

LE MORAL

DES DIRECTEURS D'ÉCOLE

en 2018

Conditions de travail
qualité de vie professionnelle
burnout
(Évolution 2004-2018)

Avenir professionnel et organisation de l'école

Georges Fotinos
José-Mario Horenstein

REMERCIEMENTS

Cette étude a été réalisée à l'initiative de la Casden dans le cadre de son accord-cadre avec le MENS^R (qui promeut la connaissance des métiers de l'Éducation nationale et de ses personnels) et de ses représentants, Philippe Miclot, délégué général aux partenariats et aux relations institutionnelles et Patrick Umhauer, délégué général à la vie militante.

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 SE-Unsa, du SIEN-Unsa, de responsables académiques et départementaux de l'Éducation nationale, de mouvements complémentaires de l'École publique ainsi que d'élus locaux.

Ce travail a bénéficié, pour sa partie « Contributions au débat » de réflexions et de propositions de changement particulièrement concrètes et de nature prospective provenant de directrices et directeurs de terrain, d'inspecteurs de l'Éducation nationale de circonscription ainsi que de l'apport d'une recherche universitaire inédite ouvrant les perspectives d'un nouveau pacte social réalisé par Laurence Bergugnat, maître de conférence.

Il faut souligner que la maquette, l'ensemble des graphiques ainsi que les relectures vigilantes ont été réalisées par Hélène Deffin, proviseur honoraire.

Que ces participants ainsi que les 7 404 directrices et directeurs qui ont répondu à notre enquête soient ici très vivement remerciés.

Enfin, en regard du sujet de cette étude et de l'intérêt singulier marqué par les intéressés, il paraît aussi juste de remercier ici, en devoir de mémoire, plusieurs grandes et belles figures anciennes de notre École publique et laïque sans qui cet ouvrage n'existerait pas : Jean Deygout directeur des écoles (MEN), Jean-Marc Favret (directeurs des écoles (MEN), Jean-Michel Laxalt, instituteur (président de la MGEN), Joseph Maziers, directeur d'école primaire (Paris), Michel Morvan IDEN (Paris), Jean-Claude Mitterran IDEN (Issy-les-Moulineaux), René Picherot (IDEN/MEN).

AVANT-PROPOS

INTRODUCTION

De 1908 à 2018, rôle et missions des Directeurs d'École

■ 1. LE MORAL PROFESSIONNEL

1.1 Constat

1.2 Historique

1.3 Les constituants et les limites

■ 2. L'ENQUÊTE

2.1 Méthodologie

2.2 Questionnaire

2.3 Diffusion et traitement statistique

■ 3. RÉSULTATS GÉNÉRAUX

3.1 Caractéristiques des Directeurs

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. PROFILS DE MORAL

4.1 Moral / sexe, âge

4.2 Moral / écoles maternelle - élémentaire / hors Rep - Rep - Rep+

■ 5. DIACHRONIE DU MORAL DES DIRECTEURS D'ÉCOLE 2004-2011-2013-2018

5.1 Évolutions : négatives - positives - sans changement

5.2 Agressions et violences envers les directeurs

■ 6. AVENIR PROFESSIONNEL ET ORGANISATION DE L'ÉCOLE

« Pour clarifier les responsabilités et les prises de décision, faut-il que la structuration administrative de l'école évolue ? »

6.1 Méthodologie

6.2 Les composants principaux

6.3 Les composants associés

6.4 Autres associations majeures

■ 7. L'ÉPUISEMENT PROFESSIONNEL DES DIRECTEURS D'ÉCOLE

7.1 L'épuisement professionnel ou burnout

7.2 L'analyse des résultats du questionnaire Shirom Melamed (SMBM)

7.3 L'indice de perception globale de la santé.

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

8.1 Épuisement professionnel et caractéristiques des directeurs d'école

8.2 Ressources pour éviter le burnout

8.3 Ressources pour faciliter l'engagement

8.4 Considérations médicales sur le burnout

■ 9. CONCLUSION - PROPOSITIONS

■ BIBLIOGRAPHIE

■ ANNEXES : CONTRIBUTIONS AU DÉBAT :

- 90 Propositions de Directeurs d'école pour améliorer le moral professionnel (panel de 18 directeurs).
 - Évolution de la direction d'école 2004-2018 : constat, propositions (collectif de directeurs d'école d'une commune d'Île-de-France).
 - Des inspecteurs de l'Éducation nationale s'interrogent sur l'avenir des directeurs et de l'École : « le statut quo n'est pas, n'est plus envisageable » (panel de 8 IEN de circonscription).
- La qualité de vie à l'école : une ardente obligation pour notre système éducatif, théories et pratiques (Laurence Bergugnat).

Cette étude qui détonne aujourd'hui dans le paysage des travaux concernant les directeurs d'école possède la singularité méthodologique de s'appuyer sur deux modalités de recueil de l'information complémentaires (l'enquête quantitative ⁽¹⁾ et le questionnement qualitatif) et de reposer sur des entrées conceptuelles différentes :

✓ Les travaux récents déjà menés sur ce sujet auprès d'autres personnels d'encadrement : les personnels de direction et les inspecteurs territoriaux. À ce propos, il est important de noter que nous reprenons ici plusieurs items des questionnaires de ces enquêtes ainsi que sa partie théorique (historique, constituants et limites du concept « moral professionnel »).

✓ L'étude longitudinale sur 14 ans de l'évolution de composants principaux du moral des directeurs d'école constatée à différents étapes 2004, 2010, 2013, 2018.

✓ La prise en compte des registres santé et risques psychosociaux par l'utilisation du questionnaire international de Shirom Melamed relatif à l'épuisement professionnel et au burnout ; et des résultats des travaux conduits par les auteurs sur la qualité de vie au travail dans les établissements scolaires.

✓ L'interrogation de deux panels, l'un de directeurs d'école l'autre d'inspecteurs de l'Éducation nationale de circonscription sur l'état du moral des directeurs et les propositions pour améliorer, si nécessaire, sa qualité.

✓ Une communication scientifique ad hoc réalisée par une universitaire reconnue par ses travaux sur le bien-être et la qualité de vie à l'école et les liens entre stress des enseignants et relations avec les élèves et qui fait le point sur les recherches nationales et internationales centrées sur « La qualité de vie professionnelle à l'École et la réussite des élèves ».

Cette conception interdisciplinaire qui associe les sciences humaines et la médecine, la recherche et les enquêtes d'opinions, structure le plan de cet ouvrage qui se présente en trois parties « corrélées ». L'une d'un abord plus académique et psychosocial centrée sur la connaissance et les déterminants du moral professionnel, une autre plus technique se rapprochant de la communication scientifique médicale et concernant la santé et les risques psychosociaux, la troisième constituée de recueils de témoignages apportant l'image vivante du quotidien de l'exercice du métier.

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

Introduction

En 2018, l'organisation de notre système éducatif public du 1^{er} degré, qui concerne 6,7 millions d'élèves, 347 000 enseignants, 250 000 intervenants, 50 000 contrats aidés, les personnels techniques et administratifs des 35 500 communes affectés aux écoles et 9,2 millions de parents d'élèves, repose de plus en plus sur l'exercice quotidien de 44 800 directeurs (dont 40 000 ayant la responsabilité d'école de 2 classes et plus).

La question que nous nous posons au regard de cette responsabilité et des informations d'origines multiples qui indiquent chez ce personnel des sentiments d'exaspération, de fatigue, de perte de motivation et du sens de l'engagement éducatif, est double :

✓ Ces informations ponctuelles correspondent-elles à la réalité et portent-elles sur l'ensemble de la profession ? Et si oui, quels en sont les principaux composants ?

✓ Quelles sont les propositions susceptibles de cerner la complexité de la situation et d'apporter des pistes de solution à court et moyen termes ?

Pour ce faire, il nous faut prendre en compte, beaucoup plus que pour tout autre sujet portant sur l'organisation scolaire, l'évolution de la gouvernance des écoles. En effet, la source du mode de fonctionnement actuel de notre école primaire se trouve dans la circulaire de janvier 1908 ⁽²⁾ qui institue officiellement le conseil des maîtres dans les écoles primaires et supérieures. C'est un texte fondateur qui précise le rôle et les champs d'action du directeur dans la conduite et le fonctionnement de l'école.

Le directeur est choisi parmi les maîtres les plus expérimentés. Il a la responsabilité de la bonne organisation pédagogique (sans autoritarisme et sans décourager ses adjoints), le droit et le devoir de guider les maîtres débutants et de parachever la formation de ses adjoints, ainsi que la responsabilité « de toutes les questions de nature purement administrative telles les relations entre l'école et les autorités locales, les rapports avec les familles, celles qui touchent à l'entretien des bâtiments, à l'hygiène scolaire, à l'ordre général de l'établissement ».

Pour conclure, ce texte considère que ce conseil « fera sortir nos maîtres de l'isolement pédagogique où beaucoup se plaisent et permettra aux maîtres et aux directeurs à apprendre à s'apprécier et s'estimer davantage ».

Depuis cette date, l'esprit de la gouvernance fondé sur « une mission collective coordonnée par un membre de l'équipe : le directeur » est toujours d'actualité.

C'est un des éléments majeurs de la stabilité de la situation secouée toutefois par trois faits :

✓ l'arrivée institutionnelle de deux principaux « acteurs » participant à la gouvernance : les parents (conseil d'école, communauté éducative) et la collectivité locale (lois de décentralisation et PÉDT) ;

✓ la prise en compte par l'École et son organisation des enfants en situation sociale défavorisée, de handicap, d'insertion culturelle par le développement de réseaux d'aides spécifiques ;

✓ l'évolution générale de la société française qui s'en remet de plus en plus pour suppléer les carences de l'éducation familiale et celle de l'éducation citoyenne à l'École.

Peu d'observateurs ont souligné que ces changements lésés de la contrainte « sécurité » et immergés dans un monde numérique complexe avec une spécificité « Éducation nationale » ont modifié aussi et en profondeur le rôle et les missions du responsable pédagogique, administratif et relationnel de l'école : le directeur. Et pourtant les conséquences sur le terrain sont visibles et tangibles.

Il faut attendre 2014 après un long silence des politiques et de l'administration sur ce sujet, probablement dû aux rares tentatives réglementaires mortes-nées de changement d'organisation de l'école primaire, pour reconnaître et prendre en compte ces évolutions. Reconnaissance qui se concrétise par une « pluie » de textes bienvenus chez les intéressés qui vont du référentiel métier des directeurs (pas aussi éloigné que ça de la circulaire de 1908) à la formation initiale et continue de ces derniers (organisation, contenus) en passant par des aides (protocole de simplification des tâches, décharges de service, indemnités, guide, 16 engagements d'amélioration du métier...).

En contrepoint et de façon symétrique, plusieurs groupes ou associations de directeurs ont répertorié toutes les tâches découlant de cet ensemble de missions et les actions à mettre en œuvre pour leur réalisation.

La lecture de ces documents ⁽³⁾, pour certains méconnus, interroge sur la faisabilité de toutes ces tâches et autorisent à penser que les questions à l'origine de cette recherche possèdent une certaine pertinence.

Pour résumer, en s'appuyant sur ce corpus d'informations passées et présentes, les principaux objectifs de ce travail visent simultanément à :

- ✓ connaître l'état actuel du moral des directeurs et mettre en évidence les facteurs concourant à la qualité de cet élément moteur de l'exercice du métier tant pour le fonctionnement de l'école que pour le bien-être personnel ;

- ✓ appréhender sur un temps long l'évolution de ces différents facteurs afin d'en dégager les caractères structurels et conjoncturels ;

- ✓ informer les pouvoirs publics, au moment où se dessinent des changements possibles touchant à l'organisation de l'école, sur la situation et l'état d'esprit des directeurs et sur leurs propositions pour faire évoluer leur métier ;

- ✓ donner des éléments de réflexion aux différents acteurs de l'école et les bases pour mettre en œuvre ce que les recherches nationales et internationales ont mis en évidence : le lien déterminant entre la qualité de vie au travail des enseignants et la réussite des élèves, en un mot de l'École.

En conclusion nous avons l'ambition que cette étude et ses résultats fondés sur de solides bases (un échantillon représentatif, le choix du concept globalisant du « moral professionnel » un suivi longitudinal sur 14 ans) apportent des éléments nouveaux de réflexion dans l'évolution nécessaire de notre système éducatif.

(2) Circulaire du 15 Janvier 1908 « Le conseil des maîtres dans les écoles primaires » signée par Gaston Doumergue, ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts

(3) Voir bibliographie et « Contributions au débat »



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 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 réglementaires, l'infirmier. 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 médiocre et dégradé ».

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'école publique 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 Couombs 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 du 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 périls, 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 et l'importance de la satisfaction professionnelle qui peut se synthétiser en quatre dimensions :

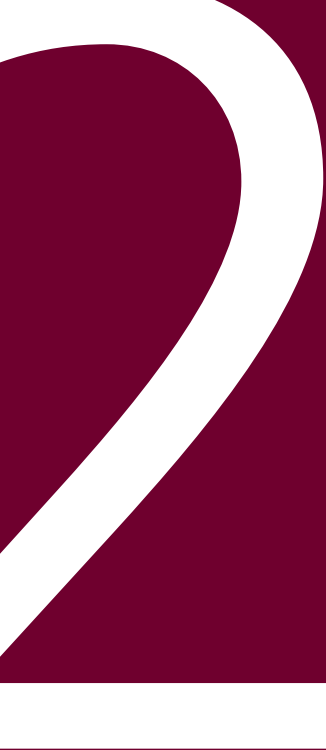
- la satisfaction intrinsèque du poste de travail dérivant d'un besoin fondamental d'expression de soi ;
- la fierté du groupe dans lequel on travaille, rattachée au besoin qu'a l'individu d'appartenir à un univers social ;
- la satisfaction du salaire et des possibilités de formation et de promotion 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 directeurs d'école.



L'enquête

2.1 Méthodologie.

Pour rappel, cette enquête doit répondre à cinq 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 à leurs responsabilités et à l'évolution administrative de l'école ;
- ✓ connaître le degré de volonté de changement des intéressés au regard des responsabilités actuellement assumées ainsi que leurs propositions pour amorcer ce mouvement.

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 et 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 psychosociologique (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 socioculturelle 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 socioculturelle 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 écoles et du système éducatif tant comme chercheur et inspecteur d'académie chargé d'inspection générale que comme expert des thèmes climat scolaire, violences à l'École, qualité de vie au travail des personnels de l'Éducation nationale, aménagement du temps scolaire et périscolaire, partenariat parents/École. 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 directeurs d'école, 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 directeurs, les valeurs auxquelles ils attachent de l'importance, quelle est leur perception des événements de l'école, de leurs personnels, de l'institution ? Enfin, le moral des directeurs est fortement lié au fonctionnement de l'organisation locale, départementale 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 termes de « plaisir/déplaisir ».

Composition du questionnaire

L'étude du moral des directeurs repose sur un questionnaire composé de 105 items qui sont répartis sur 7 domaines :

- **Caractéristiques des directeurs et des lieux d'exercice du métier (21 items) ;**
Signalétiques des personnes et données descriptives concernant la géographie, la démographie, et l'organisation scolaire.

- **Environnement de la fonction (26 items) ;**
L'écoute, le respect et la considération des directeurs de la part :
 - des parents ;
 - des enseignants ;
 - de la hiérarchie ;

- de l'inspection de circonscription ;
- des collectivités locales ;
- des partenaires associatifs ;
- des syndicats.

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

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, la commune ;
- 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 directeurs. 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⁽⁴⁾ comme facteurs générateurs de stress professionnel.

• Exercice de la fonction (21 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 (14 items)

Les conditions de travail et les moyens mis à disposition (outils informatiques adaptés au travail, formation, information) peuvent influencer positivement ou négativement la perception de la charge de travail, la motivation et donc le moral professionnel.

Deux éléments sont considérés comme des « marqueurs » importants de la qualité de vie au 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).

(4) Karasek : chercheur américain ayant élaboré un schéma pour comprendre l'origine du stress au travail et des maladies professionnelles

- Le stress, l'épuisement professionnel défini 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 locaux, départementaux, nationaux sur le contexte réglementaire et politique.

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

• **Accomplissement (10 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 directeurs, 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 oeuvre des valeurs républicaines à l'École (laïcité, égalité garçons/filles, mixité sociale).

• **Le moral professionnel (2 items)**

Qualité et évolution.

• **Questions ouvertes (2)**

Intérêt du métier ; organisation administrative de l'école.

Toutes les questions sont des questions fermées de type « QCM » (questions à choix multiples) excepté 2 questions ouvertes. Il nous est apparu pertinent, au regard des problématiques récurrentes concernant les motivations d'exercice du métier et le statut de l'école, de compléter ce travail quantitatif par un questionnaire individuel qualitatif.

Remarque : une majorité d'items de ce questionnaire a été testée et utilisée pour deux enquêtes précédentes portant sur le moral des personnels de direction et le moral des IEN et IA-IPR. Cette version a été adaptée puis mise au point avec l'aide de responsables d'études d'opinion et d'un groupe représentatif de directeurs d'école. Bien sûr, les acquis méthodologiques et les résultats des travaux précédents s'inscrivent pleinement dans cet ensemble. À noter que cette singularité nous semble pouvoir offrir ici une base solide pour la poursuite de la réflexion globale sur les métiers d'encadrement des personnels de l'École du socle.

Signalons enfin que 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 2017-2018. Elle a été réalisée par la passation en ligne d'un questionnaire « formulaire » dans Google Drive du 15 mars au 4 mai. Après différentes étapes de contrôle du jeu de données, 7 365 réponses ont été retenues.

L'information a été communiquée aux intéressés par la Casden, via son site national, ses délégués départementaux et correspondants d'école, par les réseaux de correspondants du SE-Unsa, du SIEN-Unsa, des responsables académiques/départementaux de l'Éducation nationale et du monde associatif complémentaire de l'École, des élus locaux.

Ce mode de diffusion en contact direct avec les intéressés, l'expérience le prouve, offre des garanties de grande fiabilité. D'une part, il limite le risque ordinaire du questionnement en ligne qui est de n'interroger qu'une fraction particulière de la population et permet ainsi de gérer 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 Khi2 et test exact de Fisher.

3

Résultats
généraux

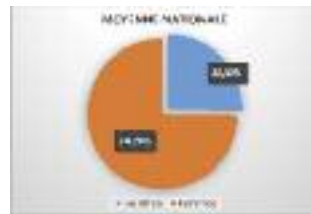
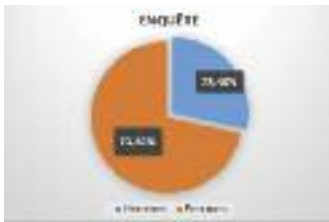
Après analyse et tri de 7 404 réponses, 7 365 réponses de directeurs d'école en activité ont été retenues (soit 16,5 % de la population concernée.) À noter qu'en comparant ce résultats à d'autres enquêtes menées auprès de ce personnel et selon la même méthodologie, ce taux de réponses est le plus important jamais enregistré.

3.1 Caractéristiques des directeurs d'école

Au regard de nos enquêtes précédentes sur les personnels d'encadrement et de la pertinence de ce questionnaire, nous nous sommes limités à 6 variables : la fonction, l'âge, le sexe, l'ancienneté dans la fonction, l'ancienneté dans le poste, les décharges d'enseignement.

À remarquer que pour les 4 dernières variables indiquées, il n'existe pas de statistiques nationales.

SEXE



Deux remarques : près de 2 directeurs sur 3 sont des femmes et cette répartition apparaît comme très proche de la moyenne nationale avec une (petite) proportion de femmes plus importante.

ÂGE



	< 35 ans		35 – 50 ans		50 ans et +	
	Enquête	Moy. nat.	Enquête	Moy. nat.	Enquête	Moy. nat.
Hommes	7,3 %	6,6 %	45,9 %	41,8 %	46,7 %	51,6%
Femmes	12 %	14,1 %	51,12 %	50,8 %	36,9 %	35,1 %

ÂGE MOYEN	
	Moy. nat.
Hommes	48,3
Femmes	45
Total	45,8

À remarquer le pourcentage de femmes directeur de moins de 50 ans (63 %) comparé à celui des hommes (53 %) et inversement celui des hommes directeurs âgés de 50 ans et plus (47 %) comparé à celui des femmes (37 %). L'ensemble des informations concernant ce champ indique une bonne concordance des résultats de l'enquête avec les moyennes nationales.

DÉCHARGES D'ENSEIGNEMENT

Quotité	Décharge
4/10 Jours	20 %
1/4	42 %
1/3	10 %
1/2	16 %
Total	12 %

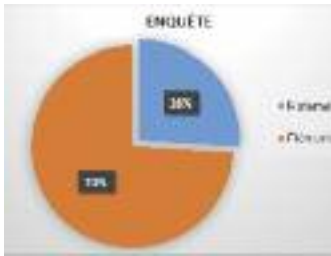
Nota bene : il n'existe pas de statistiques nationales sur ce sujet. La comparaison taille d'école et temps de décharge ne peut être qu'approximative au regard des seuils différents appliqués selon des décisions locales et certaines fonctions. Les comparaisons ci-dessous présentées sont issues de l'enquête sur l'état des relations école/parents (2013)⁽⁵⁾.

On note que 88 % des directeurs sont chargés de classe (90 % en 2013) ; 20 % bénéficient d'une décharge de quelques jours (absente en 2013) et 12 % d'une décharge totale (10,5 % en 2013).

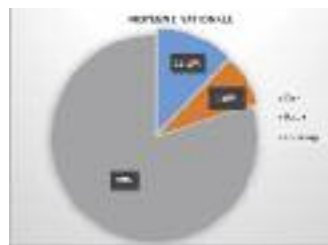
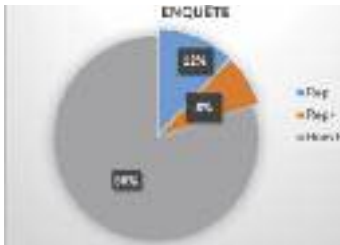
(5) Voir bibliographie

LIEUX D'EXERCICE

Type d'école



Rep et Rep+



On note que 3 directeurs sur 4 exercent en école élémentaire et école primaire (Mn : 68,5 %) et 1 sur 4 en école maternelle (Mn : 31,5 %) et que 80 % des directeurs exercent hors Rep/Rep+ (Mn : 80 %), 12 % en Rep (Mn : 12 %), 8 % en Rep+ (Mn : 8 %). Soulignons ici le caractère statistique « exceptionnel » de ces derniers résultats.

	France Drom	France métropolitaine
Enquête	3,2 %	96,8 %
Moyenne nationale	3,3 %	96,7 %

CARACTÉRISTIQUES GÉOGRAPHIQUES ET SOCIALES DE L'ÉCOLE

À l'image de la répartition selon l'appartenance à un réseau d'éducation prioritaire précitée, on note ici une parfaite concordance avec la répartition nationale.



Dans la mesure où il n'existe pas de bases de données vraiment fiables sur la répartition géographique des écoles et celle de la composition sociale de la population des parents d'élèves, nous avons demandé aux répondants de situer leur école à partir de critères sociogéographiques qui apparaissent notamment en bonne corrélation avec l'éducation prioritaire, le climat scolaire et la qualité de vie professionnelle. On considérera ces catégorisations avec prudence et comme des indicateurs supplémentaires.

VALEURS DOMINANTES DE L'ÉCOLE

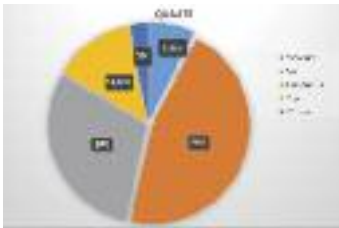
Les caractéristiques importantes du lieu d'exercice professionnel ne se limitent pas aux caractéristiques physiques, sociales, géographiques et d'organisation ; les valeurs qui y sont enseignées et pratiquées sont des éléments - aussi si ce n'est plus - essentiels de l'identité de l'école.



Les maître-mots « charpentes » du fonctionnement de l'école sont pour les directeurs le « vivre ensemble » et le « respect ». À noter que les notions de discipline, d'autorité, de justice, de liberté sont les moins citées.

Au regard de la richesse de ces informations qui peuvent être des éléments explicatifs de la qualité du moral des directeurs (et de certains de ses composants) nous pensons qu'une recherche complémentaire et ultérieure pourrait se révéler particulièrement utile.

CLIMAT DE L'ÉCOLE

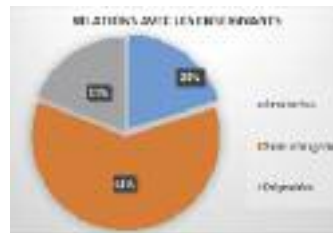


À souligner que près de 54 % des directeurs déclarent un climat excellent/bon et 16 % un climat moyen/médiocre et qu'un directeur sur 2 considère que le climat de l'école s'est dégradé.

3.2 Environnement de la fonction

ÉCOUTE - RESPECT - CONSIDÉRATION

Relations internes à l'Éducation nationale



Relations avec l'inspection de circonscription

Améliorées	Sans changement	Dégradées
20,71 %	56,75 %	22,55 %

Connaissance de l'école par les services IA

D'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord
0,83 %	15,05 %	50,68 %	33,45 %

Relations avec la hiérarchie

Très satisfait	Assez satisfait	Peu satisfait	Pas du tout satisfait
13,89 %	51,95 %	27,65 %	6,51 %

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

- 7 directeurs sur 10 ont le sentiment d'être valorisés par les enseignants.
- Les relations avec les enseignants comme avec les IEN sont stables : 6 directeurs sur 10 indiquent sans changement, 2 directeurs sur 10 déclarent une amélioration et 2 directeurs sur 10 une dégradation.
- Plus de 9 directeurs sur 10 estiment que les élèves ont de la considération pour eux.
- Plus de 8 directeurs sur 10 estiment que les services académiques de gestion connaissent peu ou pas leur établissement.
- Près de 7 directeurs sur 10 sont satisfaits de leurs relations avec la hiérarchie.
- 2 directeurs sur 10 considèrent que leurs relations avec l'inspection d'académie se sont dégradées et 2 directeurs sur 10 indiquent le contraire.

Relations professionnelles externes à l'Éducation nationale

Relations partenariales

	Améliorées	Sans changement	Dégradées
Relations avec les collectivités territoriales	14,69 %	44,11 %	41,20 %
Relations avec les animateurs éducatifs locaux	18,01 %	64,41 %	17,58 %

Deux faits à relever :

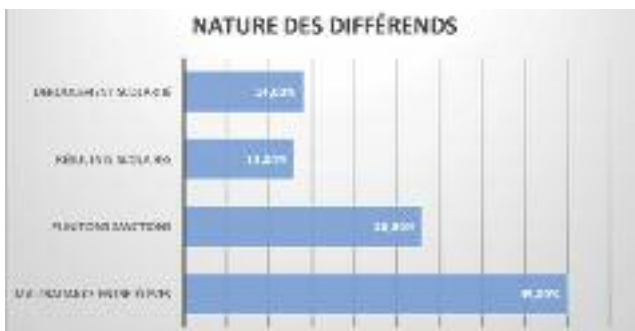
- 4 directeurs sur 10 considèrent que les relations avec les collectivités territoriales se sont dégradées et près d'un sur 10 qu'elles se sont améliorées.
- Plus de 6 directeurs sur 10 indiquent que les relations avec les animateurs sont sans changement.

Relations avec les parents

	Améliorées	Sans changement	Dégradées
Qualité des relations avec les parents d'élèves	16,60 %	39,97 %	43,47 %
Relations avec les représentants des parents	25,01 %	60,42 %	14,57 %
Respect de la part des parents			
Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord
13,60 %	66,35 %	17,83 %	2,22 %
Respect par les parents de l'autorité du directeur sur les enfants			
Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord
4 %	56 %	36 %	4 %
Différends avec les parents d'élèves			
	Diminution	Stable	Augmentation
	4,5 %	39,5 %	56 %

Sur ce champ particulièrement polémique, nous pouvons noter que :

- Plus de 4 directeurs sur 10 indiquent que la qualité des relations avec les parents s'est dégradée et près de 2 sur 10 qu'elle s'est améliorée.
- Plus d'1 directeur sur 10 indique que les relations avec les représentants des parents d'élèves se sont dégradées et pour près de 3 directeur sur 10, elles se sont améliorées.
- 8 directeurs sur 10 considèrent que les parents d'élèves les respectent.
- 4 directeurs sur 10 indiquent que les parents ne respectent leur autorité sur les enfants.
- 56 % des directeurs estiment que les différends avec les parents sont en augmentation contre 5 % en diminution.



Près de 5 directeurs sur 10 indiquent que les différends avec les parents ont pour origine la surveillance et la maltraitance entre élèves, 3 directeurs sur 10 les sanctions et punitions données à leurs enfants, 1 sur 10 les résultats scolaires et 1 sur 10 sur l'orientation/affectation des élèves.

Soutien

Sentiment de soutien de la hiérarchie

Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord
7,12 %	51,18 %	31,86 %	9,85 %

Corps d'inspection pédagogique à l'écoute

Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord
17,35 %	50,40 %	24,45 %	7,79 %

Sentiment de soutien des collègues en cas de difficulté

Oui	Non
81,07 %	18,94 %

Outils informatiques adaptés au travail

Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord
7,26 %	35,68 %	33,74 %	23,32 %

Conseillers pédagogiques à l'écoute

Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord
22,41 %	55,03 %	16,14 %	5,42 %

Équipe école solidaire

Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord
33,09 %	52,10 %	12,27 %	2,54 %

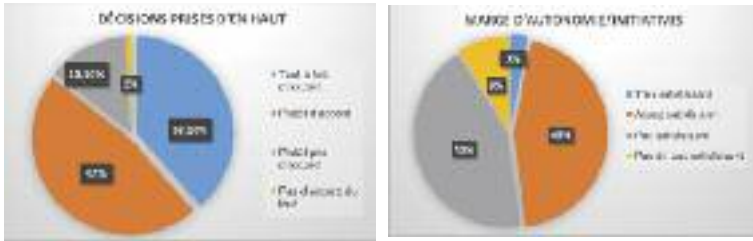
Possibilités de formation à votre disposition

Très satisfaisant	Assez satisfaisant	Peu satisfaisant	Pas du tout satisfaisant
0,97 %	15,25 %	45,86 %	37,92 %

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

- Près de 9 directeurs sur 10 considèrent que les membres de leur équipe sont solidaires.
 - 8 directeurs sur 10 estiment avoir le soutien des collègues en cas de difficulté.
 - 8 directeurs sur 10 considèrent que les conseillers pédagogiques sont à leur écoute.
 - 7 directeurs sur 10 des directeurs indiquent d'une part avoir l'écoute de leur inspecteur et d'autre part de se sentir soutenus par leur hiérarchie.
- Quant au soutien matériel, 6 sur 10 considèrent qu'ils ne disposent pas des outils informatiques nécessaires et 8 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).

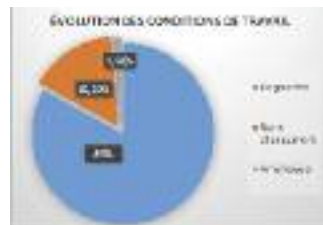
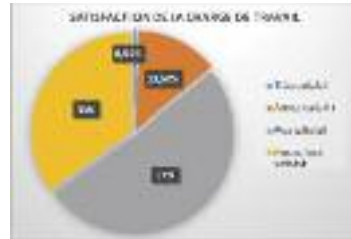
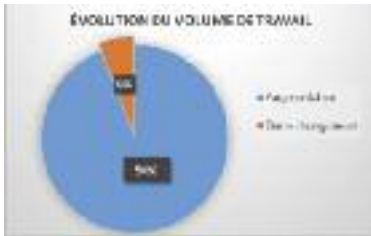
Êtes-vous satisfait de la possibilité de faire entendre votre voix, votre opinion ?

Très satisfait	Assez satisfait	Peu satisfait	Pas du tout satisfait
8 %	27,5 %	46,5 %	18 %

Plus de 8 directeurs sur 10 considèrent que les décisions concernant l'exercice de leur métier sont « prises d'en haut » ; plus de 5 sur 10 que leur marge d'autonomie et d'initiative est peu ou pas du tout satisfaisante et plus de 6 sur 10 estiment qu'ils ne peuvent faire entendre leur voix et opinion.

3.3 Exercice de la fonction

CHARGE DE TRAVAIL



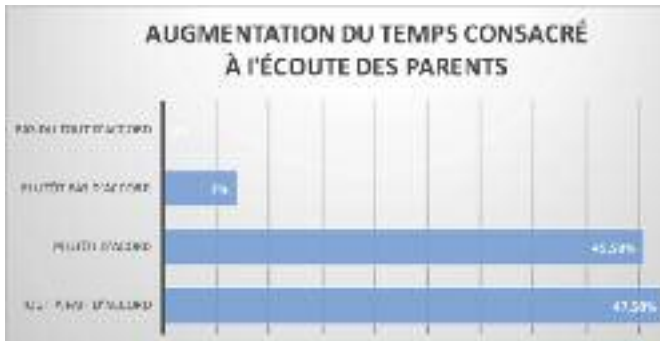
Pour la plupart inédites, ces informations qui concernent la charge de travail et les conditions d'exercice du métier surprennent par leur ampleur et leur évolution :

- Plus d'un directeur sur 2 estime son temps de travail hebdomadaire à 50 h et plus, et plus d'1 sur 10 à 60 h.
- 91 % des directeurs estiment leur temps de travail hebdomadaire à 45 h et plus.
- 83 % des directeurs considèrent que leurs conditions de travail se sont dégradées et 2 % améliorées.

À noter que 5 directeurs sur 10 indiquent que l'augmentation du temps de travail et la dégradation se situent sur les 4 dernières années.



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



Ci-dessus une information particulièrement importante et chronophage pour appréhender l'évolution du métier de directeur : 93 % estiment consacrer de plus en plus de temps à l'écoute des parents.



C'est très nettement la première période de travail de l'année (septembre-octobre) qui est indiquée comme la plus fatigante pour près de 6 directeurs sur 10 et la 3^e période (janvier-février) comme la moins fatigante par (presque) tous les directeurs. À noter que

87 % des réponses sont réunies sur 2 périodes : septembre-octobre et mai-juin.



Quatre informations particulièrement éclairantes sur la conception qu'ont les directeurs de leur métier ressortent de ce tableau :

- En tête et sans partage, l'organisation pédagogique apparaît comme la mission la plus importante : plus de 4 directeurs sur 10 placent cette mission en 1^{re} position suivie des relations avec les parents et les réunions internes (3 directeurs sur 10).
- En second, se placent les relations avec les parents. Près de 35 % des directeurs placent cette activité en position 1 ; 28 % en position 2 ; et plus de 19 % en position 3. C'est le domaine des missions qui est le plus indiqué.
- Soulignons que près d'un directeur sur 2 ne considère pas les relations avec la mairie comme faisant partie de ses missions.
- À noter enfin que ce sont la gestion des personnels, les règlements des conflits entre élèves et les réunions hors de l'établissement et/ou institutionnelles qui sont majoritairement considérés (6 directeurs sur 10) comme étant les moins en accord avec la fonction de directeur.

CONFLITS ET AGRESSIONS

• Au regard de nos études antérieures portant plus particulièrement sur les liens entre climat scolaire et victimation des directeurs ainsi que sur les relations directeurs et parents d'élèves, cette question est apparue comme ayant des rapports certains avec des éléments du moral et de l'épuisement professionnels.

Violences

Au cours de l'année 2017-2018, dans le cadre de vos fonctions avez-vous été

	Oui	Auteurs
Insulté	52 %	• Élèves (15 %) • Parents (78 %)
Bousculé	13 %	• Élèves (43 %) • Parents (51 %)
Frappé	6 %	• Élèves (84 %) • Parents (13 %)
Harcelé	26 %	• Parents (69 %) • Enseignants (27 %)
Ostracisme de la part des personnels	24 %	

Face à ces réponses, trois chiffres illustrent la situation actuelle des directeurs :

- Plus de 50 % indiquent avoir été insultés au cours de l'année 2017-2018, surtout par des parents (78 %) et des élèves (15 %).
- 26 % indiquent avoir été harcelés au cours de la même année surtout par des parents (69 %) et par des enseignants (27 %).
- 24 % considèrent avoir subi une mise à l'écart d'au moins une partie du personnel de l'école.

Bien que nettement moins fréquent, il faut noter que plus d'un directeur sur 10 a indiqué avoir été bousculé surtout par des parents (51 %) et des élèves (43 %). À noter que 6 % des directeurs déclarent avoir été frappés surtout par des élèves (84 %), des parents (13 %).

L'analyse globale de ces résultats nous amène à constater trois phénomènes lourds de conséquences pour le moral des directeurs, la reconnaissance de leur « leadership » et *in fine* sur le fonctionnement de l'école :

- Le premier constamment sous-évalué est l'importance des agressions dont ils sont victimes.
- Le second quasiment absent de toutes les réflexions et études portant sur les risques psychosociaux -et/ou par la profession- est l'ostracisme que subissent les directeurs au sein même de l'école et son ampleur (1 directeur sur 4).
- Le troisième est la forte participation des parents comme auteurs de ces violences.

3.4 Qualité de vie au travail

ÉQUIPE

Travail en équipe avec collègues

Très satisfaisant	Assez satisfaisant	Peu satisfaisant	Pas du tout satisfaisant
32 %	48 %	16,5 %	3,5 %

Travail en équipe avec collaborateurs

Très satisfaisant	Assez satisfaisant	Peu satisfaisant	Pas du tout satisfaisant
49 %	31 %	13 %	7 %

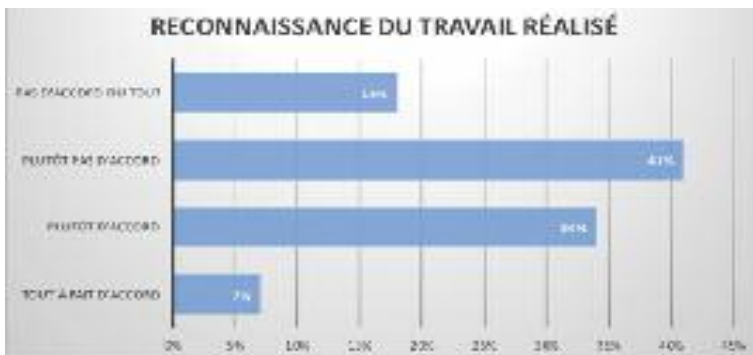
Travail en équipe avec partenaires associatifs

Très satisfaisant	Assez satisfaisant	Peu satisfaisant	Pas du tout satisfaisant
10 %	56 %	29 %	5 %

À noter en préalable que 88 % des directeurs indiquent qu'ils ne disposent pas d'une aide administrative. Le travail en équipe considéré comme un des piliers de l'équilibre et de l'efficacité professionnels se révèle ici très apprécié : 8 directeurs sur 10 le considèrent très ou assez satisfaisant (tant celui avec les collaborateurs qu'avec les collègues) et 7 sur 10 pour le travail avec les partenaires associatifs. À remarquer toutefois « l'insatisfaction » d'1/4 des directeurs concernant le travail en commun avec les associations.

SENS ET 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.



Intérêt du travail

Très satisfaisant	Assez satisfaisant	Peu satisfaisant	Pas du tout satisfaisant
22 %	58 %	18 %	2 %

Caractéristiques du métier motivantes

Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord
10 %	46 %	36 %	8 %

Je pense souvent à quitter mon travail

Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord
13 %	23 %	34 %	20 %

Utilisation des compétences professionnelles

Très satisfaisant	Assez satisfaisant	Peu satisfaisant	Pas du tout satisfaisant
6 %	60 %	30 %	4 %

Ces informations révèlent deux faces de l'exercice du métier. D'un côté des éléments très positifs : plus de 8 directeurs sur 10 trouvent du sens et de l'intérêt dans leur travail. D'un autre côté, des éléments *a priori* inquiétants : 6 directeurs sur 10 ne s'estiment pas reconnus dans leur travail, plus de 4 sur 10 déclarent que les caractéristiques de leur métier ne sont pas motivantes et 3 sur 10 que l'utilisation de leur compétences professionnelles ne les satisfait pas.

3.5 Visibilité de l'environnement de la fonction

INFORMATION

Sur les objectifs fixés à l'établissement	Pas assez	Suffisamment	Trop
	39 %	48 %	13 %
Sur la politique éducative de la collectivité locale	Pas assez	Suffisamment	Trop
	52 %	44 %	4 %

Plusieurs informations utiles aux décideurs de proximité ressortent de ce tableau :
 - Près de 1 directeur sur 2 s'estime suffisamment informé sur les objectifs fixés à son école et 4 sur 10 pas assez.
 - Plus d'1 directeur sur 2 considère qu'il n'est pas assez informé sur la politique éducative de la collectivité locale.

PÉRENNITÉ

Trop de réorganisations et de changements de structures

Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord
50 %	40 %	9 %	1 %

Continuité dans la politique éducative et les grandes orientations

Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord
1 %	16 %	53 %	30 %

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 questionnement, plus de 9 directeurs sur 10 sont d'accord pour répondre qu'il y a trop de changements et plus de 8 sur 10 qu'il n'y a pas de continuité dans la politique éducative.

PERSPECTIVES D'AVENIR : SATISFACTION



Reconnaissance sociale de votre métier

Très satisfaisant	Assez satisfaisant	Peu satisfaisant	Pas du tout satisfaisant
1 %	11 %	41 %	47 %

Évolution du système éducatif

Très satisfaisant	Assez satisfaisant	Peu satisfaisant	Pas du tout satisfaisant
0 %	9 %	54 %	37 %

Évolution professionnelle

Très satisfaisant	Assez satisfaisant	Peu satisfaisant	Pas du tout satisfaisant
1 %	17 %	51 %	31 %

Ces résultats homogènes et très voisins permettent de constater -sur ce champ fortement constitutif du moral professionnel- que les directeurs dans leur très grande majorité ne sont pas satisfaits :

- de l'évolution du système éducatif (9 sur 10) ;
- de leurs possibilités de mobilité professionnelles internes (8 sur 10) et externes (9 sur 10) ;
- de leurs perspectives d'avenir professionnel (8 sur 10).

À remarquer que 88 % des directeurs sont peu ou pas du tout satisfaits de la reconnaissance sociale de leur métier.

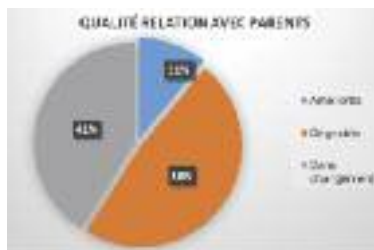
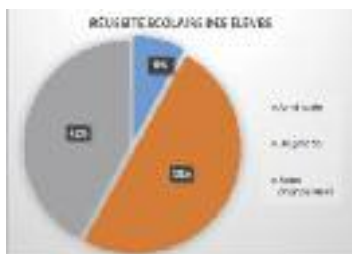
3.6 Accomplissement

Comme il a déjà été souligné dans la méthodologie, le moral professionnel est intrinsèquement lié à la réussite des objectifs fixés à la mission et, il ne faut surtout pas l'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



Adaptation de l'organisation au besoins des élèves

Amélioration	Dégradation	Sans changement
22 %	58 %	20 %

Adaptation des enseignants aux besoins des élèves

Amélioration	Dégradation	Sans changement
39 %	34 %	27 %

Qualité des enseignements dispensés

Amélioration	Dégradation	Sans changement
25 %	35 %	40 %

Qualité des relations des directeurs avec les enseignants

Amélioration	Dégradation	Sans changement
15 %	17 %	68 %

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 directeur) indique où pourraient se situer les sentiments d'échec et de réussite. Se situent du côté nettement plus négatif que positif l'évolution de la qualité des enseignements dispensés et l'adaptation de l'organisation aux besoins des élèves. Pour les autres domaines, se dessine une balance à peu près équilibrée

entre les réponses négatives et positives. À noter cependant que près de 2 directeurs sur 10 indiquent une dégradation de la qualité des relations avec les enseignants, 7 sur 10 notent aucun changement et 4 sur 10 une adaptation des enseignants aux élèves.

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 « inaliénables » de l'École républicaine et à leur enracinement.

L'égalité entre élèves (filles-garçons) a progressé

Oui	Non	Sans changement
33 %	24 %	43 %

La charte de la laïcité (EN) a été mise en œuvre

Oui	Non	Sans changement
81 %	19 %	-

Les valeurs de la République se sont affermies⁽⁶⁾

Oui	Non	Sans changement
15 %	49 %	36 %

La mixité sociale (scolaire) a progressé

Oui	Non	Sans changement
22 %	44 %	34 %

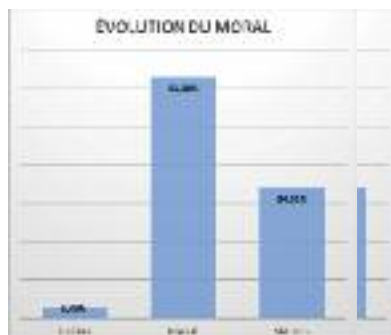
Si la charte de la laïcité a été mise en œuvre par 8 directeurs sur 10 et que l'égalité filles/garçon a progressé pour 1 directeur sur 3, il n'en n'est de même pour l'affermissement des valeurs de la République : 5 directeurs sur 10 estiment qu'elles ne se sont pas affermies.

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

(6) Dans les pré-tests des questionnaires réalisés pour ce travail mais aussi

pour l'étude « État des relations École/parents » (voir bibliographie), ce sont les valeurs laïcité, égalité, fraternité, gratuité qui sont les plus citées.

3.7 Moral



De ces 2 graphiques, qui sont *in fine* la résultante de l'ensemble des résultats présentés, ressort une photographie prise en mars-avril-mai 2018 qui se révèle particulièrement inquiétante : 66 % (soit 2/3 des directeurs) déclarent un moral moyen/mauvais. Ce constat se situant dans une tendance générale de forte dégradation citée par 63 % des intéressés.

RÉSUMÉ

Afin de faire émerger et mettre en évidence les informations les plus fortes de cette partie de l'enquête, nous avons pris le parti de ne retenir que les items recueillant plus de 50 % de réponses tant à valeurs d'appréciations négatives ou positives que stables et de répartir selon 2 catégories : entre 100 % et 80 %, entre 80 % et 50 %.

Les domaines négatifs

Entre 100 % et 80 % de réponses

Volume de travail, évolution du système éducatif, réorganisations du système et des structures, connaissance de l'école par les services académiques, décisions concernant l'exercice du métier, reconnaissance sociale du métier de directeur, conditions de travail, mobilité interne, évolution professionnelle, mobilité externe.

Entre 80 % et 50 % de réponses

Possibilités de formation, parents (insultes du directeur), parents (harcèlement du directeur), moral moyen/mauvais, moral dégradé, fatigue (1^{re} période de travail), adaptation de l'organisation de l'école aux besoins des élèves, penser souvent quitter son travail, augmentation des différends avec les parents, respect

de l'autorité du directeur sur les enfants, insultes vis-à-vis du directeur, temps de travail (50 h et +).

Les domaines positifs

Entre 100 % et 80 % de réponses

Considérations des élèves, équipe d'école solidaire, soutien des collègues en cas de difficulté, charte laïcité mise en œuvre, sens et intérêt du travail, respect des parents.

Entre 80 % et 50 % de réponses

Conseiller pédagogique à l'écoute, corps d'inspection pédagogique à l'écoute, mission pédagogique du directeur, reconnaissance des compétences professionnelles, relations avec la hiérarchie, soutien hiérarchique, climat excellent/bon, « Vivre ensemble » (valeur de l'École).

Les domaines sans changement

Plus de 50 % de réponses

Relations avec l'inspection de circonscription, relations avec les syndicats, relations avec les animateurs éducatifs locaux, relations avec les représentants de parents d'élèves, qualité des relations des directeurs avec les enseignants.

Désormais, au regard de cet ensemble de résultats permettant d'apprécier la qualité actuelle du moral des directeurs et de connaître le « poids » de ses principaux composants répertoriés et validés par la recherche en sciences sociales (voir chapitre 1), nous sommes en mesure de mieux 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 pour la rendre plus pertinente et contextuelle de la rapporter à quelques caractéristiques de terrain.

4

Le moral
des directeurs

CARACTÉRISTIQUES PERSONNELS/ÉCOLE

Pour atteindre cet objectif visant à contextualiser les résultats d'ensemble et cerner certaines réalités de terrain, nous avons croisé des variables indépendantes de base avec les composantes principales du moral professionnel :

- d'un côté le sexe, l'âge, la catégorie d'école, les caractères Rep, Rep+, hors Rep de l'école ;
- de l'autre, les variables relatives aux agressions et violences vis-à-vis des directeurs et à leurs auteurs, aux relations avec la hiérarchie et les partenaires, au sentiment d'accomplissement professionnel, à la qualité de vie professionnelle, et *in fine* au moral et à son évolution.

SEXE

Le croisement de cette variable avec les domaines précités se révèle peu discriminant. À titre d'exemple :

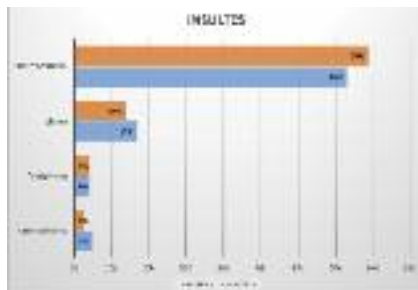
Moral	Femmes	Hommes
- Excellent/Bon	34 %	36 %
- Moyen/Mauvais	56 %	54 %
Caractéristiques du métier motivantes	56 %	56 %
Je pense souvent à quitter mon travail	46 %	45 %
Relations satisfaisantes avec la hiérarchie	66 %	64 %
Relations avec l'inspection de circonscription		
- Améliorées	20,5 %	21 %
- Dégradées	22,5 %	22,5 %
- Sans changement	57 %	56,5%

On note toutefois une influence légèrement significative pour les champs des insultes et de leurs auteurs. À noter aussi les proches pourcentages de harcèlement concernant cette variable et de leur répartition selon les auteurs.

	Femmes	Hommes
Insultes	54 %	47 %
Harcèlement	26,5 %	23,5 %

De ce tableau il ressort que les directrices sont plus agressées, et plus par les parents, que les directeurs. Et qu'elles sont légèrement moins insultées et harcelées par les élèves (en complément voir croisements avec école maternelle/école élémentaire).

À remarquer que les directrices sont plus fréquemment victimes d'ostracisme que les directeurs (femmes : 24,5 %, hommes : 20,5 %).



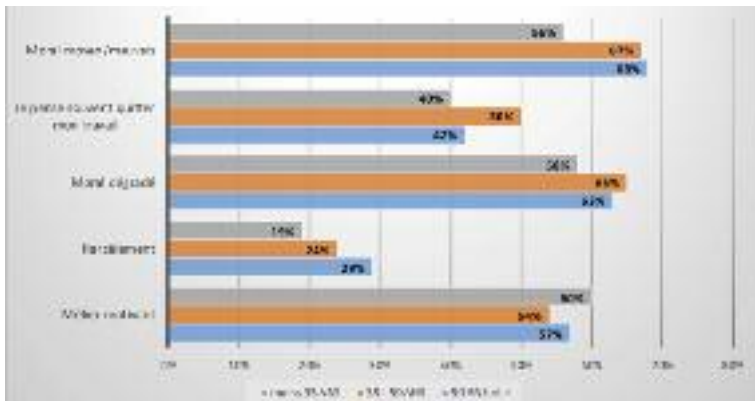
ÂGE

Le critère d'âge apparaît ici globalement comme modérément clivant.

Peu discriminant

	- 35 ans	35-50 ans	50 ans et +
Insultes	49 %	48 %	48 %
Harcèlement parents	70 %	68 %	69 %
Amélioration qualité relations parents	13 %	12 %	10 %
Relations inspection circonscription améliorées	23 %	20 %	21 %
Ostracisme	22 %	24 %	23 %
Relations hiérarchie satisfaisantes	68 %	66 %	66 %
Je ne peux m'adresser à personne en cas de difficulté	23 %	24 %	26 %

Discriminant



De cet ensemble ressortent plusieurs informations importantes :

- La qualité des rapports avec la hiérarchie et les parents est indépendante de l'âge de même qu'une certaine solitude d'exercice du métier et le fait d'être insulté ou non.
- Ce sont les moins de 35 ans pour qui les caractéristiques du métier sont plus motivantes, qui pensent le moins souvent à quitter leur travail, qui sont les moins harcelés, qui ont le meilleur moral.
- Ce sont les 35-50 ans qui pensent le plus à quitter leur travail, qui considèrent le moins que les caractéristiques de leur métier sont très motivantes, qui sont les plus nombreux à indiquer un moral dégradé.
- Ce sont les 50 ans et + qui se déclarent le plus harcelés, qui ont le moins bon moral.

MATERNELLE/ÉLÉMENTAIRE

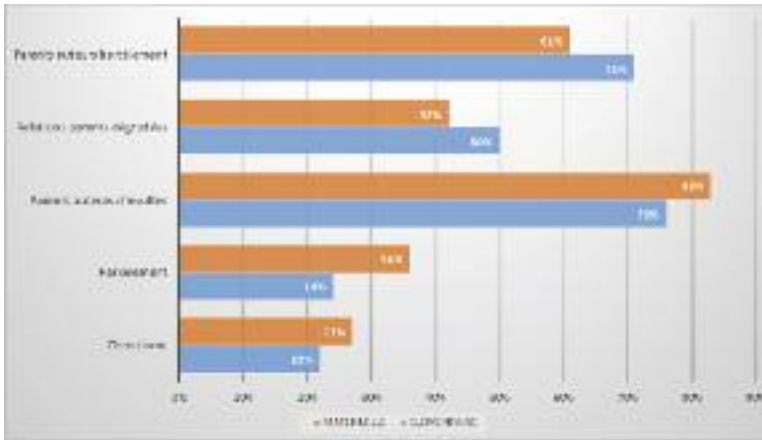
D'une façon générale, le critère école maternelle ou école élémentaire joue peu sur la majorité des composants du moral professionnel. À titre d'exemple ces 3 tableaux.

Agressions	Maternelle	Élémentaire
Insultes	48 %	48 %
Harcèlement	24 %	26 %

Hiérarchie	Maternelle	Élémentaire
Relations/inspection de circonscription sans changement	57 %	57 %
Relations/hiérarchie satisfaisante	65 %	67 %

Moral	Maternelle	Élémentaire
Excellent/Bon	35 %	34 %
Moyen/mauvais	65 %	66 %
Dégradé	62 %	63 %

En revanche, on note le caractère discriminant de cette variable sur des points précis concernant la violence et le relationnel.



Il apparaît nettement que les directeurs d'école maternelle sont plus harcelés, plus fréquemment insultés par les parents et plus sujet à l'ostracisme de leur collègues que les directeurs d'école élémentaire.

Il est tout aussi clair que les directeurs d'école élémentaire sont plus fréquemment harcelés par les parents (avec lesquels la relation s'est le plus dégradée) que les directeurs d'école maternelle.

ÉCOLE HORS REP/REP/REP+

Les résultats des croisements montrent le caractère globalement discriminant de cette variable. Toutefois, en la circonstance, du fait de l'importance de ce champ dans notre système éducatif, il nous paraît aussi très instructif de mettre l'accent sur le caractère « neutre » de cette variable dans ses liens avec quatre des domaines retenus.

	Hors Rep	Rep	Rep+
Harcèlement	26 %	25 %	27 %
Relations/hiérarchie satisfaisantes	65 %	66 %	67 %
Je ne peux m'adresser à personne en cas de difficulté	25 %	25 %	25 %
Relations/inspection de circonscription sans changement	57 %	55 %	55 %

Soulignons ici, contrairement à certaines idées reçues, trois faits : les relations avec la hiérarchie, le sentiment de solitude professionnelle et l'agression par harcèlement se révèlent semblables pour les directeurs quelle que soit la situation géographique et sociale de leur école.

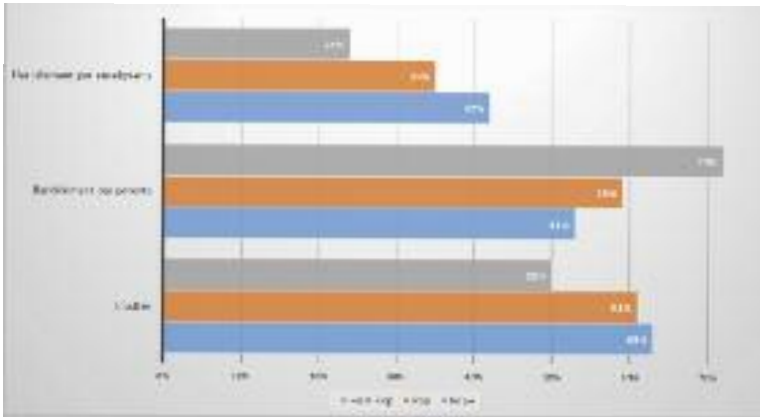
Peu discriminant

<i>Moral</i>	Hors Rep	Rep	Rep+
Excellent/Bon	34 %	35 %	39 %
Moyen/mauvais	66 %	65 %	61 %
Dégradé	63 %	61 %	57 %
<i>Je pense souvent à quitter mon travail</i>	47 %	41 %	41 %
<i>Victime d'ostracisme</i>	22 %	25 %	30 %
<i>Caractéristiques du métier motivantes</i>	55 %	61 %	53 %

On remarque que ce sont les directeurs de Rep+ qui ont le meilleur moral qui sont les plus nombreux à trouver leur métier motivant et à penser le moins souvent à quitter leur travail. En revanche ils sont les plus nombreux à souffrir de l'ostracisme de leurs collègues.

Ce sont les directeurs « hors Rep/Rep+ » qui sont les plus nombreux à avoir un moral dégradé et moyen/mauvais, à penser souvent à quitter leur travail, à trouver leur métier moins motivant. En revanche ils sont les moins nombreux à souffrir de l'ostracisme de leurs collègues.

Discriminant



Soulignons ici les différences les plus importantes enregistrées sur ce champ. En effet on note que ce sont les directeurs de Rep+ qui sont le plus fréquemment harcelés par les enseignants et insultés et les moins harcelés par les parents d'élèves. Quant aux directeurs d'école hors Rep, Rep+, ils sont moins fréquemment insultés et harcelés par les enseignants et plus harcelés par les parents.

RÉSUMÉ

On constate globalement et « logiquement » que la qualité du moral décroît et que la motivation professionnelle est plus fréquente chez les moins de 35 ans. En revanche émergent des informations nouvelles notamment celles concernant la catégorie + de 50 ans qui se révèle la plus harcelée.

Sur le champ de la catégorie d'école (maternelle et élémentaire) et du caractère Rep/Rep+ ou hors Rep, ce sont les liens avec les violences et les relations avec les parents qui sont les plus marquants :

- D'une part, les directeurs d'école maternelle sont plus fréquemment victimes d'insultes (ayant pour auteurs principaux les parents), de harcèlement et d'ostracisme que leur collègues de l'école élémentaire.

- D'autre part, on note que les directeurs exerçant dans les écoles situées en Rep+ sont plus nombreux à indiquer un bon moral, une motivation professionnelle plus importante, un harcèlement moindre par les parents mais aussi sont les plus nombreux à être insultés et à souffrir d'ostracisme.

Enfin il faut souligner que les directeurs hors Rep, Rep+ sont les plus nombreux à indiquer un mauvais moral, à être les moins motivés professionnellement, à penser le plus à quitter leur travail mais aussi à indiquer plus fréquemment que les autres directeurs le harcèlement par les parents et sont les moins nombreux à subir le phénomène « d'ostracisation » par des personnels de l'école.5



Diachronie
du moral
des directeurs

2004-2011-2013-2018

À l'Éducation nationale (EN), 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 directeur d'école quasiment absentes.

Et pourtant à l'EN 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 2004 sur les directeurs d'école, nous sommes en mesure d'apprécier cette dimension temporelle et d'en dégager les principales tendances.

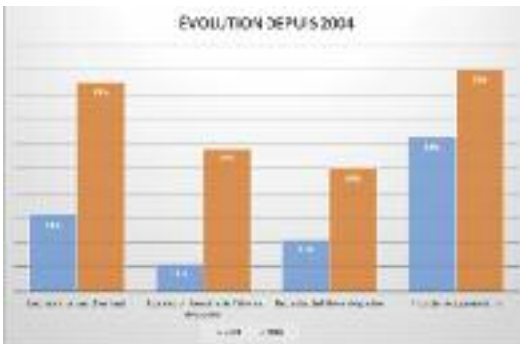
En effet, 40 des questions posées en 2018 se retrouvent (avec la même formulation) dans 2 (ou 3 pour certaines) enquêtes précédentes. Il s'agit des études « Le climat scolaire dans les écoles primaires » (2004), « Climat scolaire et victimation des directeurs d'école » (2011), « L'état des relations École-Parents » (2013).

Pour la clarté du propos (près 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

Comprise entre +27 % et +54 %



Ce tableau marque clairement l'évolution négative et régulière de deux composants essentiels du moral :

→ La visibilité de la fonction

- Alors qu'en 2004, 32 % des directeurs d'école considéraient que les décisions concernant l'exercice de leur métier étaient « prises d'en haut », ils sont 85,5 % en 2018.

- Alors qu'en 2004, 63 % des directeurs d'école estimaient qu'il y avait trop de réorganisations du système éducatif, ils sont aujourd'hui 90 %.

→ Le sentiment d'accomplissement professionnel

- En 2004, 11 % des directeurs d'école avaient le sentiment d'une dégradation de l'adaptation de l'école aux besoins des élèves. En 2018 ils sont 58 %.

- De même pour la dégradation de la réussite des élèves indiquée par 31 % des directeurs d'école en 2004 et par 50 % en 2018

Évolution négatives significatives

Entre 25 % et 10 %

	2004	2013	2018	2004-2018
Climat moyen/mauvais	23 %	24 %	46 %	+23 %
Relations/mairies dégradées	21 %	23 %	41 %	+20 %
Relations/parents dégradées	30 %	40 %	48 %	+18 %
Parents non respect du directeur		4 %	20 %	+16 %
Parents non respect de l'autorité du directeur sur les enfants		24 %	40 %	+16 %

Ce tableau met en évidence 3 évolutions importantes qui participent à la qualité du moral des directeurs : des rapports partenariaux en nette dégradation avec la collectivité locale et les parents d'élèves ainsi qu'un climat d'école (moyen et mauvais) qui double au cours de cette période.

	2004	2018	2004-2018
Adaptation enseignements besoins des élèves dégradées	18 %	35 %	+17 %
Écoute des personnels en diminution	7 %	18 %	+11 %
Conditions de travail dégradées	71 %	83 %	+12 %

À noter ici que l'évolution la plus forte concerne de nouveau le sentiment d'accomplissement professionnel suivi des conditions de travail et de l'activité d'écoute des personnels.

Évolution faiblement négative

Entre 10 % et 5 %

	2004	2013	2018	2004-2018
Outils informatiques inadapatés	48 %	-	57 %	+9 %
Intérêt du travail peu/pas satisfaisant	13 %	-	20 %	+7 %
Penser souvent quitter son travail		-40 %	46 %	+6 %
Formation peu/pas satisfaisante	79 %	-	84 %	+5 %

Quatre remarques : l'appréciation majoritairement négative sur les outils informatiques s'amplifie ; l'intérêt du travail diminue ; l'idée d'abandon du travail augmente et l'attrait des actions de formation ne cesse de diminuer.

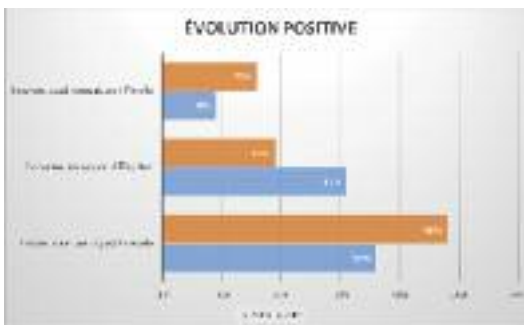
5.2 Des évolutions positives

Entre 35 % et 15 %

	2004	2013	2018	2004-2018
Inspecteurs à l'écoute du directeur	37 %		68 %	+31 %
Reconnaissance du travail	21 %		41 %	+20 %
Soutien de la hiérarchie	42 %	52 %	58,5 %	+16,5 %

À noter que les 3 plus fortes évolutions positives concerne le champ du comportement de la hiérarchie vis-à-vis des directeurs (écoute, reconnaissance, soutien) et ceci dans des proportions importantes (du double au tiers).

Entre 15 % et 5 %



À noter en priorité la diminution significative du pourcentage de directeur qui considère qu'en cas de difficulté, ils ne peuvent s'adresser à personne. On remarque que l'information « suffisante » sur les objectifs de l'école progresse ainsi que la connaissance de l'école par les services académiques.

5.3 Des évolutions « sans changement »

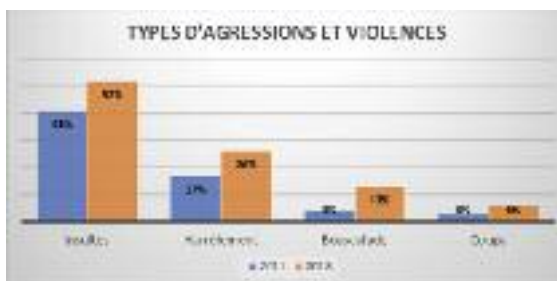
Entre 0 et + ou - 5 %

	2004	2011	2018	2004-2018
Relations/LEN améliorées	17 %		21 %	+4 %
Relations/hiérarchie satisfaisantes	62 %		66 %	+4 %
Équipe d'école solidaire		88 %	85 %	-3 %
Marge d'autonomie satisfaisante	45 %		48 %	+3 %
Mobilité externe satisfaisante	15 %		18 %	+3 %
Perspectives évolution pro satisfaisantes	16 %		18 %	+2 %
Utilisation compétences satisfaisante	68 %		66 %	-2 %
Satisfaction de faire entendre son opinion	37 %		35 %	-2 %
Considération par les élèves satisfaisante	95 %	94 %	94 %	-1 %

Remarquons ici que l'évolution des variables composant le moral et communes aux enquêtes précitées est très peu marquée. Ce statu quo peut être considéré selon la nature des items et l'importance des réponses comme « rassurant » (ex : la considération des élèves) ou inquiétant (ex : faire entendre son opinion).

5.4 Agressions et violences envers les directeurs

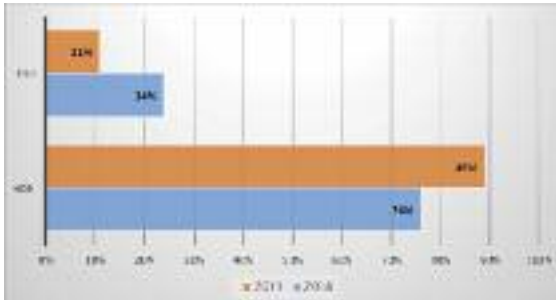
Au cours de l'année 2017-2018, dans le cadre de vos fonctions, vous avez subi...



Auteurs des agressions

Année	Insultes		Harcèlement	
	2011	2018	2011	2018
Parents	62 %	78 %	55 %	69 %
Élèves	22 %	15 %	2 %	1 %
Enseignants	9 %	4 %	29 %	27 %
Autres	7 %	3 %	14 %	3 %

Estimez-vous avoir subi une mise à l'écart de la part d'au moins une partie des membres du personnel de l'école ?



Cinq informations importantes ressortent de ces tableaux. En effet entre 2011 et 2018, on assiste à :

- une forte augmentation des insultes et du harcèlement ;
- une croissance des agressions physiques ;
- une forte augmentation des agressions commises par les parents ;
- une forte croissance du phénomène d'ostracisme.

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

RÉSUMÉ

Grâce à ces coupes précises dans le temps portant sur des composants essentiels du moral des directeur d'école, nous sommes en mesure de mieux 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 négatives majeures

- Importante déresponsabilisation des directeurs d'école 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
- Forte dégradation des relations avec la collectivité locale
- Importante augmentation du nombre de directeurs insultés et harcelés
- Augmentation de la part des parents comme auteurs des insultes et des harcèlements
- Nette diminution du respect par les parents de l'autorité du directeur sur les enfants
- Développement du sentiment d'échec vis-à-vis des élèves (réussite, adaptation de l'organisation, enseignements)
- Détérioration forte et régulière de la qualité du climat de l'école

Second groupe

Regroupant les évolutions positives majeures

- Importante amélioration du rôle de conseil des inspecteurs
- Présence bienveillante et soutien des inspecteurs plus fréquents
- Amélioration de l'information sur les objectifs de l'école
- Connaissance plus précise de l'école par l'administration académique
- Présence plus nombreuse de soutiens en cas de difficultés

Troisième groupe

Regroupant les variables stables (faible évolution)

À tendance rassurante

- Relations avec la hiérarchie,
- Considération des élèves
- Mobilité externe

À tendance inquiétante

- Perspectives professionnelles
- Utilisation des compétences professionnelles
- Faire entendre sa voix, son opinion
- Marge d'autonomie



Avenir
professionnel
et organisation
de l'école

Nous avons ainsi élaboré un tableau tri croisé ayant en colonnes les 8 mots clés principaux indiqués comme leviers de l'évolution de l'administration de l'école pour les directeurs et en lignes les 5 241 réponses retenues.

Les 8 principaux mots clés/spontanés qui ressortent sont : le statut de directeur (chef d'établissement), les décharges (plus importantes et/ou généralisées), le statut de l'école (autonomie/établissement public d'enseignement), la hiérarchie (comportement et qualité des liens), moyens en personnels (administratifs), moyens matériels (finances, outils), simplification (administrative), formation (gestion des ressources humaines et budget).

Les résultats obtenus offrent -sauf erreur de notre part- un « diaporama » inédit de la réflexion actuelle des directeurs et pour la plupart viennent en renfort des analyses et constats effectués au chapitre 3. Ils se présentent ainsi :

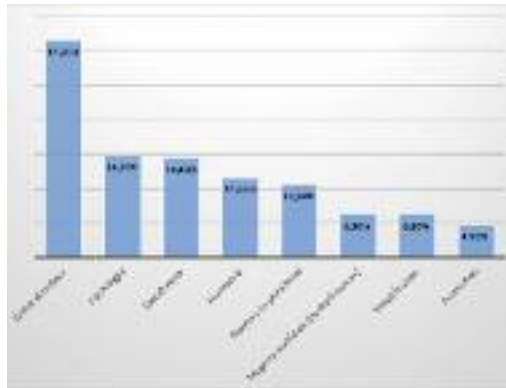
Pour clarifier les responsabilités et les prises de décision, faut-il que la structuration administrative de l'école évolue ?

Oui	Non
84,11 %	15,89 %

Plus de 8 directeurs sur 10 considèrent que l'administration actuelle de l'école est inadaptée à leurs responsabilités et à leurs prises de décisions professionnelles et doit évoluer.

6.2 Les composants principaux

Grands composants de l'évolution administrative de l'école



Quatre informations essentielles ressortent de ce tableau :
 - la proportion très importante des répondants (plus de 4 sur 10) ayant cité (spontanément) l'évolution vers un statut de directeur. Cette réponse est souvent

accompagnée de l'indication d'un modèle : le statut des personnels de direction des lycées et collèges.

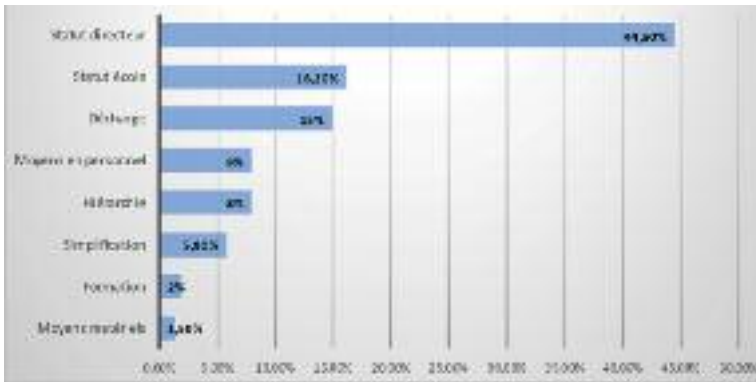
- l'intérêt porté à une nouvelle organisation de l'école fondée sur l'autonomie et prenant majoritairement la forme juridique d'un établissement public d'enseignement primaire.

- une demande claire d'amélioration des conditions de travail plus particulièrement par une modification et/ou une généralisation des décharges fonctionnelles, des moyens matériels et en personnels, des simplifications administratives importantes.

- une redéfinition des rapports hiérarchiques, plus empreints de bienveillance et plus tournés vers le conseil que vers le contrôle, ainsi qu'une demande de formation conséquente (sur la gestion des ressources humaines et des conflits ainsi que sur le droit et la gestion financière).

Pour affiner ces résultats et faire émerger une hiérarchie dans les propositions sollicitées (5 au maximum), un ordre de réponse décroissant selon l'importance accordée par le directeur était indiqué.

Classement des choix n°1 (priorité)



La prééminence du statut de directeur indiquée précédemment est ici renforcée. En effet cette proposition est placée en tête du classement des mesures prioritaires (classées n°1) à prendre « pour clarifier les responsabilités et les prises de décisions des directeurs ». Soulignons, sur ce champ du classement des choix, la seconde place du « statut de l'école », la présence tangible des « simplifications » administratives ainsi que les 2 dernières places occupées par la « formation » et les « moyens matériels ».

6.3 Les composants associés



Lors de la lecture et du classement de ces réponses, nous avons constaté plus particulièrement 3 modalités de réponse :

- La grande majorité des répondants (78 %) ont indiqué 1 ou 2 mots clés et un pourcentage important (22 %) entre 3 et 6 mots clés.
- 64 % répondants ont accompagné leur(s) réponses d'au moins un commentaire et/ou d'une précision concernant leur(s) choix.

L'ordre, la nature, la succession des mots clés choisis et leur fréquence sont de nature à indiquer des proximités associatives.

	Statut directeur	Statut école	Décharge	Hiérarchie	Moyens personnel	Moyens matériel	Formation	Simplification
Statut directeur	40,90 %	9,76 %	7,73 %	5,70 %	5,77 %	4,92 %	2,34 %	1,89 %
Statut école	9,76 %	18,76 %	2,70 %	3,71 %	2,36 %	1,91 %	0,94 %	1,10 %
Décharge	7,73 %	2,70 %	19,13 %	3,53 %	5,38 %	3,20 %	2,23 %	1,75 %
Hiérarchie	5,70 %	3,71 %	3,53 %	15,08 %	1,98 %	2,08 %	2,24 %	2,15 %
Moyens personnel	5,77 %	2,36 %	5,38 %	1,98 %	13,73 %	2,17 %	1,09 %	1,32 %
Moyens matériel	4,92 %	1,91 %	3,20 %	2,08 %	2,17 %	8,16 %	1,10 %	0,58 %
Formation	2,34 %	0,94 %	2,23 %	2,24 %	1,09 %	1,10 %	6,01 %	0,76 %
Simplification	1,89 %	1,10 %	1,75 %	2,15 %	1,32 %	0,58 %	0,76 %	8,02 %

De ce tableau ressortent des informations essentielles pour mieux comprendre le caractère systémique d'un côté du « mécontentement » majoritaire des directeurs et de l'autre des actions à mener pour y remédier.

Statut de directeur

C'est *a priori* la « pierre angulaire » de l'évolution de l'organisation administrative

associée prioritairement au statut de l'école, au développement des décharge, à de nouveaux rapports avec la hiérarchie. À noter que tous les autres mots clés sont associés prioritairement avec le statut de directeur.

6.4 Autres associations majeures

On note des associations singulières qui retiennent l'attention et pourraient faire l'objet d'études qualitatives spécifiques. Il s'agit plus particulièrement de la proximité des réponses concernant « simplifications » et « hiérarchie », « formations et hiérarchie ainsi que « statut d'école » et « hiérarchie ».

À l'issue de la lecture et de l'analyse des réponses à cette question ouverte, il nous a semblé possible d'enrichir ces résultats par une approche pouvant dégager des profils des répondants ayant indiqué le statut de directeur. Pour ce faire nous avons croisé d'un côté les réponses des directeurs ayant cité « statut du directeur » de l'autre les réponses n'ayant pas cité cette proposition, avec une série de variables issues plus particulièrement du champ relationnel, de la qualité de vie au travail et de l'accomplissement professionnel.

Ces variables sont : la valorisation par les enseignants, la qualité des relations avec les enseignants, la qualité des relations avec la collectivité locale, le respect par les parents de l'autorité du directeur sur leurs enfants, le soutien de la hiérarchie, la marge d'autonomie professionnelle, la possibilité de faire entendre son opinion, les insultes reçues par le directeur, l'envie de quitter son travail, l'adaptation de l'organisation aux besoins des élèves, l'adaptation des enseignants aux besoins des élèves, le métier motivant, le moral.

Seules 4 variables apparaissent entretenir des liens avec le choix du statut de directeur d'école.

Statut directeur

	Cité	Non cité
Valorisation par les enseignants (accord)	39 %	61 %
Relations enseignants (dégradée)	24 %	17 %
Autonomie (satisfaisante)	39 %	47 %
Insultes (jamais)	42 %	49 %

On note ainsi que les directeurs ayant indiqué « statut de directeur » sont proportionnellement moins nombreux, à se sentir valorisés par les enseignants, à se sentir autonome dans la pratique du métier et plus nombreux à déclarer être victime d'insultes et à indiquer une dégradation des relations avec les enseignants, que les directeurs n'ayant pas cité ce mot clé.



L'épuisement professionnel

La présente recherche constitue le dernier volet d'une trilogie entreprise en 2016 concernant l'épuisement professionnel du personnel d'encadrement de l'Éducation nationale et qui est venue compléter l'étude « La qualité de vie au travail dans les lycées et collèges. Le burnout des enseignants » publiée en 2011. Après 813 inspecteurs territoriaux (2016) et 2 886 personnels de direction du second degré (2017), nous avons utilisé la même méthodologie en 2018 pour évaluer 7 365 directeurs d'écoles maternelles et élémentaires.

Pour éviter les répétitions nous renvoyons les lecteurs du présent ouvrage à nos recherches précédentes, publiées et largement diffusées parmi les intéressés où ils trouveront des considérations générales sur le burnout et ses conséquences, le questionnaire Shirom Melamed pour l'évaluer, la théorie de la préservation des ressources sur laquelle il est basé, et les ressources pour la prévention (Fotinos & Horenstein 2011 ; 2016 ; 2017). Par contre, nous ferons référence ici à des publications apparues après notre enquête de 2017 et à l'évolution récente de la question de la reconnaissance médicale du burnout.

7.1 L'épuisement professionnel ou burnout

La Haute autorité de santé (HAS) a publié en mars 2017 des recommandations de bonne pratique à destination des médecins du travail, médecins généralistes et autres professionnels de santé face au paradoxe d'un syndrome insuffisamment caractérisé et défini ayant été refusé d'être inclus comme diagnostic médical par l'Académie de médecine le 16 février 2016 mais qui fait néanmoins l'objet de recommandations de la HAS et a donné lieu par ailleurs à des campagnes de pression auprès des pouvoirs publics pour une reconnaissance en tant que maladie professionnelle (l'Assemblée nationale vient de rejeter 2 propositions à ce sujet).

Les recommandations de la HAS se limitent au volet clinique de l'épuisement professionnel : l'action sur le milieu et l'organisation du travail sont exclues du champ de ces recommandations. Elle met en avant la définition adoptée par l'INRS, l'Anact et la DDTG en 2015 : « Le syndrome d'épuisement professionnel, équivalent en français du terme anglais « burnout », se traduit par un « épuisement physique, émotionnel et mental qui résulte d'un investissement prolongé dans des situations de travail exigeantes sur le plan émotionnel ».

L'Organisation mondiale de la santé vient de publier le 18 juin 2018 une révision de la classification des maladies (CIM-11) après 10 ans de travaux et qui doit rentrer en vigueur le 1^{er} janvier 2022 après adoption par les états membres (le lexique médical relève tout autant de la science que du politique). Il y a actuellement uniquement une version anglaise (<https://icd.who.int/>). Le « burn-out » avec le code QD85 fait partie du chapitre 24 « Facteurs influençant l'état de santé ou le contact avec les services de santé » dans le sous-chapitre consacré aux facteurs qui influencent la santé associés avec l'emploi ou le chômage et non pas aux chapitres des maladies caractérisées. Il est décrit comme un syndrome résultant d'un stress chronique au travail qui n'a pas pu être géré avec succès. Il est caractérisé par 3 dimensions :

- 1- les sentiments d'épuisement ou perte de l'énergie ;
- 2- une distance mentale accrue par rapport à son travail, ou des sentiments de négativisme ou de cynisme liés à son travail ;
- 3- une efficacité professionnelle réduite.

Le burnout fait spécifiquement référence aux phénomènes dans le contexte professionnel et ne doit pas être utilisé pour décrire des expériences dans d'autres domaines de la vie.

Une information additionnelle est ajoutée : le burnout est une condition, caractérisée par l'épuisement mental et physique. Cette condition n'est pas un événement unique, mais un processus dans lequel les tensions et les angoisses quotidiennes minent graduellement la santé mentale et physique. Il peut causer un sentiment d'accomplissement personnel diminué et de cynisme. Sont explicitement exclues les maladies suivantes : les troubles de l'adaptation, les troubles spécifiques associés au stress, les troubles liés à l'anxiété et à la peur, les troubles de l'humeur (tous ces troubles sont classés ailleurs avec des codes qui leurs sont propres).

Il est proposé de classer avec le code QE50.2 les problèmes associés aux relations avec les personnes au travail, la discorde avec les chefs ou les collègues de travail. La différence avec la classification antérieure (CIM-10 version 2008) est que le terme burnout était traduit par surmenage (code Z73.0) et classé dans le chapitre « Difficultés liées à l'orientation de son mode de vie ». Nous ne savons pas quel terme sera utilisé en français dans la prochaine version mais il appartiendra vraisemblablement au chapitre des facteurs associés avec l'emploi.

S'agissant de la classification américaine DSM-V, il n'y a pas utilisation du terme burnout puisque aux USA, il n'est pas considéré comme maladie mais comme un fait de société. Dans les classifications nationales en Europe, la Suède (« trouble d'épuisement ») et les Pays-Bas (« neurasthénie en rapport au travail ») l'ont inclus comme maladie. L'Asie utilise la traduction en chinois ou en japonais du terme neurasthénie.

Épidémiologie, évolution et pronostic

Si les études sur le burnout avec l'utilisation d'auto-questionnaires sont très nombreuses et nous avons eu l'occasion d'en rendre compte depuis plusieurs années à chaque rapport sur la question que nous avons rédigé, il ne va pas de même sur les recherches cliniques qui pâtiennent des controverses sur le diagnostic. Une façon indirecte d'approcher la question de la prévalence du phénomène, autrement que par des questionnaires d'auto-évaluation, est de suivre l'évolution des accidents de travail et maladies professionnelles.

L'Assurance maladie a publié en janvier 2018 une étude intitulée : « *Les affections psychiques liées au travail : éclairage sur la prise en charge actuelle par l'Assurance maladie-risques professionnels* » (les agents du MEN sont malheureusement écartés de ces études).

- Le nombre d'affections psychiques reconnues en lien avec le travail est de 10 600 cas par an.
- Les maladies professionnelles sont au nombre de 596.
- Il y a 10 000 accidents du travail.
- 10 000 accidents du travail de plus si on inclut l'analyse des certificats sans qu'ils aboutissent à des troubles psychiques.
- La part des affections psychiques dans l'ensemble des accidents du travail a progressé entre 2011 et 2016 de 1 % à 1,6 %.
- La part des personnes ayant une « incapacité permanente » en lien avec une maladie psychique reconnue au titre des AT s'élevait à 2,6 % du total des AT en 2012 et à 4,6 % en 2016.
- Les durées moyennes d'arrêt de travail sont de 112 jours pour les affections psychiques reconnues en accidents du travail, là où la moyenne, tous AT confondus, s'établit à 65 jours.
- 7,5 % des affections psychiques reconnues en AT donnent lieu à une incapacité permanente, alors que ce taux vaut environ 5 % pour les AT en général.

Deux cas de figure distincts sont identifiés dans les événements déclencheurs, à peu près à part égale : des situations de violence (agressions, menaces, braquages, attentats...) et des situations où « l'événement déclencheur semble être davantage le révélateur de conditions de travail intrinsèquement difficiles ».

Il n'est pas précisé dans l'étude la quantité de certificats où apparait le terme burnout mais déjà les données sont suffisamment éclairantes pour avoir une idée indirecte de l'ampleur du problème et de l'évolution des pratiques vers la déclaration du burnout comme accident du travail même si nous sommes loin du compte.

Les bilans à l'Éducation nationale se font à partir du fichier Anagram (Application nationale de gestion des rentes, accidents du travail et maladies professionnelles).

Dans le procès-verbal du CHSCTMEN du 27 juin 2017 nous trouvons les informations suivantes :

- maladies professionnelles (de toute origine et pas seulement psychique) déclarées en 2014 : 64 ; 2015 : 87 ; 2016 : 101 ;
- accidents de travail déclarés en 2014 : 15 182 ; 2015 : 15 181 ; 2016 : 15 837 (il s'agit des accidents de travail ou de service déclarés, pas nécessairement reconnus et toute étiologie confondue et pas seulement psychique comme dans l'étude de l'Assurance maladie) ;
- 31,7 % des accidents concernent des enseignants du 1^{fl} degré soit 1,2 % de ces enseignants. Les enseignants du 1^{fl} degré représentent 39,2 % des agents du MEN.
- Le taux des accidents dus à des agressions (5 %) augmente d'un point depuis 2015.

Il est impossible de repérer dans les rapports de « bilan de la situation générale de la santé, de la sécurité et des conditions de travail dans les services et établissements du ministère de l'Éducation nationale » les accidents psychiques qui pourraient faire soupçonner un burnout. Il est écrit dans « Les orientations stratégiques-année scolaire 2017-2018 » : « L'évaluation des risques psychosociaux, qui ne peut se limiter au recensement des risques d'agressions (internes et externes), doit se faire sur la base d'analyse de situations de travail des personnels comprenant les aspects techniques, humains et organisationnels ». Nous espérons que le bilan 2018 tiendra compte des orientations que le MEN se fixe à lui-même.

7.2 L'analyse des résultats du questionnaire Shirom Melamed (SMBM)

Nous avons utilisé le questionnaire SMBM comportant 14 questions auto-administrées via internet. L'analyse porte sur 7 339 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.

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.

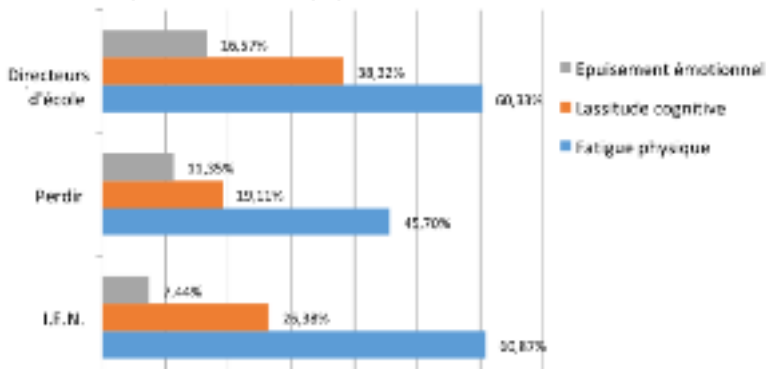
2- Lassitude cognitive : comprend 5 items par exemple « J'ai l'impression de ne pas avoir les idées claires ». La capacité à mobiliser rapidement ses ressources intellectuelles, particulièrement nécessaire à la population qui nous concerne n'était pas évaluée jusque là dans les autres questionnaires du burnout⁽⁷⁾.

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⁽⁸⁾.

- 60,33 % des répondants se plaignent de fatigue physique ;
- 38,32 % de lassitude cognitive ;
- 16,57 % d'épuisement émotionnel.

Les différences des résultats entre les composants du burnout sont interprétées généralement par les différences dans les stratégies pour faire face aux situations de 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 la focalisation sur l'émotion est plus corrélée 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.

Tableau comparatif entre trois populations

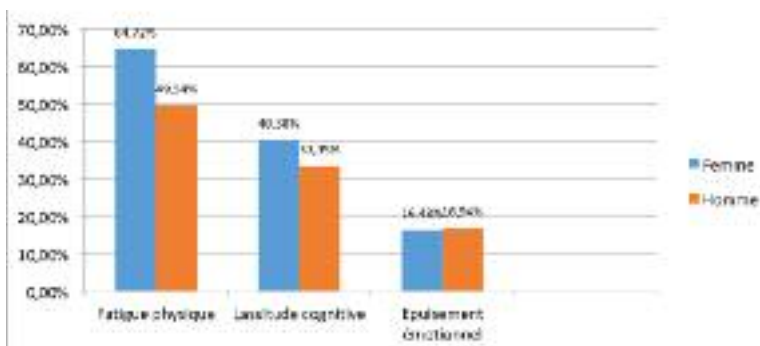


Les chiffres de fatigue physique chez les IEN et les directeurs d'école sont particulièrement élevés. La lassitude cognitive des directeurs d'école est le double de celle des personnels de direction de collèges et lycées.

(7) N. Sassi & J-P. Neveu, 2010.

(8) W. B. Schaufeli, M. P. Leiter, Ch. Maslach, 2009.

Domaine d'épuisement par sexe



Les hommes directeurs d'école ont un épuisement émotionnel légèrement supérieur aux femmes contrairement au personnel de direction où dans les trois composants, 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, sur laquelle est basé le questionnaire que nous avons utilisé, 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 mesuré 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.

Pour certains chercheurs qui utilisent des échelles unidimensionnelles comme le SMBM (pas multidimensionnelles comme le Maslach burnout inventory par exemple), il y a burnout quand les résultats sont au-dessus de la moyenne.

Si nous appliquons ce critère nous trouvons en burnout :

- 59,44 % directeurs d'école ;
- 46,83 % IEN ;
- 40,45 % personnel de direction des collèges et lycées.

D'autres considèrent, et c'est le choix que nous avons fait, des points de césure à partir de l'utilisation du SMBQ (questionnaire Shirom-Melamed 22 items) en milieu clinique. Des études publiées dans la littérature internationale montrent des corrélations entre les résultats au SMBQ et plusieurs sortes de troubles somatiques comme : le diabète type 2, les troubles du sommeil, les troubles musculo-squelettiques, l'infertilité, les troubles cardio-vasculaires, le syndrome métabolique.

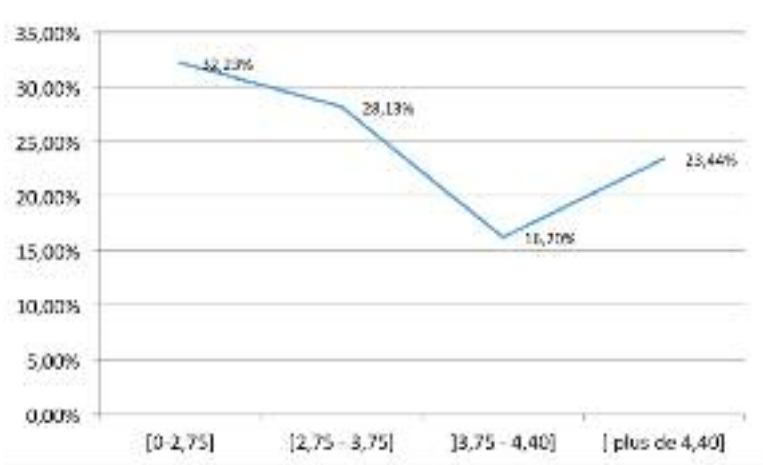
Les points de césure

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⁽⁹⁾.

- 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 c'est-à-dire burnout.

Épuisement professionnel (SMBM 14)

Comme il peut être constaté dans le graphique suivant, nous considérons 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 justifiant en plus d'un traitement spécifique pour le burnout clinique.



39,64 % de directeurs d'école sont en épuisement professionnel et pour 23,44 %, il y a suspicion de gravité cliniquement significative.

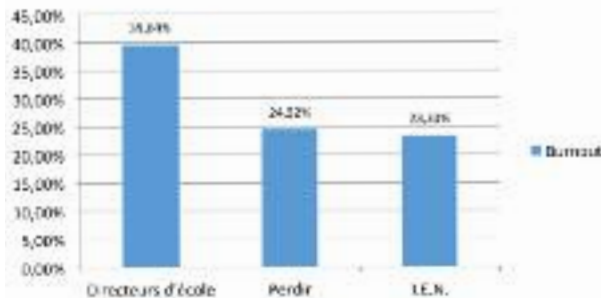
(9) Grossi et al, 2003 ; Lundgren-Nilsson et al., 2012.

Tableau comparatif du burnout entre trois populations



Nous sommes surpris par le chiffre très élevé du burnout cliniquement significatif chez les directeurs d'école (23,44 %). À titre de comparaison, même s'il s'agit d'un autre questionnaire (le MBI), 9 % d'enseignants aux Pays-Bas sont en burnout clinique⁽¹⁰⁾.

Personnel en burnout



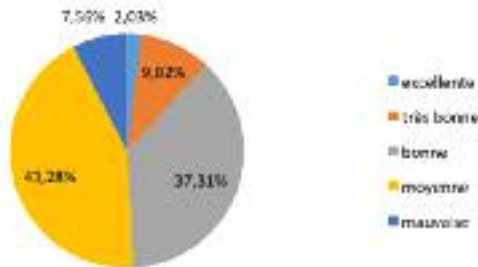
Pour rappel, nous parlons dans la présente recherche du burnout ou épuisement professionnel pour les répondants ayant dépassé un seuil de gravité (3,75/groupes « haut » + « clinique »). Même si le questionnaire SMBM a été traduit et validé en France⁽¹¹⁾, les points de césure tel que nous les avons utilisés viennent de travaux suédois et mériteraient une confirmation dans des futures recherches en France, tant les facteurs culturels sont importants dans la perception du burnout.

(10) Schaufeli et al., 2001.
 (11) N. Sassi & J-P. Neveu, 2010.

7.3 L'indice de perception globale de la santé

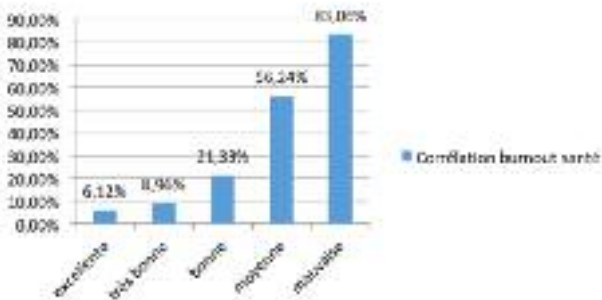
Le jugement subjectif que nous portons sur notre santé se construit à partir des informations qui vont bien au-delà du bilan pratiqué par un médecin. Certains facteurs de risques, sans être symptomatiques, contribuent à l'évaluation, comme les comportements à risque (alcool, style de vie, etc.), les antécédents pathologiques ou l'histoire familiale (prédisposition génétique à des maladies à venir). Cela rend ce concept complexe et sensible comme indicateur de mortalité ou de la fréquence des consultations médicales⁽¹²⁾.

Perception globale de santé



7,56 % des répondants juge sa santé « mauvaise ». 83 % des personnels en épuisement professionnel fait un jugement dans ce même sens.

Corrélation burnout-santé



15 % 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.

(12) Idler & Kasl, 1991.



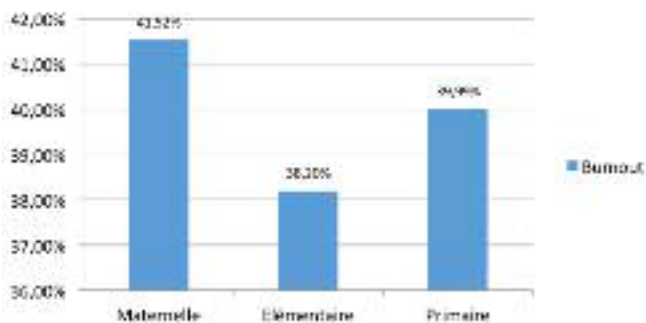
Résultats

du croisement
du questionnaire
Shirom Melamed
et du moral
professionnel

Nous avons réalisé une étude comparative entre les groupes épuisement professionnel « absent + bas », « moyen », « haut » et « clinique » du SMBM 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.

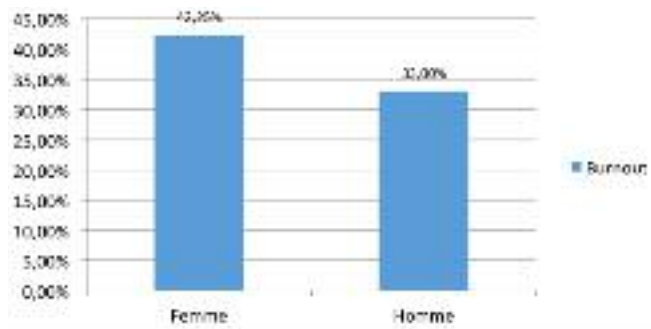
8.1 Épuisement professionnel par caractéristiques du directeur d'école

Burnout-type d'école



Un quart de nos répondants dirigent une école maternelle et c'est chez eux qu'on trouve la plus forte proportion de personnel en épuisement professionnel.

Burnout-sexe



Notre échantillon est composé de 71,58 % de femmes et de 28,42 % d'hommes. Il y a un risque accru pour les femmes de développer un burnout comme c'était le cas pour le personnel de direction de collèges et lycées, mais moins pour les IEN. La différence entre les femmes et les hommes est statistiquement significative.

Dans la littérature internationale sur le burnout des enseignants : « Il n'y aurait pas ou peu de différences suivant le sexe. Les hommes célibataires sont plus vulnérables, de même que les universitaires. En cas de burnout sévère ils ont plus de jours d'absence que les femmes. Suite à l'analyse des différents composants du burnout, les enseignants femmes sont plus vulnérables à l'épuisement émotionnel et à la perte du sentiment d'efficacité professionnelle tandis que les hommes enseignants le sont aux attitudes cyniques »⁽¹³⁾.

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 les directeurs d'école où les différences dans le pourcentage de burnout entre les plages d'âge ne sont pas significatives.

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

- 1/3 de décharge d'enseignement. 41,67 % de ce groupe est en burnout.
- 1 à 3 classes. 41,11 % de ce groupe est en burnout. C'est dans le groupe 14 classes ou plus qu'il y a le moins de burnout (31,53 %).
- Supérieur à 20 signalements annuels. 48,28 % de ce groupe est en burnout (mais uniquement 2,15 % de nos répondants sont dans ce groupe). C'est dans le groupe ayant répondu « aucun signalement annuel » qu'on trouve le moins de personnel en burnout (35,40 %).

D'autres caractéristiques semblent moins corrélées au burnout dans notre échantillon parce que les différences n'obtiennent pas un degré de significativité (alpha à 0,05) :

- fonctions occupées avant d'être directeur ;
- hors Rep, Rep, Rep+ ;
- France Drom, France métropolitaine ;
- zone géographique urbaine, périurbaine, rurale ;
- CSP de parents favorisée, moyenne, défavorisée.

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

(13) G. Fotinos & J-M. Horenstein, 2011.

Les résultats sont cohérents puisque les groupes les plus à risque d'épuisement professionnel sont ceux qui ont répondu :

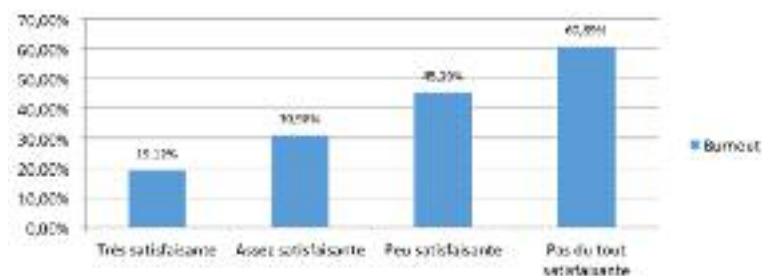
- Conditions de travail « dégradées » (44,40 % de ce groupe est en burnout). 83,15 % de nos répondants estiment que leurs conditions de travail se sont dégradées.
- Volume de travail « augmenté » (41,08 % de ce groupe est en burnout). 93,97 % de nos répondants estiment que le volume de travail a augmenté.
- Charge de travail peu ou pas du tout satisfaisante. 58,65 % de ceux ayant répondu « pas du tout satisfaisante » sont en épuisement professionnel.
- Temps de travail « 60 h et plus » (54,58 % de ce groupe est en burnout).

8.2 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⁽¹⁴⁾ 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 que la réalité objective de la situation.

Burnout et degré d'autonomie



En accord avec la littérature internationale, plus il y a d'autonomie moins il y a du burnout. Il y a une majorité de directeurs d'école ayant répondu à notre enquête (52,25 %) qui jugent peu ou pas du tout satisfaisante la marge d'autonomie et d'initiative dont ils disposent.

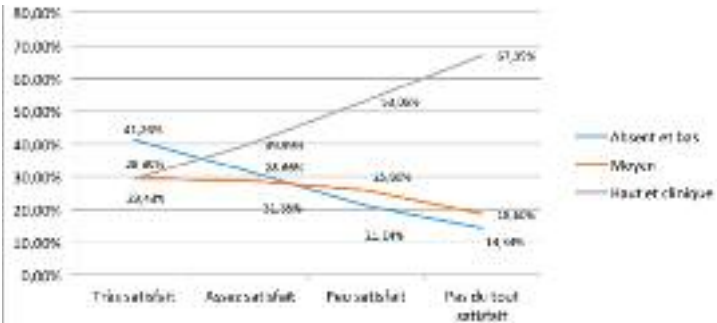
(14) R. A. Karasek, 1979.

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⁽¹⁵⁾.

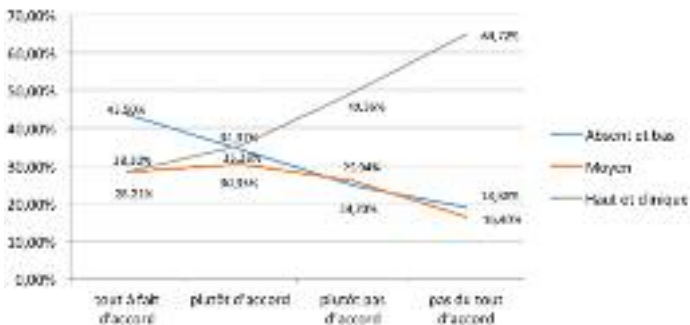
Nous évaluons le soutien social à travers des questions concernant la satisfaction de travailler en équipe et le sentiment d'être valorisé par les enseignants.

Satisfaction de travailler en équipe et degré d'épuisement



Nous constatons dans le graphique ci-haut le très fort pourcentage d'épuisement professionnel (67,05 %) dans le groupe « pas du tout satisfait » du travail en équipe. Certes, le travail en équipe ne protège pas complètement du burnout puisque presque 30 % de ceux qui sont atteints en sont très satisfaits.

Sentiment d'être valorisé par les enseignants



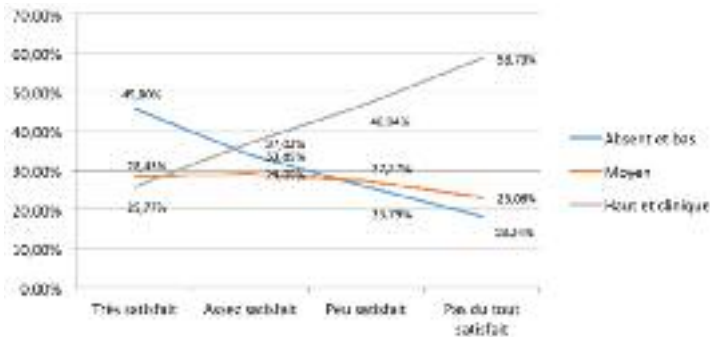
Le groupe qui ne se sent pas du tout valorisé par les enseignants est fortement atteint d'épuisement professionnel (64,72 %) sans que nous puissions affirmer la direction de la relation de cause à effet.

(15) S. E. Hobfoll, 2002.

APPUI DE LA HIÉRARCHIE

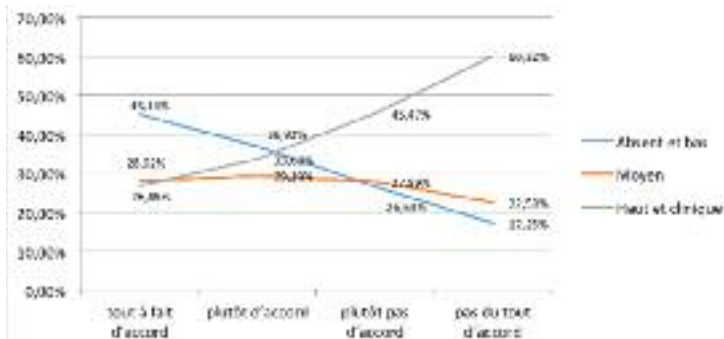
Deux questions y font référence : les relations avec la hiérarchie et le soutien par la hiérarchie. La littérature sur le sujet met en avant le rôle de la hiérarchie pour donner plus de prédictibilité à la survenue d'événements stressants, rendre compréhensible la présence d'un stressor et alléger son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

Relation avec votre hiérarchie



6,5 % de nos répondants ne sont pas du tout satisfaits des relations avec leur hiérarchie. 58,70 % de ce groupe est en burnout. Dans notre recherche précédente 13 % d'IEJ jugeait « dégradée » la relation avec les directeurs d'école.

Sentiment d'être soutenu par la hiérarchie



Il y a deux fois plus de burnout dans le groupe qui a le sentiment de ne pas être soutenu par la hiérarchie (60,22 %) par rapport à ceux qui se sentent soutenus (26,68 %). 9,85 % de nos répondants sont « pas du tout d'accord » avec l'affirmation « j'ai le sentiment que la hiérarchie me soutient ».

OPPORTUNITÉS DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

Un autre modèle du stress au travail très étudié est celui du déséquilibre effort/récompense⁽¹⁶⁾. 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 directeurs d'école en burnout dans chaque groupe :

- Êtes-vous satisfait des possibilités de formation ? « Pas du tout satisfait » (46,95 %) ;
- Utilisation de mes compétences professionnelles ? « Pas du tout satisfait » (72,17 %) ;
- Êtes-vous satisfait des perspectives d'évolution professionnelle ? « Pas du tout satisfait » (52,18 %) ;
- Je m'estime reconnu dans le travail réalisé. « Pas du tout d'accord » (63,85 %) ;
- Êtes-vous satisfait de la reconnaissance sociale de votre métier ? « Pas du tout satisfait » (50,45 %) ;
- Mobilité interne. « Pas du tout satisfaisante » (51,36 %) ;
- Mobilité externe. « Pas du tout satisfaisante » (48,02 %).

L'importance de la corrélation entre burnout et l'inadéquation entre compétences professionnelles et tâches réalisées est apparue déjà dans les études que nous avons réalisées concernant les IEN et le personnel de direction des collèges et lycées. Chez les directeurs d'école cela est encore plus net : il y a trois fois plus du burnout entre les groupes « très satisfaisant » et « pas du tout satisfaisant » (21,46 %/72,17 %) et deux fois plus entre les groupes « très satisfaisant » et « assez peu satisfaisant » (21,46 %/54,91 %). Un tiers de nos répondants n'est pas satisfait de l'utilisation de ses compétences professionnelles.

Concernant la mobilité, les résultats présents confirment ceux que nous avons trouvés chez les IEN et le personnel de direction dans nos recherches précédentes et qui nous ont conduit à insister sur les stratégies de lutte contre le « sentiment de piège » dans la prévention du burnout. 82 % des directeurs d'école répondant à notre enquête sont insatisfaits de la mobilité interne et 87 % sont insatisfaits de la mobilité externe.

Quant à la question « vous estimez vous suffisamment informé sur les objectifs fixés à votre école ? », c'est dans le groupe répondant « trop », qu'il y a le pourcentage le plus fort de burnout (48,25 %).

(16) J. Siegrist, 1996.

8.3 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 »⁽¹⁷⁾.

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 :

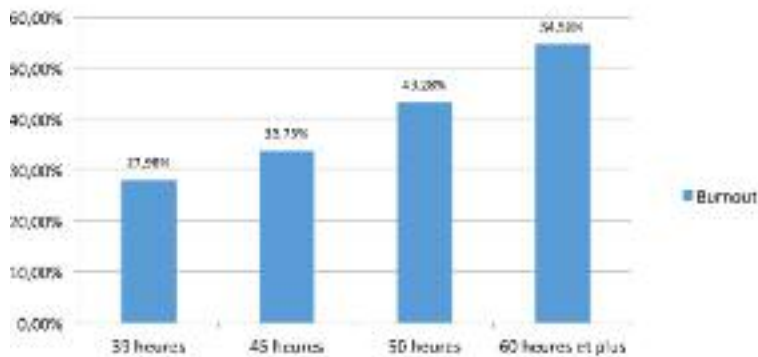
- 63 % de nos répondants estiment que leur moral s'est dégradé et 13,38 % qu'il est mauvais. 81,79 % de ce groupe est en épuisement professionnel.
- 44 % de nos répondants estiment que leur métier n'est pas très motivant. 60 % de ce groupe est en épuisement professionnel.
- 17 % de nos répondants ne trouvent pas du sens dans le travail réalisé. 74 % de ce groupe est en épuisement professionnel.
- 8 % de nos répondants ne se sentent pas en sécurité dans leur établissement. 70 % de ce groupe est en épuisement professionnel.

(17) *Schaufeli et al., 2002.*

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.

Temps de travail hebdomadaire et épuisement professionnel



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.

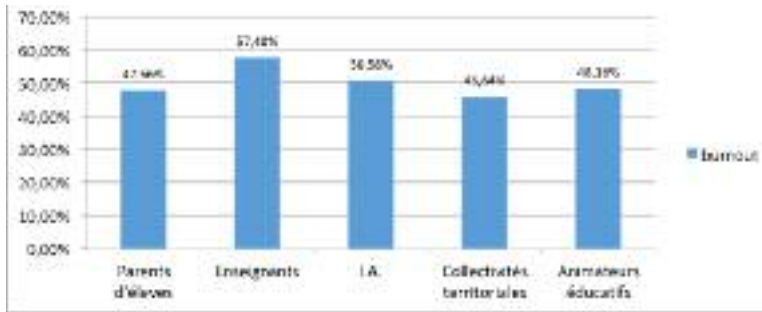
Il faut aussi tenir compte, pour un aperçu du risque d'empiètement du travail sur la vie familiale, le fait que 86 % de nos répondants ne sont pas satisfaits de leur charge de travail.

LA GESTION DES CONFLITS

En 1996 il y a eu une ré-élaboration du concept du burnout 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 ». Il n'en demeure pas moins que depuis 1971 date d'apparition du terme, la relation avec les autres est au centre du processus.

Nous l'évaluons en considérant les questions concernant la dégradation des relations (avec les parents d'élèves, les enseignants, les IA, les collectivités territoriales et les animateurs éducatifs) et les agressions subies.

Relations dégradées et burnout



C'est dans la dégradation de la relation avec les enseignants que l'on trouve la plus grande surreprésentation de directeurs d'école en épuisement professionnel. Il y a presque le double du personnel en burnout comparé au groupe jugeant les relations avec les enseignants « améliorées ». 19 % de nos répondants ont le sentiment que la relation avec les enseignants s'est dégradée.

Le pourcentage d'agressions physiques des directeurs d'école ayant participé à notre enquête est loin d'être négligeable et plus important que pour le personnel de direction de lycées et collèges. Avec 5,99 % il est trois fois plus élevé que celui de l'ensemble des actifs au travail (2 %).

Un quart de nos répondants dit avoir été harcelé et presque le même pourcentage estime avoir subi une mise à l'écart de la part d'au moins une partie des membres du personnel de l'école.

Il y a une sur représentation du burnout dans les groupes qui répondent avoir été frappés 3 ou 4 fois, « oui » à avoir été harcelés et « oui » à la mise à l'écart comparés aux groupes qui répondent par la négative.

CULTURE DE TOLLÉRANCE À L'ERREUR

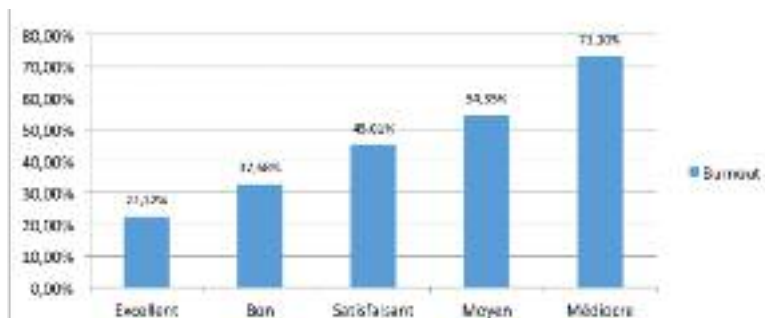
Nous tâchons d'approcher ce concept à travers la question : « J'ai le sentiment qu'en cas de difficulté je peux facilement faire appel à mes collègues ».

8,93 % de nos participants à notre enquête répondent à cette question par la négative. Chez eux, il y a le double du personnel en *burnout* comparé à ceux qui répondent « oui ».

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 »⁽¹⁸⁾.

(18) H. Levinson, 1981.

CLIMAT DE L'ÉCOLE ET BURNOUT



Plus le climat de l'école est évalué négativement, plus le pourcentage des directeurs d'école en *burnout* augmente.

LES LIMITES DE NOTRE ÉTUDE

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 des directeurs d'école de l'Éducation nationale.

L'utilisation d'un questionnaire plutôt que des entretiens cliniques justifie une lecture avec beaucoup de précaution s'agissant de faits cliniques qu'il convient de présupposer et non pas d'affirmer. Comme nous l'avons déjà souligné, le choix de points de césure non validés avec une population française rend aléatoires les comparaisons avec d'autres publications sur le sujet et concernant d'autres populations de travailleurs.

8.4 Considérations médicales sur le burnout

Les ressources pour la prévention ont été largement traitées dans nos deux précédents rapports sur le *burnout* et s'appliquent pour la plupart aux directeurs d'école. Pour compléter ce que nous écrivions par le passé il conviendrait de centrer la réflexion sur le « colloque singulier » entre les intéressés et leurs médecins traitants.

La prévention en termes de dépistage, s'appuie sur un ensemble de signaux, tant individuels que collectifs (d'après la HAS).

Les signaux collectifs pouvant traduire l'existence de risques psychosociaux (RPS) regroupent :

- les indicateurs liés au fonctionnement de l'entreprise ou de la structure : temps de travail, mouvements du personnel, activité de l'entreprise ou de la structure, relations sociales. Ainsi, la réunion du CHSCT ministériel de l'Éducation nationale

du 29 novembre 2017 fait état des réformes gouvernementales et leur impact comme par exemple : « le dédoublement des CP en Rep+, décidé en fin d'année scolaire 2017, a eu pour effet, dans certaines écoles, d'imposer des réaménagements de locaux et d'augmenter les effectifs des autres classes, avec des conséquences sur l'organisation du travail » ; la suppression de 11 800 contrats aidés ; le projet de réforme du baccalauréat.

- les indicateurs liés à la santé et à la sécurité des travailleurs : activité du service de santé au travail, accidents du travail, maladies professionnelles (MP) (telles que les troubles musculosquelettiques (TMS) déclarés et reconnus en MP ou les maladies psychiques reconnues en comité régional de reconnaissance des maladies professionnelles (CRRMP), situations graves ou dégradées (suicides ou tentatives de suicide sur le lieu de travail, plaintes déposées pour harcèlement), pathologies diagnostiquées et prises en charge (TMS, pathologies psychiques).

Si les indicateurs liés au fonctionnement des écoles sont pour la plupart répertoriés, par exemple, dans les procès-verbaux du CHSCTMEN, il n'y va pas de même concernant les indicateurs de santé. Outre le manque chronique de médecins du travail au MEN qui a eu entre autres conséquences de tenir le personnel à l'écart des grandes enquêtes nationales sur la santé au travail, des études comme les nôtres, concernant quand même plus de 10 000 cadres du MEN depuis 2016, sont en complet décalage avec le peu de chiffres ventilés par le MEN sur la santé du personnel. D'après les chiffres de l'Assurance maladie fin janvier 2018, les dépenses d'indemnités journalières en lien avec les arrêts maladie (hors maternité) ont augmenté de 5,2 % sur douze mois et parmi les causes multiples mises en avant, il y a le *burnout*. Rien ne nous permet de penser que le personnel de l'Éducation nationale soit à l'écart de cette évolution mais nous ne savons pas quelle est la cause des arrêts de travail, s'il y a en eu, de 1 726 directeurs d'école qui sont en burnout clinique selon notre enquête.

Les recommandations de la HAS ont le mérite d'exister en aidant les médecins généralistes dans les démarches diagnostiques et thérapeutiques du *burnout*, mais les laissent démunis quant à la prescription d'un arrêt de travail qui « est le plus souvent nécessaire » (selon les recommandations des bonnes pratiques). C'est à ce moment là que le colloque singulier prend une nouvelle dimension. Il est intéressant de constater l'absence dans le guide de la HAS du syndrome de fatigue chronique, dans le diagnostic différentiel avec le burnout et pour cause, puisque il n'y en a aucune, autre la perception de l'étiologie. Or quel est la légitimité d'un médecin pour parler des conditions de travail à l'Éducation nationale ? Aucun médecin traitant n'a le droit de faire une déclaration d'accident du travail ou de maladie professionnelle sans l'accord explicite du patient et encore moins de prendre l'initiative de contacter le médecin du travail à son insu. Dans l'immense majorité des cas le médecin prescrira un arrêt de travail ordinaire,

que le patient suivra ou pas, mais qui indique qu'il a une maladie imputable à sa personne et non pas au travail. S'ils se mettent d'accord pour faire une déclaration à l'employeur de pathologie psychique d'origine professionnelle on devra choisir des maladies caractérisées comme la dépression, l'anxiété généralisée, l'état de stress post traumatique ou les troubles de l'adaptation qui sont celles précisément mises en avant par la HAS dans les diagnostics différentiels avec l'épuisement professionnel.

Les recommandations des bonnes pratiques de la HAS se limitent à la déclaration en tant que maladie professionnelle tout en pointant les impasses liées aux procédures actuelles. Et pourtant l'évolution récente d'après une publication de la Sécurité sociale est de déclarer le burnout en tant qu'accident du travail (« il faut prouver un événement soudain ou une succession d'événements avec un élément déclencheur tel qu'un entretien annuel d'évaluation ou un échange brutal avec un supérieur ou collègue » d'après une association de victimes).

Comment expliquer le paradoxe entre l'importance des plaintes sur la perte de la santé attribuée au travail, telle que nous venons de le constater pour la troisième fois, et l'absence complète de répercussion sur le seul outil qui compte au MEN, la base de données Anagram. Certes, même si au MEN il y a 1 médecin pour 11 408 agents, cela n'explique pas tout parce qu'en même temps, des recherches faites à la MGEN montrent que les enseignants consultent des médecins plus que la population générale. Or, les médecins généralistes ont été sensibilisés par la Haute autorité de santé donc, la question persiste, comment sensibiliser le personnel pour qu'il obtienne autre chose qu'une attribution de ses symptômes à des « problèmes personnels » ? Ils risquent de se retrouver face aux médecins traitants qui sont eux mêmes en état de burnout et donc peu enclins à remplir les certificats pour accident du travail ou maladie professionnelle (« La moitié des psychiatres seraient en burnout ou fragilisés » titre le Quotidien du médecin du 10/02/2018). Il faudrait aussi tenir compte de délais de paiement des médecins par le MEN quant ils traitent des patients sur le régime AT/MP. Toutefois si on a des doutes quant à la pertinence de leurs actions, on peut toujours consulter un centre de consultation de pathologies professionnelles qui tranchera la question⁽¹⁹⁾.

(19) Boyer & Horenstein, 2013.

Faut-il considérer que l'on ne déclare pas un AT/MP par crainte de pratiques discriminatoires du MEN quant à l'avancement de carrière des cadres victimes d'AT/MP ? Si c'est le cas ou si les concernés pensent que c'est le cas, ne devrait-on pas considérer qu'un agent de l'Éducation nationale, *a fortiori* un cadre, décidant de ventiler le secret médical, montre par cet acte un effondrement neuropsychologique constituant l'événement inhabituel nécessaire à la déclaration d'un accident du travail ? D'autant plus qu'on trouve souvent dans ce cas des personnalités consciencieuses, hyper-responsables, plus dans le déni que inclinent à abuser des arrêts de travail. L'attribution des symptômes au travail fait partie de la définition du burnout ce qui est un des traits distinctifs avec la dépression majeure caractérisée (la culpabilité et l'autoaccusation aussi. Quant à l'estime de soi, elle risque de prendre un sacré coup avec la déclaration d'un accident psychique). Certes, déclaration ne signifie pas reconnaissance. Qu'un lien soit établi entre les lésions subies et l'accident déclaré est de la compétence des multiples instances mises en place par les différents plans de santé et sécurité au travail, auprès desquelles le déclarant aura à prouver ce lien. Nous appliquons la même logique que l'INRS recommande concernant les suicides ou tentatives de suicide survenant hors du lieu et/ou hors du temps de travail. Nous avons ainsi les 3 conditions pour qu'il y ait accident du travail aux termes de l'article L.411-1 du Code de la Sécurité sociale, sans recourir à des « ruses » comme il semble être le cas actuellement.

Dans le colloque singulier entre le médecin et son patient il y aura à discuter des pour et des contre des différentes options, ce qui n'est pas sans intérêt pour la relation thérapeutique et le pronostique (pour utiliser les mots de Susan Sontag « quelle est la façon la plus saine d'être malade ») : soit suivre la voie de l'anonymat⁽²⁰⁾, soit la voie déclarative en accident du travail, soit la déclaration de maladie professionnelle à titre du système complémentaire, soit utiliser un lexique médical autre que « burnout » et le faire partager par son patient (l'idée que avec le terme dépression nous pouvons résoudre les controverses nosologiques actuelles se heurte à la perception d'une association des victimes du *burnout* où la première chose qu'on peut lire dans son site est : « Le syndrome d'épuisement professionnel (« *burnout* ») n'est ni une dépression ni une maladie mentale »).

(20) Voir Fotinos & Horenstein, 2016.

Nous ne sommes pas pour la création d'une nouvelle maladie à ajouter au tableau des maladies professionnelles. La fonction sociale principale du burnout est d'attirer l'attention sur les conditions de travail (en premier lieu les relations interpersonnelles) qui ne relèvent pas de tous les événements répertoriés jusque là dans les maladies professionnelles (ce qui explique le peu d'intérêt qu'il a eu pour les médecins et encore moins pour les psychiatres qui se sont focalisés sur la génétique, la virologie et l'immunologie). L'état de l'art médical et des recherches sur la neurobiologie de la fatigabilité physique, mentale et émotionnelle ne permet pas d'avancer sur ce sujet. Par contre, quoique très lentes, il y a eu des avancées sur le plan psychosocial, avec toutes les procédures institutionnelles liées aux risques psychosociaux, à mettre en grand partie sur le compte du succès social du concept du burnout. Le lexique médical est plein de maladies au succès épidémiologique fulgurant suivi d'une disparition aussi rapide, quand elles n'étaient plus adaptées à la raison sociale qui les avait fait naître. Si certains pays ont accepté d'inclure l'état de stress post traumatique dans la liste de maladies professionnelles c'est parce qu'il y a un certain consensus médical pour définir de façon précise et restrictive ce qu'est un trauma et les critères pour le diagnostic (voir DSM-V). Or nous n'avons pas de consensus pour inclure ou exclure des conditions qui provoquent l'épuisement professionnel ni sur les critères pour le différencier d'autres diagnostics. Le burnout ne s'inscrit pas simplement dans un modèle médical ou psychiatrique. Si nous utilisons dans notre recherche le terme de burnout clinique ce n'est pas pour désigner une nouvelle maladie caractérisée, mais pour dire de la façon la plus claire qu'au-delà d'un certain seuil l'amélioration des conditions de travail, toujours nécessaire, n'est pas suffisante et qu'il faut un traitement de la personne.

Il est dit dans les recommandations de la HAS et la CIM-11 que le burnout est un processus pas un événement. Le seul événement reconnu dans les cas fortement supposés de burnout semble être, jusqu'à là, l'acte suicidaire. Nous proposons un deuxième, l'acte de rupture de la confidentialité propre à la déclaration d'accident du travail. Les investigations institutionnelles propres à la déclaration et leur visibilité à travers la base de données Anagram sont des leviers importants de la prévention.

9

Conclusion

L'origine de cette étude repose sur deux interrogations.

Dans le contexte de l'évolution nécessaire de notre École pour sortir notre système éducatif de la spirale de sa lente et régulière « régression » -tant au niveau global des compétences des élèves, de l'équité sociale éducative que des inégalités scolaires⁽²¹⁾- les responsables du socle de base de notre organisation scolaire, les directeurs, sont-ils aptes et suffisamment armés pour répondre à ce défi ? Et sinon comment agir pour amorcer le cercle vertueux des mesures prioritaires conduisant au changement ?

Pour ce faire -en restant dans le domaine « régalién » de l'éducation- un préalable absolu s'impose. Apprendre directement de la part des intéressés la réalité du métier : pratiques professionnelles et relationnelles, conditions d'exercice, qualité de vie au travail, motivation et sentiment d'accomplissement, avenir professionnel...

En un mot qui synthétise cet ensemble : connaître le moral des directeur. Les résultats qui portent sur un corpus d'informations recueillies depuis 14 ans (soit plus d'un millions de données) apportent des réponses significatives -claires et nettes- à ces interrogations. Ils montrent que les informations ponctuelles et fragmentaires fournies par des responsables de notre système scolaire, des représentants de personnels, des élus locaux, des partenaires éducatifs de l'école, des organisme des santé sur « le mal être des directeurs » recouvrent une réalité certaine dont l'ampleur était fortement insoupçonnée : 66 % des directeurs déclarent un moral moyen/mauvais et 63 % une dégradation (à titre de comparaison pour les personnels de direction des lycées et collèges ces taux sont respectivement de 58 % et 46 %). Près de 40 % sont en épuisement professionnel/burnout dont 23,5 % sont en suspicion de burnout clinique (respectivement 25 % et 14,5 % pour les Perdir).

En revanche plusieurs composants à valeur positive pour le moral font « contre poids » mais en nombre et impacts plus restreints. Il s'agit des relations et de l'écoute des IEN, de la motivation pour le métier et son sens, du soutien des collègues en cas de difficultés, du travail en équipe, de la valeur « laïcité ».

Afin de nuancer et de contextualiser ces résultats globaux les croisements avec des caractéristiques considérées comme clivantes du moral⁽²²⁾ ont été réalisés. C'est ainsi qu'il ressort que :

- L'usure du métier est plus fréquente pour la classe d'âge 35-50 ans ; moins fréquente pour les classes d'âge moins de 35 ans et + de 50 ans (directeurs plus jeunes ou plus âgés).
- Les directrices d'école (maternelle ou élémentaire) sont plus souvent victimes de violences (insultes, harcèlement) et plus fréquemment agressées par les parents d'élèves que les directeurs d'école (maternelle ou élémentaire).
- Les directeurs de Rep+ indiquent plus fréquemment que les autres directeurs un métier motivant et attachant ainsi qu'un moral excellent/bon.

(21) Étude « Pirls » (lecture CM1) 2016 : France 34^e sur 35 (pays européens) ; étude « Timms » (mathématiques et sciences CM1) 2016 : France 22^e sur 22 (pays européens) ; étude Innocenti/Unicef « Inégalités scolaires dans les pays riches » 2016 : France 35^e sur 37 (pays de l'OCDE).

(22) Voir bibliographie.

Ils mettent en perspective et sur une longue durée les composants essentiels du moral des directeurs et en dégagent les tendances structurelles d'évolution. Parmi ces dernières que nous considérons comme « alarmantes » et qui nécessiteraient des mesures d'urgence :

- l'importante désresponsabilisation ressentie par les directeurs dans la conduite de leur établissement ;
- la forte dégradation des relations d'une part avec les parents d'autre part avec la collectivité locale ;
- l'importante augmentation de directeurs victime de violence et de leurs auteurs principaux : les parents ;
- la reconnaissance et prise en compte d'une « violence à bas bruit » subie par plus d'un quart des directeurs au sein de l'école : l'ostracisme ;
- le développement du sentiment d'échec devant l'inadaptation de l'école aux besoins des élèves et pour améliorer leurs réussites.

Le tout se situant dans une dans un climat scolaire moyen/mauvais indiqué par 2 fois plus de directeurs en 2018 qu'en 2004 (46 % contre 23 %).

Ces 5 derniers points nous paraissent -au regard de leur importance décisive pour l'avenir de notre école primaire- devoir devenir des axes majeurs pour des actions de recherche/action.

Quant aux évolutions positives ou stables « rassurantes » (moins nombreuses) -dont certaines doivent s'affermir- qui concernent les domaines de la qualité de vie au travail et de l'environnement professionnel, ce sont le soutien et l'écoute de l'inspection, la reconnaissance du travail réalisé, la considération par les élèves, les marges d'autonomie.

In fine les 5 301 réponses spontanées à la question ouverte « pour clarifier les responsabilités et les prises de décision faut-il que la structure administrative de l'école évolue ? » sont très instructives : plus de 8 directeurs sur 10 se déclarent pour ce changement et indiquent pour ce faire leurs choix prioritaires : en premier un statut de directeur, en second un statut d'établissement public pour l'école et en troisième position, le développement des décharges.

L'ensemble de ces informations nous semble tout à la fois pouvoir être une des clefs de compréhension de la situation actuelle et devenir, avec ses propositions, une base de réflexion concrète fondée sur la pratique quotidienne des intéressés. En guise de conclusion -et pour ouvrir de façon pragmatique et de façon opératoire la réflexion sur l'adaptation de la responsabilité historique du directeur d'école aux évolutions de la société française contemporaine- nous confions ces résultats aux acteurs et responsables de notre École républicaine. Notre ambition est que ce travail leur soit utile et participe aux progrès nécessaires de notre École qui de nos jours reposent de plus en plus sur les résultats de la recherche nationale et internationale en éducation qui mettent en évidence l'importance décisive de la qualité de vie professionnelle des personnels des établissements scolaires sur la réussite des élèves.

Bibliographie chapitres 1 à 6

- BERGUGNAT Laurence, DUGAS Éric, MALET Régis.
Bien être à l'école. Recherches et Éductions, n° 17 (2017)
- BUISSON Ferdinand. *Le nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Hachette (1911)
- CARAGLIO Martine, LELOUP Marie-Hélène.
Rapport « *Pilotage et fonctionnement de la circonscription du 1^{er} degré* ». IGEN/IGAEN (2015)
- DUCHENE Annick. Rapport d'information
« *Le conseil d'école pour une relation de confiance dans un cadre* ». Commission de la culture, de l'éducation, de la documentation. Sénat (2015)
- DURAND-PRINBORGNE Claude.
Des maîtres-directeurs aux directeurs d'école.
Revue du droit administratif, n° 5 (octobre 1989)
- FORTIN Jacques. *Mieux vivre ensemble à l'école maternelle*. Hachette Éducation (2002)
- FEYFANT Annie. Dossier
« *Coéducation : quelle place pour les parents ?* ». Dossier de veille de l'Ifé, n° 98. ENS de Lyon (janvier 2015)
- FOTINOS Georges. *Le climat des écoles primaires. État des lieux-Analyse-Propositions*. MGEN/Maif (2006)
- FOTINOS Georges.
L'état des relations École-parents. Entre méfiance, défiance et bienveillance. Casden/UNIRÉS-Lyon 1 (2014)
- FOTINOS Georges. *Le divorce École-parents en France. Mythe et réalité*. Casden (2015)
- FOTINOS Georges, HORENSTEIN José-Mario.
Le moral des IEN, IA-IPR. Qualité de vie au travail et épuisement professionnel. Casden (2016)
- FOTINOS Georges, HORENSTEIN José-Mario. *Le moral des personnels de direction des lycées et collèges en 2017. 3 000 Perdir témoignent*. Casden (2017)

- MONS Nathalie (sous la direction).
Rapport « *La qualité de vie à l'École* ». Cnesco (2017)
- REISS Frédéric. Rapport au 1^{er} ministre « *Quelle direction pour l'École du XXI^e siècle* ». Assemblée nationale (2010)
 - RICH Joël. *Les nouveaux directeurs d'école. Repenser l'encadrement des établissements scolaires*. De Boeck (2010)
 - ROUSSEL Patrice, WACHEUX Frédéric.
Management des ressources humaines. De Boeck (2015)
 - SAHLA Benjamin.
Prévenir le stress et les risques sociaux au travail. Anact (2007)
- Bulletin officiel spécial n° 7 « *Référentiel métier des directeurs d'école* ». MEN (11 décembre 2014)
- *16 Engagements pour l'amélioration de l'exercice du métier de directeurs d'école*. MEN (mars 2017)
 - *Guide pratique pour le directeur d'école*. MEN (2017)
 - Film annuel « *Étapes clés de l'année scolaire et principales actions de pilotage* ». MEN (2017)
 - *La mallette des parents des élèves de cours préparatoire*. MEN (2012)
- Circulaire « *Le conseil des maîtres dans les écoles primaires* ». Ministère de l'instruction publique et des Beaux-Arts (15 Janvier 1908)
 - *Bilan social*. Depp/MEN (2016)
 - *Repères et références et statistiques*. Depp/MEN (2017)
 - BAZIN-MALGRAS Valérie (députée de l'Aube) et RILHAC Cécile (députée du Val d'Oise).
Rapport « *Mission flash sur les directeurs d'école* ». Commission des affaires culturelles et de l'éducation. Assemblée nationale (1^{er} août 2018)
- MAUHOURAT Marie-Blanche (IGEN), AZEMA Ariane (IGAEN).
Mission ruralité. Adapter l'organisation et le pilotage du système éducatif aux évolutions et défis territoriaux. Rapport d'étape n° 2 Juillet 2018

Bibliographie chapitres 7 et 8

- OLIE Jean-Pierre, LÉGERON Patrick (rapporteurs).
Rapport « *Le burn-out* ».
Académie nationale de médecine (16 février 2016)
- *Santé travail : enjeux & actions. Les affections psychiques liées au travail : éclairage sur la prise en charge actuelle par l'Assurance maladie risques professionnels.*
Assurance maladie (janvier 2018)
- BOYER Rémi, HORENSTEIN José-Mario. *Souffrir d'enseigner. Faut-il rester ou partir ?* Memogrames (2013)
 - FOTINOS Georges, HORENSTEIN José-Mario.
La qualité de vie au travail dans les lycées et collèges.
Le « *burnout des enseignants* ». Casden (2011)
 - FOTINOS Georges, HORENSTEIN José-Mario.
Le moral des inspecteurs IEN, IA-IPR. Qualité de vie au travail et épuisement professionnel. Casden (2016)
 - FOTINOS Georges, HORENSTEIN José-Mario.
Le moral des personnels de direction des collèges et lycées en 2017. Casden (2017)
- GROSSI Giorgio, PERSKI Aleksander, EVENGARD Birgitta, BLOMKVIST Vanja, ORTH-GOMÉR Kristina.
Physiological correlates of burnout among women.
Journal of Psychosomatic Research, vol. 55, p. 309-316 (2003)
- Haute autorité de santé. Rapport d'élaboration « *Repérage et prise en charge cliniques du syndrome d'épuisement professionnel ou burnout* ». HAS (mars 2017)
- HOBFOLL Stevan, SHIROM Arie. *Conservation of resources theory : Applications to stress and management in the workplace* (2000). In GOLEMBIEWSKI Robert. *Handbook of organization behavior*. 2^d Revised Edition, p. 57-81.
Marcel Dekker (2001)
- IDLER Ellen, KASL Stanislav. *Health perceptions and survival : do global evaluations of health status really predict mortality ?*
Journal of Gerontology : Social Sciences, vol. 46, n° 2, p. 55-65
(1991)

- KARASEK Robert. *Job demands, job decision latitude, and mental strain : implications for job design*. Administrative Science Quarterly, vol. 24, p. 285-308 (1979)
- KOVÉSS-MASFÉTY Viviane, SEVILLA-DEDIEU Christine, RIOS-SEIDEL Carmen, NERRIÈRE Eléna, CHAN CHEE Christine. *Do teachers have more health problems ? Results from french cross-sectional survey*. BMC Public Health, vol. 6, n° 101 (2006)
- LEVINSON Harry. *When executives burn out*. Harvard Business Review, vol. 59, n° 3, p. 73-81 (mai-juin 1981)
- LUNDRÉN-NILSSON Åsa, JONSDOTTIR Ingibjörg, PALLANT Julie, AHLBORG Gunnar. *Internal construct validity of the Shirom-Melamed Burnout Questionnaire (SMBQ)*. BMC Public Health, vol. 12, n° 1 (2012)
(Disponible sur : <http://www.biomedcentral.com/1471-2458/12/1/prepub>)
- SASSI Narjes & NEVEU Jean-Pierre. *Traduction et validation d'une nouvelle mesure d'épuisement professionnel : le Shirom-Melamed burnout measure*. Canadian Journal of Behavioural Science, vol. 42, n° 3, p. 177-184 (2010)
- SCHAUFELI Wilmar, GREENGLASS Esther. *Introduction to special issue on burnout and health*. Psychology and Health, n° 16, p. 501-510 (2001)
- SCHAUFELI Wilmar, SALANOVA Marisa, GONZÁLES-ROMÁ Vicente, BAKKER Arnold. *The measurement of engagement and burnout : a two sample confirmatory factor analytic approach*. Journal of Happiness Studies, vol. 3, p. 71-92 (2002)
- SCHAUFELI Wilmar. *Burnout en profesores : Una perspectiva social de intercambio*. Revista de Psicología del trabajo y de las Organizaciones, vol. 21, n° 1-2, p. 5-35 (2005)
- SCHAUFELI Wilmar, LEITER Michael, MASLACH Christina. *Burnout : 35 years of research and practice*. Career Development International, vol. 14, n° 3, p. 204-220 (2009)
(Disponible sur <https://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/13620430910966406>)
- SIEGRIST Johannes. *Adverse health effects of high-effort/low-reward conditions*. Journal of Occupational Health Psychology, n° 1, p. 27-41 (1996)

A

ANNEXES
CONTRIBUTIONS AU DÉBAT

Dans le droit fil de la conception et de l'esprit de cette étude qui était de donner directement et collectivement la parole aux intéressés, il nous a paru légitime d'interroger un panel de directeurs couvrant le spectre des différentes catégories d'école 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 ou de groupes pouvant être interprétés comme des éclairages sur les évolutions souhaitées. Pour ce faire nous nous sommes contentés de recueillir ces informations, de vous les présenter en l'état « textuel » et en les classant selon quatre domaines.

Annexe 1

88 propositions de directeurs d'école pour améliorer le moral professionnel

Recrutement, formation, carrière, statuts

1. Avoir un réel statut.
2. Développer la mobilité fonctionnelle : pouvoir faire une pause dans une autre administration, dans un autre espace de travail pour ensuite revenir dans le sien.
3. Cesser le contrôle perpétuel de l'administration, la non confiance *a priori*...
4. Faire que les conseillers pédagogiques redeviennent de vrais conseillers et non des machines à contrôle au service des IEN.
5. De manière immédiate, instaurer une semaine obligatoire par an de formation continue, remise à niveau et échanges entre pairs pour les directeurs. Le plan de formation départemental doit le permettre, c'est un choix.
6. Mettre en chantier une réflexion pour décisions rapides sur le statut de l'école. La réflexion doit être menée avec les collectivités locales, pas uniquement avec le MEN. C'est ce statut qui déterminera le profil des directeurs d'école, leurs missions, leurs responsabilités, donc leur recrutement, leur formation initiale et continue.
7. Accès à tous à la classe exceptionnelle avec un barème précis et égalitaire /ou amélioration.

8. Doter les directeurs d'un véritable statut de chef d'établissement inspiré du statut « Perdir » 2^d degré.
9. Accompagner les nouveaux directeurs par un tutorat sur les premières années. À cette fin, créer une mission spécifique de directeur/tuteur pour les directeurs chevronnés afin d'accompagner les débutants.
10. Instaurer une formation obligatoire régulière pour tous les directeurs (notamment sur la sécurité... mise à jour des données, des outils, la rédaction des PPMS...).
11. Dans le cadre de la revalorisation de notre fonction, nous demandons une augmentation indiciaire substantielle (prise en compte pour le calcul de la retraite) et intégrant nos primes, légitimant et légalisant d'une part le nombre important d'heures supplémentaires effectuées par tous les directeurs pour assumer leur fonction en dehors de leur temps de service et, d'autre part, les risques et responsabilités inhérents à la fonction.
12. Bénéficier des mêmes droits que les autres enseignants (mi-temps parental, congé formation...) sans perte du poste.
13. Création d'un mouvement de personnel de direction propre aux directeurs facilitant les changements de département (après la carte scolaire).
14. La garantie en cas de graves problèmes avec la hiérarchie qu'une commission paritaire statue sur le cas, impliquant que l'inspecteur d'académie ne puisse démettre de sa fonction un directeur sans l'avis favorable de celle-ci.
15. Un véritable droit à la formation initiale et continue pour accompagner les directeurs dans l'évolution de leur fonction, la création d'un système expert, d'une cellule d'écoute, d'une mise en réseau...
16. Un statut d'établissement pour les écoles avec un CA, un budget et une existence juridique.
17. Un statut de chef d'établissement pour les directeurs et directrices : avec une véritable et sérieuse formation, avec un recrutement à la hauteur des responsabilités pour les directeurs et directrices.
18. Que les directrices et directeurs aient enfin un vrai statut qui soit le reflet de leur fonction : place dans l'équipe enseignante, situation dans la hiérarchie etc.
19. Que l'école ait enfin un véritable statut d'établissement avec un budget. Il devient insupportable de devoir justifier auprès de la mairie le moindre besoin d'un timbre. Une école par son directeur doit pouvoir, dans le cadre d'un budget qui lui serait alloué, planifier les investissements (exemple : informatique) sans devoir batailler des mois voire des années avec la collectivité. Ce statut d'école impliquera *de facto* un statut pour les directeurs d'école. Cette plus grande autonomie permettra de libérer les initiatives, sortira le directeur de cette position très inconfortable entre sa hiérarchie et la collectivité qui finance.

20. Revoir la formation des directeurs. Que celle-ci soit plus complète quitte à ce qu'elle se fasse par module sur plusieurs années. Que dans les animations pédagogiques proposées par les IEN de circonscription dans le cadre de la formation obligatoire, il y ait une offre spécifique « directeurs » sur des thématiques les touchant directement.

21. Statut pour tous les directeurs de Rep+.

22. Hors-classe pour tous les directeurs des écoles Rep+.

23. Une réflexion à mener sur la thématique de la fonction de directeur. Épineuse question pour laquelle il faut veiller à ne pas se désolidariser de l'équipe tout en ayant le volant de manœuvre indispensable au pilotage efficace et à l'application du projet d'école. Quelles nouvelles attributions pour cette nouvelle fonction ? De nouvelles responsabilités ?

24. Un plan de formation (départemental ou académique) de 9 à 12 heures dédié aux directeurs avec des contenus choisis efficacement et judicieusement, au service d'une impulsion innovante, de l'efficacité du pilotage et, sur la base du volontariat, d'une remise à niveau sur les obligations, droits et devoirs des directeurs, la formation numérique (*Arena, Acolad, Onde, Afelnet* et autres réjouissances alambiquées qui nous sont imposées).

25. Offrir la possibilité aux directeurs d'école, après avoir exercé au minimum 5 ans, d'accéder à des postes de responsabilité dans les domaines du sport et de la culture (ex : inspecteur Jeunesse et Sports, conseiller Culture).

26. Développer la mobilité fonctionnelle des directeurs d'école au sein de la Fonction publique territoriale et auprès des associations complémentaires de l'école.

27. Introduire pour le recrutement des directeurs d'école l'utilisation des tests de personnalité utilisés couramment par les organismes publics de formation professionnelle d'adultes.

28. Créer pour tous les directeurs (nouvellement nommés et anciens) une véritable formation continue au « management éducatif » : conduite du changement, gestion des relations humaines et sociales, gestion de crise.

29. En amont de toute demande de mutation (adjoint ou directeur) pour une école, créer l'obligation de connaître le projet d'école et de son environnement éducatif.

30. Éviter de recruter des directeurs qui n'ont aucune ambition pédagogique et se cantonnent dans leur « réduit » administratif.

Finances, personnels, moyens

31. Revalorisation salariale.

32. Secrétariat pour gestion des dossiers et assurer une permanence téléphonique et ne pas être dérangé sur le fonctionnement de classe.

- 33.** Temps de décharge revu à la hausse.
- 34.** Présence d'un personnel d'aide à la direction 24 h/semaine : de vrais assistants... urgent !
- 35.** Mettre à disposition des outils efficaces et compatibles et ergonomiques : facilitateurs entre 1^{er} et 2^d degré, rapidement utilisables etc.
- 36.** Améliorer rapidement les régimes des décharges. Augmenter le volume.
- 37.** Donner aux directeurs les moyens d'exercer leurs missions. En matière d'aide administrative : inscrire dans le Code de l'éducation que la commune, qui a déjà obligation en matière de locaux, matériels, sécurité et fonctionnement, doit fournir un personnel administratif pérenne (pas de contrat aidé) pendant les heures d'ouverture de l'école (pas en fonction du nombre de classes). Fiche de poste et profil à créer et harmoniser.
- 38.** Si le temps de présence de ce personnel doit être lié au nombre de classes : mener la réflexion sur la « taille » des établissements au regard des zones géographiques. Le nombre de classes induit les niveaux de décharge et les régimes indemnitaires.
- 39.** Donner des moyens financiers à l'école, revoir les financements, nous sommes bien trop pauvres pour la faire fonctionner correctement.
- 40.** Redonner l'aide en personnel à la direction qui a été supprimée (contrat aidé ou autre).
- 41.** Permettre aux directeurs de travailler sereinement en améliorant les primes de direction.
- 42.** Abaisser le seuil d'attribution des décharges avec un minimum d'une quotité de 50 % et une quotité de 100 % à partir de 10 classes.
- 43.** Doter chaque directeur d'une aide administrative de type EVS. Établir un contrat local d'emploi de 35 h par semaine pour ces personnels. Établir un contrat pérenne de 3 ans « débutants ».
- 44.** Valoriser la fonction de direction par une rémunération en rapport avec les responsabilités exercées.
- 45.** Organiser une aide administrative et pouvoir s'appuyer sur un/une secrétaire bien formée pour alléger les tâches administratives du directeur/de la directrice.
- 46.** Une décharge complète incluant au minimum un mi-temps relatif à la fonction et un temps pédagogique variable (principe du poste Rep) laissé à l'appréciation du directeur et de son équipe qui tiendrait compte des périodes de l'année, du classement en Rep, de la taille, du nombre d'adultes intervenant dans l'école et du profil des écoles...
- 47.** Au-delà des simplifications des tâches qui pourront être mises en place, il faut dégager du temps supplémentaire en priorisant et en s'organisant autrement.

Le gain de temps doit être une priorité absolue. Nous ne remettons pas en cause nos missions, nécessaires au bon fonctionnement de l'institution mais nous demandons les moyens d'assumer celles-ci et toutes les responsabilités qui vont avec.

48. Des moyens humains supplémentaires bénéficiant entre autres au directeur mais aussi à l'équipe. Ex : une secrétaire pour 20 classes, un assistant d'éducation mis à la disposition de chaque école (BCD, informatique, encadrement...).

49. Obtenir un ordre de mission permettant aux directeurs de se déplacer pendant leur temps de travail et d'être couvert lors de ces déplacements dans le cadre du bon fonctionnement de l'école et sur un périmètre bien délimité ou des lieux bien identifiés.

50. Obtenir le matériel nécessaire pour la mise en réseau (école/mairie/institution) : ordinateur, liaison internet illimitée, logiciels...

51. Des outils numériques performants et qui remplacent véritablement les versions papier pour toutes les tâches administratives de direction : absence des adjoints, absences des AESH, projets divers, tableaux divers et enquêtes : arrêter les versions papier PDF à imprimer puis scanner puis renvoyer : des applications ergonomiques, éviter les multiplications de tableaux et enquêtes pour les infos identiques. Mais aussi des accès informatiques autonomes et performants pour les adjoints pour les diverses demandes professionnelles : formations, stages, projets...

52. Des secrétaires/assistants de direction/accueil, sérieusement formés et avec de véritables contrats : cf secrétariat des circo/des collèges.

53. Que le système des décharges soit revu en profondeur : il est incompréhensible qu'il y a 2 ans, je pouvais prendre un poste de faisant fonction de principal adjoint dans un collège de 75 élèves en étant déchargé complètement, en ayant une secrétaire etc... Il faut absolument abaisser les seuils de décharges. Il est impossible de faire correctement son travail d'enseignant et de directeur à la fois dans une école de 220 élèves avec simplement 8 heures de décharge d'enseignement.

54. Il faut un secrétariat pérenne dans les écoles ayant atteint une certaine taille. En septembre dernier, on a supprimé l'aide administrative (dans le cadre de la suppression des emplois CUI). Suppression brutale, infondée, irréfléchie quant aux conséquences. La suppression du poste d'aide administrative, cela a entraîné une sécurité relâchée dans l'école (entrées et sorties d'élèves malades, élèves partant en rééducation, employés de la mairie qui veulent intervenir etc.).

55. Décharger totalement tous les directeurs des écoles Rep+.

56. Recrutement secrétariat en CDI.

57. L'attribution systématique d'une aide administrative pérenne et formée afin de libérer du temps pour le pilotage et l'impulsion au sein de l'équipe enseignante.

58. Un peu plus de temps de décharge pour palier la suppression des emplois aidés administratifs et les lourdeurs toujours grandissantes des démarches administratives qui incombent aux directeurs.

59. Considérer que les mairies doivent faire le nécessaire pour rendre nos écoles belles et fonctionnelles afin qu'elles soient réellement bienveillantes et accueillantes.

Organisation interne et externe

60. Suppression de l'APC au profit de 6 journées de travail collectif pour la construction des projets (préentrées, fin d'année ou en cours d'année).

61. Organiser des groupes d'analyse de pratiques déconnectés de la hiérarchie pour permettre d'élaborer des réponses collectives à des problématiques individuelles et construire un étayage entre pairs.

62. Créer une organisation d'école permettant le partage de valeurs, la définition d'une politique consensuelle et ambitieuse, la flexibilité garante de la réactivité nécessaire à tout réajustement. Cette organisation comprend un ensemble d'écoles maternelles et élémentaires. Elle est placée sous l'autorité d'un conseil de secteur qui rassemble les directeurs d'un secteur de collège. Ce conseil est dirigé par une cellule de pilotage composée d'un directeur coordonnateur administratif, d'un directeur coordonnateur pédagogique et de l'IEN de circonscription.

63. Redistribuer les responsabilités et missions entre IEN/circo et directeurs/directrices pour éviter les tâches administratives répétées et surcontrôlées inutilement : faire confiance aux directeurs et directrices (validation de commandes de matériel EPS, de sorties scolaires, de réservation de car, de piscine).

64. Supprimer l'échelon des conseillers pédagogiques pour des tâches administratives qui relèvent de l'école : réservations diverses, validation de demandes de projets. Recentrer les missions des conseillers pédagogiques sur du conseil pédagogique et de la formation et laisser l'administratif/la gestion/la coordination/l'animation des équipes aux écoles et aux directeurs/directrices.

65. Revoir l'échelon de circonscription.

66. Redonner leur place aux directeurs/directrices dans la confiance et en reconnaissant leurs compétences et leur rôle de pilote d'établissement et d'équipe.

67. Tous les problèmes de sécurité devraient être gérés par la mairie.

68. Pourquoi ne pas organiser des temps de réunion avec l'institution en dehors du temps de décharge lorsqu'on n'a qu'1/4 de décharge ? Il suffit qu'une réunion soit programmée lors d'une des deux demi-journées et qu'une autre réunion ou instance nécessitant notre présence occupe l'autre demi-journée et s'en est fini de notre temps de décharge hebdomadaire. Les affaires urgentes à traiter peuvent

ainsi être laissées de côté jusqu'à 14 jours.

69. Créer un établissement public territorial qui rassemble autour d'un collège, toutes les écoles de son secteur. Cette structure serait placée sous l'autorité conjointe de l'IEN de circonscription et du principal.

Qualité de vie au travail

70. Besoin de reconnaissance.

71. Un discours clair et un soutien du ministère sur nos missions de Service public, plus de dénigrement et de doute.

72. Alléger leur charge de travail, classe + direction c'est infaisable sauf en travaillant + de 60 heures par semaine et en amputant ses vacances.

73. Éviter l'isolement ou les questionnements en instaurant au sein de chaque circonscription une demi-journée banalisée chaque mois réunissant tous les directeurs en « conseil des directeurs accompagnés » avec l'accompagnement hiérarchique et/ou technique (ou pas selon les sujets) de membres de la circonscription (IEN, conseillers pédagogiques) et/ou équipes de la direction académique.

74. 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.

75. Reconnaître la nécessité absolue qu'un équilibre doit être trouvé et garanti entre vie privée et vie professionnelle, que ce soit à titre individuel ou dans l'intérêt du Service d'éducation, des enfants et plus largement dans l'intérêt général. Il ne faut pas être d'une grande lucidité pour bien comprendre que cela fait bien longtemps que nous avons atteint les limites de ce que peut faire un être humain.

76. Les directeurs des écoles du 1^{er} degré ne peuvent souvent que gérer l'urgence, prioriser au détriment de leur rôle d'animateur pédagogique qui est au cœur de leur métier. Il en résulte du découragement, une grande fatigue, de l'insatisfaction.

77. Faire de la hiérarchie des IEN une expertise bienveillante qui accompagne la politique des écoles et conseille les personnels (et donc déconnecte l'accompagnement de l'évaluation).

78. Supprimer l'inspection individuelle. La remplacer par une évaluation collective centrée sur la réussite ou non des objectifs inscrits dans le projet d'école.

79. Sécuriser les abords de l'école en renforçant les dispositifs de surveillance (personnels et moyens techniques).

80. Considérer que l'articulation scolaire/périscolaire est un plus pour une école en permettant aux enfants défavorisés socialement d'accéder à des activités

sportives et culturelles (normalement gratuites) et en instaurant souvent un bon climat scolaire.

81. Créer un partenariat solide et permanent avec les parents d'élèves. Partenariat reposant sur une confiance réciproque mais aussi sur une participation régulière des parents à la mise en œuvre du projet d'école.

82. Pour le directeur d'école bénéficiant d'une décharge complète -et afin de rester en contact avec les élèves et de renforcer l'esprit d'équipe- garder un temps d'enseignement.

83. Considérer que le bien-être à l'école, tant des personnels que des élèves, est un élément majeur de la réussite individuelle et collective. Pour ce faire inscrire cet axe dans tous les projets d'école.

À noter également : 5 mots clés rédigés

(réponse individuelle à la question ouverte)

La formation : « Un échange de pratiques »

Que l'on soit débutant ou expérimenté, de nombreux collègues souhaiteraient pouvoir visiter et échanger avec un collègue de même niveau. Des collègues qui découvrent un nouveau niveau auraient un espace d'échange. Un collègue accueille un autre collègue (sans les élèves) dans sa classe 3 h et ensuite inverse les visites. Cette proposition pourrait même soulager les CPC et les maîtres formateurs. Ce besoin est vraiment identifié. Les enseignants souhaitent une aide concrète avec des besoins spécifiques pour l'organisation de leur classe.

Ce dispositif doit s'intégrer dans une proposition de formation des 18 h institutionnelles (6 h = 3 h + 3 h). On peut aussi penser que l'action « les semaines de la maternelle » pourraient s'intégrer dans cette proposition de formation.

Les dispositifs avec les déroulés suivants sont ressentis avec lassitude, avec des résultats peu probants :

- Tous les enseignants sont réunis sur un même site. On travaille 2 par 2, puis par petits groupes, puis on rédige sur une grande feuille (qui écrit ?), puis on rapporte (qui rapporte ?).

- Puis on fait, enfin, une synthèse collective...

La consultation directe des enseignants

En participant à différents stages et malgré le temps qui passe, j'ai pu mesurer et appréhender un écart entre les demandes de l'institution et leur concrétisation sur le terrain. Il semblerait important qu'une consultation nationale puisse être lancée. Chaque enseignant pourrait donner un avis, se prononcer sur des questions concrètes : les cycles, le projet d'école...

L'information des parents

Avec la mise en place des livrets de suivi et les LSU, il semble opportun d'accorder des temps de rencontre avec les familles. Il me paraît cohérent, ainsi qu'à de nombreux collègues, de pouvoir discuter, présenter et échanger avec les parents. Pour les enseignants qui mettent en place ce temps de rencontre qui leur semble indispensable, il serait important que ce temps soit institutionnalisé dans les 108 h : sur les heures d'APC par exemple ou de formation. Cette rencontre est incontournable pour les collègues qui le pratiquent. Si ce temps était institutionnalisé il pourrait plus facilement se généraliser. Il est délicat de gérer les 108 h dans une école entre les temps à gérer individuellement et collectivement. De nombreux collègues réalisent des projets en dehors des 108 h. Il est de plus en plus compliqué pour un directeur d'harmoniser et de respecter les heures de concertations des collègues, entre projets collectifs, projets de classes, projet d'école...

La direction des écoles

La fusion et les regroupements qui se généralisent doivent amener un changement du statut des directeurs. Cela devient impératif. J'observe des situations ubuesques avec des directeurs sur des sites différents, avec un seul jour de décharge...

On doit aller vers une situation où tous les directeurs auraient une décharge totale quelle que soit la taille de l'école, mais en instaurant des primes en fonction du nombre de classes (comme actuellement).

L'accompagnement administratif, en particulier sur des grands groupes scolaires, au nombre d'élèves semblable à des effectifs de collège, sera une des clés pour accompagner cette étape.

Cette aide administrative serait proposée à des adjoints qui souhaiteraient une orientation différente de carrière afin de coopérer avec des directeurs qui sont aujourd'hui tous seuls pour diriger des groupes scolaires de grande envergure.

L'accompagnement médical des enseignants et gestes de premiers secours

Un sujet qui fédère le mécontentement des enseignants est l'absence de visite médicale professionnelle. Il faut envisager une rencontre avec un professionnel de la santé qui puisse évaluer l'état physique et psychologique des enseignants.

Une formation aux gestes de premiers secours est obligatoire dans la formation des enseignants, pendant le temps de travail, vu la situation dramatique liée aux attentats. Cela est aberrant de n'avoir aucun suivi de la médecine du travail ni cette formation alors que nous sommes en contact quotidiennement avec des enfants.

Annexe 2

Évolution de la direction d'école 2004-2018 : constat, propositions d'un collectif de directeurs d'école d'une commune d'Île-de-France

43 000 habitants. Ville socialement mixte ; population très jeune : 36 % moins de 20 ans ; 34 écoles (maternelle 17, élémentaires 17)

Évolution et analyse de la direction d'école

Le directeur d'école de par sa fonction est un rouage essentiel du système éducatif. À ce titre il doit faire l'objet d'une attention toute particulière dans cette nouvelle organisation. Acteur, interlocuteur des différents partenaires du Service public d'éducation, il ne bénéficie cependant que de moyens extrêmement limités et d'une rétribution dérisoire au vu de ses missions, de ses responsabilités et du temps passé hors temps réglementaire pour remplir au mieux son rôle. N'oublions pas que l'immense majorité d'entre nous doit toujours tenir son rôle d'enseignant dans une classe. De nos jours, il n'est pas simple d'être élève dans la classe du directeur ou de la directrice.

Au début du siècle dernier, le directeur d'école était un personnage d'autorité, il représentait l'Institution, la République, organisait des événements et tenait à jour le registre matricule. Au fil des années et surtout ces trente dernières années ses missions et tâches se sont accumulées, ses charges administratives se sont multipliées de façon exponentielle et sa dimension pédagogique dans la mise en place d'une vraie politique d'école ou de zone ont pris de plus en plus d'importance. Sa place dans le flux d'informations est devenue prépondérante. De surcroît, l'attente légitime des familles d'une école « 100 % sûre » fait peser sur lui des responsabilités sécuritaires fortes.

Le directeur doit TOUT savoir sur ce qui est fait dans son école, doit veiller sur TOUT et est responsable de TOUT : du personnel « Éducation nationale » aux yeux des parents et malheureusement bien souvent à ceux de l'inspecteur de circonscription, du personnel communal intervenant dans son école, de la gestion de l'absentéisme, de l'organisation de l'école, du projet d'école, du travail en cycle, de la mise en place et de l'utilisation des évaluations, de la mise en place et de l'évaluation des APC (activités pédagogiques complémentaires), du fonctionnement des réseaux, des procédures d'urgence (soins, incendie, risque majeur, tempête, intrusion, attentat...), des intégrations, des projets individuels, de la mise en place de l'enseignement des langues, de la prise en charges des enfants

en difficulté, de l'information aux parents et aux enseignants, de la mise à disposition des moyens nécessaires à l'enseignement, du suivi des enfants, de l'inventaire de l'école, de l'archivage, du bon entretien de l'école, de l'organisation des réunions, des bonnes conditions pour que l'école assure sa fonction de Service public... en cherchant peu nous pourrions doubler cette liste sans effort. C'est en nous responsabilisant sur tout qu'on nous déresponsabilise de tout.

Le bulletin officiel spécial n° 7 du 11 décembre 2014 qui régit la fonction mérite de prendre quelques minutes de lecture. Et bien que celui-ci soit loin d'être exhaustif, ne décline pas ce que revêt chacune des missions et oublie beaucoup de tâches chronophages auxquelles sont confrontées au quotidien les directions scolaires, il montre déjà à quel point ce qui est demandé est ubuesque et complètement déconnecté de la faisabilité. Comment assumer l'ensemble de ces responsabilités qui ne font qu'augmenter au fil du temps ? Il est temps de choisir les fondamentaux de nos interventions, de nous décharger de ce qui peut être fait par ailleurs et de nous donner les moyens de les assumer.

Si être directeur d'école a été longtemps une fonction, cette fonction est devenue un emploi pour devenir maintenant un véritable métier d'encadrement, de haute technicité et de grandes compétences en témoigne la création (récente) d'un référentiel ministériel du directeur d'école.

Le directeur n'est pas un enseignant comme les autres et la gouvernance collégiale prônée par certains : une utopie dommageable pour l'école. Pour les parents et de plus en plus d'enseignants, le directeur d'école est le patron. Pour l'Éducation nationale il est tantôt dans les textes :

- le « chef » d'établissement (et oui... personne d'autre dans l'organigramme et au plus près du terrain) ;
- la simple courroie de transmission ;
- le responsable de tout, bien qu'ayant aucun pouvoir ;
- celui qui doit tout faire mais en demandant l'avis voir l'autorisation à tout le monde : inspecteur, enseignants, mairie, partenaires...

Pour certains syndicats, il est potentiellement un petit potentat à qui il ne faut surtout pas donner les moyens des ambitions qu'on veut lui faire assumer.

Bref, on prête au directeur un pouvoir qu'il n'a pas (normal, il n'en a aucun).

« Un directeur qui ne dirige pas, il y a bien que dans l'Éducation nationale que cela existe ».

Il est clair que cette accumulation de tâches et cet élargissement des missions montrent qu'il est humainement impossible d'assumer l'ensemble de sa fonction et cette position intenable suscite insatisfaction, culpabilité et découragement de la part de l'immense majorité des directeurs (crise du recrutement, grève administrative, démotivation...). Ce n'est pas en abaissant les conditions de recrutement, en créant des coordonnateurs de RPI ou en créant de grosses structures que nous irons vers le qualitatif.

Le premier degré a la chance d'avoir à la tête de ses écoles une direction à

dimension pédagogique, près de son équipe et issue du même corps. Il faut donc s'en servir et laisser à la fonction de direction cette dimension, favoriser le choix d'écoles à taille humaine (12/13 classes maximum).

Il peut être tentant de fusionner des écoles pour dégager des moyens et donc du temps pour le directeur mais l'expérience des grands collèges devrait mettre en garde les décisionnaires qui penseraient quantitatif et budgétaire plutôt que qualitatif et scolaire.

Une véritable professionnalisation de la fonction de directeur permettra de définir chacune de ses tâches, chacun de ses domaines d'intervention, et chacune de ses responsabilités empêchant toute dérive par la suite car on ne demande pas à un plombier de refaire une installation électrique ou à un pilote d'avion de conduire le TGV.

Évolutions : 2004-2018

En 2004, les directeurs des écoles de la commune de X, en blocage administratif, ont rédigé un document concernant la direction d'école et toutes les tâches lui incombant et ont remis ce rapport aux autorités académique du département. Ce document visait à demander une réelle prise en compte de la fonction de direction en faisant des propositions concrètes.

Quatorze ans plus tard les directeurs de cette commune font le constat que de nouvelles tâches se sont ajoutées à celles précédemment listées avec toutefois quelques améliorations proposées par les instances supérieures.

En 2006

Les améliorations proposées

- Idée d'un logiciel commun pour la gestion des élèves.
- EVS-vie scolaire. Concrètement pour les EVS, le problème de recrutement a débouché pour la plupart d'entre nous sur l'absence de dotation d'EVS malgré les promesses (arrêt du recrutement, effectifs atteints malgré l'acceptation des demandes, non-respect des priorités nationales et académiques).

Les tâches supplémentaires (liste non exhaustive)

- Les courriels de plus en plus nombreux.
- La loi sur l'intégration et ses conséquences .
- Le PPRE, le PRE.
- Les évaluations CP.
- Les tests phonologiques (troubles sévères du langage) en GS.
- La nouvelle gestion de l'absentéisme.
- La mise en place du module « sécurité routière ».

En 2010Les améliorations depuis 2006

- Poste EVS « aide administrative ».
- Mise en place de *base élève*.
- Augmentation de la prime de direction d'école.

Les tâches supplémentaires (liste non exhaustive) depuis 2006

- Organisateur et garant du soutien scolaire.
- Organisateur de l'accompagnement éducatif.
- Mise en place des cahiers de compétences liés au socle commun (explication, organisation, régulation...), *Affelnet*.
- Évaluation grande section.
- Pilotage et contrat d'objectif en fonction des résultats aux évaluations.
- De plus en plus de commissions, d'atelier de travail, de sollicitations.
- Fin des EVS « aide administrative », RRS.
- Mise en place de modules « éducation à la santé » ou « apprendre à porter secours ».
- Formation, accompagnement des nouveaux enseignants (hors IUFM).
- Complexification des procédures des PPS.
- Toujours à moyens constants voir en diminution (fin des EVS administratives) et sans qu'aucune tâche ou mission ne soient enlevées.

2010-2012

- Réaffirmation et obligation de la mise en place des PPMS (bien sûr sans aucun moyen, formation, ni aide de la plupart des municipalités et de l'institution).
- Participation au plan éducatif territorial.
- Procédure et documents de communication entre MDPH et école de plus en plus chronophages et complexes.
- Multiplication des équipes éducatives.

2013-2014

- Poste EVS « aide administrative » : le retour.
- Tuteur des CUI.
- Mise en place des parcours culturels.
- Interface mairie/Éducation nationale dans la mise en place du changement des rythmes scolaires. Intégration au projet éducatif territorial.
- Mise en place des Duerp (encore une fois le directeur pilote et mobilise les enseignants de son école afin de mettre en place l'EVRP et la rédaction du Duerp).
- Selon la nature des mesures de prévention il peut être amené à les réaliser.
- Guide méthodologique intenable !

2014-2017

- Référentiel directeur qui ne règle rien mais qui augmente la pression.
- Évaluation professionnelle des CUI.
- Organisation et élaboration PPMS attentat et intrusion.
- Vigipirate.
- LSU.
- Refondation de l'École (informations internes et externes et réorganisation).
- Accueil et soutien des PES.

2018

- Suppression des postes AVS aide administrative.
- Suivi mensuel absences AVS.
- Application « Faits d'établissement ».
- Nouvelle maquette académique PPMS.
- Application « Adage » : application dédiée à la généralisation de l'éducation artistique et culturelle.

Notre premier travail date de 2004, mais malheureusement, nous sommes bien obligés de constater que la situation s'est dégradée. À tel point que le malaise est généralisé, que tout le monde s'accorde à dire que personne ne pourrait faire face à toutes ces responsabilités et missions. Mais rien ne change... On sait, mais on se tait, on reconnaît mais rien n'est fait, et pourtant le seul vrai pilote de proximité c'est NOUS. On n'oserait jamais demander à un pilote d'être l'aiguilleur du ciel, l'hôtesse de l'air, le personnel d'entretien, le vendeur de billets et le responsable de la météo. C'est pourtant ce qu'on demande aux directeurs d'école.

Annexe 3

Des inspecteurs de l'Éducation nationale s'interrogent sur l'avenir des directeurs et de l'école : « *Le statu quo n'est pas, n'est plus envisageable.* »

(Contribution réalisée par un panel de 8 inspecteurs de l'Éducation nationale de circonscription)

La société connaît de perpétuelles évolutions, les élèves changent ! Il en est de même de l'attente des familles à l'égard de l'école. Dès lors, on peut légitimement se demander si l'école d'aujourd'hui s'est suffisamment adaptée, dans son organisation, aux changements auxquels elle est régulièrement et rudement confrontée. Pendant ces vingt dernières années les programmes ont connu de nombreuses mutations, tout comme la formation professionnelle des enseignants. Il faut également reconnaître que les tâches et responsabilités supplémentaires ne cessent de s'accumuler sur les communautés scolaires et en particulier sur les directeurs...

Dans le même temps, il faut également admettre que les aides et moyens accordés aux directeurs d'école n'ont guère progressé... bien au contraire !

Le constat établi en 2008, par le député Frédéric Reiss est demeuré pleinement d'actualité : « si dans la loi, on dresse la liste de toutes les responsabilités incombant aux directeurs d'école, il en ressort clairement qu'ils n'ont pas les moyens de les assumer. Il y a tellement de choses auxquelles ils doivent porter attention qu'en cas de conflit dur, ils sont totalement démunis ». La « souffrance au travail » éprouvée par une majorité de directeurs d'école est communément admise comme relevant de la plus affligeante des banalités.

Adapter l'organisation de nos unités scolaires du premier degré (écoles maternelles et élémentaires) aux exigences du temps conduit inexorablement à s'interroger sur l'opportunité d'une mutation radicale du statut de l'école doublée de la définition d'un vrai statut des personnels en charge du pilotage de celle-ci (directeurs).

Il faut évidemment convenir qu'une telle mutation n'est envisageable que dans le cadre d'une mise en application progressive, tenant compte de l'extrême hétérogénéité des contextes scolaires sur le territoire national. N'oublions pas que 90 % de nos écoles comptent moins de dix classes. Il apparaît effectivement impensable d'implanter un emploi de chef d'établissement dans les trente-cinq mille écoles accueillant aujourd'hui moins de six classes. Dès lors, un travail de mise en réseau des implantations scolaires du premier degré est probablement à envisager sans attendre mais sans précipitation ni brutalité.

Conférer à l'école française un statut d'établissement du premier degré induit évidemment l'épineuse question de la définition de la juste marge d'autonomie à accorder à ces nouvelles structures. On peut également s'interroger sur la nature et les limites de cette autonomie ? Il ne peut s'agir évidemment d'une autonomie accordée au seul chef d'établissement. Cette autonomie devrait, au contraire, avec des formes démocratiques renforcées, permettre la conduite des différentes actions initiées par l'école, avec des prises de décision au sein d'un conseil d'administration réunissant *a minima*, dans la réflexion et la concertation, parents, enseignants, DDEN et représentants de la collectivité territoriale compétente.

Aujourd'hui, les réseaux d'écoles sont, dans la grande hétérogénéité des contextes géographiques et humains, copilotés par les inspecteurs de l'Éducation nationale qui les administrent et les dirigent pédagogiquement au sein des circonscriptions du premier degré. Le périmètre territorial de la circonscription serait-il devenu inadapté ou encore frappé d'obsolescence ? Faut-il envisager d'abandonner le périmètre de la circonscription au profit de celui du secteur de collège ? S'agirait-il alors de constituer un établissement du socle commun porteur de continuités pédagogiques et didactiques renforcées ?

En outre, notons que la réforme de l'évaluation des enseignants (PPCR) n'a pas, pour le premier degré été conduite à son terme. Dans le second degré, cette évaluation est référée au regard croisé du chef d'établissement et de celui de l'inspecteur. Tel n'est pas le cas dans le premier degré ! Du moins dans les écoles publiques. On pourrait pourtant imaginer que le chef d'établissement, ou plus probablement son adjoint en charge du premier degré, soit impliqué dans le protocole d'évaluation. Il y a d'ailleurs fort à parier qu'une majorité d'enseignants seraient en faveur d'une mesure reconnaissant un rôle accru à un évaluateur de proximité avec qui ils seraient impliqués dans une relation fonctionnelle plus régulière.

Se pose enfin, au-delà des questions de structure, d'organisation et de statut, les questions de la formation initiale et continue offerte aux directeurs, ces enseignants que leurs missions exposent particulièrement au stress. Le niveau des formations dispensées doit rapidement être relevé. On peut envisager que ces formations associent les futurs cadres en charge du second degré et ceux en charge du premier.

Les questions, les difficultés voire les écueils qui se présentent sur les sujets abordés plus haut doivent induire une certaine prudence et même une grande vigilance... Toutefois, au regard du caractère crucial des enjeux de la question abordée, nous considérons que le *statu quo* n'est pas, n'est plus, envisageable. Nous sommes prêts à participer à des réflexions qui permettraient, d'identifier des points de vigilance et de tracer pistes qui nous paraissent essentielles pour l'avenir.

Annexe 4

La qualité de vie à l'école : une ardente obligation pour notre système éducatif ; théories et pratiques.

Laurence Bergugnat, maître de conférences HDR, Laboratoire Culture-Éducation-Société, Espé Aquitaine-université de Bordeaux.

1. La pénibilité du métier enseignant

Notre système éducatif est de façon récurrente traversé d'un malaise professionnel donnant lieu à de multiples rapports ou enquêtes depuis la fin du XIX^e siècle jusqu'à nos jours : rapport Ribot en 1899⁽²³⁾ ; enquête du docteur Cristofari en 1965⁽²⁴⁾ ; rapport Obin en 2002⁽²⁵⁾, les trois enquêtes sur « Le climat scolaire dans les lycées et collèges » et sur « Le climat des écoles primaires » (Fotinos, 2005, 2006)⁽²⁶⁾, ainsi que sur « La qualité de vie au travail des enseignants » (Horenstein, 2006)⁽²⁷⁾, tout comme « le rapport d'information sur le métier d'enseignant (Gonthier-Maurin, 2012), jusqu'au « manuel des bonnes pratiques en matière de ressources humaines dans la profession enseignante » (OIT, 2012). Tous ces travaux ont permis de pointer les facteurs de risque ou de protection dans le processus de stress au niveau organisationnel.

Des propositions contenues dans ces rapports tentent de résoudre ce problème de santé dégradée, et je prendrai pour exemple emblématique le Congrès d'Amiens⁽²⁸⁾ en mars 1968 qui, dans un contexte de crise du rapport pédagogique liée aux transformations sociales des années 1960-1970, prônait une éducation nouvelle pour transformer la relation aux élèves.

(23) Ribot, H. (1899). Enquête sur l'enseignement secondaire, *rapport général, chambre des députés*.

(24) Cristofari. Enquête sur les conditions de travail du personnel enseignant en vue d'études sur la prévention de la fatigue. In : *Enfance, tome 18, n° 1-3, 1965*. Les conditions de vie et de travail de l'écolier. Enseignements élémentaire, secondaire, technique. p. 195-206.

DOI : <https://doi.org/10.3406/enfan.1965.2361>

(25) Obin J. P. (2002). Enseigner, un métier pour demain. Paris, *La documentation française*. <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/024000193/index.shtml>

(26) Fotinos G. (2005). Le climat scolaire dans les lycées et collèges. Paris : MGEN.

Fotinos G. (2006). Le climat des écoles primaires. Paris : MGEN.

(27) Horenstein M. (2006). La qualité de vie au travail des enseignants. Paris : MGEN.

(28) Association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique. Pour une école nouvelle, Formation des maîtres et recherche en éducation. Paris : Dunod, 1969.

De même, la Commission Joxe en 1972 préconisera la restructuration du système éducatif et de la politique du personnel centrée sur « l'adaptabilité des agents de l'Éducation nationale [...] aidés par tous les moyens à s'adapter à leurs tâches » (Vial, 1973, p. 72)⁽²⁹⁾.

Or, faut-il résoudre le problème du mal-être des personnels par l'adaptation de l'humain au travail, ou bien du travail à l'humain ? comme le préconisait le rapport Brundland sur le développement durable en 1987⁽³⁰⁾. Les auteurs mettaient alors en avant les bienfaits d'une entreprise citoyenne en insistant sur le dépassement d'une conception seulement financière et gestionnaire de l'organisation pour relier étroitement l'économie au social, et en adaptant le travail à l'homme. Toutefois, ce modèle d'un travail décent et soutenable, défendu aujourd'hui par l'Organisation mondiale du travail, ne serait-il pas en contradiction avec le modèle de la compétence pour la compétition et la performance sur des marchés fortement concurrentiels ? Le système éducatif, pris entre les marchés de la connaissance et les fortes contraintes d'une gouvernance publique, descendante et bureaucratique, laisse peu de marge de manœuvre aux équipes professionnelles.

L'appréhension du malaise par la seule demande d'adaptation peut avoir un prix cher payé pour la santé. En effet, dès les années 1980, de nombreuses recherches dans les pays anglo-saxons, vont confirmer une pénibilité spécifique repérée dans tous les métiers impliquant une relation d'aide et de soin (médecins, infirmières, travailleur social, ...) ⁽³¹⁾, ou une responsabilité morale envers autrui comme c'est le cas pour les métiers de l'enseignement et de l'éducation (Cherniss, 1980)⁽³²⁾. Cette spécificité pour les enseignants se caractérise par une charge mentale et émotionnelle liée aux relations avec les élèves, d'autant plus intense s'ils exercent en contexte aversif. Or, entre 2009 et 2016, les rapports de l'Agence européenne de la santé au travail, montrent une augmentation des comportements hostiles dans le secteur éducatif (mais aussi bancaire, sanitaire et social), dont témoigne l'étude de Georges Fotinos par des pourcentages élevés d'insultes et de harcèlements des parents envers les directeurs et directrices d'écoles.

C'est ainsi qu'en à peine une vingtaine d'années, des années 2000 à aujourd'hui, se sont succédés les termes de stress, souffrance, burnout (épuisement professionnel), risques psychosociaux, bien-être et enfin qualité de vie à l'École, pour décrire les problèmes de santé des professionnels de l'éducation, témoignant

(29) Vial (1973). Rapport de la commission sur la fonction enseignante. Paris : La Documentation française.

(30) Rapport de Mme Gro Harlem Brundtland (ex chef du gouvernement norvégien), Notre avenir à tous (Our common future), 1987.

(31) Woods, 1977 ; Kyriacou et Sutcliffe, 1977, 1979 ; Galloway et al, 1984 ; Laughlin, 1984 ; Borg, 1990.

(32) Cherniss, C. (1980). Professional burnout in human service organisations, New York : Praeger.

par là d'un syndrome du corps enseignant touchant même les entrants dans le métier (Rasclé, Bergugnat, 2014)⁽³³⁾.

Dans le même temps, si l'École française est régulièrement montrée du doigt pour ses mauvais classements dans les différentes enquêtes internationales de l'OCDE portant sur l'évaluation des systèmes scolaires (Pisa⁽³⁴⁾, Talis⁽³⁵⁾), elle peine encore aujourd'hui à répondre aux objectifs d'améliorer d'ici 2030 la qualité de l'apprentissage et de l'équité dans l'éducation (OCDE, 2017, pp. 31-44)⁽³⁶⁾, malgré une succession de réformes. On peut donc s'interroger sur la réelle prise en compte d'un phénomène récurrent, comme nous le montre l'histoire, qui entrave les missions de l'École, dont l'une est de permettre la réussite scolaire et éducative des élèves (article 1^{er} du Code de l'éducation), tout en veillant à leur bien-être au sein des établissements scolaires, exempts de violences.

Pourtant, l'enjeu d'une meilleure qualité de vie à l'École en faveur d'apprentissages durables est de taille parce qu'il répond, selon l'OCDE, à une demande sociale et économique d'une croissance inclusive, l'éducation de la petite enfance devenant d'ailleurs une priorité parce qu'elle joue un rôle clé dans le bien-être des jeunes enfants et dans leur développement cognitif et social (OCDE, 2017, p. 272). L'enjeu est donc de niveau politique et culturel parce que touchant au système éducatif dans ses fondements.

2. Enjeu politique et culturel de la qualité de vie à l'École

Le bien-être des élèves est indissociable de celui des enseignants, et toute réforme ne prenant pas en compte la question des conditions et des organisations du travail enseignant, ainsi que celle d'un accompagnement durable de la transformation culturelle de notre système éducatif, ne pourra qu'échouer. Reprenant la célèbre formule de Tolstoï⁽³⁷⁾ « L'école n'est pas établie pour qu'il soit facile aux élèves d'apprendre, mais pour qu'il soit commode aux maîtres d'enseigner », j'affirmerai à mon tour que l'École doit être organisée de manière à rendre aisée à la fois l'apprentissage aux enfants et l'enseignement aux professeurs.

(33) Rasclé, N. et Bergugnat L. (2014). Publication sur le site web collaboratif Climat Scolaire de Canopé des résultats de l'étude sur les déterminants de l'épuisement professionnel des enseignants débutants. <http://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/agir/ressource/ressourceld/Les%20d%C3%A9terminants%20et%20les%20cons%C3%A9quences%20de%20l'E2%80%99%C3%A9puisement%20professionnel%20des%20enseignants%20d%C3%A9butants.html>

(34) Programme for international student assessment (Pisa) : enquête triennale auprès des élèves âgés de 15 ans, dans les domaines des sciences, mathématiques, lecture, et résolution de problèmes.

(35) The Teaching and learning international survey (Talis) interroge les enseignants et les directeurs d'école sur leurs conditions de travail et l'environnement d'apprentissage.

(36) OCDE (2017), Regards sur l'éducation 2017 : Les indicateurs de l'OCDE. Éditions OCDE. DOI : <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-fr>

(37) Lev Nikolaïevitch Tolstoï, écrivain et pédagogue, crée en 1859, sur ses terres à Iasnàïa Poliana en Russie, une école pour les enfants de ses paysans.

La question est donc de savoir comment dépasser cette aporie, d'exiger des enseignants de produire du bien-être à l'École, tout en n'interrogeant ni ne tenant compte de leur propre bien-être au travail.

La démarche de qualité de vie au travail (QVT), plus précisément ici au sein des établissements scolaires, peut être pertinente et servir le bien-être des enseignants et des élèves, à la condition d'agir sur trois niveaux : le niveau macro, relatif aux modalités de gouvernance de l'École impulsées par le ministère de l'Éducation nationale, et relayées par les personnels d'encadrement ; le niveau méso, porté par les collectifs d'enseignants semi-indépendants pour agir sur leurs situations de travail ; enfin, le niveau micro concernant les personnes en situation de souffrance au travail et dont il faut s'alerter pour les protéger d'une plus grande atteinte à leur santé.

On voit bien là la nécessité d'une transformation culturelle à opérer, et particulièrement dans notre pays, pour une appropriation effective par les politiques et les professionnels d'une culture de la prévention primaire, comme le préconise le Plan Santé au Travail 2016-2020 (ministère du Travail, de l'Emploi, de la Formation professionnelle et du Dialogue social). Toutefois, le concept de QVT est très récent en France, alors que ses fondements remontent aux travaux de deux chercheurs, Trist et Bamforth du Tavistock Institute of Human Relations de Londres, qui publient en 1951 un article⁽³⁸⁾ sur les dimensions sociales et psychologiques du travail. Ils soutiennent que la façon dont les activités de travail sont organisées (travail contraint et individualisé) représente un obstacle au développement mental normal des travailleurs. À leur suite, des chercheurs en Norvège (Thorsrud et Emery, 1969)⁽³⁹⁾ confirment que les organisations de travail qui soumettent les employés à une gestion hiérarchique rigide entravent le développement mental des employés. Ils montrent au contraire que l'organisation des personnels en équipes semi-indépendantes favorise une meilleure efficacité et augmente la capacitation à pouvoir agir sur ses activités de travail. Il faudra attendre 2013 en France pour que la QVT soit officiellement inscrite dans l'accord national interprofessionnel (juin 2013), et définie comme « un sentiment de bien-être au travail perçu collectivement et individuellement qui englobe l'ambiance, la culture de l'entreprise, l'intérêt du travail, les conditions de travail, le sentiment d'implication, le degré d'autonomie et de responsabilisation, l'égalité, un droit à l'erreur accordé à chacun, une reconnaissance et une valorisation du travail effectué ».

(38) Trist and Bamforth (1951), « *Some social and psychological consequences of the Longwall method of coal-getting : an examination of the psychological situation and defences of a work group in relation to the social structure and technological content of the work system* », *Human Relations*, vol. 4, n° 3.

(39) En 1969, Emery et le psychologue norvégien Einar Thorsrud publient *Form and content in industrial democracy*.

Le rapport incite à promouvoir la QVT par des expérimentations qui suppose :

- un dialogue social de qualité qui aboutisse à de bonnes relations sociales et de travail ;
- de veiller à écarter tout impact pathogène des modes d'aménagement du travail ;
- de promouvoir un choix collectif qui implique les salariés et les dirigeants des entreprises, les partenaires sociaux, l'État et les collectivités territoriales à tous les niveaux ;
- d'encourager toutes les initiatives qui contribuent au bien-être au travail et au développement des compétences et à l'évolution professionnelle ;
- que le travail participe de l'épanouissement physique, psychique et intellectuel des individus ;
- que chacun trouve sa place au travail et que le travail garde sa place parmi les autres activités humaines.

Enfin, sur le plan du droit, il est inscrit dans le Protocole d'accord relatif à la prévention des risques psychosociaux dans la Fonction publique (ministère de la Fonction publique, 2014), « la participation effective des agents dans les dispositifs d'évaluation des RPS et dans la démarche de construction des plans d'action. Toutefois, les modalités opérationnelles de cette organisation seront décidées dans le cadre de la concertation portant sur l'amélioration de la qualité de vie au travail », concertation à ce jour en stand-by.

Nous arrivons donc à un tournant décisif en matière de QVT, un tournant qui incite à ce que les collectifs de travail se saisissent de cette question, en se fondant sur ces textes fondateurs et sur les principes du droit de la santé au travail (Badel, Charbonneau, Lerouge, 2018)⁽⁴⁰⁾. Dans le cas contraire, la QVT risque bien de n'en rester qu'à du vernis et de l'affichage dans des discours normatifs qui ne manquent pas de se manifester autour de la QVT devenue la sémantique actuelle dominante : ceux des chercheurs, des syndicats, des entreprises de coaching, enfin des agences d'État comme l'Anact⁽⁴¹⁾ par exemple. On voit aussi se déployer chez les employeurs, deux stratégies : une, de type gestionnaire qui répond à une démarche qualité RSE ou RSO⁽⁴²⁾, et une autre de type normalisateur des comportements, reportant la responsabilité de la QVT sur le salarié comme le montre Loriot (2015, p. 31)⁽⁴³⁾ avec l'exemple des actions « Sommeil et tabac »

(40) Badel M., Charbonneau A., Lerouge L. (2018).
Droit de la santé et de la sécurité au travail.

Issy Les Moulineaux, Gualino Éditeur.

(41) Agence nationale pour l'amélioration des conditions de travail.

(42) RSE (responsabilité sociale des entreprises) et RSO (responsabilité sociale des organisations de la Fonction publique).

(43) Loriot, M. (2015). Les dimensions collectives de la qualité de vie au travail, *La revue des conditions de travail*, n°3, p. 25-33.

ou la charte de bonne utilisation des courriels et de bonne conduite en *open space*. Ou comme le note aussi avec humour Cary Cooper, professeur de psychologie à l'université de Manchester⁽⁴⁴⁾, « peu de gens aiment travailler dans un hamac ou conduire une réunion dans une piscine à boules ».

En résumé, et en accord avec Lorient (2015), « la QVT relève donc d'une double logique : gestionnaire (dans la continuité des « démarches qualité » visant à fournir des référentiels pour l'évaluation et la certification) et de compromis dans le dialogue social entre les représentants des salariés (qui souhaitent que le travail ne porte pas atteinte à la santé) et les employeurs (qui cherchent à passer d'une obligation de résultat -préserver la santé- à une obligation de moyens plus positive : passer de la souffrance aux conditions du bien-être) ». Je rajouterai toutefois une troisième logique, défendue par l'Anact (Pelletier, 2017)⁽⁴⁵⁾, une logique dite d'« optimisation jointe », à savoir l'intégration des finalités économiques, techniques et sociales dans la conduite des transformations à l'œuvre, au service de la performance. Pour ce faire, l'Anact, sur son site internet, avance que « des études établissent des corrélations positives entre qualité de vie au travail et performance économique dans l'entreprise », en conséquence, « l'appel à l'innovation, et donc aux capacités d'initiative et à l'engagement des individus et des collectifs dans l'entreprise et le travail, est désormais à la source de la performance »⁽⁴⁶⁾.

La visée de la QVT n'est donc pas claire, est-elle au service de la santé de l'homme au travail, et d'un travail décent ou bien de la seule performance de l'entreprise ? La QVT pourrait-elle devenir l'opium du travailleur pour mieux supporter l'insupportable ? Pour se rendre plus productif, au détriment de sa santé ? La question doit être posée au rythme où vont les modes et les changements de vocables, en effet, les glissements sémantiques sont rapides dans ce domaine. Entre l'usage des termes stress, burnout, RPS, QVT, bien-être au travail, il ne s'est déroulé qu'une vingtaine d'années seulement. Or, l'OIT s'est dotée d'un agenda pour le travail décent et rémunéré équitablement (Decent Work)⁽⁴⁷⁾, qui passe par l'application de 4 objectifs stratégiques, dont le dernier rejoint l'idée de collectif de travail prônée dans la QVT, il s'agit de *Promouvoir le dialogue social, à savoir la participation d'organisations d'employeurs et de travailleurs fortes et indépendantes est vitale pour améliorer la productivité, éviter les conflits sociaux et construire des sociétés solidaires.*

(44) Cooper C. (2017). De l'inutilité des bureaux à la cool. *Courrier international*. <http://www.courrier-international.com/article/travail-de-linutilite-des-bureaux-la-cool> publié le 23/06/2017.

(45) Pelletier, J. (Dir.) (2017). *Agir sur la qualité de vie au travail*. Paris : Eyrolles.

(46) <https://www.anact.fr/pourquoi-la-qualite-de-vie-au-travail-aujourd'hui-en-france>

(47) <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>

Et c'est bien de solidarité dans le travail dont il est question, et dont les problèmes psychosociaux ne sont que le contre-point comme en témoigne l'exemple des enseignants du premier degré qui souffrent le plus des facteurs de risques psychosociaux (RPS). En effet, ils ressentent davantage que leurs collègues du second degré, l'intensité et la pression qui sont liées à leur travail, pour peu de relationnel avec leur hiérarchie ou leurs collègues (Jégo et Guillo, 2016)⁽⁴⁸⁾, tout en exprimant le plaisir, la fierté et l'utilité de leur métier.

Ce sont donc bien nos relations humaines qui se dégradent au rythme d'une accélération sociale effrénée qui ne nous laisse plus le temps de la parole, plus le temps de la convivialité et de l'écoute de l'autre. Alors, pour éviter le clanisme ou le repli sur soi, comme modes défensifs, on ne peut en appeler qu'à la création de collectifs de travail centré sur l'analyse de la qualité de ce que l'on vit au travail. Cette question de la qualité comporte donc un enjeu politique parce que « le conflit de critères autour du travail bien fait n'a pas d'institutions, ni publiques, ni privées, il est laissé à lui-même [...] il fait son chemin et s'enkyste dans la tête et le corps de chacun » (Clot, 2014, p. 47)⁽⁴⁹⁾. Là se trouve la première des causes de stress, celle de ne pouvoir dire que dans la plainte et l'émotion que quelque chose ne va pas, qu'on n'y arrive pas, qu'on est débordé, que, comme dans l'enquête de Georges Fotinos, les directeurs voient le climat se dégrader, de même les relations avec les collectivités locales, quant à la co-éducation avec les parents d'élèves, elles passent par des injures ou du harcèlement, on aurait le moral en berne pour moins que ça.

Que faire alors ? Comment se sortir de cette spirale délétère, pour reconstruire des ressources psychosociales ?

3. La qualité de vie à l'École en pratiques

La revue de littérature internationale commandée par le Cnesco sur les liens entre qualité de vie au travail des enseignants et qualité de vie à l'école des élèves montre (Rasclé, Bergugnat, 2017)⁽⁵⁰⁾ :

- **l'importance de la relation enseignant-élève** et de la détermination de l'enseignant à ne pas laisser tomber l'élève (Hattie, 2009, analyse de 800 études sur la réussite scolaire)⁽⁵¹⁾ ;

(48) Jégo S., Guillo C. (2016), « Les enseignants face aux risques psychosociaux », *Éducation et Formations*, n° 92, p. 73-113.

(49) Un débat entre Michel Lallement et Yves Clot, entretien réalisé par Béatrice Sarazin et Thierry Rousseau, *La revue des conditions de travail*, n° 3, p. 45-56, décembre 2015.

(50) Rasclé, N. et Bergugnat, L. (2017). *Rapport rendu au Conseil national de l'évaluation du système scolaire (Cnesco) sur la qualité de vie des enseignants en relation avec celle des élèves*, Université de Nantes, CREN.

<https://www.cnesco.fr/fr/qualite-vie-ecole/contributions-thematiques/>

(51) Hattie, J. (2009). *Making learning visible : A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London : Routledge.

- **l'impact du soutien venant des enseignants et des personnels de l'école sur le bien-être des élèves** (à partir d'une synthèse des recherches, Chu et al. (2010)⁽⁵²⁾ confirment que c'est le facteur le plus lié au bien-être des élèves) ;
- **l'influence des caractéristiques des élèves** influant sur la QV des enseignants : par exemple, les enseignants français, déclarant travailler avec des classes regroupant de fortes proportions d'élèves peu performants ou perturbateurs, sont ceux qui ont un niveau de satisfaction le plus faible (Talis, 2013), d'autant plus s'ils perçoivent l'hostilité dirigée contre eux. Se développe alors ce qui peut s'apparenter à l'effet « maître » dans ses composantes délétères (Bressoux, 1994 ; Duru-Bellat et Mingat, 1994, Felouzis, 1997) ;
- **le risque de burnout dans les situations de perte de ressources en spirale** : perte du sentiment de compétences, perte de la maîtrise des situations de classe, associées à une absence de soutien social, le manque de formation, et une conception de l'enseignement centrée uniquement sur la transmission de savoirs ;
- **le rôle du personnel d'encadrement dans les domaines pédagogiques** : il influence positivement le climat scolaire (Talis, 2013).

De cette revue de littérature, nous avons donné avec ma collègue Nicole Rasclé, quelques préconisations d'actions prioritaires qui devraient porter sur les éléments suivants :

1) Centrer l'approche du climat scolaire sur le sentiment de sécurité et de justice parce que c'est la composante principale en poids de la qualité de vie. Évoluer dans un environnement sûr est donc l'objectif premier de prévention des tensions et des conflits au sein des écoles. Il s'agit ici d'engager un travail de niveau éthique et politique sur ce qui fonde le vivre-ensemble et construit une cité scolaire autour d'une agora, où la parole de chacun peut être entendu dans le respect de sa liberté qui vaut celle de tous les autres, différents mais semblables dans leurs altérités mises en commun. Or, d'après l'enquête Talis (2013), le plus difficile pour les chefs d'établissement est de maintenir « un environnement calme et productif qui permet à l'enseignant d'enseigner et aux élèves d'apprendre » (p. 67). Ainsi, au-delà de l'aspect purement disciplinaire et réglementaire, c'est bien d'un enjeu de justice que relève le sentiment de sécurité dans les écoles, et je ne saurais trop engager à lire l'ouvrage de Prairat à ce sujet sur *La morale du professeur* (2013)⁽⁵³⁾. Entamer une démarche visant ce sentiment de justice et de sécurité dans les écoles, c'est déployer des moyens de protection et de soutien entre pairs élèves, entre pairs enseignants, et bien sûr au cœur même de la relation pédagogique, entre enseignants et élèves.

(52) Chu, P.S., Saucier, D. A. & Hafner, E. (2010). Meta-analysis of the relationships between social support and well-being in children and adolescents. *Journal of Social and Clinical Psychology*, vol. 29, n° 6, p. 624-645.

(53) Prairat E. (2013). *La morale du professeur*. Paris, Puf.

Pour ce faire, et ce d'autant plus si le contexte de l'école est aversif, le travail avec les autres collègues doit être perçu comme essentiel, en effet, la collaboration entre collègues, associée à un sentiment d'appartenance à un groupe, correspond à des besoins humains de partage et de soutien. De ce fait, Belair et Lebel (2007, p. 46)⁽⁵⁴⁾ ont montré que le mentorat entre enseignants apparaît comme une des sources majeures de persévérance. De plus, selon la théorie de l'échange social, lorsque les travailleurs perçoivent que leurs besoins sont satisfaits, leur motivation et engagement s'accroissent.

2) Former les directeurs et directrices d'écoles à s'investir, sur la base de conditions pour le faire, dans l'encadrement pédagogique, et dans l'animation de groupes coopératifs. En effet, l'enquête Talis (2013) montre que dans les 17 pays dans lesquels le chef d'établissement dit s'impliquer fortement dans l'encadrement pédagogique, le climat est perçu plus positivement encore. Or, la France se caractérise par un faible pourcentage de chefs d'établissement déclarant observer les classes et par plus de 60 % des enseignants répondants ne jamais observer le travail d'autres enseignants ni le commenter, ce qui laisse supposer un manque de travail collaboratif, ou la persistance culturelle d'une division du travail dans le métier enseignant. Reste à interroger l'organisation du temps de travail des enseignants qui leur permettrait d'ouvrir ces espaces de dialogue sur le cœur du métier.

3) Former *in situ* tout au long de l'année les équipes d'écoles pour augmenter leur sentiment de compétence collective (dénommé aussi sentiment d'efficacité, SE). En effet, un enseignant en épuisement émotionnel (l'un des 3 symptômes du burnout), d'autant plus s'il perçoit les élèves comme difficiles et perturbateurs, et en l'absence de stratégies pédagogiques de résolution des problèmes, n'a plus la force pour pacifier le climat de classe, ce qui l'entraîne dans une surenchère de tensions et a un impact négatif sur les élèves. Cette mauvaise qualité des relations se manifeste par l'absence de *feedback* positif, un faible seuil de tolérance, et des exigences accrues qui ont pour effet d'obtenir certes de bons résultats académiques, mais cachent les effets négatifs sur le sentiment de compétences des élèves qui baissent. L'effet de genre est également accentué par des sous-évaluations des performances selon le sexe corrélé aux disciplines, les filles considérées comme meilleures en français, les garçons meilleurs en mathématiques (cf. Rasclé, Bergugnat, 2014). Ainsi, la notion de sentiment d'efficacité (SE) est essentielle pour expliquer les liens entre qualité de vie des enseignants et celle des élèves : un SE faible est associé à des difficultés à faire respecter l'ordre en classe, à une attitude pessimiste à l'égard des apprentissages des élèves et à

(54) Belair, L. M. et Lebel C. (2007). La persévérance chez les enseignants franco-ontariens. *Canadian and International Education/Éducation Canadienne et Internationale*, vol. 36, n° 2, p. 32-50.

un faible niveau de satisfaction au travail, mais aussi à l'évaluation négative des tâches difficiles perçues comme menaçantes et face auxquelles l'abandon de l'enseignant sera privilégié. Ces caractéristiques minimisent donc les opportunités de progression et exposent l'individu au stress et à la dépression (Bandura, 2003)⁽⁵⁵⁾.

4) Prendre en compte le travail émotionnel : certains chercheurs se sont particulièrement intéressés à la question de la régulation émotionnelle dans la sphère professionnelle, en prenant appui sur le concept émergeant de « travail émotionnel, un processus de gestion et de régulation des affects destiné à exprimer des émotions congruentes avec les prérequis du rôle professionnel ou institutionnel » (ne pas s'alarmer devant un malade, ne pas montrer son agacement, sa colère, devant un élève, etc.). Pour bien des auteurs, ce travail de gestion et de régulation qui vise à produire ou à inhiber des sentiments de façon à les rendre « appropriés » à la situation implique une importante mobilisation de ressources personnelles (Hochschild, 1983 ; Grandey, 2000 ; Rasclé, Bergugnat-Janot, Hue, 2011)⁽⁵⁶⁾. Dans le cadre d'une étude menée auprès de 365 enseignants en mathématiques d'origine néerlandaise, Naring, Briet et Brouwers (2006) ont montré l'effet négatif des stratégies de régulation émotionnelle sur la dépersonnalisation de la relation à autrui (l'un des 3 symptômes de burnout). Dans notre étude (Rasclé, Bergugnat, 2014) nous confirmons ces résultats, en montrant que le travail émotionnel explique quasiment à lui seul la dépersonnalisation de la relation aux élèves chez les enseignants débutants.

Ainsi, l'organisation d'ateliers spécifiques d'analyse de situations critiques, permettraient aux enseignants, de prendre conscience du travail émotionnel à l'œuvre face aux difficultés rencontrées dans l'exercice du métier. Ils se donneraient ainsi les moyens d'évacuer les affects négatifs engendrant des mécanismes de défense, et de prendre de la distance pour construire des réponses pédagogiques et psychosociales appropriées aux problèmes rencontrés.

5) Améliorer les relations enseignants-élèves : des programmes spécifiques basés sur le principe de la pleine conscience visant à promouvoir le bien être des enseignants en réduisant leur réactivité émotionnelle et en améliorant leurs compétences relationnelles, ont montré leurs effets positifs.

(55) Bandura, A. (2003). Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle. Paris : De Boeck.

(56) Grandey, A. (2000). « Emotion regulation in the workplace : A new way to conceptualize emotional labor », *Journal of Occupational Health Psychology*, vol. 5, n° 1, p. 95-10.

Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart*. Berkeley, CA, University of California Press.

Rasclé N., Bergugnat-Janot L, Hue S. (2011). « Travail émotionnel et burnout : état de la question et actions de prévention, l'exemple des enseignants », in P. A. Doudin, D. Curchod-Ruedi, L. Lafortune, N. Lafranchise. *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes*, Québec, Presses universitaires de Québec, p. 137-156.

Je citerais par exemple le programme *Cultivating Awareness and Resilience in Education* (Care) de Jennings, Franck., Snowberg, Coccia. & Greenberg (2013)⁽⁵⁷⁾. L'objectif de ces activités est d'amener l'enseignant à identifier, comprendre, reconnaître ses états émotionnels liés à ses pratiques ou habitudes professionnelles, en vue de mieux réguler ses émotions dans le contexte de la classe.

Le deuxième objectif vise à rendre l'enseignant plus à l'écoute des besoins de ses élèves et du climat émotionnel de la classe, afin de mieux s'y ajuster et d'adopter ainsi une posture plus compassionnelle ou empathique. Expérimenté auprès d'un échantillon de 53 enseignants américains (comparaison pré et post test avec groupe contrôle), ce programme a conduit à des effets significatifs et positifs sur le bien-être général des enseignants, leur sentiment d'efficacité, des indicateurs de burnout et de pression temporelle. L'un des facteurs expliquant ces résultats a été l'augmentation par les enseignants formés de l'usage de stratégies de régulation de leurs émotions plus efficaces en cas de situation de provocation en classe. De plus, ce programme a fait l'objet d'une évaluation très positive de la part des enseignants qui l'ont suivi.

Ce programme va dans le sens des travaux de Cohen (2006)⁽⁵⁸⁾, co-fondateur en 1996 du Center for Social and Emotional Education (CSEE)⁽⁵⁹⁾, pour qui les priorités de l'éducation ne doivent plus être centrées seulement sur les disciplines académiques, mais aussi sur le développement des compétences sociales, émotionnelles et éthiques, assurant ainsi pour les élèves, les bases de la qualité de vie et d'un engagement dans la vie de la cité (la démocratie). Or, l'auteur dénonce le paradoxe suivant : si parents et enseignants souhaitent que l'École permette aux enfants de devenir des adultes qui aiment, travaillent et agissent en hommes et femmes responsables, ces valeurs ne sont pourtant pas abordées en formation des enseignants, la focale étant davantage axée sur les disciplines académiques (mathématiques et français essentiellement). Cohen ajoute que les études sur le développement de ces compétences montrent pourtant un lien significatif avec le bien-être (Bar-On, 2005 ; Brackett & Mayer, 2003)⁽⁶⁰⁾.

(57) Jennings, P. A., Frank, J. L., Snowberg, K. E., Coccia, M. C. & Greenberg, M. T. (2013). Improving classroom learning environments by cultivating awareness and resilience in education (Care) : Results of a randomized controlled trial. *Social Psychology Quarterly*, vol. 28, n° 4, p. 374-390.

(58) Cohen, J. (2006). Social, Emotional, Ethical, and Academic Education : Creating a Climate for Learning, Participation in Democracy, and Well-Being. *Harvard Educational Review*, vol. 76, n° 2, p. 201-237.

DOI : <http://dx.doi.org/10.17763/haer.76.2.j44854x1524644vn>

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

(60) Bar-on, R. (2005). The impact of emotional-social intelligence on subjective well-being. *Perspectives in Education*, vol. 23, n° 2, p. 41-61.

Brackett, M. A., Mayer, J. D. (2003). Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin* n° 29, p. 1147-1158.

C'est notamment ce que met en évidence la méta analyse de Durlak, Weissberg, Dymnick, Taylor & Schellinger (2011)⁽⁶¹⁾ dont l'enjeu est d'évaluer les effets de la mise en œuvre de programmes scolaires d'amélioration des compétences sociales et émotionnelles des élèves de niveau primaire et collège, faits par leurs enseignants (SEL : Social and Emotional Learning). Les résultats de la méta-analyse basée sur un panel de 35 à 112 interventions, confirment que, comparés à des groupes contrôle, les élèves ayant suivi le dispositif de formation SEL, voient leurs compétences, attitudes et comportements prosociaux améliorés suite à l'intervention. De même ils présentent moins de problèmes de comportements et de détresse émotionnelle. Leur réussite académique s'avère aussi améliorée. De plus, l'un des résultats majeurs de cette méta-analyse a été de montrer que la formation réalisée auprès des élèves est surtout efficace lorsqu'elle est effectuée par les enseignants eux-mêmes plutôt que par des extérieurs.

D'une manière plus générale, si la qualité de la relation pédagogique enseignant-élèves joue un rôle aussi prégnant, cela signifie qu'elle doit avoir une place essentielle dans les programmes de formation initiale et continue des professeurs, que ce soit sur les problématiques de tenue de classe (Lussi-Borer, Ria, 2016)⁽⁶²⁾, sur l'acquisition de compétences psychosociales adaptées en vue de l'adoption de postures appropriées (teacher-care), ou sur la sensibilisation aux conséquences de l'épuisement professionnel sur le bien être des élèves, et comment s'en protéger.

Conclusion

Je voudrais jalonné la conclusion de ce texte par quelques remarques ouvrant sur des débats et des perspectives d'évolution à la fois des pratiques enseignantes mais aussi du système éducatif au vu des changements sociétaux majeurs que connaît notre XXI^e siècle.

Premièrement, la qualité de vie à l'école interroge les cultures scolaires, les pratiques enseignantes, le métier d'élève, et la place plus ou moins acceptée de l'enfant -et non seulement de l'élève- dans les pratiques et les interactions sociales dans l'École (Bradshaw et. al 2011). Par exemple, Raveaud (2006)⁽⁶³⁾ montre l'opposition entre le système éducatif anglais et français sur la conception de l'éducation

(61) Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning : a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, n° 82, p. 405-32.

(62) Lussi-Borer V., Ria, L. (2016). *Apprendre à enseigner*, Paris : Puf.

(63) Raveaud M. (2006). *De l'enfant au citoyen : la construction de la citoyenneté à l'école en France et en Angleterre*, Paris : Puf.

et de l'apprentissage : « primat de l'expérience pour les premiers, primat du savoir pour les seconds » (Audigier, Raveaud, 2010)⁽⁶⁴⁾. Il pourrait donc être pertinent de prendre appui et de revisiter les idées et pratiques des grands pédagogues du début du siècle, Montessori, Freinet, Decroly... qui avaient su promouvoir une éducation en faveur de l'épanouissement de l'enfant/adolescent, d'autant plus aujourd'hui qu'est mis en avant la coopération entre les élèves (Code de l'éducation).

Deuxièmement, la qualité de vie à l'École ne peut être dissociée des questionnements sous-jacents au modèle de l'évaluation normative au travers de l'obligation de rendre compte à court terme de son travail, de la standardisation des bonnes pratiques, de la prescription de délais très courts pour répondre à des réformes, de la rationalisation technique, etc. car ces éléments-là mettent les équipes dans l'impossibilité de prendre le temps nécessaire de la pensée réflexive, créatrice et fondatrice de l'action coopérative. Or, conformément à sa définition, la QVT repose sur l'instauration de collectifs auxquels doit être accordée la confiance pour mener au mieux leur destin professionnel en inventant et créant des formes pédagogiques en faveur du bien-être et de la réussite de tous. En effet, vouloir traiter la qualité de vie à l'École par le biais de programmes, d'injonctions ou de modèles imposés ne serait pas la bonne méthode, car, comme en témoigne la revue de littérature précitée, que ce soit des écoles promotrices de santé, des écoles aux pédagogies alternatives, ou tout autre établissement plus ordinaire, ce qui compte en fin de compte, c'est bien l'interrogation du sens, des valeurs et des actions entreprises pour qui et pourquoi, en fonction de tel ou tel contexte.

Plus que d'autonomie, modèle dominant de notre modernité, il s'agit avant tout de retrouver du collectif et du pouvoir d'agir, fondé sur le sentiment d'un travail bien fait, « celui dans lequel on peut se reconnaître individuellement et collectivement, au diapason d'une histoire professionnelle qui se poursuit et dont on se sent comptable » (Clot, 2008, p. 13)⁽⁶⁵⁾. Les modes de gouvernance publique et d'encadrement des établissements scolaires sont donc à interroger au regard de la capacité du système éducatif à soutenir des pratiques de démocratie participative tant dans les écoles, qu'entre les enseignants et leur hiérarchie, ainsi que des démarches de développement professionnel aussi bien collectif qu'individuel en continu.

(64) Audigier F., Raveaud M. « De l'enfant au citoyen : la construction de la citoyenneté à l'école en France et en Angleterre », *Revue française de pédagogie [En ligne]*, 158 | janvier-mars 2007, mis en ligne le 23 septembre 2010, consulté le 30 mai 2016.

(65) Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : Puf.

Pour finir, je propose une balade réflexive et philosophique sur la QVT en miroir de notre monde environnant et dont l'École reçoit l'onde de choc, tout en s'évertuant paradoxalement à le perpétuer.

Pour ce faire, je veux convoquer ici deux auteurs, le sociologue Hartmut Rosa (2014)⁽⁶⁶⁾ et le philosophe Pascal Chabot (2013)⁽⁶⁷⁾. Chabot note que « dans la majorité des cas de burnout, la relation entre l'individu, son travail et les valeurs sociales, est très étroite » (p. 124). Ce sont les personnes bien adaptées, consciencieuses, motivées, engagées au service d'une mission, d'une cause, de la société, qui pourtant voient leur relation au travail se fissurer jusqu'à l'impossible retour à son poste, comme un déchirement du voile sur des illusions perdues. C'est ce point de basculement et d'incandescence que j'interroge à la lumière d'une réflexion sur le monde dans lequel nous vivons. Rosa (2014) décrit trois changements majeurs qui se sont produits depuis le XVIII^e siècle dans les sociétés occidentales, gagnant aujourd'hui le monde entier. Ce sont les changements techniques, sociaux, et de nos rythmes de vie, tous trois compressant le présent, suite à l'accélération des vitesses de l'innovation technique et sociale. Ainsi, la structure familiale comme l'emploi ou les institutions ne connaissent plus la stabilité, plaçant l'individu devant le paradoxe suivant : en même temps que s'est déployée l'innovation technologique (transport, production, communication), supposée faire gagner du temps, a cru notre demande de toujours plus, et c'est ainsi que le cycle de l'accélération ne cesse de tourner en boucle au sein d'un « système fermé et autopropulsé » (p. 43) alimenté par deux moteurs :

- Le premier moteur est d'ordre social, c'est la compétition basée sur la logique du système capitaliste globalisé qui instaure les principes de concurrence et de compétition dans la sphère économique centrée sur la croissance à l'infini.

Si la compétition est logique dans les domaines économiques et sportifs, comme en politique, elle est récemment apparue aussi dans les sciences (compétition entre chercheurs pour obtenir des crédits), dans les arts (vendre le plus, être sélectionné par un jury), dans les religions (attirer les fidèles), et enfin dans l'École (les taux de pression pour intégrer des formations, les élèves passés à la moulinette des logiciels d'admission après le bac ou de batteries d'évaluation de compétences, etc.). Une lutte sociale concurrentielle se développe également sur les réseaux sociaux (avoir le plus d'amis, le plus de likes, les photos les plus attrayantes), pour la poursuite des études, pour l'emploi... pour rester dans la course, pour rester compétitif, le modèle de la compétence, des talents et de l'innovation à tout va, alimentant ce premier moteur de l'accélération.

(66) Rosa H. (2012), *Aliénation et Accélération*, Paris, La Découverte, éd. 2014.

(67) Chabot P. (2013), *Global Burn-out*, Paris, Puf (2^e éd. 2017).

- Le deuxième moteur est d'ordre culturel, c'est la promesse de l'éternité : face à l'angoisse de la mort et de la finitude de la vie, tragique de la condition humaine, l'homme d'aujourd'hui s'engage dans une course effrénée contre la montre, contre un compte à rebours inéluctable pour réaliser le plus d'expériences possibles, créant ainsi l'illusion de l'allongement de la vie ou d'une infinité de vies à vivre avant le saut final. Les loisirs, les futilités et la surconsommation sont devenus une valeur sociale, illusion du paradis sur terre, faisant du bonheur et du bien-être un impératif, et non plus une visée, un idéal, une utopie.

De plus, notre rapport à l'espace comme au temps s'est aussi transformé avec l'avènement des nouvelles technologies, raccourcissant les délais et les distances, réellement et virtuellement, accélérant et multipliant nos activités. De nouvelles formes de domination sont entrées en jeu, diffuses et invisibles qui, selon Généreux (2006)⁽⁶⁸⁾ conduisent à une dissociété dans laquelle « l'extension des échanges marchands et des profits suppose une population frustrée, stressée et angoissée, jamais satisfaite, tiraillée par le manque, une population consommanne, en quête perpétuelle d'une nouvelle dose de biens. » Dans une telle société en re(dé)composition, ou dite du malaise selon Erhenberg (2012)⁽⁶⁹⁾, les individus doivent construire de nouveaux repères et c'est peut-être la raison pour laquelle nous connaissons aujourd'hui *La fatigue d'être soi* (Ehrenberg, 2000)⁽⁷⁰⁾, la fatigue d'avoir à devenir des personnes conscientes des nouveaux problèmes et défis à relever, comme la rareté ou la disparition à termes de certaines ressources, la pollution, l'inégalité des richesses dans le monde, ou encore les mouvements migratoires qui s'amplifient. Par ailleurs, nous sommes peut-être également fatigués de nous chercher nous-mêmes dans une aspiration à une vie toujours meilleure à construire dans un monde aux repères multiples.

En effet, « nous sommes confrontés à ces problèmes dans un monde où les normes institutionnelles et les définitions catégorielles sont de plus en plus floues, si bien que, si autrefois nous souffrions d'être soumis à un ordre [que le souffle de mai 68 a balayé], aujourd'hui nous souffrions d'être soumis à un désordre dans lequel peuvent se déchaîner des éléments de domination extrême » (Touraine, 2000)⁽⁷¹⁾. Alors dans ce monde en transition, « le vertige qui nous prend sur les hauteurs est une maladie verticale, qui vient de ce que nous mimons la chute et les mouvements désespérés d'un homme qui tombe » (Alain, 1928)⁽⁷²⁾.

(68) Généreux J. (2006). La Dissociété. À la recherche du progrès humain, Paris, Le Seuil.

(69) Ehrenberg A. (2012). La société du malaise. Paris, Odile Jacob.

(70) Ehrenberg (1998, éd. 2000). La fatigue d'être soi. Dépression et société. Paris, Odile Jacob.

(71) Touraine A., Khosrokhavar F. (2000). La recherche de soi, Paris, Fayard.

(72) Alain, (1928, éd. 2003). Propos sur le bonheur, Paris, Gallimard.

Comment faire alors pour arrêter la chute et construire un autre monde, dont nous commençons à entrevoir quelques émergences ? La qualité de vie, qui se réfère selon l'OMS (1994) « à la santé physique de l'individu, à son état psychologique, à ses relations sociales, à son niveau d'autonomie, ainsi qu'à sa relation aux facteurs essentiels de son environnement » permet de trouver quelques réponses à cette question, ainsi que l'approche de l'éducation au développement durable (EDD). Or, l'environnement que nous avons décrit précédemment semble englober bon nombre d'individus dans un épuisement vital et existentiel communément désigné comme un trouble de l'adaptation, alors qu'il apparaît dans les écrits du philosophe Chabot, être une pathologie de la désynchronisation, je dirai même l'impossible synchronisation entre Chronos et Kairos, temps intuitif, sensible et intériorisé de la personne, écrasée par l'accélération de son rythme de vie en ces temps modernes dont Charlie Chaplin, comme un visionnaire, avait déjà compris toute l'absurdité. Symptôme de la relation de l'individu au social, une relation idéalisée qui se fissure, le burnout brûle de l'intérieur pour un changement radical. Miroir de l'incandescence du système, le burnout pourrait bien être ce point nodal, cette situation révolutionnaire qui invite à la déconstruction-reconstruction, à la reconquête de l'équilibre intuitif perdu, ce juste milieu, qui pousse à fonder un nouveau pacte social comme le propose Chabot. Selon lui, le burn-out serait un potentiel de métamorphoses, une catharsis des illusions, des valeurs dominantes et des croyances, le temps de l'invention d'un nouveau monde : l'École pourrait-elle en être le terreau ?

Enfin, osons poser la question : comment le système éducatif français peut-il passer d'un modèle descendant et bureaucratique à un modèle dit social, celui du changement expérientiel, qui permet de développer des écosystèmes créatifs fondés sur la confiance, la tolérance, l'imagination, le débat (Autissier et al. , 2013)⁽⁷³⁾, et l'action pour des solutions effectives. La science a toujours avancé de la sorte, les découvertes majeures se sont faites sur l'intuition et l'exploration de territoires inconnus, l'École peut-elle faire de même ?

Interroger la qualité de vie à l'École invite donc à changer le paradigme de l'enseignement parce que nous vivons désormais dans une société du risque (Beck, 2001)⁽⁷⁴⁾, une société qui génère ses propres dangers (sang contaminé, vache folle, les organismes génétiquement modifiés, les émissions de gaz à effet de serre, le terrorisme ...), qui ne peut plus les imputer à des causes externes et qui se voit donc obligée de « se repenser elle-même en secouant les bases sur lesquelles la société industrielle s'était construite »⁽⁷⁵⁾.

(73) Autissier, D., et al. (2013). Regards croisés. Comment dans un contexte de saturation du changement, donner aux salariés l'envie de changement et développer la capacité de changement et l'engagement dans le changement ? *Question(s) de management*, n°3, p. 101-112.

DOI : 10.3917/qdm.132.0101

(74) Beck, U. (2001). La société du risque. Paris : Aubier.

(75) Préface de Latour dans *ler livre de Beck (2001)*.

S'intéresser à la qualité de vie à l'École ne serait-ce pas au fond d'abord poser ces questions essentielles sur notre présent et notre avenir? Tout simplement parce que « la santé c'est un ensemble de sécurités et d'assurances, sécurité dans le présent et assurances dans l'avenir » (Canguilhem, 1966)⁽⁷⁶⁾.

Pour aller plus loin

Une grille d'analyse pour développer la qualité de vie à l'École ⁽⁷⁷⁾.

La qualité de vie est avant tout un ressenti lié à différents domaines de la vie et dimensions de l'individu (OMS, 1984), c'est en cela qu'elle est multidimensionnelle, elle est composée à la fois d'éléments objectifs (conditions de vie, niveau d'autonomie, relations sociales, bien-être matériel-welfare), et d'éléments subjectifs (satisfaction, bonheur, bien-être subjectif-well-being).

Elle peut être confondue avec les termes de bien-être social, bien-être psychologique, niveau de vie ou encore développement humain.

Quoi qu'il en soit, elle reste une notion floue, englobant aussi bien les dimensions de santé que les dimensions de cultures.

Si l'on utilise le terme « bien-être » sous l'angle du subjectif, c'est la définition du psychologue Diener (1994, p. 108)⁽⁷⁸⁾ qui fait consensus dans la communauté scientifique : « le bien-être correspond à l'expérience globale de réactions positives envers sa propre vie et inclut toutes les composantes d'ordre inférieur, telles que la satisfaction de la vie et le niveau hédonique (présence d'affects positifs, bonheur) ».

Si l'on utilise le terme qualité de vie au travail (QVT), alors on s'attachera à observer aussi bien des dimensions personnelles que contextuelles :

- la qualité des relations professionnelles ;
- le degré de réalisation de soi dans son travail ;
- le sentiment de compétences qui aide à maîtriser les tâches et les situations professionnelles (variable de poids dans la réduction du stress), d'où la nécessité de formation continue ;
- les moyens de reconnaissance de la personne et de son travail, d'où la nécessité (au-delà d'une reconnaissance financière) d'attitudes d'écoute les uns envers les autres, de la mise en œuvre de réseaux de soutien social et de l'attention portée sur l'analyse du travail en vue de l'améliorer et de réduire les difficultés rencontrées ;

(76) Canguilhem, G. (1966, éd.1984). Le normal et le pathologique, Paris : Puf.

(77) Voir l'outil de mesure de la QVT réalisé par une commission mixte MGEN/Esen-MEN dans le cadre de l'accord-cadre MEN/MGEN, déjà utilisé par 140 établissements (Fotinos G. et Horenstein, M., 2010).

La qualité de vie au travail : le « burnout » des enseignants, Paris, Casden)

(78) Diener, Ed. (1994). Assessing Subjective Well-Being : Progress and Opportunities. *Social Indicators Research*, vol. 31, n°2, p. 103-157.

- le sentiment d'appartenance à un groupe, à une institution pour lequel/laquelle on a envie de s'engager ;
- le bien-être subjectif ;
- les conditions de vie, et l'écart qu'il pourrait y avoir avec ses idéaux. En effet, vie privée/vie professionnelle étant étroitement imbriquées, il est important de tenir compte de ces deux domaines.

Les indicateurs de bien-être pour les élèves sont (Noble, 2008 ; Harris, Martin et Martin, 2013) ⁽⁷⁹⁾ :

- se sentir bien et en sécurité dans l'établissement scolaire ;
- comprendre ce qu'on y fait, et avoir envie d'étudier dans cet établissement ;
- se sentir soutenus par les enseignants ;
- ressentir que l'on va réussir parce qu'on a appris et qu'on sait faire des choses ;
- avoir des ami(e)s dans l'établissement.

(79) Noble, T., McGrath, H. (2012). Well-being and resilience in young people and the role of positive relationships. In S. Roffey (Ed.), *Positive relationships : Evidence-based practice across the world.*

The Hague : Springer.

Harris, M., Martin, M. & Martin, D. (2013). The relationship between psychological well-being and perceived wellness in graduate-level counseling students. *Higher Learning Research Communications*, vol. 3, n°2, p. 14-31.

