gestion moyens | 6% | 27% | 6% | 8% | 2% | 1% | 2% | 1% | 1% | 1% |
| Élève choix pédagogie | 6% | 6% | 26% | 5% | 2% | 2% | 1% | 1% | 0% | 2% |
| Gestion personnel | 4% | 8% | 5% | 22% | 1% | 1% | 1% | 1% | 1% | 1% |
| Hiéarchie | 1% | 2% | 2% | 1% | 13% | 3% | 1% | 0% | 0% | 0% |
| Confiance liberté | 1% | 1% | 2% | 1% | 3% | 11% | 1% | 0% | 0% | 0% |
| Projets | 1% | 2% | 1% | 1% | 1% | 1% | 7% | 0% | 0% | 0% |
| Évaluation | 3% | 1% | 1% | 1% | 0% | 0% | 0% | 7% | 0% | 0% |
| Pouvoir avoir | 1% | 1% | 0% | 1% | 0% | 0% | 0% | 0% | 5% | 0% |
| Temps scolaire | 1% | 1% | 2% | 1% | 0% | 0% | 0% | 0% | 0% | 5% |

Tableau présentant les « cooccurrences » de termes/idées en pourcentage du nombre de réponses.

De ce tableau ressortent des informations que nous considérons comme capitales pour mieux comprendre les motivations des Perdir à ce changement « annoncé » et connaître leurs avis sur la situation actuelle.

Recrutement :

C'est à priori la « pierre angulaire » du développement de l'autonomie de l'établissement. Le tableau ci-dessus permet de nuancer cette appréciation. En effet il faut noter, outre le fait déjà mentionné que 69 % des Perdir n'ont pas indiqué le recrutement comme composante de l'autonomie de l'établissement, 6 % associent en priorité ce choix à celui de la gestion des moyens et à celui élèves/pédagogie, et 4 % à la gestion du personnel.

Autres associations majeures :

Gestion des moyens et gestion des personnels, pédagogie et recrutement/gestion des moyens, hiérarchie et confiance/liberté, confiance/liberté et pédagogie, évaluation et recrutement, projet et gestion des moyens, temps scolaire et élèves/pédagogie.

De ces associations se dégagent trois grandes tendances :

- Le choix concernant la gestion des moyens est le plus souvent accompagné de ceux relatifs à la gestion des personnels et à la pédagogie ;
- Le choix concernant la pédagogie est le plus souvent accompagné de ceux relatifs au recrutement et à la gestion des moyens ;
- Le choix concernant la hiérarchie est le plus souvent accompagné de ceux de confiance/liberté.

Signalons enfin que le choix temps scolaire est le plus souvent accompagné de celui d'élèves/pédagogie.

À l'issue de ce travail une question s'est imposée : existe-t-il des profils de Perdir selon les réponses apportées au choix des composantes de l'autonomie de l'établissement ? Pour une amorce de réponse nous avons croisé deux des principales composantes : recrutement et élèves/pédagogie avec neuf variables représentatives des domaines répertoriés du moral (voir chapitre 1) et avons comparés ces résultats aux moyennes générales concernées.

Au regard de cette hypothèse les résultats montrent que ces « caractéristiques » des Perdir jouent peu sur les choix effectués excepté sur le choix « élèves/pédagogie » (3 variables) et le choix recrutement (1 variable).

| | PÉDAGOGIE | RÉPARTITION F / H Enquête |
|--------|-----------|------------------------------|
| FEMMES | 51,5 % | 46 % |
| HOMMES | 48,5 % | 54 % |

Sont les plus nombreux à avoir cité « élèves et pédagogie » comme composante de l'autonomie :

- Les Perdir femmes
- Les Perdir les moins satisfaits de l'autonomie dont ils disposent actuellement
- Les Perdir les moins satisfaits de leurs perspectives professionnelles

À noter que les Perdir qui déclarent le plus un moral « excellent/bon » sont proportionnellement les plus nombreux à avoir indiqué le « recrutement ».

En résumé, cette étude a permis d'une part de dégager trois principaux composants de l'autonomie de l'établissement cités presque à égalité (à 5 % près) par les Perdir : le recrutement, la gestion des moyens, et la pédagogie et d'autre part d'enrichir notre connaissance de ce sujet par la mise en évidence des liens entre ces composants.

- BISSON-VAIVRE Claude, LOISEL Annaïck. Rapport. Evaluation des personnels de direction IGEN/IGAENR (2015)
- BOSSARD Thierry. ELOI-ROUX Véronique, VIN-DATICHE Didier. Rapport du jury. Concours du personnel de direction, DGRH/MEN (2016)
- BOUVIER Alain. Pour le management pédagogique, un socle indispensable, Berger-Levrault (2017)
- CONDETTE Jean-François. Diriger une institution scolaire ou universitaire XVII^e- XX^e siècle, Presse Universitaire de Rennes (2015)
- DEBARBIEUX Eric, FOTINOS Georges. Violence et climat scolaire dans les établissements du second degré en France, OIVE, CASDEN (2010)
- FOTINOS Georges. Le climat des Lycées et Collèges. Etat des lieux, analyse, propositions, MGEN, CASDEN, FAS (2006)
- FOTINOS Georges. Le Moral des Personnels de direction, constat, analyse, propositions MGEN, CASDEN, MAIF, FAS (2008)
- FOTINOS Georges. L'exclusion scolaire dans les Lycées et Collèges, chiffres et analyse ; Etats généraux de la Sécurité à l'école, Ministère de l'Éducation nationale (2010)
- FOTINOS Georges. Lycée-Collège et Parents d'élèves. Face à Face entre confiance et méfiance. CASDEN (2014)
- FOTINOS Georges. Le divorce Ecole/Parents, mythe et réalité en 2015 CASDEN (2015)
- FOTINOS Georges, HORENSTEIN José Mario. Le Moral des Inspecteurs, IEN, IA-IPR. Qualité de vie au travail et épuisement professionnel, CASDEN (2016)
- FOURGOUS Jean-Michel, TURALDE Brigitte. Mesurer et améliorer le climat social dans l'entreprise, les éditions d'organisation (2008)
- LANDIER Hubert. Des salariés engagés : qualité du management et performance de l'entreprise, Institut de l'Entreprise (2012)
- LANGANAY Jean-Yves. Le chef d'établissement pédagogue, CANOPE (2016)
- LEBLOND Françoise, MORACCHINI Charles. Personnels de Direction et gouvernance, Berger-Levrault (2010)
- LEBLOND Françoise, MORACCHINI Charles. La responsabilité du chef d'établissement, mise en actes des valeurs de la République, Berger-Levrault (2013)
- MASLOW Abraham. L'accomplissement de soi, de la motivation à la plénitude. Les éditions d'organisation (2003)
- MICHEAU Frédéric. L'engagement : un contrat moral entre l'entreprise et ses salariés Rapport Influenzia/Dagobert, Opinion Way (2017)
- OBIN Jean-Pierre, DAUX-GARCIA Chantal. Vingt situations réelles de Vie

Scolaire. Hachette/Éducation (2013)

ROUSSEL Patrice, WACHEUX Frédéric. Management des ressources humaines, De Boeck (2015)

SAINT DO Yves., BERTONI Donatelle. Le rôle pédagogique du chef d'établissement, Edition Berger-Levrault (2017)

SHULMANN Stéphanie. Le coaching comme outil de prévention chez le chef d'établissement scolaire et facteur d'amélioration du climat de travail. Centre européen de formation au coaching professionnel (2017)

VITALI Christian. Nouveaux enjeux pour la Vie scolaire, Mutations et variations, Hachette/Éducation (2015)

Revue Internationale d'Éducation de Sèvres : Le métier de chef d'établissement, numéro coordonné par Ghislaine Matringe, CIEP (2012)

Regards croisés des chefs d'établissement et conseillers principaux d'éducation dans le second degré public. Responsables Nadine Esquieu DEPP Georges Fotinos MGEN. LES DOSSIERS DEPP/MEN (janvier 2013)

Piloter un EPLE : Ouvrage collectif. CRDP CENTRE/CANOPE (2014)

Le livre blanc, Direction, SNPDEN (2014)

Organisation du temps de travail (Focus personnels hospitaliers et fonction publique) synthèse stat DARES (2015)

BILAN SOCIAL - Personnels de Direction Service de l'encadrement DGRH/MEN (2007-2016)

Revue de l'AFAE : Parents « gêneurs » ou acteurs ; numéro coordonné par Claude Bisson-Vaivre et Martine Kerroubi (2017)

Conférences de consensus. Comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves, CNESCO – IFE (2017)

• INTRODUCTION

La présente recherche sur 2 886 personnels de direction vient confirmer et compléter l'enquête sur 813 inspecteurs territoriaux réalisée il y a un an avec une méthodologie similaire. Les résultats sont sensiblement égaux donnant un poids supplémentaire à notre conclusion : « 1 personnel d'encadrement sur 4 est en épuisement professionnel ».

Nous avons utilisé le questionnaire Shirom Melamed dans la version révisée de 14 items pour évaluer le burnout clinique de 1248 personnels de direction qui est de 14,49 % selon des points de césure proposés par une recherche clinique suédoise tenant compte des critères de gravité. Nous avons utilisé une version abrégée du même questionnaire, comportant 10 items, chez les inspecteurs territoriaux, ce qui explique les différences dans les résultats du burnout clinique entre les deux enquêtes. Si toutefois nous comparons les résultats sur la base de 10 items, le personnel de direction (10,35 %) se trouve entre les IEN (9,33 %) et les IA-PR (12,09 %).

Les analyses conduites pour préciser les caractéristiques des répondants en burnout, les critères qui semblent présenter un risque ou une protection, les critères liés à l'insatisfaction, l'insécurité et les relations sociales, concernent la version complète de 14 items auxquels nous avons ajouté une question sur l'indice de perception globale de la santé utilisé pour approcher le problème des maladies caractérisées corrélées avec le burnout.

• 7.1 L'ÉPUISEMENT PROFESSIONNEL OU BURNOUT

Le phénomène que nous tentons de cerner ici est complexe, ambigu et incertain puisqu'il cherche à fusionner deux champs déjà compliqués isolément, celui de la personne et celui du travail. Mais nous tenons à ces caractéristiques qui expliquent, à nos

yeux, l'attrait du concept et sa pérennité. Les deux façons de tenter de le réduire est de le considérer comme une maladie, voire une maladie professionnelle ou le limiter à la fatigue due aux conditions du travail. Christine Maslach, à la base du questionnaire le plus utilisé pour évaluer le burnout et de la triade symptomatique qui le caractérise, s'est toujours opposée à le considérer une maladie, craignant qu'on se focalise sur les soins à la personne en épargnant le travail, et tenant plus à une conception sociologique liée à une attitude vis-à-vis du travail.

Quant à la fatigue face à l'effort, elle est une constante en médecine et nous avons déjà le terme de surmenage, alors pourquoi utiliser celui de burnout ? C'est peut-être Gilles Deleuze, loin des considérations sur le burnout, qui a le mieux défini la différence entre fatigue et épuisement. « Le fatigué ne peut plus réaliser, mais l'épuisé ne peut plus « possibiliser » ... il n'y a plus de possible ». « Épuise-t-il le possible parce qu'il est lui-même épuisé, ou est-il épuisé parce qu'il a épuisé le possible ? ». Si l'icône de la fatigue est l'individu couché, l'épuisé est assis, ne sachant pas s'il faut se coucher ou se mettre debout (Gilles Deleuze, « L'Épuisé »).

D'après le rapport de l'Académie nationale de médecine du 16 février 2016 : « C'est en juin 1959 que le psychiatre français Claude Veil a introduit le concept d'épuisement professionnel dans l'histoire médicale ». Quant au terme de « burnout » il est né d'un paradoxe constaté par Herbert Freudenberger, psychologue travaillant avec des drogués dans une « Free Clinic » aux USA en 1971, où il y avait autant de surcharge pour si peu d'accomplissement.

Le terme dérive de l'image du drogué hagard assis cigarette à la main qui se consume sans même qu'il soit capable de la porter à sa bouche. C'est à partir de 1989 que le concept va avoir un succès médiatique suite au passage de Freudenberger chez Oprah Winfrey. Entretemps Christina Maslach, à partir de 1981 à Berkeley, va faire des recherches en psychologie sociale sur des travailleurs de la santé et de l'éducation à travers des questionnaires, et va retenir statistiquement trois dimensions pour définir le burnout : « l'épuisement émotionnel, la déshumanisation et la réduction du sentiment d'accomplissement de soi ». Comme on peut lire dans le rapport de l'Académie de Médecine : « Autrement dit, la démarche pour définir l'entité burnout est née d'un instrument de mesure, et non pas l'inverse comme c'est habituellement le cas ». L'incertitude du concept, « les limites imprécises de cette réalité », « mal défini sur le plan biologique » (« pourrait s'apparenter en partie à la dépression, en partie à l'état de stress post-traumatique, voire correspondre à un état sous-clinique de l'une ou l'autre de ces psychopathologies »), ce sont des arguments mis en avant dans le rapport pour justifier l'absence du burnout dans les nosographies psychiatriques et pour ne pas recommander son inclusion comme diagnostic médical.

L'ambiguïté du concept peut être constatée dans le deuxième graphique de la présente recherche où nous considérons tout autant le burnout comme une variable continue allant de l'absence jusqu'à la gravité extrême, facilitant ainsi des démarches de prévention les plus larges, tout en acceptant le burnout clinique (variable discontinue) justifiant en plus d'un traitement spécifique.

S'il est né dans les services de santé, initialement défini comme « stress chronique produit par le contact avec les patients conduisant à l'épuisement et à la prise de distance émotionnelle avec les autres au travail » (Maslach, 1976), la popularité du concept de burnout s'est étendue rapidement vers les travailleurs de l'éducation. On estime que 22 % du millier d'études sur le burnout réalisés entre 1978 et 1996 les concernaient, étant ainsi la population la plus étudiée. Les métiers les plus impliqués sont ceux où il est nécessaire de montrer ou de réprimer ses émotions, et les métiers où il faut faire preuve d'empathie. En 1996, il y a eu une ré-élaboration du concept avec l'apparition d'une version généraliste impliquant tout travail et une nouvelle définition « c'est une crise en relation avec son propre travail sans que cela signifie nécessairement une crise dans la relation avec d'autres personnes au travail ».

Puisqu'il n'y a pas un cadre théorique consensuel du point de vue médical, l'état actuel de la question, tranché dans certains pays est le suivant :

Le trouble d'épuisement, condition médicale, code F 43.8 de la CIM 10 utilisé en Suède pour le burnout cliniquement significatif.

En France, des termes comme « sévices psychologiques » et « surmenage » font partie des classifications mais dans des catégories annexes peu utilisées (T743, Z730). Le burnout sous clinique, classifié dans « facteurs influant sur l'état de santé et motifs de recours aux services de santé » code Z73.0 de la CIM 10 ou « condition qui nécessite une attention clinique » code V62.2 (problème occupationnel) du DSM IV. La nouvelle classification américaine DSM V consacre un chapitre « Troubles liés au trauma et au stress » comportant une catégorie intitulée « Trouble spécifié autre, lié au trauma et au stress » utilisé pour classer des patients là où tous les critères des autres catégories ne sont pas complets et qui pourrait être utilisé pour les cas de burnout.

Les critères diagnostics du trouble d'épuisement (« National Board of Health and Welfare ». Suède 2003).

Présence des symptômes d'épuisement physiques et mentaux depuis au moins deux semaines. Les symptômes se développent en réponse à un

ou plusieurs stresseurs identifiables présents pendant au moins six mois.
Réduction marquée d'énergie mentale qui se manifeste par la réduction des prises d'initiative, manque d'endurance, besoin de temps de récupération de plus en plus longs après un effort mental.

Présence d'au moins quatre des symptômes suivants pendant la plupart de la journée et presque chaque jour pendant deux semaines :

1. plaintes persistantes des problèmes de concentration ou de mémoire ;
2. réduction marquée de la tolérance aux exigences professionnelles ;
3. instabilité émotionnelle ou irritabilité ;
4. insomnie ou hypersomnie ;
5. plaintes persistantes de faiblesse physique ou fatigue ;
6. symptômes physiques comme douleur musculaire, douleur à la poitrine, palpitations, troubles digestifs, vertiges ou hypersensibilité au bruit.

Les symptômes provoquent des troubles cliniquement significatifs ou interfèrent avec la vie sociale, professionnelle ou autre domaine important du fonctionnement. Les symptômes ne sont pas provoqués par les effets physiologiques directs des substances (par exemple, abus des drogues ou des médicaments) ou une maladie générale (par exemple hypothyroïdisme, diabète, maladies infectieuses).

Si les critères trouble dépressif majeur, trouble dysthymique ou trouble anxieux généralisée sont présents, le trouble d'épuisement doit être noté seulement comme une sous catégorie.

« Karolinska exhaustion disorder scale » (Marie Asberg).

Permet d'apprécier la sévérité du trouble d'épuisement à travers l'évaluation des troubles de la concentration, de la mémoire, la fatigue physique, la fatigue mentale, les difficultés à récupérer, les troubles du sommeil, l'hypersensibilité sensorielle, l'érousement émotionnel, la réponse aux contraintes, l'irritation et la colère.

Les auteurs suédois reprennent l'hypothèse soutenue dans une étude longitudinale chez le personnel enseignant (Burke R.J. et al. 1996) à savoir que le burnout est un médiateur entre risques psychosociaux et maladie caractérisée. Le burnout sous clinique peut être amélioré par des changements organisationnels tandis que le trouble d'épuisement nécessite un traitement individuel (Peterson U. 2008).

La prévalence est de 4 à 7 % des travailleurs pour le burnout clinique et de 16% pour le burnout sous clinique.

Concernant la reconnaissance du burnout en tant que maladie professionnelle :

« Actuellement, en l'absence de tableau de maladies professionnelles les concernant, les affections psychiques peuvent être reconnues au titre de l'article L. 461-1 alinéa 4 du code de la sécurité sociale, dès lors que la maladie présente une gravité justifiant une incapacité permanente (IP) égale ou supérieure à 25% et à condition qu'un lien « direct et essentiel » avec l'activité professionnelle ait été mis en évidence par un Comité Régional de Reconnaissance des Maladies Professionnelles (CRRMP) ». (Groupe de travail sur les pathologies d'origine psychique d'origine professionnelle. Commission des Pathologies Professionnelles 2012).

Une mission parlementaire a proposé 27 mesures pour reconnaître et « mieux cerner la réalité » du burnout, ou syndrome d'épuisement professionnel, parmi la plus significative, celle de réduire l'IP à 10%. Dans le rapport provisoire du 9 février 2017 on peut lire : « La reconnaissance du burnout comme accident du travail est possible si le syndrome survient à la suite d'un événement bien déterminé lié au travail ». « Mais, s'il peut apparaître de manière brutale, l'épuisement professionnel est le plus souvent un processus lent. Par conséquent, il est difficile de le faire reconnaître comme un accident du travail. D'autant qu'il resterait encore à prouver le lien direct et essentiel avec le travail, c'est-à-dire le lien entre l'état psychique du salarié et son activité professionnelle ». « Le nombre de demandes reçues par les caisses primaires augmente, mais reste limité : 588 demandes avaient été déposées en 2011 ; 1 221 l'ont été en 2015, dont 761 seulement ont été jugées recevables et transmises aux CRRMP. « En France en 2011, 94 cas de pathologies psychiques d'origine professionnelle ont été reconnus » (tous travailleurs confondus et à titre de « dépressions », « état de stress post traumatique » et « troubles anxieux »).

Le logiciel de gestion AT/MP de l'Éducation nationale (ANAGRAM), dans les types de lésions ayant justifié des AT, inclut les « états anxio-dépressifs » les « lésions psychologiques » et les « traumatismes psychologiques » sans que l'on sache précisément à quoi ils font référence dans la CIM 10.

Les conséquences du burnout

Il y a une prédominance des symptômes dysphoriques tels que l'épuisement physique, mental et émotionnel. Des symptômes physiologiques : irritabilité, maux de tête, troubles gastro-intestinaux, maux de dos, variations de poids, changement dans les rythmes du sommeil. Des symptômes psychologiques et comportementaux : perte d'enthousiasme, productivité diminuée malgré de longues heures de travail, retard au travail, irritabilité et manque de résistance à la frustration, rigidité croissante, résistance à la nouveauté, prise de décisions difficile, culpabilité de ne pas en faire plus, perte de contact avec les collègues ou sentiment d'irritation à leur égard.

Cette symptomatologie peut apparaître chez des personnes sans antécédents psychopathologiques. Par l'impact sur les collègues et par effet de contagion, elle risque de dégrader le climat de travail dans les établissements scolaires. L'impact sur les élèves, comme pour les patients dans le cas des professions de santé, oblige à promouvoir une éthique de soin de soi.

Le burnout sévère contribue de façon indépendante aux arrêts de maladie et aux inaptitudes au travail. Ceux-ci ne peuvent pas s'expliquer uniquement par les troubles mentaux reconnus et les maladies physiques.

L'attitude vis-à-vis du travail

Certaines attitudes vis-à-vis du travail sont corrélées de façon significative à la gravité du burnout :

- Une attitude de sur-identification avec la souffrance des autres. Attitude ambivalente entre empathie et sympathie avec un faible investissement dans « l'ecpathie » (concept du grec ek « dehors » et pathos « sentiments ») elle est définie comme « le processus mental de perception et d'exclusion active des sentiments induits par d'autres » (de Rivera J.L.G., 2004) ;
- L'attitude pessimiste, négative (le névrosisme fait partie des traits de personnalité fréquemment corrélés au burnout clinique), l'insatisfaction, l'intention de quitter le travail. Il est important de tenir compte, avec ce type d'attitude, du risque de confusion possible entre symptômes et précurseurs du burnout ;
- L'attitude perfectionniste, l'intolérance aux erreurs, l'insatisfaction avec ses actions et celle des autres, l'obsessionnalité ;
- Les attentes démesurées et l'idéalisme professionnel déséquilibré par rapport à d'autres valeurs. Les attentes peuvent concerner l'institution, le progrès des gens ou l'efficacité personnelle. La déception prend facilement la place de la frustration ;
- L'attitude de tout contrôler, l'intolérance à l'incertitude qui traduit une insécurité et des préoccupations excessives. Cela s'accompagne de la difficulté à déléguer et à travailler en équipe ;
- L'attitude passive, défensive, conduisant à l'évitement et à un faible engagement institutionnel (Trigo T.R. et al. 2007). (Boyer R. & Horenstein J.M. 2013).

• 7.2 LE QUESTIONNAIRE SHIROM MELAMED

Le terme burnout, dans sa version médiatique actuelle, est largement influencé par les travaux de Christina Maslach et le questionnaire multidimensionnel qu'elle propose en 1981. Sont ainsi définis empiriquement, sans rapport avec une théorie précise du stress, trois facteurs : l'épuisement émotionnel, la dépersonnalisation et le non-accomplissement personnel. Etant élaboré à partir d'observations cliniques

il y a eu redondance avec d'autres concepts comme celui du cynisme, estime de soi, « coping », confusion entre symptômes et stratégies d'adaptation et risque de circularité dans le concept de stress.

Une alternative au questionnaire de burnout de Maslach a été proposée par Arie Shirom et Samuel Melamed en 1989 et 2006 pour évaluer la perte des ressources énergétiques de l'individu au travail, une combinaison de fatigue physique, de lassitude cognitive et d'épuisement émotionnel. La construction unidimensionnelle de cet outil autour du concept d'épuisement de ressources permet de mieux éviter la confusion avec la dépression, critique souvent adressée à d'autres questionnaires de burnout.

Une première version de cet outil (SMBQ) comporte 22 items correspondant à 4 sous échelles : 1- fatigue physique, 2- lassitude cognitive, 3- tension, 4- manque de vitalité, et a été utilisée pour évaluer l'épuisement au travail mais aussi chez des patients consultant pour des troubles liés au stress autre que professionnel (Lundgren-Nilsson et al. 2012).

La version révisée (SMBM) comporte 14 items correspondant à des affects négatifs ressentis au cours de derniers 30 jours de travail et regroupés en trois sous échelles :

1. Fatigue physique : comprend 6 items par exemple « Je me sens physiquement vidé(e) ». La fatigue excessive et persistante caractérise cliniquement le burnout et elle est évaluée dans tous les questionnaires sur le sujet.
2. Lassitude cognitive : comprend 5 items par exemple « J'ai l'impression de ne pas avoir les idées claires ». La capacité à mobiliser rapidement ses ressources intellectuelles, particulièrement nécessaire à la population qui nous concerne n'était pas évaluée jusque là dans les autres questionnaires du burnout (Sassi N. & Jean-Pierre Neveu J. P. 2010).
3. Épuisement émotionnel : comprend 3 items par exemple « Je me sens incapable d'être à l'écoute des besoins de mes collègues et du personnel ». Ce type de question montre la spécificité du questionnaire par rapport au monde du travail et une réponse à la critique de vouloir réduire le burnout à la simple fatigue ; le désengagement est pris en compte même si on évite les questions sur le cynisme et l'inefficacité (Schaufeli W.B., Leiter M.P., Maslach Ch. 2009).

On doit répondre à chaque item en fonction de sa fréquence en utilisant une échelle en 7 points : 1 équivaut à « jamais ou presque jamais », 2 à « très rarement », 3 à « assez rarement », 4 à « parfois », 5 à « assez souvent », 6 à « très souvent » et 7 à « toujours ou presque toujours ».

Pour chaque sous domaine et pour l'ensemble de l'échelle, le score total est moyenné en le divisant par le nombre d'items du domaine.

Cet outil est l'instrument de la théorie que nous allons décrire.

• 7.3 LA THÉORIE DE LA PRÉSERVATION DES RESSOURCES

Proposée par S.E. Hobfoll en 1989 qui considère que la motivation humaine réside dans un besoin de création de ressources. « Les gens ont des compétences innées et acquises par apprentissage pour créer, élever, conserver et protéger la qualité et la quantité de leurs ressources ». Ce principe va avoir deux implications. D'une part il conditionne l'analyse du stress à l'apport d'une personne à une situation et non à l'étude de seules contraintes externes ; d'autre part il définit le stress comme le comportement d'un organisme ne pouvant conserver et a fortiori développer ses ressources.

Le stress apparait sous trois conditions :

1. quand des ressources clés (survie, intégrité personnelle) sont menacées de perte ;
2. la perte de ressources ;
3. quand on échoue à gagner des ressources suite à un investissement significatif d'autres ressources.

Contrairement à la conception traditionnelle du stress comme un état consécutif à la perception des demandes qui dépassent les ressources pour y faire face, on considère ici que dans la plupart des situations stressantes au travail les ressources pour y faire face sont rarement dépassées : on peut être très stressé tout en faisant face parfaitement à la situation. En définissant le stress sans donner prééminence à la perception on évite la circularité du concept de stress dominant jusque là et on met en avant les conditions objectives du travail et les conditions objectives du travailleur (Hobfoll S.E. & Shirom A. 2000).

Le burnout est une réponse affective avec perte graduelle des ressources énergétiques comme résultat d'une exposition au stress au travail, sans contre balancement pour reconstituer des ressources. Ce dernier aspect ouvre sur des recherches relativement récentes autour de la récupération du stress, le temps du sommeil et des loisirs (Söderström M. 2012). L'orientation des études sur le burnout vers l'engagement et la vitalité viennent renforcer la position de Hobfoll (Gorgievski, M.J., & Hobfoll, S.E. 2008).

Quatre types de ressources sont considérées par Hobfoll : matérielles, conditions sociales, personnelles et énergétiques. Les ressources peuvent être des objets (par ex. voiture, maison), conditions (par ex. relations intimes, rôle parental, réseaux sociaux), caractéristiques personnelles (habiletés), psychologiques (par ex. estime de soi, auto-efficacité, optimisme), énergétiques intrinsèques (la stabilité émotionnelle, l'agilité cognitive et la vitalité), énergétiques extrinsèques (salaire, information). Les ressources ont une valeur instrumentale pour les individus et aussi symbolique, leur permettant de définir qui sont-ils. Il convient de ne pas envisager les ressources de façon isolée mais en interdépendance et tenir compte de facteurs du contexte social et culturel qui soutiennent ou empêchent l'agrégation de ressources.

La mobilisation des ressources s'inscrit dans un système dynamique complexe d'anticipation de gains et de pertes, ainsi, l'anticipation de la perte a un pouvoir plus fort que les attentes de gains (Tversky, A., & Kahneman, D. 1974). Nous avons tendance à chercher à éviter et à privilégier les stratégies de prévention des pertes plutôt qu'à rechercher activement des opportunités de gains des ressources. Les pertes sont plus saillantes que les gains. Cela a un impact inhibitoire fort dans les processus d'engagement. Nous devons investir des ressources pour nous protéger contre la perte des ressources, les récupérer ou en gagner.

Quand nous sommes stressés, nous nous engageons dans des stratégies pour y faire face à une situation dans l'objectif d'endiguer des nouvelles pertes de ressources. Cela implique le risque de pertes secondaires jusqu'à épuisement d'une ressource (effort compensatoire par exemple) ce qui nous oblige à nous retourner vers une autre ressource moins facilement récupérable et moins efficace (estime de soi par exemple). Ce fonctionnement en spirale concerne tout autant les pertes que les gains. La fatigue est une réponse adaptative de l'organisme provoquant un changement d'attention de l'environnement externe vers de stimulations internes dans l'objectif de préservation des ressources (Gorgievski, M.J., & Hobfoll, S.E. 2008). Nous acceptons facilement de perdre notre énergie parce que nous savons que nous pouvons la récupérer avec du repos.

Hors situation de stress, nous tendons à développer un surplus de ressources pour prévenir de futures pertes et cela est corrélé à une sensation de bien être (« eustress »). Quand nous sommes mal équipés pour gagner des ressources nous avons tendance à adopter une attitude défensive d'autoprotection pour éviter de perdre d'avantage et conserver le peu qui nous reste. Confronté à une même situation, quand on manque de ressources, on risque de perdre davantage ; de ce fait, on ne saurait

pas blâmer les victimes en disant : « Si seulement elles employaient mieux leurs ressources, elles pourraient surmonter le stress » (Hobfoll, S.E 1989).

Réinterpréter une situation de menace comme un challenge est une façon de conserver des ressources en focalisant sur les gains plutôt que sur les pertes. De même, réévaluer la valeur d'une ressource ou l'interprétation d'un événement et ses conséquences, sont des stratégies de conservation de ressources. A l'opposé, un petit gain suite à la prise d'un grand risque, est interprété comme une perte. L'importance accordée à la valeur que nous attribuons à nos ressources rapproche cette théorie de thérapies contextuelles actuelles basées sur des valeurs psychologiques et des buts qui nous en rapprochent ou nous en éloignent. Les ressources ont une valeur intrinsèque qui va au-delà de leur rôle tampon dans le stress.

• 7.4 L'ANALYSE DES RÉSULTATS DU QUESTIONNAIRE SHIROM MELAMED (SMBM)

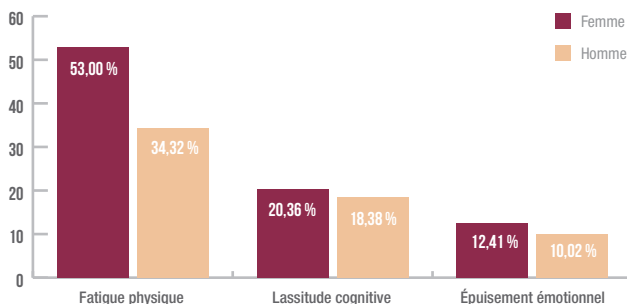
Nous avons utilisé le questionnaire SMBM décrit précédemment auto administré via Internet. L'analyse porte sur 1 248 répondants. Nous avons utilisé des points de césure (cut-off) que nous préciserons dans le chapitre burnout clinique. Quand nous parlons d'épuisement professionnel ou burnout nous faisons référence uniquement à la population dépassant un certain seuil de gravité et les graphiques et commentaires se limitent à ce groupe.

Nous obtenons 2 types de résultats qui correspondent à l'évaluation du questionnaire dans sa totalité (ce qui nous permet de parler d'épuisement professionnel ou burnout) et des évaluations partielles de trois sous domaines (physique, cognitif, émotionnel) qui sont « très souvent », « toujours ou presque toujours » présents dans les 30 derniers jours précédant l'enquête.

- 45,70 % des répondants se plaignent de fatigue physique
- 19,11 % de lassitude cognitive
- 11,35 % d'épuisement émotionnel

Les différences des résultats entre les composantes du burnout, sont interprétées généralement par les différences dans les stratégies pour faire face aux situations du stress : on peut tenter de résoudre le problème ou éviter une confrontation directe en changeant ses pensées et ses émotions. Focaliser sur le problème risque de conduire à l'épuisement émotionnel, tandis que focaliser sur l'émotion est plus corrélé à l'épuisement physique. En même temps on considère qu'il est plus efficace comme stratégie de focaliser sur le problème dans les cas de situations stressantes contrôlables et sur l'émotion quand elles sont incontrôlables.

Domaine d'épuisement par sexe



Dans les trois composantes, le pourcentage de femmes ayant des valeurs de gravité importante, est supérieur à celui des hommes.

Le burnout haut et clinique

La dynamique de conservation et d'acquisition de ressources sous-entend que nous sommes tous, dans le cadre du travail, à lutter pour éviter le burnout et que celui-ci est un processus de perte dans la durée mesurée en continu et non pas une variable dichotomique « présente » ou « absente » habituelle dans la pratique médicale où un diagnostic a des conséquences concrètes en termes de spécificité de traitement, de compensations financières voire judiciaires.

Même si la plupart des études utilisent le Maslach Burnout Inventory il est difficile de savoir à quoi correspondent les résultats, d'autant plus que ce questionnaire est multidimensionnel. Il peut signifier, tel que le recommande le manuel du MBI, qu'on a divisé les résultats en 3 groupes et on considère « burnout » le tiers le plus élevé (mais dans ce cas il n'y a pas de critère externe assurant que tel score est corrélé avec des maladies ou des détériorations des performances). Ainsi on peut lire régulièrement dans les médias que de 30 à 40 % du corps médical en USA est en burnout. Cela peut signifier aussi qu'on a utilisé un point de césure basé sur le critère médical de « neurasthénie » de la classification CIM 10 et validé un point de césure pour chacune des trois sous échelles du MBI ; on fait ici le diagnostic de burnout quand il y a des scores au-delà du point de césure de l'échelle d'épuisement émotionnel combiné à des scores élevés dans l'une ou l'autre des dimensions restantes du MBI ; en plus les symptômes doivent être en rapport au travail et avoir donné lieu à un traitement (Schaufeli et al. 2001). Avec ces critères 9 % d'enseignants au Pays Bas ont un burnout clinique.

Pour ceux qui utilisent des échelles unidimensionnelles comme le SMBM, cela peut signifier qu'on considère burnout quand les résultats sont au-dessus de la moyenne et dans ce cas 49,6 % de médecins résidents en Turquie (Bilgel N et al. 2012), 51,4 % d'employés consultant un centre de médecine du travail en Israël et 40,45 % des personnels de direction en France sont en burnout. Cela peut signifier aussi, choix que nous avons fait, que l'on considère des points de césure à partir de l'utilisation du SMBQ en milieu clinique et que les chercheurs publient dans la littérature internationale montrant des corrélations entre les résultats au SMBQ et plusieurs sortes de troubles somatiques décrits antérieurement.

Même si le questionnaire SMBM a été traduit et validé en France (Sassi N. & Neveu J.P. 2010), les points de césure tel que nous les avons utilisés mériteraient une confirmation dans des futures recherches en France, tant les facteurs culturels sont importants dans la perception du burnout. Ainsi Schaufeli écrit : « Il a été soutenu que la popularité du burnout en Amérique du Nord se trouve dans le fait d'être une étiquette non-médicale, socialement acceptée qui porte une stigmatisation minimale en termes de diagnostic psychiatrique ». Paradoxalement, l'inverse semble être vrai en Europe : l'épuisement professionnel est très populaire parce qu'il est un diagnostic médical qui ouvre les portes de l'État-Providence avec sa prise en charge et des programmes de traitement. Si bien cela s'applique à la partie Nord de l'Europe, la question reste posée en France avec la revendication récente de reconnaissance du burnout comme maladie professionnelle.

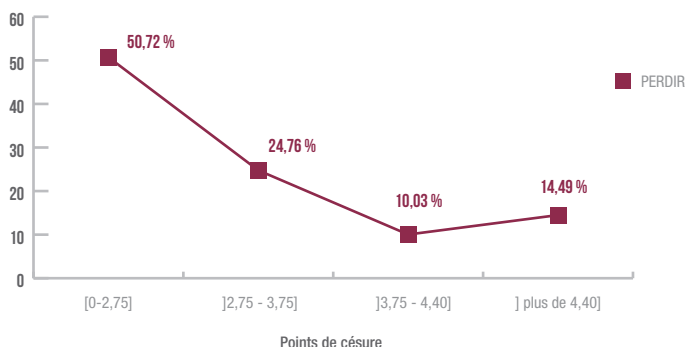
Les points de césure

Dans une échelle allant de 1 à 7, nous avons choisi 4 points de césure (cut-off) nous basant sur l'expérience clinique des suédois (Grossi et al. 2003, Lundgren-Nilsson et al. 2012), les seuls à avoir officialisé depuis 1997 le diagnostic de burnout et qui, depuis 2003, ont proposé le « syndrome d'épuisement » avec des critères cliniques précis et plus récemment une échelle pour les mesurer (Karolinska Exhaustion Disorder Scale). Comme nous verrons dans la description du syndrome, le fait de s'agir d'un diagnostic médical n'exclut pas des considérations autres que professionnelles, raison pour laquelle ils utilisent le questionnaire SMBQ comportant 22 items et non pas le SMBM, spécifique pour le travail, avec 14 items. Comme les réponses sont moyennées en les divisant par le nombre d'items remplis, cela peut limiter les biais quand on change le nombre d'items. Néanmoins, la question de la précision des points de césure reste posée, mais toutes les autres options disponibles nous semblaient plus contestables ou infaisables dans le cadre de notre étude.

Les réponses de 1 à 2,75 : épuisement absent ou léger ; les réponses \geq à 2,75 : épuisement moyen. Dans ces deux cas nous considérons qu'il n'y a pas d'épuisement professionnel/burnout.

Les réponses \geq à 3,75 : épuisement haut ; les réponses \geq à 4,40 : burnout clinique. Dans ces cas, nous considérons qu'il y a épuisement professionnel/burnout.

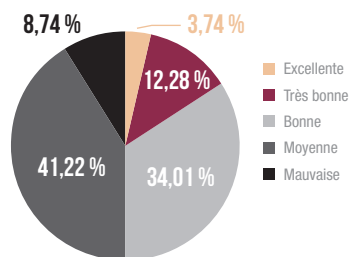
Épuisement professionnel (SMBM 14)



• 7.5 L'INDICE DE PERCEPTION GLOBALE DE LA SANTÉ

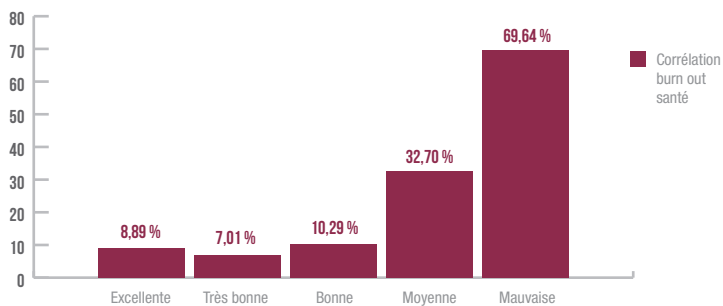
Mon statut de psychiatre et les questions proposées pourraient faire croire que les enjeux de l'épuisement professionnel se limitent à l'insatisfaction professionnelle et à des troubles émotionnels, ce qui n'est absolument pas le cas. Des recherches avec le même questionnaire concernent entre autres, le diabète type 2, les troubles du sommeil, les troubles musculo-squelettiques, l'infertilité, les troubles cardio-vasculaires, le syndrome métabolique. Nous souhaiterions que cette étude pilote serve à alerter les décideurs et que des recherches approfondies soient entreprises.

Vous diriez que votre santé est :



- 8,7 % des répondants juge sa santé « mauvaise ». 70 % des personnels en épuisement professionnel fait un jugement dans ce même sens.

Corrélation burnout-santé



- 15,9 % de nos répondants en burnout juge sa santé excellente ou très bonne. Cette population nous intéresse particulièrement puisque semble être dans le déni et justifierait des mesures spécifiques de prévention.

RÉSULTATS
DU CROISEMENT
DU QUESTIONNAIRE
SHIROM MELAMED
ET DU MORAL
PROFESSIONNEL

« Des forces socioculturelles ont un impact significatif dans le degré de flexibilité que nous avons pour acquérir et préserver nos ressources » (Hobfoll et Al. 2016). Les conditions de travail, la culture organisationnelle et sociétale, l'équilibre travail/vie privée peuvent faciliter ou au contraire épuiser nos ressources. Une question importante concerne les types de ressources pertinentes à un processus comme le burnout et à un contexte spécifique comme celui du travail des personnels de direction. Il convient de ne pas considérer l'individu et son milieu comme deux variables indépendantes, mais de focaliser sur les transactions dynamiques entre les deux.

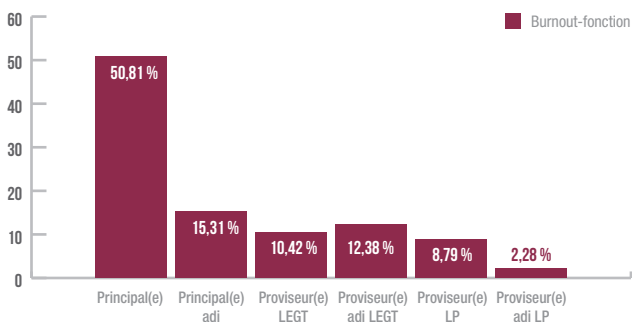
Il ne suffit pas d'examiner la disponibilité d'une ressource étant donné que ces ressources peuvent ne pas être utilisées ou même ne pas être les bienvenues. Ainsi, si des macro ressources concernant la santé mentale du personnel de l'Éducation nationale sont bien en place depuis des nombreuses années, comme le dispositif psychiatrique de la MGEN ou les réseaux PAS, cela ne nous informe pas de leur utilisation effective par le personnel de direction. De même, le soutien peut fournir des services et de l'information, mais en même temps, enlever le statut. Le soutien social a parfois du positif et parfois aussi des effets négatifs. Nous ne pouvons pas nous passer de l'évaluation subjective de la valeur d'une ressource tout autant dans une vision personnelle (« Je suis fatigué ») que collective (« J'estime que le niveau de stress du personnel connaît une amélioration, une dégradation ou est sans changement »), quand nous essayons de comprendre l'impact et tenter de modifier le milieu du travail vers un meilleur équilibre entre les coûts et les bénéfices d'une ressource.

D'après la théorie, même dans les institutions où les individus sont très engagés, la menace de la perte de ressources prédomine sur les gains et les cycles de gains sont fragiles et dépendants des pratiques institutionnelles. Quand les pertes sont évidentes il est difficile de créer ou de maintenir le cycle des gains.

Pour tenter d'approcher ces questions complexes, nous avons tenu compte des ressources liées aux pertes et aux gains en faisant une étude comparative entre les groupes « épuisement professionnel », « absent + bas » (50,72 %) et « haut + clinique » (24,52 %), croisés avec les réponses concernant l'environnement de la fonction, l'exercice de la fonction, la qualité de vie au travail, la visibilité de l'environnement professionnel et l'accomplissement professionnel.

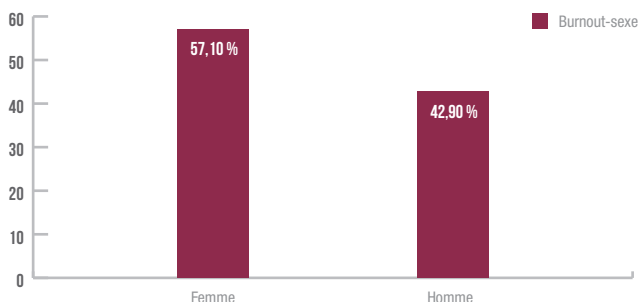
Nous avons sélectionné les réponses nous permettant d'approcher les trois sous chapitres décrits ci-dessous qui correspondent à ce qu'on peut trouver dans la littérature basée sur des ressources comme les meilleurs indices d'un climat de burnout nous permettant de justifier les propositions autant à niveau individuel qu'organisationnel, faites dans ce rapport.

• 8.1 ÉPUISEMENT PROFESSIONNEL PAR CATÉGORIE D'ÉTABLISSEMENT

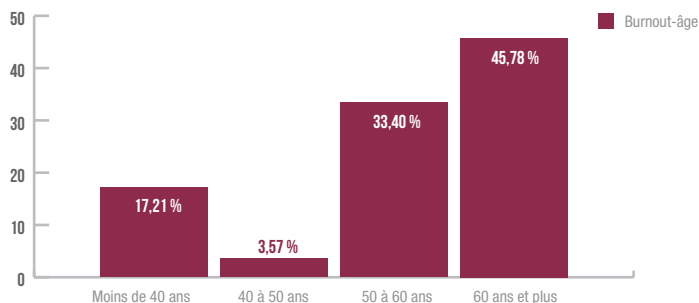


› Il y a une surreprésentation des principaux dans notre échantillon par rapport à la population générale dans cette catégorie, ce qui explique le pourcentage élevé en burnout. Toutefois si nous analysons le risque de développer un burnout en rapport à la fonction, ce sont les proviseurs adjoints de LEGT qui semblent le plus exposés, 29 % parmi eux sont en burnout contre 14 % pour les proviseurs adjoints de LP. Les différences sont statistiquement significatives.

8.2 CARACTÉRISTIQUES DES PERDIR



- Il y a un risque accru pour les femmes de développer un burnout, 28,8 % des femmes de notre échantillon sont en burnout contre 20 % des hommes. La différence entre les femmes et les hommes est statistiquement significative.



De toutes les variables sociodémographiques qui ont été étudiées par le passé dans une population d'enseignants, celle de l'âge est la plus reliée au burnout. Les jeunes en dessous de 30 ans ont un niveau de burnout plus élevé que leurs aînés. Cette situation ne se retrouve pas chez le personnel de direction. C'est le groupe « 50 à 60 ans » qui semble le plus exposé et celui de « moins de 40 ans » le moins exposé. 79 % de nos répondants ont 50 ans et plus.

Parmi d'autres caractéristiques qui semblent représenter un risque d'épuisement professionnel nous trouvons :

- « 20-30 ans dans la fonction ». 30 % de ce groupe est en burnout
- « 6-7 ans dans le poste ». 28 % de ce groupe est en burnout
- Établissement « urbain ». 26 % de ce groupe est en burnout

D'autres caractéristiques semblent moins corrélées au burnout :

- Poste à l'étranger (18 % contre 24 % de burnout en métropole et DROM).
- Condition socioprofessionnelle des parents « défavorisée » (le pire c'est la CSP « moyenne » (26,7 % de ce groupe est en burnout)).
- Même risque REP – non REP.

Résultats peu significatifs :

- Informations sur la politique éducative et les objectifs fixés à votre établissement.

• 8.3 LA SURCHARGE

Les demandes excessives de travail font partie de tous les modèles de stress au travail. Toutefois la théorie de conservation de ressources cherche à expliquer les résultats contrintuitifs des recherches où, au contraire, ces demandes permettent de prédire l'engagement plus que l'épuisement professionnel ; c'est le cas des lieux de travail avec suffisamment de ressources permettant aux individus et à l'équipe d'avoir du succès dans leurs objectifs, contribuant ainsi aux gains de ressources et à l'espoir de gains dans le futur. La pertinence des ressources est d'autant plus grande que généralement la surcharge contribue à leur déplétion. La surcharge induit la fatigue, la non récupération de la fatigue peut conduire au stress, la non récupération du stress peut conduire au burnout.

Nous cherchons à avoir un aperçu de la charge de travail à travers l'opinion subjective des acteurs et quelques indices objectifs.

Les résultats sont cohérents puisque les groupes les plus à risque sont ceux qui ont répondu :

- Conditions de travail « dégradées » (30 % de ce groupe est en burnout). 72 % de nos répondants et 88,6 % du personnel de direction en burnout estiment que leurs conditions de travail se sont dégradées.
- Volume de travail « augmenté » (25,8 % de ce groupe est en burnout). 86 % de nos répondants et 91 % du personnel de direction en burnout estiment que le volume de travail a augmenté.
- Charge de travail peu ou pas du tout satisfaisante pour 90,9 % du personnel de direction en burnout. 44,7 % de ceux ayant répondu « pas du tout satisfaisante » sont en épuisement professionnel.
- Temps de travail « 60h et plus » (28,8 % de ce groupe est en burnout).

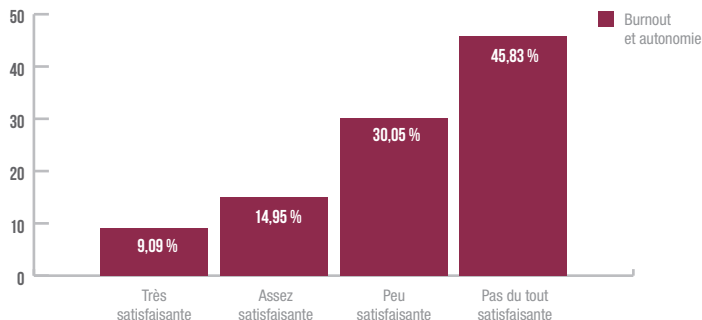
• 8.4 LES RESSOURCES POUR ÉVITER LE BURNOUT

Autonomie

Fait référence au degré avec lequel un individu croit pouvoir affecter directement son contexte de travail. Un des modèles le plus étudié dans l'organisation du travail (Karasek R.A. 1979) soutient que le stress au travail résulte de l'interaction entre demandes et contrôle (latitude décisionnelle). La perception subjective du contrôle des événements dans le contexte du travail joue un rôle plus important pour influencer les réponses au questionnaire dérivé du modèle que la réalité objective de la situation.

En accord avec la littérature internationale, les groupes jugeant leur autonomie peu ou pas du tout satisfaisante sont plus vulnérables au burnout clinique. 73,9 % de ceux qui sont atteints fait un jugement dans ce sens.

- › 52,4 % des Perdrix juge son autonomie très ou assez satisfaisante dans le groupe « sans burnout ». Ils ne sont que 26 % à juger de la même façon dans le groupe « épuisé professionnellement ».



- › Le sentiment de perte d'autonomie représente un risque puisque 30 % des insatisfaits sont en burnout comparés au 9 % dans le groupe de « très satisfaits ».

Soutien social

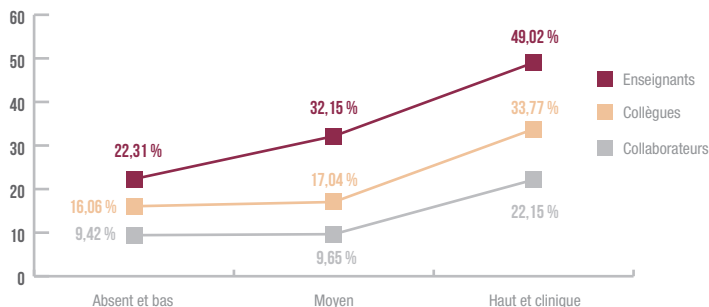
C'est la variable la mieux connue parmi celles proposées comme tampon contre le stress au travail. Dans le cadre de la théorie de préservation de ressources, elle est considérée comme la route principale pour les

individus dans l'obtention de ressources pour faire face à l'environnement de travail et achever ses objectifs personnels (Hobfoll SE. 2002).

Nous évaluons le soutien social à travers des questions concernant la satisfaction de travailler en équipe avec les collègues, les collaborateurs et le sentiment d'être valorisé par les enseignants.

Le graphique ici-bas représente en ordonnées le pourcentage d'insatisfaits : ceux qui ont répondu « pas d'accord » ou « plutôt pas d'accord » avec le sentiment d'être valorisé par les enseignants et ceux qui répondent « peu » ou « pas du tout satisfait » du travail en équipe avec collègues ou collaborateurs. En abscisse, nous trouvons le degré d'épuisement.

Degré d'insatisfaction en fonction du degré d'épuisement

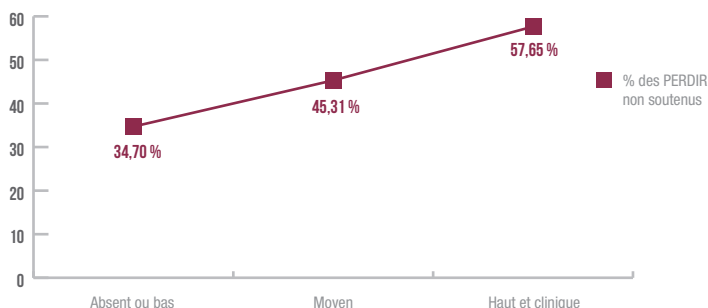


- Ne pas avoir le sentiment d'être valorisé par les enseignants est la caractéristique la plus corrélée avec le burnout.
- Ceux qui sont insatisfaits, quel que soit leur interlocuteur, sont surreprésentés chez les Perdir épuisés professionnellement.
- Il y a une cohérence dans l'orientation des lignes : plus on est épuisé plus on est insatisfait du travail en équipe.

Appui de la hiérarchie

Deux questions y font référence : le soutien par la hiérarchie et les relations avec la hiérarchie. La littérature sur le sujet met en avant le rôle de la hiérarchie pour donner plus de prédictibilité à la survenue d'événements stressants, rendre compréhensibles la présence d'un stresser et alléger son impact en changeant de perspective d'évaluation.

Sentiment de ne pas être soutenu par la hiérarchie



- Il y a une majorité de Perdir épuisée professionnellement qui ne se sent pas soutenue par sa hiérarchie.
- Il y a une majorité des Perdir en burnout pour juger peu ou pas du tout satisfaisantes les relations avec la hiérarchie (54,72 %). Ceux qui ne sont pas en burnout le disent à 30,08 %. Il y a une forte sur-représentation des Perdir en burnout dans le groupe qui estime la relation avec la hiérarchie « insatisfaisante ».

Opportunités de développement professionnel

Un autre modèle du stress au travail très étudié est celui du déséquilibre effort/récompense (Siegrist J. 1996). Il soutient que les récompenses en termes de salaire, renforcement de l'estime de soi, opportunités de carrière, fonctionnent comme tampon entre effort et stress. Nous nous sommes limités au développement personnel à travers de questions sur : formation mise à disposition, utilisation de compétences professionnelles, information, perspectives d'évolution, reconnaissance sociale du métier et possibilités de mobilité.

Répondre « pas du tout satisfait » à chacune des questions suivantes semble représenter un risque puisque les cas de burnout sont fortement surreprésentés ; nous trouvons entre parenthèse les pourcentages de Perdir en burnout dans chaque groupe :

- « Êtes-vous satisfait des possibilités de formation ? » :
« Pas du tout satisfait » (33,7 %) ;
- Utilisation de mes compétences professionnelles :
« Pas du tout satisfait » (42,8 %) ;
- « Êtes-vous satisfait des perspectives d'évolution professionnelle ? » :
« Pas du tout satisfait » (35,4 %) ;

- « Êtes-vous satisfait de la reconnaissance sociale de votre métier ? » :
« Pas du tout satisfait » (42,9 %) ;
- Mobilité interne : « pas du tout satisfaisante » (32,82 %) ;
- Mobilité externe : « pas du tout satisfaisante » (34,7 %).

Une majorité de notre échantillon – à 55,5 % – juge les possibilités de formation mises à sa disposition peu ou pas satisfaisantes ; ils sont 66,34 % chez ceux épuisés professionnellement.

Il y a plus du double des Perdir en épuisement professionnel comparés à ceux sans burnout pour estimer que « l'utilisation de mes compétences professionnelles » est pas du tout ou assez peu satisfaisante (49 % contre 17,90 %).

- › 67,25 % de l'ensemble des Perdir répondant à notre enquête est peu ou pas du tout satisfait des perspectives d'évolution professionnelle. Ils sont 73,43 % concernant les possibilités de mobilité interne à l'E.N. et 81,33 % quant aux possibilités de mobilité externe à l'E.N. à répondre de la sorte.
- › 83,61 % des cas d'épuisement professionnel jugent la mobilité interne pas du tout ou pas assez satisfaisante.
- › 87,58 % des cas d'épuisement professionnel jugent la mobilité externe pas du tout ou pas assez satisfaisante.

Quant aux jugements concernant les informations reçues, les résultats sont contradictoires. Les groupes les plus concernés par le burnout sont ceux qui ont répondu : « pas assez informés » sur les objectifs fixés à votre établissement (32,81 %) et « trop informés » sur la politique éducative de la collectivité territoriale responsable (33,75 %).

• 8.5 RESSOURCES POUR FACILITER L'ENGAGEMENT

L'engagement est défini comme un état caractérisé par la vitalité (haut niveau d'énergie et de résilience mentale, volonté d'investir des efforts dans le travail et persévérance face à des difficultés) ; le dévouement (l'enthousiasme, l'inspiration, la fierté, le challenge) ; l'absorption (concentration dans son travail, de sorte que le temps passe vite et on a des difficultés à s'en détacher). « Les résultats des entretiens avec des employés engagés, suggèrent qu'ils travaillent beaucoup d'heures sans avoir l'obsession du travail caractéristique de « workaholics » (Schaufeli et al. 2002).

Flexibilité

C'est une compétence qui se décline en trois domaines : la flexibilité physique est caractérisée par l'adaptation du corps aux effets du stress ; la flexibilité cognitive est l'habileté à « penser hors cadre » ; la flexibilité émotionnelle est l'acceptation des affects négatifs quand ils risquent de nous éloigner de nos buts et de nos valeurs.

Lorsqu'il y a une déplétion de cette ressource, il y a une réduction de son effet tampon quant aux conséquences dommageables pour la santé des réponses au stress. Nous avons tenté d'avoir un aperçu de la flexibilité en nous basant sur les réponses liées à des affects négatifs. La littérature considère trois paliers dans la gravité des affects négatifs : l'insatisfaction professionnelle, le burnout et la somatisation. Le terme « moral » utilisé dans la présente recherche renvoie au premier palier :

- « Pas du tout satisfait de l'intérêt de votre travail » (70 % de ce groupe est en burnout) ;
- « Pas d'accord » pour affirmer que les caractéristiques du métier sont très motivantes (65 % de ce groupe est en burnout) ;
- « Pas d'accord » pour affirmer « je trouve du sens dans le travail réalisé » (59 % de ce groupe est en burnout) ;
- « Moral mauvais » (68,94 % de ce groupe est en burnout) ;
- Mais autour de 10 % de Perdir en burnout répond avec des affectes positifs.

Parmi ceux qui estiment que leur moral est « mauvais », 36,04 % est en épuisement professionnel comparé au 4,08 % qui sans être en burnout estime la même chose. Il y a un petit groupe de 5 % des Perdir en burnout qui estime au contraire que son moral est « excellent » ce qui met en lumière l'intérêt de l'entretien clinique pour affirmer un diagnostic.

Équilibre travail / vie personnelle

C'est à travers le nombre d'heures travaillées que nous essayons d'avoir un aperçu du temps laissé pour la vie familiale et des activités autres que professionnelles. 81,9 % des Perdir déclare travailler plus de 50h hebdomadaires.

Le groupe qui dit travailler « 60h et plus » par semaine est plus vulnérable à l'épuisement professionnel que tous les autres groupes disant travailler moins d'heures (28,86 % de ce groupe est en burnout). C'est dans le groupe disant travailler le moins (39h) où il y a la plus nette sous représentation du burnout (8,33 %).

Nous n'avons pas posé des questions directes sur la qualité de vie de couple et familiale ou sur des engagements autres que professionnels. D'une part les demandes de la vie familiale, les soins des enfants et des parents âgés vont se surajouter et rentrer en conflit avec la vie professionnelle et d'autre part dans un milieu de travail stressant, les ressources de la vie privée permettent de limiter l'impact du stress sur la santé.

La gestion des conflits

Nous l'évaluons en considérant les questions concernant la dégradation des relations (avec les parents d'élèves, les représentants des parents d'élèves, les enseignants et l'IA), le sentiment d'insécurité et les agressions subies.

- Relations avec les parents d'élèves « dégradées » (31,96 % de ce groupe est en burnout) ;
- Relations avec les représentants des parents d'élèves « dégradées » (32,09 % de ce groupe est en burnout) ;
- Relations avec les enseignants « dégradées » (39 % de ce groupe est en burnout) ;
- Relations avec l'IA « dégradées » (33,44 % de ce groupe est en burnout) ;
- « J'ai l'impression que je consacre de plus en plus de temps à l'écoute des personnels » : « pas du tout d'accord » (29 % de ce groupe est en burnout).

Il y a 25,41 % des Perdir en burnout qui considère que la relation avec les enseignants s'est dégradée. Ils sont 10,6% dans le groupe sans burnout à dire la même chose.

Il y a 35,39 % des Perdir en burnout qui considère que la relation avec les parents d'élèves s'est dégradée. Ils sont 22,52 % dans le groupe sans burnout à dire la même chose.

Il y a 35,5 % des Perdir en burnout qui considère que la relation avec l'IA s'est dégradée. Ils sont 20,79 % dans le groupe sans burnout à dire la même chose.

C'est dans la dégradation de la relation avec les enseignants que l'on trouve la plus grande sur-représentation des Perdir en épuisement professionnel.

Il y a une sur-représentation du burnout dans les groupes qui répondent de la façon suivante :

- Sentiment de sécurité : « plutôt pas d'accord » ;
- « Avez-vous été insulté ? » : « 3 ou 4 fois » ;
- « Avez-vous été bousculé ? » : « 3 ou 4 fois » ;
- « Avez-vous été frappé ? » : « 1 ou 2 fois » ;
- « Avez-vous été harcelé ? » : « Oui » ;
- Mais entre 21 % et 24 % de Perdir en burnout, répondent « jamais » à chacune des questions.

Nous constatons une fréquence d'agressions physiques importante chez nos répondants dans leur ensemble (4 %). Le pourcentage est le double de celui de l'ensemble des actifs au travail (2 %).

Culture de tolérance à l'erreur

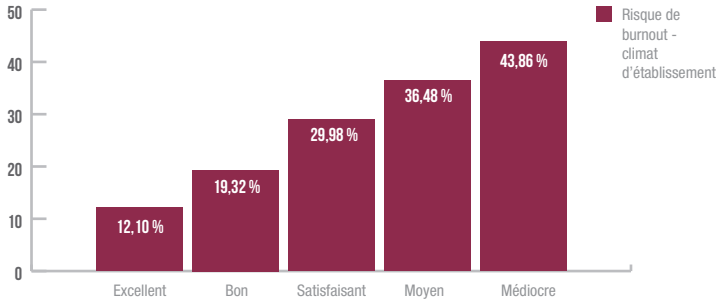
Nous tâchons d'approcher ce concept à travers la question : « J'ai le sentiment qu'en cas de difficulté je peux facilement faire appel à mes collègues ».

- Il y a deux fois plus de Perdir en épuisement professionnel à avoir le sentiment qu'en cas de difficultés ils ne peuvent pas faire appel à leurs collègues comparés à ceux sans burnout (28,95 % / 12,46 %).

Il y a 18,33 % de notre échantillon de Perdir à répondre par la négative à cette question. Ceux qui ont répondu « non » sont plus vulnérables à l'épuisement professionnel comparés à ceux qui ont répondu par l'affirmative.

Depuis les premières publications sur le burnout des cadres supérieurs, il est écrit que les lieux de travail « devraient fournir des moyens par lesquels les gens peuvent exprimer non seulement leur colère, mais aussi leur déception, l'impuissance, le désespoir, la défaite et la dépression. Quand les gens dans la défaite nient leurs sentiments de colère, la colère bouillonnante contribue au sentiment d'épuisement professionnel » (Levinson H., 1981).

• 8.6 CLIMAT D'ÉTABLISSEMENT / CLIMAT DE BURNOUT



Nous constatons la cohérence de l'histogramme. Plus le climat d'établissement est évalué négativement, plus le pourcentage des Perdre en burnout augmente.

Items permettant de discriminer ceux qui sont en épuisement professionnel de ceux qui ne le sont pas :

Climat d'établissement ; estimez-vous que vos conditions de travail se sont dégradées, globalement améliorées ou sans changement ; estimez-vous que votre volume de travail a augmenté ou sans changement ; dans l'exercice de mon métier je dispose d'une marge d'autonomie et d'initiative ; j'ai le sentiment d'être valorisé par les enseignants ; êtes-vous satisfait du travail en équipe avec vos collègues ; êtes-vous satisfait du travail en équipe avec vos collaborateurs ; j'ai le sentiment que la hiérarchie me soutient ; êtes-vous satisfait de vos relations avec votre hiérarchie ; êtes-vous satisfait des possibilités de formation ; utilisation de mes compétences professionnelles ; vous estimez-vous suffisamment informé sur les objectifs fixés à votre établissement ; vous estimez-vous suffisamment informé de la politique éducative de la collectivité territoriale responsable ; êtes-vous satisfait des perspectives d'évolution professionnelle ; êtes-vous satisfait de la reconnaissance sociale de votre métier ; mobilité interne ; mobilité externe ; je me sens en sécurité dans mon établissement ; estimez-vous que votre moral est... ; charge de travail ; relations avec les parents ; relations avec les enseignants ; relations avec l'IA ; j'ai le sentiment qu'en cas de difficultés je peux faire appel à mes collègues ; êtes-vous satisfait de l'intérêt de votre travail ; j'estime que les caractéristiques de mon métier sont très motivantes ; je trouve du sens dans le travail réalisé ; avez-vous été harcelé ; votre santé est...

Items n'ayant pas obtenus un degré de significativité pour notre échantillon de répondants (alpha à 0,05) :

Ancienneté dans la fonction ; ancienneté dans le poste ; nombre d'élèves ; poste en France, DROM ou étranger ; établissement en REP/REP+ ; zone géographique urbaine, périurbaine, rurale ; CSP des parents ; j'ai l'impression que je consacre de plus en plus de temps à l'écoute des personnels ; temps de travail ; relations avec les représentants des parents ; avez-vous été insulté ; avez-vous été bousculé ; avez-vous été frappé.

Les limites de notre étude

Outre le fait déjà souligné de l'utilisation d'un questionnaire plutôt que des entretiens cliniques, nous n'avons pas procédé à un échantillonnage de la population mais il a été décidé de proposer le questionnaire en ligne à la totalité du personnel de direction de l'Éducation nationale.

La faisabilité d'une telle enquête n'était pas évidente au départ, ce qui explique en partie nos limites et justifie une lecture avec beaucoup de précaution s'agissant de diagnostics médicaux qu'il convient de présupposer et non pas d'affirmer, ainsi que de comparaisons avec d'autres publications sur le sujet concernant d'autres populations de travailleurs.

• 8.7 LES RESSOURCES POUR LA PRÉVENTION —

Nos propositions pour la prévention de l'épuisement professionnel avancées dans notre rapport précédant concernant les inspecteurs territoriaux peuvent s'appliquer également aux personnels de direction dans le présent rapport, à l'exception notable des soins au personnel en burnout clinique. Même si le pourcentage d'individus atteints est semblable, la différence en nombre de personnes susceptibles de bénéficier d'un traitement est beaucoup plus importante, ce qui rend notre préconisation passée impraticable.

Il nous semble important d'analyser la question en profondeur : comment le ministère de l'Éducation nationale peut assumer en même temps la visibilité de ses actions et l'anonymat des bénéficiaires ? La situation actuelle où il est implicite qu'il s'agit de problèmes personnels nécessitant des démarches personnelles n'est pas satisfaisante.

Visibilité de l'épuisement professionnel

À l'occasion des nouvelles réformes du système éducatif et en particulier l'autonomie des établissements scolaires, il nous semble important de tenir compte des préconisations du troisième plan santé au travail adopté par l'Etat fin 2015, et suivre les changements avec des évaluations sur l'impact sur les personnes concernées.

Nous écrivions il y a quinze ans concernant le stress chez les chefs d'établissements : « Cette symptomatologie peut apparaître chez des personnes sans antécédents psychopathologiques. Par l'impact sur les collègues et par effet de contagion, elle risque de dégrader le climat de travail dans les établissements scolaires. L'impact sur les élèves, comme pour les patients dans les cas des professions de santé, oblige à promouvoir une éthique de soin de soi » (Horenstein J.M. 2003). Cela implique des compétences à acquérir qui devraient figurer (comme c'est le cas pour les médecins dans certains pays) dans les compétences pour devenir personnel de direction.

Mobilité

Vu les pourcentages très forts d'insatisfaction concernant la mobilité interne ou externe, il est important de ne pas attendre d'être en burnout pour se poser la question de faire autre chose. Concernant le « fallback » (plan B) la règle du 20/80 s'applique (20% du temps de travail doit être consacré à acquérir des compétences et des réseaux permettant le cas échéant de changer d'activité professionnelle). Cela représente des bénéfices pour la personne et pour l'institution : permet de filtrer le sentiment d'être piégé dans une activité qui ne correspond plus à nos valeurs et le cas échéant stimuler l'engagement si la décision finale est de rester.

Atelier de ressources

Dans un contexte de perte de ressources pour un pourcentage non négligeable des Perdrix tel qu'il est mis en avant dans cette recherche, il est important que l'institution apporte des ressources pour enclencher un cycle de gains. Le contenu des ateliers peut être multiple, allant des adaptations spécifiques face à une réforme donnée jusqu'aux thèmes traditionnels de gestion du stress. Trois chapitres nous semblent utiles concernant l'épuisement des Perdrix :

La gestion du temps

La façon d'organiser le temps et de le ressentir est systématiquement mise en avant comme modérateur du stress. L'objectif est de se familiariser avec des outils ergonomiques pour développer le sentiment que nous contrôlons notre temps ; développer des stratégies contre la procrastination et pour limiter le perfectionnisme.

La gestion de conflits et de situations de violence

Objectifs : découvrir les différents types d'attitudes lors des relations professionnelles et des événements dans les établissements. Un accident de travail, une catastrophe, une agression... et on se retrouve face à des «victimes» qu'il faut entourer, soutenir, aider. Les paroles et les actes pourront faire la différence. Réfléchir à la clarté des messages pour véhiculer tout autant l'affirmation de soi et le respect d'autrui. Travailler sur la communication verbale et non verbale pour éviter de se faire agresser physiquement. Prendre conscience de notre participation au déclenchement d'un conflit.

Programme :

La communication de crise : mettre de la structure dans un milieu chaotique ;

L'assertivité : communiquer en s'affirmant et sans écraser l'autre ;

Le debriefing psychologique : accueillir et soutenir les victimes ;

Le désamorçage : comment ne pas s'engager dans un processus d'escalade de la violence.

La bioflexibilité

La bioflexibilité est une compétence qui nous permet de contrecarrer les « habitudes d'inattention » par l'engagement des différents foyers d'attention, de passer des contenus narratifs de la conscience à la perception directe, de discriminer entre ce que nous voyons et écoutons de ce que nous sentons et inférons à propos de l'autre et du contexte, de changer plus fluidement le foyer d'attention entre imagination et observation comportementale, entre émotions propres et celles de l'autre.

La capacité à bouger entre différents états affectifs est accrue, permettant une plus grande fluidité dans les mouvements corporels, la tonalité de la voix et les mouvements du visage deviennent plus sensibles au contexte. Cette fluidité porte aussi sur le contenu de la pensée, l'habilité à voir les événements sur des multiples perspectives, donc permettant plus aisément d'adopter la perspective de l'autre, de limiter l'activité ruminatoire ou la fixation dans un contenu de pensée unique.

Elle permet de limiter le déni de l'expérience, les tentatives pour se débarrasser des émotions ou des pensées désagréables à travers l'inaction, l'impulsivité ou la persistance des actions en dépit de leur inefficacité. La bioflexibilité est cultivée à travers une approche axée sur :

- **Flexibilité physique** : toute activité corporelle qui augmente la fréquence cardiaque et provoque la transpiration a montré des effets bénéfiques sur l'impact somatique du stress chronique. À partir de 150 minutes par semaine les différences sont significatives. Le développement rapide d'activités physiques au sein des entreprises témoigne de cette utilité.

Les « réunions en marchant » ont montré, en plus, des effets sur la créativité. Nous privilégions des pratiques corporelles pour faciliter des changements cognitifs à travers des mouvements non intentionnels, des tremblements neurogéniques, des actions où « le laisser aller musculaire », le « lâcher prise », deviennent la condition de la persistance du mouvement, l'usage des os dans le mouvement, des petits muscles interarticulaires à la place des grands groupes musculaires et l'usage des articulations cachées.

- **Flexibilité cognitive** : nous expérimentons des mouvements inhabituels, de rupture des schémas gestuels et fonctionnels, pour accroître les sensations proprioceptives facilitant ainsi le captage d'attention dans le présent, dans l'ici et maintenant. Cela permet de repérer les sensations internes, les réactions du corps au contexte extérieur, le contenu de la pensée, des mémoires, des images et les émotions. C'est la première étape dans l'objectif que le contenu de la conscience devient une matière à être travaillée par le corps pour l'expérimenter et non pas pour qu'il détermine notre comportement. Il ne s'agit pas de vouloir transformer le contenu de la pensée mais de changer la fonction pour réduire son pouvoir de barrière à l'accomplissement de nos valeurs.
- **Flexibilité émotionnelle** : l'attention spéculative cherche à opérationnaliser le présent en dehors de l'ici et maintenant. Il s'agit d'utiliser autre chose que la perception ou les sensations proprioceptives ou kinesthésiques liées à l'image du corps. On doit agir à partir du schéma corporel, pré-réflexif, automatique. Il faut pour cela des contraintes corporelles qui vont agir sur la posture du corps et une contrainte cognitive liée à une fiction. L'attention spéculative est une attention de second ordre (observer celui qui observe), ce qui permet de surmonter le paradoxe d'un mécanisme appartenant au conscient (activée de façon volontaire ou involontaire) sans être complètement conscient. C'est pour cela que le résultat ne peut être que dans le mouvement et non pas dans la pensée à propos du mouvement, il n'y a pas de représentation conventionnelle.

Il ne s'agit pas d'explorer la conscience de soi, les émotions ou le contenu de la pensée mais de les objectiver, les considérer sur le même plan que d'autres objets qui nous entourent et constater, par le mouvement, le déploiement de la relation qui s'établit entre eux.

L'expérimentation, l'exploration et la compréhension qui émerge d'un espace de relationalité spécifique sont rendues possibles grâce au mouvement du corps. L'entraînement basé sur le mouvement et des modes d'attention complexe est le point de départ pour interroger des concepts comme le temps, par exemple, où nous sommes piégés par le langage ou de replonger dans notre expérience facilitant la clarification de nos valeurs (les valeurs psychologiques sont des directions de vie choisies librement et nous rentrons en contact avec eux à travers un examen minutieux de notre expérience et non pas à travers les histoires que nous nous racontons vis-à-vis de nous-mêmes).

Åsberg, M., Glise, K., Herlofsson, J., Jacobsson, L., Krakau, I., Nygren, Å., et al., Utmattningsyndrom – stressrelaterad psykisk ohälsa (Exhaustion disorder – stress-related psychological ill health). Stockholm: Socialstyrelsen (The Swedish National Board of Health and Welfare) 2003.

Baumeister, et al. (2007). The strength model of self-control. *Current Directions in Psychological Science*, 16, 351–355.

Bilgel N., Bayram N., Ozdemir H., Dogan F., Ekin D. Work Engagement, Burnout and Vigor among a Group of Medical Residents in Turkey. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science* 2(3): 220-238, 2012.

Boyer R. & Horenstein J.M. Souffrir d'enseigner. Faut-il rester ou partir ? *Memogrames* 2013.

De Rivera J.L.G. Empatía y ecpatía. *Psiquis*, 2004 ; 25, 6 : 243-245.

Dyrbye L.N. & Shanafelt T.D. Physician Burnout A Potential Threat to Successful Health Care Reform *JAMA*, May 18, 2011 ; Vol 305, No. 19

Burke, R. J., Greenglass, E. R., & Schwarzer, R. (1996). Predicting teacher burnout over time: Effects of work stress, social support, and self-doubts on burnout and its consequences. *Anxiety, Stress, and Coping*, 9, 261-275.

Fotinos G. & Horenstein J.M. La qualité de vie au travail dans les Lycées et Collèges. Le « burnout » des enseignants » *CASDEN* 2011.

Gorgievski, M.J., & Hobfoll, S.E. (2008). Work can burn us out or fire us up: Conservation of resources in burnout and engagement. In J.R.B. Halbesleben, *Handbook of stress and burnout in health care* (pp. 1-22) Hauppauge NY: Nova Science Publishers.

Grossi, Perski, Evengard, Blomkvist, & Orth-Gomer. Physiological correlates of burnout among women. *J Psychosom Res* 2003 ; 55: 309–316.

Hobfoll, S. E. Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*. 1989 ; 44, 513-524.

Hobfoll, S. E., & Shirom, A. (2000). Conservation of resources theory: Applications to stress and management in the workplace. In R.T. Golembiewski (Ed.) *Handbook of organization behavior* (2nd Revised Edition; pp. 57-81). New York, New York: Marcel Dekker.

Hobfoll SE. Social and psychological resources and adaptation. *Review of General Psychology*. 2002; 6:307–324.

Hobfoll, S. E. Conservation of resource caravans and engaged settings. *Journal of Occupational and Organizational Psychology* 2011; 84, 116–122.

Hobfoll, S.E., Tirone V, Holmgreen L, Gerhart J. Conservation of Resources Theory Applied to Major Stress In Fink G. *Stress: Concepts, Cognition, Emotion, and Behavior*, 1st Edition. *Handbook of Stress Series Volume 1* Academic Press 2016.

Horenstein J.M. Les effets du stress. *Education & Management*. Août 2003, n°25, 35-37.

- Karasek R.A. Job demands, job decision latitude, and mental strain: implications for job design. *Administrative Science Quarterly* 1979 ; Vol. 24, pp. 285-308.
- Koves-Masféty V., Sevilla-Dedieu C., Rios-Seidel C., Nerrière E. & Chan Chee C. Do teachers have more health problems? Results from French cross-sectional survey. *BMC Public Health* 2006; 6: 101.
- Levinson H. When Executives Burn Out. *Harvard Business Review* May-Jun. 1981 ; 59(3):73-81.
- Lundgren-Nilsson A., Jonsdottir I.H., Pallant J., Ahlborg G. *BMC Public Health* 2012, 12:1.
<http://www.biomedcentral.com/1471-2458/12/1>
- Maslach, C., & Jackson, S. The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*. 1981, 2, 99–113.
- Nias J. Thinking about feeling : the emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*. 1996; 26 : 3, 293-306.
- Puddester D, Flynn L, Cohen J. 2009. *CanMEDS physician health guide: A practical handbook for physician health and well-being*. Ottawa: The Royal College of Physicians and Surgeons of Canada.
- Rasclé N. & Bergugnat L. Les déterminants et les conséquences de l'épuisement professionnel des enseignants débutants. *IUFM d'Aquitaine* 2013.
- Sassi N. & Jean-Pierre Neveu J. P. Traduction et validation d'une nouvelle mesure d'épuisement professionnel : le Shirom-Melamed Burnout Measure. *Canadian Journal of Behavioural Science* 2010, Vol. 42, No. 3, 177–184.
- Schaufeli, W.B., & Greenglass, E.R. (2001). Introduction to special issue on burnout and health. *Psychology and Health*, 16, 501-510.
- Schaufeli, W.B., Salanova, M., González-Roma, V. and Bakker, A.B. (2002), "The measurement of engagement and burnout and: a confirmative analytic approach", *Journal of Happiness Studies*, Vol. 3, pp. 71-92.
- Schaufeli W.B. Burnout en profesoras : Una perspectiva social de intercambio. *Revista de Psicología del trabajo y de las Organizaciones* 2005 ; 21, 1-2 : 15-35.
- Schaufeli W.B., Leiter M.P., Maslach Ch. Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International* Vol. 14 No. 3, 2009 pp. 204-220 (www.emeraldinsight.com/1362-0436.htm)
- Siegrist J. Adverse health effects of high-effort/low-reward conditions. *J Occup Health Psychol* 1996; 1:27-41.
- Söderström M. Burnout – a matter of impaired recovery ? From the Department of Public Health Sciences Karolinska Institutet, Stockholm, Sweden 2012.
- Trigo T.R., Teng C.T., Hallak J.E.C. Síndrome de burnout ou estafa profesional e os transtornos psiquiátricos. *Rev. Psiq. Clín.* 2007; 34, 5 : 223-233.
- Tversky, A., and Kahneman, D. (1974). Judgement under uncertainty. *Science*, 185, 1124 -1131.

Cette étude qui repose, il faut le rappeler, sur un corpus d'informations recueillies régulièrement depuis 14 ans (soit plus d'un million de données) apporte aujourd'hui des réponses à la triple question qui motive ce travail.

- › Elle montre que le « malaise » des personnels de direction perçu par certains observateurs privilégiés (collègues, responsables hiérarchiques et pédagogiques, personnels médico-sociaux, parents d'élèves, partenaires...) existe bien et dans des proportions inquiétantes. Près de 6 Perdir sur 10 déclarent un moral moyen/mauvais, 1 sur 4 se révèle en épuisement professionnel et près de 15 % en burnout clinique. À l'inverse, et ce qui permet d'atténuer l'impact de ce constat, 8 Perdir sur 10 sont satisfaits ou très satisfaits de l'intérêt de leur travail et 7 sur 10 considèrent que les caractéristiques de leur métier sont motivantes.
- › Elle met en évidence le poids différent des variables composant le moral. C'est ainsi que sont vécus comme nettement négatifs : la marge d'autonomie et d'initiatives dont ils disposent dans leur établissement, le management et la gestion des ressources humaines pratiqués par les autorités académiques et ministérielles, la qualité des relations avec les parents d'élèves. En revanche, les composants positifs qui se détachent clairement sont le soutien des collègues, la considération des élèves, la valorisation par les enseignants, le travail en équipe, l'utilisation des compétences professionnelles, sans oublier l'intérêt du travail et celui des missions évoqués précédemment.

Afin de nuancer ce tableau général, il est nécessaire d'indiquer ici les différences importantes positives et négatives qui existent selon les lieux d'exercice des Perdir.

Ainsi les relations avec les parents se sont davantage améliorées en Collège qu'en Lycée. Il en est de même pour les relations avec les enseignants. On note aussi que les Perdir de Lycée déclarent des horaires hebdomadaires de travail plus lourds que les Perdir de Collège, que les Perdir de Collège

REP et REP+ sont plus souvent insultés (en majorité par les parents) et que le harcèlement touche également tous les Perdri avec pour auteurs principaux les parents pour le Collège et les enseignants pour le Lycée.

- Elle met en perspective, et sur une durée importante, les composants essentiels du moral des Perdri et en dégage les tendances structurelles d'évolution. Parmi ces dernières, les plus négatives et qui nécessiteraient des mesures d'urgence sont le sentiment de déresponsabilisation des Perdri dans la conduite de leur établissement, la forte « saturation » provoquée par la fréquence des réformes et des changements de politique éducative, l'importante dégradation des relations école/parents, la forte augmentation du temps de travail hebdomadaire. Quant aux évolutions positives ou « stables/rassurantes » à affermir ou développer, elles concernent la qualité de vie professionnelle (considération des élèves, respect des parents, intérêt de travail).

En complément de ces résultats et leur donnant un « algorithme » différent d'organisation (à venir) dans lequel ils pourraient s'inscrire, l'étude de la question ouverte portant sur l'autonomie de l'établissement et ses composants apporte des informations qui nous paraissent essentielles à la mise en œuvre de cette dynamique de changement.

En effet, bien que le recrutement soit le composant le plus cité il ne l'est que par 31 % des Perdri. On note le peu de différences avec l'importance du choix de la gestion des moyens (27 % des Perdri) et de la pédagogie (26 %). De plus, les liens mis en évidence entre ces composants explicitent mieux les raisons de ces choix. C'est ainsi que le choix du recrutement est plus lié à celui de la pédagogie et de la gestion des moyens qu'à celui de la gestion des personnels. De même on constate que le choix de l'organisation du temps scolaire est fortement lié à la pédagogie.

Toutes ces informations confirment une demande accrue d'autonomie de l'établissement et montrent en filigrane – que ce soit, pour promouvoir les projets pédagogiques, améliorer la gestion des ressources humaines ou celle des moyens – la nécessité de répondre à « l'ardente obligation », sous peine d'échec, du travail collectif et participatif avec l'ensemble des personnels concernés.

Dans le droit fil de l'esprit de cette étude qui repose sur la participation volontaire, l'expression personnelle et ressentie, ainsi que sur un espace de paroles ouvert sur les motivations professionnelles et la perception de l'autonomie de l'établissement et de ses composants, il nous a semblé naturel de rester sur ce terrain pour la partie « propositions » et de vous faire part sous la rubrique « contributions au débat » des résultats d'un groupe de travail composé de Perdri en activité couvrant les grandes catégories de lieux d'exercice.

En guise de conclusion il nous paraît toutefois nécessaire, pour remédier globalement à ce sentiment majoritaire de « malaise » si ce n'est pour certains de « mal être »,

dont une des principales causes est l'absence d'une véritable gestion des ressources humaines, de proposer quelques pistes ou plutôt quelques outils qui nous semblent en mesure de prendre en compte cette situation et de conduire à des améliorations.

- › L'intérêt manifeste de cette enquête auprès des Perdrix laisse à penser qu'une consultation de ces derniers par département et/ou académie déclinant les principaux axes constituant le moral professionnel – à l'image de cette étude – serait bien accueillie. Cette interrogation pourrait être triennale afin de permettre l'élaboration d'un baromètre social (désormais comparable à des données nationales) et faire partie des indicateurs de gestion académique et départementale.
- › À partir de l'analyse collective des résultats de l'enquête - condition *sine qua non* à la réussite de cette opération - construire des plans d'action de terrain et de gestion des personnels dans une approche la plus participative possible avec les responsables hiérarchiques et pédagogiques. « Dans ce processus, la libre expression sans tabou ni langue de bois sera un gage de succès ».
- › Donner de la visibilité à la question de l'épuisement professionnel des personnels d'encadrement en consultant les intéressés, implique d'apporter des outils de prévention spécifiques tels que décrits dans le chapitre « Les ressources pour la prévention », sous peine de frustrer d'avantage le personnel.
- › La comparaison de ces résultats avec ceux issus de l'enquête sur le moral des IEN, IA-IPR montre de fortes similitudes sur l'exercice de la fonction, la qualité de vie au travail et les perspectives professionnelles. Cette convergence ne serait-elle pas propice à la création du « corps unique de l'encadrement des établissements scolaires » (envisagé depuis 1990) : « Une seule profession pour différents métiers s'organisant, par exemple, à partir 3 pôles : Direction, Accompagnement, Évaluation ». Décision qui en instaurant une forte porosité entre les missions de ses différents membres renforcerait l'efficacité du système éducatif et apporterait des réponses nouvelles pour notamment, atténuer l'inquiétude de 66 % des Perdrix et 76 % des inspecteurs territoriaux quant à leurs perspectives d'avenir professionnel.

L'importance que revêt - tant par le nombre de réponses que par la richesse de leurs contenus - la question de l'autonomie de l'établissement et l'intérêt marqué pour la problématique du corps unique des personnels d'encadrement conduisent à penser qu'une consultation nationale auprès de l'ensemble des Perdir de type « États généraux » serait bien reçue par les intéressés et probablement utile pour la réflexion amorcée sur l'évolution nécessaire de notre système éducatif.

À l'issue de ce travail qui d'une certaine façon clôt un cycle long d'étude sur l'observation des Perdir et qui a permis à ces derniers de s'exprimer « sans contrainte ni tabou » sur la façon dont ils vivent et exercent leur métier, nous avons pu mettre en évidence leurs inquiétudes et leurs échecs mais aussi leurs espoirs et leurs réussites. Face à cette situation sur laquelle repose, *in fine* et en grande partie, le fonctionnement de notre système éducatif, nous avons pris le risque de proposer des pistes et des outils d'action structurels ou individuels porteurs de changements et d'améliorations. Notre ambition serait que ce travail soit utile à tous ceux qui œuvrent aujourd'hui à la réussite de l'école de la République et à la construction de son avenir.

PROPOSITIONS DE PERDIR POUR AMÉLIORER LE MORAL PROFESSIONNEL

(Panel de 10 Perdir)

Dans le droit fil de la conception et de l'esprit de cette étude qui étaient de donner directement et collectivement la parole aux intéressés, il nous a paru légitime d'interroger un panel de Perdir couvrant le spectre des différentes catégories d'établissement de l'enquête pour introduire, sur le sujet « propositions », la dimension qualitative. Démarche qui par définition n'est pas représentative et doit être considérée comme le recueil de témoignages personnels pouvant être interprétés comme des éclairages sur les évolutions souhaitées.

Pour ce faire, nous nous sommes contentés de reprendre « textuellement » ces propositions en supprimant les « doublons » et en les classant selon 7 catégories.

RECRUTEMENT, FORMATION, CARRIÈRE, STATUTS

1. Organiser un recrutement qui ne s'appuie plus sur le concours actuel mais qui prenne en compte les compétences professionnelles attendues d'un personnel de direction et d'un futur manager pédagogique : la capacité à animer des collectifs, à gérer les conflits, à répondre à des situations d'urgence, à prendre des décisions, à déléguer, à organiser son temps de travail et ses priorités. Tout le monde ne peut pas être personnel de direction (éviter les erreurs de casting).
2. Affecter les personnels de direction stagiaires sur des supports où le chef d'établissement est un formateur qui a mission d'accompagner l'entrée dans le métier des collègues nouvellement recrutés.
3. Alléger les procédures de contrôle auxquelles sont soumis les personnels de direction. Transformer le

contrôle par une confiance a priori et une reddition ultérieure par une évaluation externe.

4. Supprimer l'évaluation individuelle au profit d'évaluations externes qui permettent de réajuster les stratégies aux objectifs d'établissement. L'évaluation externe peut être effectuée par un groupe d'évaluation composé d'inspecteurs pédagogiques et de chefs d'établissements.
5. Gérer le mouvement des personnels de direction de façon totalement transparente en faisant coïncider le projet de mutation au profil recherché pour le poste. Plus d'évaluation, ni de barème caché, ni d'appui secret, mais la présentation d'un projet pour l'établissement sollicité avec un jury qui classe les candidats.
6. La constitution d'un corps unique d'encadrement avec des allers et retours entre des fonctions de direction et d'inspection.
7. Développer la mobilité fonctionnelle des personnels de direction au sein de la fonction publique, et pourquoi pas dans des fonctions privées.
8. Instaurer la possibilité d'une année de césure permettant de faire un break quand la pression devient trop forte et que l'épuisement pointe le bout de son nez.
9. Pouvoir se séparer de personnels « incompetents » et « nocifs » pour les élèves.
10. Abandonner le contrôle « a priori » au bénéfice du contrôle « a posteriori » en introduisant la pratique de l'évaluation « diagnostic ».
11. Donner toute sa place et son rôle au MEN pour déterminer par loi, décret, arrêté à l'exclusion de tout autre document le cadre institutionnel de la politique scolaire de l'Etat.
12. Offrir la possibilité aux chefs d'établissements après avoir exercé au minimum 10 ans d'accéder à des fonctions d'encadrement hors EPLE.
13. Repenser la formation initiale des Perdir stagiaires en 2 périodes : une « théorique » relative aux enjeux de la fonction des Perdir dès la réussite au concours, puis intercaler durant les deux années suivantes des stages dans différents types d'établissements publics (tribunaux, commissariats, brigades de gendarmerie, mairies, CAF, grand médias nationaux, hôpitaux, etc).
14. Instaurer une formation obligatoire chaque année pour tous les Perdir.
15. Donner la possibilité aux membres des équipes de direction de pouvoir recruter leurs personnels de secrétariat et de gestion dans le respect intégral de leurs statuts respectifs.
16. Introduire pour les recrutements en complément des titres universitaires et d'un portfolio l'utilisation de tests de personnalité utilisés couramment par les grands établissements publics de formation professionnelle pour adultes.
17. Bénéficier enfin d'une véritable formation initiale et continue solide au « management éducatif » : conduite du changement, gestion des relations humaines et sociales, gestion de crise sans oublier le corollaire la connaissance et la pratique des technologies de l'information.

FINANCES, PERSONNEL, MOYENS

18. Valoriser la fonction de personnel de direction par une rémunération en rapport avec les responsabilités exercées. Les logements de fonction doivent offrir des conditions de confort adaptées à la considération que l'on doit avoir pour les personnels de direction.
19. Renforcer le pôle administratif des EPLE et pouvoir s'appuyer sur des personnels administratifs en nombre et bien formés pour alléger les tâches administratives des personnels de direction. Les secrétaires de direction ne correspondent plus à la réalité des missions de cet auxiliaire de premier plan, il faut former et recruter des assistantes de direction.
20. Avoir une équipe de direction complète quelle que soit la taille de l'établissement (quitte à regrouper des petites structures). La solitude de la direction est anxiogène.
21. Mettre à disposition des établissements des outils numériques de pilotage, d'administration et de gestion efficaces et compatibles. Quelle perte de temps et combien de tracas pourraient être évités si des outils comme le LSU, Cyclade, STS,... étaient aussi ergonomiques et intuitifs que les outils du privé tel que « Pronote ».
22. Avoir des équipes complètes !
23. Que tout ce qui touche à la sécurité soit automatiquement mis en place sans prendre des années pour obtenir une malheureuse caméra de surveillance, par exemple.
24. Améliorer les outils informatiques de collecte de données : les rendre plus intuitifs et plus efficaces. Une bonne partie de l'agacement suscité par les enquêtes vient de la difficulté d'usage des outils.

ORGANISATION INTERNE ET EXTERNE

25. Mettre en réseau des établissements sur un territoire scolaire identifié afin de ne plus mettre les établissements en concurrence et de les placer en complémentarité.
26. Doter les établissements ou les réseaux d'établissements d'équipes de direction cohérentes et complémentaires. Un choix mutuel (nomination simultanée peut-être...) de l'adjoint et du chef d'établissement autour d'un projet est nécessaire pour ne pas renvoyer à l'aléatoire la cohérence de l'équipe de direction.
27. Veiller à la constitution d'équipes de vie scolaire équilibrées et travaillant en cohérence et complémentarité avec les autres équipes : direction, enseignants, santé-social...

28. Faire évoluer le conseil pédagogique : la responsabilité reste au chef mais co-réflexion, co-animation, co-organisation auprès de l'ensemble des enseignants (emploi du temps en conséquence).
29. Mise en place de contrat professionnel Perdir/prof avec attentes claires et précises et avec réelle possibilité d'agir en cas de dysfonctionnements.
30. Arrêter de déplacer tout le temps tout le monde pour des réunions qui sont le plus souvent inefficaces, voire inutiles. Dans la majorité des cas, la visioconférence ferait gagner beaucoup de temps.
31. Une vraie et sincère contractualisation de moyens et d'objectifs entre l'EPLÉ, l'autorité académique et la collectivité territoriale de rattachement pour une durée de 3 ans.
32. Refonder l'organisation territoriale du MEN avec 13 fonctionnaires nommés en conseil des ministres pour un mandat de 3 ans renouvelable une fois, ce qui leur donnerait une vraie et réelle légitimité auprès du Président du Conseil Régional et du Préfet de Région.

QUALITÉ DE VIE AU TRAVAIL

33. Généraliser les Groupes d'Analyse de Pratiques déconnectés de la hiérarchie. C'est-à-dire, permettre d'élaborer des réponses collectives à des problématiques individuelles et construire un étayage entre pairs. Cela pourrait se faire à l'échelle de bassins de formation.
34. Il s'agit de permettre aux personnels de direction d'exprimer leurs problématiques, de les formaliser et de trouver des réponses construites avec leurs pairs.
35. Établir une véritable relation de confiance mutuelle avec la hiérarchie rectorale et départementale (DSDEN). La défiance des personnels de direction constatée vis-à-vis de cette hiérarchie de proximité doit être prise en compte pour l'effacer. (On est entre collègues quand même !)
36. Pour plus de confiance et de connaissance mutuelle, on pourrait permettre aux personnels de direction d'occuper des fonctions dans les rectorats et dans les DSDEN sans passer de concours et sans quitter la région d'exercice. Il s'agit d'entretenir la relation de confiance qui doit être installée entre les personnels de direction.
37. Faire de la hiérarchie déconcentrée une hiérarchie bienveillante qui accompagne les politiques d'établissement. Et donc déconnecter l'accompagnement de l'évaluation des personnels de direction.
38. Éviter l'isolement : c'est ce qu'on dit aux jeunes profs qui arrivent ; si vous avez des soucis avec certaines classes, ne restez surtout pas isolés. Parlez-en avec vos collègues ou avec moi...
39. Instaurer l'obligation d'un projet santé (au sens de bien-être général) dans chaque établissement pour « se faire plaisir dans le travail » avec entre autres : travail

sur la communication non violente, activités physiques collectives, moments conviviaux, travail sur le cadre de vie : lumière, couleurs... (Ecoles en santé, RADIX).

40. Arrêter de fonctionner sur les vieux schémas négatifs selon lesquels le travail est forcément lourd, pénible, et non gratifiant ; selon lesquels « on n'est pas là pour s'apprécier mais pour fonctionner », etc.
41. Il faudrait travailler sur des fins de carrière, parfois moments de fatigue et de démotivation ; mobiliser les inspecteurs de vie scolaire ; constituer des groupes de travail et de paroles.
42. Renforcer le sentiment d'affiliation à une académie/département et le sentiment de participer à un projet collectif.
43. Afin de renforcer l'esprit d'équipe, rester en contact avec les élèves et la pédagogie permettre aux Perdrix de garder un temps d'enseignement.
44. Pour répartir la charge émotionnelle que nécessitent la gestion de crises où d'événements « perturbants » recourir régulièrement au Comité d'Éducation à la Santé et à la citoyenneté.
45. Condition première : avoir un adjoint dans chaque Collège quel que soit sa taille.
46. Réfléchir à la taille critique d'un Collège rural.

COLLÈGE RURAL : LE PLUS IMPORTANT EST DE ROMPRE LA SOLITUDE DU PRINCIPAL

47. Avoir un véritable secrétariat opérationnel.
48. Avoir une dotation en agents d'accueil et polyvalent de maintenance dans chaque Collège.
49. Pouvoir bénéficier d'enseignants bivalents afin de limiter les services partagés.
50. Mettre les Collèges en réseau et favoriser le travail en commun des principaux et des enseignants.
51. Envisager des secrétariats et des services d'intendance mutualisés afin de compenser le manque d'effectifs et de compétences.
52. De la même façon, les agents territoriaux pourraient être mutualisés pour avoir un service de maintenance efficient.
53. Envisager des regroupements d'établissements avec une direction unique.
54. Envisager des écoles du socle avec des écoles élémentaires rattachées au Collège de secteur afin de donner cohérence au cycle 3 et faciliter le pilotage de la liaison. Envisager un co-pilotage avec l'IEN de circonscription.

55. Avoir la présence d'IA-IPR beaucoup plus importante aux côtés des principaux.
56. Revoir le classement des établissements ruraux pour les rendre attractifs et les doter de personnels en conséquence.

COLLÈGE EN REP : EN PRIORITÉ LA SÉCURITÉ, LA QUALITÉ DES LOCAUX ET LES LOGEMENTS

57. Faire de ces Collèges une priorité pour les collectivités territoriales en termes de qualité d'accueil, d'entretien, de matériel pédagogique, etc.
58. Sécuriser les abords des Collèges avec une présence systématique de médiateurs.
59. Proposer éventuellement des logements de fonction aux équipes de direction en dehors du Collège pour une vie familiale sereine.
60. Associer aux REP une politique de la ville qui mette en synergie tous les efforts que méritent les quartiers concernés.
61. Insister sur la cohérence de l'équipe de direction : trop souvent des stagiaires sont affectés sur des postes d'adjoints en REP.
62. Faire de ces établissements des laboratoires pédagogiques avec un soutien des corps d'inspection et des lieux privilégiés pour les Espé. Implanter de façon systématique des langues, options, dispositifs attractifs dans ces Collèges.
63. Pouvoir à nouveau recruter sur profil les personnels.
64. Réfléchir à une complémentarité public/privé et non à une concurrence : instituer des contrats de territoire pour garantir la mixité et l'affectation équilibrée des élèves.
65. Réfléchir à la direction de ces établissements : ce sont des établissements qui permettent une bonne mutation par la suite mais qui ne sont jamais des établissements de fin de carrière.

ANALYSE DE 7 RISQUES ET 7 PROPOSITIONS D'ACTION

| Risque | Proposition |
|---|--|
| <p>Numérique : Chaque service, chaque direction du ministère a pris l'habitude d'éditer une application à chaque fois qu'un problème nouveau surgit. Ils ne soucient pas d'établir d'interconnexions entre eux et s'adressent aux chefs d'établissement pour connaître les données du service voisin. Ces services se moquent aussi comme d'une guigne de l'ergonomie de leur application pour l'utilisateur final, i.e. le chef d'établissement ou ses collaborateurs. Il en résulte des situations de tâches répétitives avec, selon l'ergonomie du poste de travail lui-même, des risques de troubles musculo-squelettiques (TMS). Le summum de cette dérive a sans doute été atteint lors de la mise en œuvre à marche forcée du LSU et de ses « dommages collatéraux » : Injonction et précipitation politique, développement à flux tendu, empilement des applications avec modules de transfert défaillants, tâches répétitives, absence d'ergonomie des écrans, etc.</p> | <p>66. Notation externe indépendante des applications :</p> <p>Il nous faut dépasser les interventions syndicales aussi qualifiées soient-elles car elles seront toujours entachées d'un soupçon de parti-pris.</p> <p>Nous devons passer, dans le cadre d'un CHS-CT dédié au numérique et pourvu d'un budget propre par l'administration, à une notation critique élaborée par un organisme extérieur indépendant et portant sur les applications numériques imposées aux personnels administratifs des EPLE du point de vue de ces utilisateurs finaux et non de celui de l'émetteur qui recherchera toujours une optimisation de ses coûts par le transfert de la charge de travail.</p> |

| Risque | Proposition |
|--|--|
| <p>Logement :</p> <p>Le logement constitue à la fois un avantage en nature et parfois un « risque » dans la mesure où il peut s'avérer inhabitable soit parce très mal situé, soit insalubre. La plupart du temps, ces logements ne permettent pas une séparation nette entre vie privée et vie professionnelle, obligeant la famille du personnel de direction à vivre selon le rythme de l'établissement. Les collectivités territoriales propriétaires de ces logements rechignent à les entretenir car elles les considèrent comme une charge induite. On peut s'interroger sur le maintien de cet avantage en nature mais il faudra aussi s'interroger alors sur l'obligation de mobilité des personnels de direction voire sur l'attractivité de cette fonction, notamment pour les professeurs cumulant quelques heures supplémentaires.</p> | <p>67. Externalisation de la gestion des logements :</p> <p>Si l'on admet que disposer d'un logement à proximité de leur établissement est une nécessité pour les personnels de direction alors il conviendrait :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. De mettre à disposition un logement convenable quitte à ce qu'il soit situé en dehors du quartier lorsque qu'il est trop difficile d'y résider ; 2. De mettre le logement en gestion auprès d'un grand opérateur de gestion locative type ICADE, ce qui garantirait une maintenance correcte du logement. |

| Risque | Proposition |
|---|--|
| <p>Management descendant « sec » : La marge de manœuvre dont disposent les personnels de direction, cadres autonomes, est de plus en plus mince. Elle est fréquemment remise en cause par la hiérarchie intermédiaire. Les nouveaux personnels de direction qui suivent une formation inter-catégorielle avec les IA-IPR sont de moins en moins armés pour résister aux injonctions contradictoires. Cependant, ce ne sont pas des inspecteurs dont le management peut être très injonctif car ils ont très peu de contact avec leurs subordonnés alors que les personnels de direction, qui résident dans l'établissement, s'ils appliquent ce modèle, se trouvent rapidement en butte à l'hostilité de la salle des professeurs.</p> | <p>68. Y-a-t-il une solution propre à cette dérive managériale ou s'inscrit-elle dans une logique systémique qu'il conviendrait d'interroger ? Cf. propositions suivantes.</p> |
| <p>Évaluation au mérite : Le triptyque « diagnostic – lettre de mission – prime triennale » est contre-productif car le montant de cette prime est trop faible et ne constitue donc pas une réelle reconnaissance professionnelle. On peut aussi s'interroger sur la valeur d'une lettre de mission élaborée, le plus souvent par copié-collé, à partir d'un diagnostic établi par le titulaire de la lettre de mission.</p> | <p>69. Réforme de l'évaluation des personnels de direction :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fusion de la part « résultats » dans l'IFR ; • Élaboration conjointe « lettre de mission – contrat d'objectif » à partir d'un diagnostic élaboré à l'issue d'une inspection périodique EVS de l'établissement voire d'une certification de type ISO 9000. |

| Risque | Proposition |
|--|---|
| <p>Fiabilité des collaborateurs : Les collaborateurs, adjoint, gestionnaire, C.P.E., secrétaire, représentent un risque dès lors qu'ils ne sont pas suffisamment performants et que leur défaillance ne laisse pas d'autre choix au chef d'établissement que de les subroger ou d'assumer leur insuffisance.</p> | <p>70. Certifications et remises à niveau : Cependant, le tableau n'est jamais complètement noir. Il faudrait donc pouvoir envoyer nos collaborateurs en formation certifiantes dès lors que nous faisons le constat avec l'intéressé qu'il ne maîtrise pas tel ou tel dossier même s'il est performant sur d'autres. Il serait bon aussi que nos collaborateurs, y compris les professeurs, soient soumis à une mobilité géographique à l'instar de celle des personnels de direction.</p> |

| Risque | Proposition |
|--|---|
| <p>Recruter – Ne pas recruter ?</p> <p>Parmi les personnels de direction, les avis sont partagés sur le fait qu'avoir compétence pour recruter réglerait ou non une bonne partie de nos problèmes managériaux. Il est un fait que selon les personnalités et les expériences, on peut penser que cette opportunité constituerait un avantage ou au contraire un inconvénient voire un risque professionnel. À cette question, il conviendrait de répondre aujourd'hui « mais qui recruter ? ». En effet, même si l'on nous promet, à mots couverts, des suppressions de postes, force est de constater que comme nos finances publiques, le recrutement des enseignants est en déficit et pas seulement de 3 % puisque cette année, celui-ci s'élève à 13 % des postes mis au concours et ce n'est pas la première année que cela se produit et il n'y a aucune raison que les annonces à propos des fonctionnaires (gel des rémunérations voire des promotions, jour de carence et demain alignement des pensions civiles sur le régime général des retraites) inversent la tendance. L'acceptation d'assumer les recrutements dans de telles conditions relèverait, à coup sûr, d'un marché de dupes.</p> | <p>71. Qui recruter ?</p> <p>La question du recrutement dans un contexte de renouvellement des générations enseignantes va devenir centrale et tant que le système scolaire n'aura pas été repensé dans sa globalité, elle va constituer l'injonction contradictoire dont les personnels de direction, ultime maillon de la chaîne hiérarchique, vont souffrir le plus. Il nous faut avoir le courage d'abandonner le modèle actuel basé sur des professeurs disposant d'une large liberté pédagogique pour adopter une organisation plus à même d'assurer la régularité et la fiabilité des enseignements dans le cadre d'équipes de cadres intermédiaires dirigés par les pédagogues très qualifiés. Outre les avantages déjà cités, ces dispositions permettraient :</p> <ul style="list-style-type: none"> • d'élargir le vivier de recrutement de ces assistants au niveau de la licence avec une grille indiciaire de cadre B ; • d'améliorer la rémunération des pédagogues sur une grille de cadre A+. |

| Risque | Proposition |
|---|---|
| <p>Aléas médiatico-politiques : Les aléas médiatico-politiques sont aussi une source de stress importante pour les cadres de terrain que sont les personnels de direction. À peine une mesure nouvelle est-elle annoncée que l'on doit exposer sa mise en œuvre. À peine a-t-elle permis un effet d'annonce que l'on s'empresse de l'oublier pour passer à la suivante.</p> | <p>72. Pour un temps éducatif long : Si l'on veut que l'Éducation sorte du temps médiatique tout en continuant à être pilotée par un ministre et contrôlée par une assemblée élue, il faut que cette dernière dépende elle-même d'un calendrier plus lent et d'un électorat plus stable, de type sénatorial. En conséquence, si les strates supérieures doivent rester régaliennes jusqu'aux DASEN, les strates inférieures devraient être organisées en écosystèmes cohérents, par exemple par réseaux écoles-Colège et être administrées par des « sénat éducatifs locaux » garants de leur stabilité. Ainsi le ministre qui serait garant de la conformité des offres locales, pourrait s'inspirer des expériences les plus positives pour orienter sa politique plutôt que lancer des propositions ex nihilo.</p> |

POINT DE VUE :

RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE,

SUITES ET CHOIX JUDICIEUX...

« Brain-storming » d'un groupe d'IA-IPR

• Pour une commission ministérielle

Afin de prendre en compte les résultats de cette enquête ainsi que des précédentes, et notamment les nombreuses propositions émises par les personnels de direction et par les contributeurs au débat, il apparaît judicieux d'envisager la mise en place d'une commission ministérielle chargée d'étudier la faisabilité et les conditions de mise en œuvre des propositions jugées pertinentes et réalisables à l'issue de ses travaux.

• Pour un statut unique des corps d'encadrement

Cette commission, composée de représentants des personnels de direction mais également des corps régionaux d'inspection, permettra un dialogue social de qualité et d'envisager un statut unique pour les personnels de direction et les personnels d'inspection.

Un statut unique pour l'encadrement des établissements scolaires, une seule profession pour différents métiers :

- Direction d'établissement ;
- Supervision d'établissements (Accompagnement, conseils, formation d'équipes) ;
- Évaluation des établissements et de leurs personnels.

Le tout favorisant une mobilité des différents corps actuels.

Dans une telle hypothèse, il y a lieu d'étudier soigneusement les impacts statutaires, de carrière, les conditions de mobilité fonctionnelle ainsi que les impacts en matière de formation initiale et continue de ces cadres.

• Direction, accompagnement et évaluation des établissements : un trio vertueux

Si la direction d'établissement et leur accompagnement ne constituent pas des fonctions nouvelles, l'affichage institutionnel et le renforcement d'une évaluation externe des établissements sont une nécessité nouvelle, appuyée sur les expériences antérieures ou en cours dans les académies.

La combinaison pilotage – accompagnement – évaluation externe des établissements par un même corps dont les personnels pourraient occuper l'une de ces fonctions à différents moments d'une même carrière devrait permettre la constitution d'une culture commune au service de la performance des établissements et de la dynamisation de leurs équipes autour de leurs projets et de leur contractualisation.

Plus que d'une hypothétique Agence d'évaluation externe, qui n'est pas dans la culture pédagogique et administrative française et dont le principal défaut serait d'être totalement externe, hors du trio vertueux d'évaluation entre pairs, c'est d'une véritable culture de l'auto-évaluation des établissements, en lien avec un accompagnement bienveillant par des cadres, dont notre système éducatif a besoin.

• **Auto-évaluation et évaluation externes des établissements**

L'auto-évaluation des établissements est assurément l'objectif à atteindre prioritairement. Elle assure, en effet, un regard évaluatif et dynamique sur la mise en œuvre des projets que les équipes se sont donnés, notamment le projet d'établissement et les éléments de la contractualisation. L'auto-évaluation permet également une régulation, constante ou régulière, aux besoins des élèves, identifiés localement par les équipes au regard des objectifs académiques et nationaux. Il faut, en outre, souligner la dimension formative et dynamisante de cette démarche pour les personnels.

Dans cette optique, elle sert à la fois à fédérer les équipes et à créer chez elles une attente favorable à l'accompagnement. Elle constituerait ainsi une excellente préparation à l'évaluation externe.

L'évaluation externe, pratiquée par des cadres ayant exercé les missions de direction et/ou d'accompagnement d'établissement, permettrait tout à la fois :

- de renforcer la dimension d'auto-évaluation (préalable à la réalisation de l'évaluation externe) ;
- de vérifier la pertinence de l'accompagnement réalisé par d'autres cadres ;
- de réaliser une évaluation régulière des établissements, tous les cinq ans par exemple ;
- de faire des préconisations et des propositions constructives.

La création, au sein du ministère, d'une direction de l'évaluation des établissements, en charge de l'évaluation externe et composée de personnels de direction et d'inspection (préfigurant le futur corps unique), permettrait d'initier une démarche au plan national et de fédérer l'action du corps d'encadrement des établissements dans les académies.

LE MORAL

DES PERSONNELS D'ENCADREMENT

(IEN, IA-IPR, PERDIR)

SÉMINAIRE ACADÉMIQUE

« VERS UN PILOTAGE PAR LA RESPONSABILISATION »

(CLERMONT FERRAND) - AVRIL 2017



Séminaire

Nouvel accompagnement, nouvelle évaluation : vers un pilotage par la responsabilisation

PPCR :

Quels enjeux pour l'École de demain
dans l'académie de Clermont-Ferrand ?

Université Clermont - Auvergne : pôle tertiaire – La Rotonde – Amphithéâtre A4

Clermont-Ferrand, le 07 avril 2017

Pilotage des structures apprenantes par la responsabilisation

Face aux enjeux stratégiques induits par les exigences d'une école inclusive, soucieuse de la réussite de tous ses élèves sur tous les territoires, l'académie de Clermont-Ferrand, s'est résolument engagée depuis 2013 dans une réflexion sur la conduite de ses politiques éducatives. Dans ce cadre, et dans l'objectif d'une plus grande convergence avec l'ensemble des actions conduites sur les territoires par les partenaires de l'école (services de l'État, collectivités, associations, parents d'élèves, monde économique), et suite au premier séminaire de co-construction des politiques éducatives qui s'est déroulé les 03 et 04 avril 2013, elle s'attache à développer une action de territorialisation sur la base d'un

socle commun de valeurs de liberté, justice, équité, solidarité, réciprocité et autonomie.

Cette approche s'intègre, en outre, dans la stratégie de l'État en Région, porté par le Préfet de Région (convention de Thiers de 2016), suite à la réforme territoriale et dans le contexte de la création de la Région académique.

L'ouverture de l'école à son environnement implique une démarche nouvelle, prenant en compte les besoins exprimés par chaque territoire en fonction de ses spécificités propres. Cet impératif découle d'un monde en perpétuel mutation, avec des évolutions sociétales et technologiques à l'échelle mondiale, qui impactent les environnements, les comportements, les compétences, les relations sociales, les usages des technologies et la mobilisation autour des valeurs universelles.

En effet, cette approche stratégique vient remettre en question la vision traditionnelle d'un pilotage descendant et surplombant, vers une approche fondée sur la responsabilisation de chacun et l'encadrement de proximité, pour une conduite de l'action éducative reposant sur des mises en réseaux et appuyée sur des valeurs de confiance et de respect partagé.

De premières réalisations, avec les réformes nationales et évolutions du système éducatif, notamment sur le primat pédagogique, le protocole parcours professionnels, carrières et rémunérations, les missions des personnels d'encadrement pédagogique, ont été conduites (conventions départementales 1^{er} degré, mixité sociale, contrats d'objectifs tripartites, ENT, Campus des métiers et des qualifications, convention cadre avec l'Université,...).

Le projet stratégique académique 2015-2018 traduit cette ambition au travers de ses 3 axes structurants :

- Les parcours de réussite éducative et pédagogique ;
- Les richesses humaines et la qualité de vie ;
- Les territoires et les partenariats.

En s'appuyant sur les réflexions actuelles autour des modes d'organisation et de pilotage des structures apprenantes et des questions de bien-être et de qualité de vie au travail, elle entend s'inscrire dans une démarche de qualité des actions éducatives, reposant sur la recherche et l'évaluation.

Cette approche, plaçant au cœur les personnels pour une professionnalisation, un épanouissement et un bien-être au travail, entraîne une évolution du rôle de l'encadrement de proximité, dans le respect des corps intermédiaires, et implique un principe de subsidiarité dans la chaîne hiérarchique.

L'école, comme toutes les organisations est impactée par de nouveaux défis qui la poussent à s'interroger sur les évolutions dans son fonctionnement propre pour répondre à l'objectif principal : être au service de la réussite de tous les élèves et du bien-être des personnels.

Programme de la journée

9h00 - 9h30

Ouverture par Madame le Recteur et par Monsieur Pierre MATHIEU, vice président de l'UCA chargé de la politique relative aux personnels.

9h30 - 11h

« Qualité de vie au travail et épuisement professionnel ».

(Inspecteurs Territoriaux et Personnels de Direction)

Intervention de Georges FOTINOS, Inspecteur général honoraire et de José Mario HORENSTEIN, ex-médecin psychiatre MGEN.

11h - 11h 45

« De l'organisation de l'académie à sa gouvernance ».

Monsieur Gilles BAL, Sous-direction de la gestion des carrières des personnels d'encadrement

11h45 - 13h

Échanges autour de la question de la responsabilisation

- Émilie BARGUES - *Groupe ESC Clermont*
- Jean-Michel BOSSARD
Directeur général de Clermont Auvergne Métropole
- Olivier COCHETEUX
Expert de l'approche de l'Empowerment - Entreprise Michelin
- Pascal HUGUET - *Directeur de recherche (DR) CNRS. Directeur de la Fédération de Recherche 3 C (Comportement, Cerveau, Cognition)*
- Christel LACOLOMBERIE-LAGADEC
Consultante Organisation & Empowerment - Entreprise Michelin
- Animateur : Charles MORACCHINI – *IA-IPR EVS*

14h00 - 15h30

Travail en ateliers

- › **Atelier 1** : Envisager de nouvelles pratiques de responsabilisation : sens des outils et des méthodes
 - Animateur : Patrick ROUMAGNAC, DAN (académie de Clermont-Ferrand)
 - Témoin : Benoit CHEHERE : responsable responsabilisation Michelin France
 - Rapporteur : Rémi NOIZIER : proviseur du Lycée Gustave Eiffel de Gannat (03)

- › **Atelier 2** : Construction d'une culture commune de l'évaluation respectueuse des territoires éducatifs
 - Animateur : Gilles RUCHON – Doyen des IEN ET/EG
 - Rapporteur : Nicolas PRUNET – principal du Collège de Montsalvy (15)

- › **Atelier 3** : Accompagnement individuel et accompagnement collectif : analyser les pratiques et les besoins de formation
 - Animateur : Stéphanie TINAYRE – IEN A – Doyenne des IEN 1^{er} degré
 - Témoin : Dominique BERGOPSOM - DRH
 - Rapporteur : Yohan CAUTIER – proviseur adjoint du Lycée de Haute Auvergne de Saint-Flour (15)

15h30 - 15h45

Synthèses des rapporteurs et des animateurs. Accompagnement par David AUBAILLY, PVS et Françoise BARACHET, DAIPP

15h45 -16h30

Restitutions des synthèses des rapporteurs/animateurs et clôture de ce séminaire par Madame le Recteur

QUESTION OUVERTE : QUELLES SONT LES CARACTÉRISTIQUES DE VOTRE MÉTIER QUI VOUS MOTIVENT LE PLUS ?

Lecture analytique des réponses (IA-IPR /EVS)

Sur 2 945 questionnaires, 403 n'ont pas répondu à la question relative à leur motivation.

Les réponses sont le plus souvent brèves, avec parfois un seul mot (« les élèves », « aucune »). Aucune réponse n'excède quelques lignes.

On peut identifier dans les réponses différents types de motivation dans l'exercice professionnel : ce qui relève des buts que poursuit cet exercice professionnel ; ce qui relève des spécificités du métier ; ce qui relève de certaines conditions d'exercice du métier. C'est ce que nous examinerons. Nous verrons ensuite ce que disent ceux qui se disent démotivés.

La méthode suivie pour le traitement de ce questionnaire est la suivante : repérage des types de réponses les plus nombreuses en prêtant attention aux singularités qui ne sont pas représentatives du plus grand nombre des réponses mais qui peuvent attirer l'attention.

La motivation de l'ordre des buts

Quelque 850 réponses mentionnent explicitement les élèves comme source de motivation ; « les élèves » parfois sans spécification ; la réussite des élèves très souvent ; le parcours, le projet des élèves, l'orientation, leur insertion, leur avenir ; assez fréquemment leur éducation, leur accession à la citoyenneté ; plus rarement leur « formation ».

Les élèves sont très majoritairement désignés par le terme « élèves », fréquemment associé à leur famille ; rarement le terme est employé au singulier, « l'élève ». Autre variante : les jeunes, la jeunesse, le jeune, les enfants, trois ou quatre fois « l'apprenant », une fois ou deux les adolescents.

D'autres réponses (260 environ) sous-entendent l'implication en faveur des élèves : l'insistance sur le rôle pédagogique du personnel de direction, sur son soutien aux équipes enseignantes, sur l'attention au climat de de l'établissement, favorable aux personnels et aux élèves.

L'ensemble constitue la majorité des réponses.

L'élément de motivation quand il est précisé : d'une part, le contact avec les élèves, le « relationnel » avec eux ; d'autre part, leur « suivi », leur « accompagnement », la participation à leur éducation (« politique éducative »), à leur formation et à leur réussite (ingénierie pédagogique, mise en place de projet, innovations, soutien aux enseignants qui les aide à faire réussir les élèves). Les deux points sont parfois associés, parfois un seul des deux est retenu. L'expression « au service des élèves et de leur réussite » apparaît fréquemment. Les élèves sont assez souvent associés à leur famille. Plus rarement le terme employé pour décrire l'activité est la « gestion » des élèves

La notion du « bien-être » des élèves, souvent associée à celle du bien-être des personnels, apparaît fréquemment.

« Aider les élèves à réussir », à progresser ; constater les changements qui se sont opérés en eux entre la 6^e et la 3^e ; « voir l'expression d'un élève qui a réussi à l'examen » ; les relations avec les élèves, les contacts avec eux ; « travailler avec des personnes en devenir ».

Souvent les personnels de direction précisent : la réussite de tous les élèves ; la réussite des plus démunis ; une orientation réussie, un projet personnel ; l'attachement qu'ils mettent à éviter le décrochage de leurs élèves, leur découragement, leur démotivation. Ils indiquent parfois que la réussite qu'ils visent pour leurs élèves est une réussite possible, réaliste.

Certains précisent ce qui sous-tend cette motivation pour la réussite des élèves : « la certitude que tout ne peut s'améliorer que par l'éducation », le sentiment de « participer à la construction d'une société équilibrée, juste et instruite », le sentiment d'œuvrer pour une cause noble : le bien collectif, les valeurs républicaines, la justice et l'équité, la laïcité, le service public, le progrès de la société.

La motivation liée à la nature du métier qui est un métier de cadre

790 réponses environ mettent l'accent sur des dimensions du métier ressortissant au statut de cadre. Reviennent le plus souvent le pilotage, la gestion des personnels, parfois « le management », la gestion des ressources humaines (avec des formules telles que RH, GRH), la dimension de l'autonomie, le fait d'être maître de son temps, la dynamique de projets, l'expérimentation et l'innovation. Un personnel de direction définit ainsi les qualités à mettre en œuvre : « polyvalence, réactivité, adaptabilité, capacité décisionnelle, autonomie, empathie », le fait d'être « facilitateur, accompagnateur », selon un autre.

Quelques triptyques relevés rendent compte de l'esprit général des réponses : « l'autonomie, l'initiative, l'humain », « la liberté, l'innovation, le contact humain », « la marge d'action, l'autonomie de la décision, la mobilisation des personnes », « l'autonomie, la responsabilisation, le pilotage ».

La diversité des tâches revient souvent, la polyvalence, mais aussi l'inattendu, l'imprévu, l'absence de routine, les défis à relever.

La responsabilité, l'autonomie, la créativité, la possibilité de trouver des solutions aux problèmes rencontrés dans l'établissement, la capacité d'action, le plaisir de diriger, le « leadership », la marge de manœuvre, voire de liberté, notamment dans l'organisation du temps sont des points mentionnés assez souvent.

L'organisation, la gestion des moyens, y compris des moyens financiers, constituent pour certains, moins nombreux à le mentionner, un élément de motivation important.

Certains disent être motivés par le sentiment qu'ils réussissent par leur action à créer un cadre efficace pour que se déploie l'action des différents personnels et dans lequel les élèves peuvent réussir.

L'importance sociale du métier apparaît : l'effet « chef d'établissement », l'effet de leur action sur le climat de l'établissement, le sens de la mission, le « sens partagé », le sentiment d'être utile, que le rôle qu'ils jouent est utile, est un thème qui revient souvent, utilité pour les élèves et leurs parents, pour les personnels, pour la communauté dans son ensemble ; mais aussi pour la société dans son ensemble (l'ascenseur social), ce qui renvoie aux buts.

La motivation liée aux relations humaines

Le travail en équipe revient souvent, « le travail avec mon équipe est formidable », les relations aux autres également comme sources de satisfaction : élèves, familles, enseignants, personnels... « l'humain », les « relations humaines », les relations à l'intérieur de l'établissement le plus souvent, mais également, parfois, les relations avec les partenaires extérieurs, l'ouverture de l'établissement, voire avec les autres personnels de direction.

La motivation liée à la nature de l'établissement ou au contexte

Certains évoquent l'établissement qu'ils dirigent comme source de motivation : de petits Collèges dans lesquels ils sont seuls et où tout repose sur eux ; des établissements en REP, en REP+ (ce contexte revient assez souvent) ; des cités scolaires (« je dirige trois établissements ») ; un Lycée hôtelier ; un Lycée professionnel ; des situations particulières (« j'organise une fusion d'établissements ») ; l'importance de l'internat pour ceux qui en ont la charge.

Certains évoquent les relations avec leurs collègues personnels de direction.

D'autres parlent de la satisfaction qu'ils éprouvent à exercer dans le réseau d'établissements français à l'étranger du fait de leur autonomie

Un personnel de direction exprime sa satisfaction de participer à la

« politique académique de l'éducation » ce qui permet a contrario de remarquer que l'académie, le département, voire le réseau d'établissements ou le bassin, la politique ministérielle, n'apparaissent guère (pas plus d'une dizaine d'occurrences).

La démotivation

Certains, peu nombreux (une petite cinquantaine), expriment leur démotivation. À cette question ouverte, ils répondent : AUCUNE. Ou bien de façon désabusée : le « salaire », « il faut bien faire vivre sa famille », les vacances, l'attente de la hors classe, l'attente de la retraite ou de la mobilité, du changement d'établissement. Certains précisent les difficultés qu'ils rencontrent : les oppositions des personnels, les difficultés avec la hiérarchie, la difficulté à faire face aux tâches, trop nombreuses, et pour lesquelles ils se disent insuffisamment secondés (sans secrétariat, sans adjoint...), le sentiment de solitude au moment de la prise de décision.

Le terme « chronophage » revient quelquefois, avec la coloration d'une plainte, et lié à la fatigue. Les personnels de direction expriment le sentiment de perdre leur temps en tâches secondaires, « administratives », qui les détournent des véritables enjeux : « le chef d'établissement, premier pédagogue, mais il est très difficile de remplir cette mission, trop occupé à d'autres tâches ».

De nouveaux venus dans les fonctions se disent déçus, constatant l'écart entre la formation et la réalité de l'exercice du métier, l'un d'entre eux parlant « d'amertume grandissante ». Quelques-uns indiquent qu'ils sont adjoints et qu'ils ne se sentent pas reconnus. Certains enfin annoncent qu'ils vont se réorienter ou cherchent à le faire.

« LE MOTEUR DES ORGANISATIONS : LE MORAL DE LEURS PERSONNELS » *

Antoine Darnis,
Ancien Directeur Général des Ressources Humaines
(UNICEF, IBM, BULL)

Au cours des nombreuses années de mon activité professionnelle de directeur des ressources humaines en France et à l'étranger, dans l'industrie (IBM et Bull) puis dans une organisation humanitaire internationale (Unicef) j'ai toujours été passionné par les questions du « moral » des personnes dans l'exercice de leur métier.

Dans les environnements professionnels où j'ai exercé, j'ai pu constater qu'un haut moral individuel était d'évidence un facteur clé pour que l'individu se développe au maximum de son potentiel et qu'un haut moral collectif débouchait sur une organisation efficiente, performante, dynamique et ouverte aux changements quand ils étaient nécessaires.

Au contraire un bas moral individuel conduisait à une réduction professionnelle et personnelle de l'individu et un bas moral collectif faisait de l'organisation une entité apathique, sceptique voire cynique, peu performante et résistante à tout changement.

J'ai pu également constater qu'une mission, aussi noble soit elle - et l'éducation d'enfants et des jeunes est une des plus nobles missions qui existe - n'engendre pas, par sa seule existence, un haut moral des personnes qui l'assument. Elle dynamise un haut moral, elle ne peut le créer. Les individus peuvent assumer une mission d'une valeur incontestée et pour des raisons multiples avoir un moral exécrable.

À travers mon expérience au contact de cultures nationales très différentes et des cultures « métiers » également différentes j'ai pu constater que les composantes qui font le moral sont souvent les mêmes d'une culture à l'autre.

Ces composantes sont principalement les suivantes :

- › le contenu du poste par rapport à ce que la personne peut, sait et aime faire ;
- › les possibilités de développement professionnel ;
- › les conditions de travail et les outils mis à sa disposition des personnes ;
- › l'ambiance de travail et les relations hiérarchiques, la reconnaissance témoignée aux personnes et leur valorisation ;
- › l'autonomie, l'encouragement des initiatives et le droit à l'erreur.

Cette constatation me permet de dire que les conditions d'un haut moral des personnels d'encadrement et d'inspection de l'Éducation nationale ne sont pas fondamentalement différentes de celles que l'on trouve dans d'autres grandes organisations. L'Éducation nationale doit pouvoir tirer profit des approches qui ont été mises en place avec succès par ces dernières et ce depuis plusieurs décennies. S'il est vrai que le bon fonctionnement d'une organisation est directement lié au moral de toutes les personnes qui la composent, le moral des personnels relevant de cette enquête a un impact non seulement sur le fonctionnement des services mais aussi sur l'ensemble de l'organisation. Le moral est contagieux : quand il est bon au sommet, il tonifie toute l'organisation. Quand il est mauvais au sommet, il sclérose l'organisation.

L'étude menée par Georges Fotinos sur ce sujet en focalisant sur les personnels de direction donne tous les éléments statistiques et d'analyse nécessaires pour avoir une idée exacte de l'état des lieux sur le moral de ces personnels ainsi que sur les tendances d'évolution récentes. La question qui est posée maintenant aux responsables de l'Éducation nationale est celle de l'utilisation que l'organisation fera de cette très riche quantité d'informations sur le moral.

Deux chemins sont possibles :

1. Le premier est de simplement constater le moral actuel des personnels de direction et de considérer cette enquête et son analyse comme un travail de recherche très utile pour comprendre quelles sont les composantes du moral d'encadrement de l'Éducation nationale et son état actuel. Ce travail viendra enrichir les connaissances des sciences de l'éducation.

Ce n'est pas le chemin que je recommande. En effet, je pense que les personnes qui s'expriment dans l'enquête attendent qu'elle serve pour faire évoluer la situation. Si elles constatent que les résultats de l'enquête ne sont pas utilisés et que, finalement, rien ne change, elles se désintéresseront de celle-ci et ne répondront pas à la prochaine enquête.

Par ailleurs, je pense qu'une organisation qui travaille véritablement pour améliorer le moral de son personnel progresse dans l'atteinte de sa mission en utilisant cette réserve de potentiel extraordinaire que constitue la motivation individuelle et collective des personnes. Avoir l'information sur le moral indiquant clairement les domaines où des améliorations sont nécessaires, voire urgentes et ne pas l'utiliser pour développer des moyens de l'améliorer, je dirais même que c'est presque de la provocation.

2. Le deuxième chemin, celui que je recommande, est d'utiliser cette mine d'informations comme le point de départ d'un processus ayant pour but d'améliorer le moral de ces personnels et par là même de contribuer à l'amélioration de l'ensemble du fonctionnement du système éducatif français. Ce deuxième chemin est plus complexe mais à coup sûr infiniment plus profitable tant pour les personnes concernées que pour l'ensemble des acteurs du monde éducatif et ses bénéficiaires.

Pour réussir dans cette deuxième démarche, un certain nombre de conditions doivent être réunies et un certain nombre d'étapes doivent être réalisées :

- Le sommet de l'Éducation nationale doit prendre connaissance des résultats de l'enquête et de son analyse et doit, me semble-t-il, démontrer son engagement pour faire de cette enquête un outil récurrent pour améliorer le moral des personnels de direction. La démonstration de l'engagement doit se faire sur le fond et sur la forme, encourageant une expression libre et sans tabous. Un bon moral ne règle pas tout dans le fonctionnement d'une organisation mais il facilite grandement la recherche et la mise en place avec les acteurs concernés de solutions appropriées : c'est un accélérateur de progrès.

Les organisations qui ont le plus progressé dans la gestion du moral de leurs personnels sont celles qui ont fait de celui-ci un objectif sur lequel les directions générales s'engageaient.

- Les diverses directions et responsables territoriaux du MEN ayant un potentiel d'influence sur les éléments du moral des personnels d'inspection doivent s'approprier ces résultats, faire élaborer et mettre en place des plans d'actions d'amélioration du moral. Ainsi la hiérarchie prendra en quelque sorte le relais des spécialistes qui ont mesuré et analysé le moral transformant cet outil d'analyse en un outil managérial de progrès. Un plan d'action pour améliorer le moral ne débouchera sur des résultats que s'il résulte de l'engagement et la participation de la hiérarchie au sommet.
- L'analyse de la situation et la préparation de plans d'actions doivent être construites/déclinées aux niveaux intermédiaires dans une approche la plus participative possible avec les responsables hiérarchiques. Si le plan d'actions est construit par le haut de la hiérarchie sa participation effective des acteurs du bas, il sera certainement incomplet et au moins en partie inefficace car inadapté. De la même façon si le plan d'actions est construit par la base, sans participation des échelons du haut de

l'organisation, il est probable qu'il reste théorique et non appliqué. C'est donc bien la rencontre de deux approches, l'une « top-down » et l'autre « bottom-up » qui permettra une élaboration efficace d'un plan d'action d'amélioration du moral.

Dans ce processus, la libre expression, sans tabou ni langue de bois, sera également un gage de succès

- › Les « managers » doivent être responsabilisés sur la mise en place des plans d'action et l'amélioration du moral des personnes qu'ils encadrent. Cette amélioration doit être intégrée dans leurs objectifs et leur évaluation professionnels. Ce point peut paraître surprenant à des personnes non-familiales avec les questions de moral dans les organisations et qui penseraient que le moral dépend surtout de facteurs externes sur lequel les managers n'ont pas de pouvoir.

En réalité, le moral dépend essentiellement, comme l'a magistralement montré Georges Fotinos dans son étude, de facteurs endogènes. Il est donc parfaitement raisonnable de mettre entre les mains de la hiérarchie l'objectif de développer un haut moral de son personnel.

- › Les organisations syndicales doivent être associées à l'ensemble de ce processus. Les partenaires sociaux, dans les organisations où ils sont présents, ont de tout temps considéré qu'une partie de leurs responsabilités était d'être à l'écoute des personnels. Ils ont souvent, dans ce domaine du moral, une connaissance, voire une expérience qui fait partie de la richesse de l'organisation. Leur participation à l'analyse de la situation du moral, à la préparation et à la mise en place de plans d'actions ainsi qu'à leur suivi me semble particulièrement justifiée et importante.
- › L'enquête doit être pérennisée à une fréquence d'environ trois ans pour mesurer l'efficacité des plans d'action et, en fonction des résultats, en construire de nouveaux. Des enquêtes trop fréquentes lassent le personnel et ne permettent pas de mettre en route des actions en profondeur dont les résultats puissent être mesurés. Si les enquêtes sont trop éloignées l'une de l'autre, le « momentum » et l'accent mis sur le moral s'estompe. Rendre le processus pérenne le rendra d'autant plus crédible car il montrera aux personnels concernés que le suivi du moral est une composante normale du bon fonctionnement de l'organisation et du respect que celle-ci attache à ses personnels. »

Si ces conditions sont réunies, dans un processus participatif de progrès, le moral des personnels de direction ne sera plus une donnée floue, variable, sans que l'on sache de façon précise qui peut influencer celui-ci et comment faire pour l'améliorer, mais deviendra une donnée et une valeur caractéristiques de l'organisation sur lesquelles on pourra fixer des objectifs et mesurer des résultats.

**Contribution au débat rédigée en 2008 relue par l'auteur en 2017 et... toujours d'actualité.*

Au moment où se dessine un profond changement d'organisation de notre système éducatif du second degré qui devrait fortement modifier les pratiques professionnelles des Personnels de Direction (Perdir), deux questions essentielles se posent :

- Le malaise des Perdir indiqué par plusieurs sources existe-t-il réellement et si oui, se développe-t-il et pourquoi ?
- Comment dans ce contexte les intéressés perçoivent-ils l'exercice et l'avenir de leur métier ?

Pour atteindre ces objectifs nous utilisons le concept de « moral » qui selon la sociologie du travail est « l'élément synthétiseur des comportements et attitudes captés dans l'évolution du contexte environnemental professionnel » et le questionnaire international de Shirom-Melamed qui mesure l'épuisement professionnel.

De cette orientation découle une enquête nationale - à laquelle ont répondu près de 3 000 Perdir - centrée sur les composants du moral (conditions de travail, qualité de vie professionnelle, perspectives d'avenir, santé).

Cette enquête présente 3 singularités de conception : la prise en compte de la catégorie d'établissement (collège, collège REP, REP+, LEGT, LP), l'intégration du domaine santé (épuisement professionnel et burnout) et son inscription dans un processus long de recueil d'informations (2003, 2007, 2017).

L'ensemble de ce travail qui repose sur plus d'1 million de données permet de souligner d'une part, que ce malaise professionnel existe bien et qu'il se développe et d'autre part, que ce métier est toujours considéré par la majorité des Perdir comme « motivant » et « valorisant ». Il indique aussi par le positionnement des intéressés sur « l'autonomie de l'établissement » que la volonté de changement est présente.

In fine cet ouvrage prend le risque de dépasser le constat en présentant des pistes d'action à court et moyen termes dont une majorité provient directement de Perdir « de terrain ».