

Rémi BOYER et José Mario HORENSTEIN
*Souffrir d'enseigner... Faut-il
rester ou partir ?*












Préface de Georges FOTINOS

Version B.A.S de septembre 2013 diffusée librement depuis le 12.10.2022 en raison de la défaillance de l'éditeur initial qui n'a pas payé les droits d'auteurs des auteurs depuis l'année 2016, malgré de nombreuses relances par LRAR. Les auteurs ont donc repris possession de leur création.

Tout emprunt à l'ouvrage doit en citer les auteurs et le titre. L'édition initiale fut octobre 2013, la réédition en novembre 2015. La médiatisation fut assurée par ©Aide aux Profs

PICTOGRAMMES UTILISÉS DANS L'OUVRAGE

	Signale une situation dont l'état et les perspectives sont inquiétantes.
	Signale un outil pratique permettant de s'auto-évaluer, d'approfondir sa réflexion, ou de se former.
	Signale qu'il est nécessaire d'écrire pour réaliser un test ou un exercice.
	Signale un point important qui mérite d'être approfondi.
	Signale un paragraphe à mémoriser, ou sur lequel il sera important de revenir.
	Signale un ouvrage intéressant, une lecture conseillée.
	Signale qu'il faut télécharger puis imprimer un document avant de le travailler.
	Signale un bon conseil. Signale aussi des témoignages positifs.
	Signale des témoignages négatifs.

« Pour connaître le chemin, interroge celui qui en vient. »
Proverbe chinois

« Je dédie cet ouvrage à mon père, décédé après 3 ans de combat acharné contre son cancer, et à ma mère, qui lui survit avec courage. »

« À mon épouse et à nos enfants, pour tout ce temps passé sans eux, sur Aide aux Profs, pour en aider tant d'autres. »

Rémi BOYER

« Quand nos actions nous rapprochent de nos valeurs psychologiques nous avons plus de chance de préserver notre santé mentale. »
(Thérapie ACT¹)

« Aux personnels de la MGEN pour leur fructueuse collaboration. »

José Mario HORENSTEIN

¹ ACT : *Acceptance and Commitment Therapy*

Des mêmes auteurs :

BOYER R. *Enseignant...et après ? Comment préparer et réussir sa seconde carrière.* Éditions Les Savoirs Inédits. Loudun, août 2009. 191 p.

BOYER R. *Enseignants et mobilité professionnelle. Conseils et outils pour choisir la vôtre.* Éditions Les Savoirs Inédits. Loudun, octobre 2011. 210 p.

HORENSTEIN J.M. *La qualité de vie au travail des enseignants. État des lieux, analyse, propositions.* Paris : Collection MGEN ; 2006.

FOTINOS G. & HORENSTEIN J.M. *La qualité de vie au travail dans les lycées et collèges. Le « burnout » des enseignants.* Paris : CASDEN ; 2011.

HORENSTEIN J.M. *Le soin de soi. Esthétique à l'usage des soignants et des enseignants. La prévention du burnout et du traumatisme vicariant.* Paris 2013.

Sommaire

Préface

Introduction

Partie 1 – Le métier « le plus beau du monde » exerce différemment son pouvoir d’attraction

Qu’est-ce qui motive un étudiant ou un professionnel du privé en reconversion à devenir enseignant ?

J’ai toujours rêvé de faire ce métier pour aider les autres

Mes parents étaient enseignants, j’ai suivi la tradition

J’avais besoin d’un travail pour gagner ma vie, pour devenir indépendant

C’était dans la continuité de mes études universitaires, qui n’offraient pas d’autre débouché

Après un parcours dans le privé, je voulais disposer de temps, et j’ai toujours aimé les enfants

Nous choisissons notre métier en fonction de nos valeurs psychologiques

Les pièges du langage

Les enseignants, icônes malgré eux, d’une certaine théorie « psy »

Quelles stratégies d’anticipation développer pour éviter de se tromper dans son choix ?

Se questionner, en pesant le pour et le contre, pour passer du rêve à la réalité

Consulter des ouvrages sur les différentes facettes du métier d’enseignant : formateur, éducateur, « gendarme », médiateur

Rencontrer des enseignants pour bénéficier de leurs conseils d’expérience

Diversifier ses expériences professionnelles avant de tenter le concours

Clarifier ses valeurs psychologiques

Qu'est-ce qu'une valeur psychologique ?

Le choix des buts

Le choix des actions

Partie 2 - De l'imaginé à la réalité du terrain : les difficultés inhérentes au métier

La typologie des difficultés rencontrées par les enseignants au travail

En quoi consiste la GRH de l'Éducation Nationale et comment est-elle perçue par les enseignants en difficulté ?

L'affectation non désirée, source de frustrations et de difficultés

L'apprentissage de la désillusion, entre un idéal personnel et la réalité des conditions de travail vécues dans l'enseignement

Un manque de formation et de méthodes, source de perte d'estime de soi

Un manque d'acceptation dans le collectif, source d'isolement

Un manque d'autorité, source de problèmes de santé

Les contacts parents-profs, sources de tensions

Les relations hiérarchiques, sources de frustrations et de harcèlement moral

La multiplication des tâches dans la vie professionnelle, source de surcharge

Le manque de valorisation professionnelle, source de démotivation

La pénibilité du métier au fil de l'âge, source de lassitudes et de précarisation

Le harcèlement sur le lieu de travail par un collègue, source de déprimés

La violence au travail : les agressions physiques

Une reconversion professionnelle au goût amer

Les risques psychosociaux

Les risques liés à l'interaction entre des individus au travail

Les risques liés à l'interaction de l'individu avec son travail

Typologie du stress et de la violence

Les événements traumatiques

Les situations traumatiques

Le stress chronique

Le traumatisme caché

Quelles stratégies déployer pour tenter de remédier à son mal être ?

Analyser ses difficultés, en prenant du recul, pour évaluer ses contraintes personnelles et ses atouts professionnels

Consulter des ouvrages et revues spécialisés pour savoir comment réagir face à la souffrance d'être, et à la perte d'estime de soi

Diversifier ses activités personnelles et professionnelles pour mieux vivre son métier

Les dispositifs institutionnels d'aide aux enseignants

Les dispositifs ministériels

Les acteurs opérationnels de la Santé et la Sécurité au Travail

Les dispositifs académiques d'aide

Les actions concertées MEN-MGEN

Le dispositif de pathologies professionnelles

Les Autonomes de Solidarité

La Mutuelle Assurance des Instituteurs de France (MAIF)

L'Institut National d'Aide aux Victimes et de Médiation (INAVEM)

Partie 3 – Souffrir d'enseigner, jusqu'à la dépression, voire le suicide

Quand les problèmes personnels rencontrés interagissent avec le contexte professionnel

Les problèmes de santé, source de culpabilisation et d'incertitudes

L'imbrication personnel-professionnel, source de découragement

La surcharge de travail, source de *burnout*

Les suicides des enseignants, un phénomène complexe à appréhender

Mise au point de la nosographie

Le Trouble de stress post traumatique

Les troubles de l'adaptation

Le *burnout*

Le traumatisme vicariant

Quelles stratégies de prévention imaginer pour enrayer cette souffrance d'être soi ?

Savoir utiliser les dispositifs de congé maladie et de réadaptation de l'Éducation nationale, pour prendre le temps de remonter la pente

Prendre un nouveau départ, pour se donner une seconde chance

Se fixer des objectifs réalistes et motivants

Les moyens de traitement et de prévention

Interventions sur les individus

Interventions organisationnelles

Interventions managériales

Conclusion

Annexes

Index des sigles

Bibliographie

Ouvrages conseillés

Sitographie

Remerciements

Préface de Georges FOTINOS²

Pouvez-vous imaginer un ouvrage sur un sujet aussi complexe, polémique, politique « redouté » par la plupart des responsables du système éducatif sur « la souffrance d'enseigner » qui réussisse le pari insensé de présenter de façon claire et œcuménique l'ensemble du spectre de cette problématique - en passe de devenir un problème de société - du constat clinique aux solutions pratiques en passant par les analyses psycho-sociales et de gestion des ressources humaines ?

La réponse est là sous vos yeux oui, trois fois oui ! Le faisceau de raisons qui structure cette approbation et le grand intérêt de cet ouvrage reposent d'abord sur le croisement et la « fertilisation croisée » de deux regards, deux expériences, deux compétences mais aussi sur le parti pris de concevoir cet ensemble comme un véritable guide pratique qui mène le lecteur à partir de situations vécues au quotidien à comprendre ce qui les composent et ensuite le conduit par l'offre d'un vaste panel d'outils soit à une lucidité plus grande sur la difficulté d'enseigner et à la mise en œuvre des pratiques de prévention, soit à s'engager plus avant dans une reconversion réfléchie et construite.

Pour comprendre cette réussite et cette singularité de conception de cet « OVNI » dans la littérature de l'éducation, il faut se reporter aux profils des deux auteurs :

Rémi Boyer, enseignant, qui avec une ténacité peu commune, animé par une volonté sans faille pour porter aide et soutien aux enseignants en souffrance et porter à la connaissance des responsables du système

² Chercheur/Docteur ès-Géographie ; ex-Enseignant (1^{er} et 2nd degré) et Inspecteur (Lycée, Collège) ; ancien Conseiller du Président de la Mutuelle Générale de l'Éducation Nationale (MGEN).

éducatif les carences d'organisation, que ce soit dans le domaine de la santé et de la prévention ou celui de la Gestion des Ressources Humaines. A noter qu'aujourd'hui les résultats de cette activité bénévole se trouvent concrétisés par la pérennité et le succès de son association « Aide aux Profs » et par la reconnaissance des institutions et organisations éducatives ;

José Mario Horenstein, médecin psychiatre de la MGEN, porteur d'une conception humaniste et psycho-sociale de l'aide aux difficultés d'enseigner, qui l'a amené à concevoir son métier comme un engagement au service du collectif et des valeurs d'échanges mutuels et de solidarité mais aussi comme une profession qui ne peut se justifier sans être irriguée en permanence par la recherche-action. Cette volonté l'a conduit à produire loin de la « nomenklatura » médicale des études pointues sur les souffrances des personnels de l'Éducation Nationale et la qualité de vie au travail dans les établissements.

Afin de guider le lecteur dans cette « Encyclopédie pratique » il est possible de dégager plusieurs points forts et structurants de ce travail :

- Le premier est un point fondamental qui tord le cou, peut-être définitivement, à une image caricaturale et erronée de la santé des enseignants. Non, cette profession n'est pas plus sujette aux problèmes de santé mentale que les autres professions. Toutes les études ici rappelées le démontrent. Et globalement pour clore le sujet, il est rappelé « qu'il n'y a pas de psychopathologie propre au travail excepté le *Burnout*, le *mobbing* et le stress ».

- Le second qui pourrait s'apparenter à une lapalissade mais qui malheureusement est encore loin de l'être : « Tous les enseignants ne sont pas préparés psychologiquement et assez tôt à toutes les exigences et aléas de ce métier qui s'apprend avant tout sur le terrain. L'école aggrave un terrain psychologique existant en le diversifiant ».

- Le troisième met en évidence l'importance de la formation et de la médiatisation dans l'émergence de ces troubles et montre que c'est la représentation d'un métier de souffrance et d'impuissance qui est la plus à risque du *Burn-out* et celle d'un métier de relations et à facettes variées qui est la plus protectrice.

Posés ces repères, les auteurs nous font découvrir une étape essentielle et pourtant totalement méconnue de la plupart des aspirants enseignants : les stratégies d'anticipation pour éviter de se tromper dans un choix qui conditionne non seulement une vie professionnelle mais aussi une vie personnelle. Pour ce faire, ce guide propose un outil simple et efficace : une grille d'auto-évaluation concernant les motivations et une série de conseils ayant prouvé sur le terrain leur efficacité, dont celui de l'avantage que procure une diversification de ses expériences professionnelles avant le passage du concours. Activités qui se révèlent d'excellents facteurs d'adaptation au métier d'enseignant et que les corps d'inspection constatent régulièrement.

Un autre grand mérite de cet ouvrage est d'insister fortement en l'illustrant de nombreux témoignages sur le fait, que rien dans le métier d'enseignant ne peut être tenu pour acquis, quel que soit le nombre d'années d'enseignement. Cette situation est totalement consubstantielle à l'exercice du métier. Face à cette réalité apparaît très clairement - ce que chaque acteur de terrain du système éducatif constate régulièrement mais qui est ici pris sur « le vif » et à travers des situations de souffrance – une Gestion des Ressources Humaines de l'Éducation Nationale est particulièrement défailante et inadaptée.

Enfin, loin d'épuiser toutes les pistes ouvertes par cet ouvrage il me semble utile de relever un phénomène méconnu (si ce n'est occulté par certains responsables du système éducatif) qui confine à « l'omerta » dans certains les établissements scolaires : « le manque d'acceptation du collectif, source d'isolement et parfois d'agressions ». Deux enquêtes

récentes³ montrent que ce phénomène est loin d'être négligeable : 14% des personnels enseignants du 1^{er} degré et 17% des directeurs d'école se déclarent harcelés ; près de 40% de ces harcèlements sont le fait de collègues ; 14% estiment avoir subi une mise à l'écart de la part d'au moins une partie des membres du personnel. A noter aussi que plus de 12% des chefs d'établissements se déclarent « harcelés » en majorité (55,4%) par les personnels de l'établissement et pour des raisons professionnelles.

Face à ce constat général, Rémi Boyer et José Mario Horenstein ont un grand mérite, - car les controverses « idéologiques » sur ce sujet sont nombreuses - de prendre le risque de nous présenter un très vaste choix de moyens de traitement et de prévention. Pour ma part, loin des récentes querelles « psychologiques et psychanalytiques » sur ce domaine je relèverai celui de la reconversion professionnelle. D'une part parce qu'elle est symptomatique de l'impuissance et de la courte vue des décideurs responsables du système éducatif ; d'autre part et pour certains enseignants elle apparaît comme l'unique voie de salut pour partir à la reconquête de l'estime de soi. À ce sujet, je pense qu'il est temps de faire savoir « urbi et orbi » que ce souhait et/ou cette volonté de reconversion est, contrairement à une idée assez répandue dans certains milieux politico-administratifs, très importante : près de 30% des enseignants pensent souvent quitter leur travail⁴; 33% des professeurs (des écoles et du 2nd degré) ont le projet de cesser d'enseigner de façon temporaire ou définitive à échéance moyenne de neuf années. 73% des enseignants du 1^{er} degré considèrent comme « Très intéressant/Intéressant » la possibilité d'une seconde carrière dans l'administration⁵ ; près de 30% des

³ DEBARBIEUX *Éric* - *Violences et climat scolaire dans les établissements du second degré* ; Observatoire International de la Violence à l'école CASDEN(2011).

DEBARBIEUX *Éric* et FOTINOS *Georges* - *L'école entre bonheur et ras-le-bol* ; *Enquête de victimation et climat scolaire auprès des personnels de l'école maternelle et élémentaire* ; Observatoire International de la Violence à l'école-UPEC (2012).

⁴ FOTINOS *G.* et HORENSTEIN *J. M.* - *La qualité de vie au travail dans les lycées et collèges* ; *Le « burnout » des enseignants*. Paris : CASDEN ; 2011.

⁵ *Portrait des enseignants du 1^{er} degré*. Dossier n°167, septembre 2005 - DEPP/MEN.

professeurs d'EPS répondent qu' « une bivalence choisie en cours de carrière » est une mesure « importante » pour améliorer leur métier⁶.

Cette vision « tubulaire » rigide et hermétique du métier d'enseignant - que de plus en plus de collègues perçoivent comme une véritable « nasse » - apparaît comme un des éléments majeurs à changer pour d'une part prévenir et gérer le « mal être » d'enseigner et d'autre part comme un frein important à l'attrait du métier pour les jeunes générations nettement plus mobiles dans leur vie professionnelle que leurs aînés.

Pour conclure, Rémi Boyer et José Mario Horenstein nous délivrent ici le fruit de leurs expériences et de leurs pratiques professionnelles : pour l'un constamment à l'écoute, recueillant et conseillant avec une petite équipe d'enseignants bénévoles depuis près d'une décennie plus de 6 000 collègues (du 1^{er} degré et du 2nd degré) avec son association « Aide aux Profs » ; pour l'autre nous apportant son recul scientifique et une expertise unique acquise auprès de plus de 10 000 personnels de l'Éducation Nationale ayant sollicité son aide. Ils ouvrent des chantiers « colossaux » en sachant sûrement que ce dossier est considéré comme un des plus explosifs par les responsables politiques de l'Éducation Nationale et de la Fonction Publique. Un ministre de l'Éducation Nationale naguère n'est-il pas allé jusqu'à reprendre une information journalistique erronée pour essayer de jeter le discrédit sur un travail, pourtant réalisé avec ses services, et qui portait sur la qualité de vie au travail dans les Lycées et Collèges !

Les temps changent et l'espoir est de nouveau permis. Le ministre de l'Éducation Nationale Vincent Peillon ne vient-il pas de déclarer « *Il existe un malaise diffus chez les professeurs qui s'interrogent sur le sens de leur métier et sur le cadre dans lequel ils l'exercent ; ils ne se sentent plus soutenus voire respectés* ». Ne vient-il pas d'ouvrir le grand chantier sur la redéfinition du

⁶ *Etre professeur d'éducation physique et sportive en 2009*. Dossier n°195, février 2010 - DEPP/MEN.

métier d'enseignant, attendu depuis des décennies, et dont dépend fortement l'avenir de notre système éducatif.

Que ce guide lui soit utile comme aux 13 groupes de travail et comme à tous les enseignants.

Georges FOTINOS

Chercheur/Docteur ès-Géographie

Ex-Enseignant (1er et 2nd degré) et Inspecteur (Lycée, Collège)

Ancien Conseiller du Président de la MGEN

Introduction

Devenir enseignant, c'est se préparer à être polyvalent dans ses savoir-faire et ses savoir-être en exerçant de multiples fonctions auprès des élèves : à la fois animateur, assistante sociale, chef de projet, coach, concepteur, éducateur, formateur, gendarme, infirmier, médiateur, psychologue, secrétaire, surveillant. Le professeur, au quotidien, doit intéresser, motiver, encourager des élèves de différents âges aux personnalités distinctes, tout en apprenant à gérer les multiples sources de tensions inhérentes à son métier : incivilités et agressions verbales (parfois physiques), relations de proximité avec les parents d'élèves, multiplicité des tâches administratives s'ajoutant aux heures d'enseignement, préparation de cours et corrections de copies. Enseigner, c'est aussi prendre plaisir à ce que l'on fait, en mobilisant l'attention de ses élèves, en éveillant leur curiosité d'esprit, en se sentant utile pour des esprits en pleine croissance, en s'adaptant à chaque personnalité, en ménageant les susceptibilités des uns et des autres, en apprenant à réagir positivement aux imprévus, en pratiquant différentes formes de pédagogie selon le degré de difficulté des élèves face aux exigences des programmes officiels de la (ou des) disciplines(e) que l'on enseigne. Tous les étudiants ne sont pas préparés psychologiquement et suffisamment tôt à toutes les exigences et aux aléas de ce métier, qui s'apprend avant tout sur le terrain, dans les classes, dans cette relation de travail et de confiance que chaque enseignant nouera avec ses élèves.

Le métier d'enseignant, qui défraie souvent la chronique dans ses aspects les plus pénibles, est-il plus difficile à exercer qu'un autre métier ? Faut-il posséder en soi des qualités particulières pour l'exercer ? Peut-il faire souffrir ?

Depuis plusieurs décennies, de nombreux travaux de recherche, ouvrages spécialisés, colloques, enquêtes de terrain et analyses statistiques de différents acteurs (Mutuelle Générale de l'Éducation Nationale, Mutuelle Assurance des Instituteurs de France, syndicats du 1^{er} degré et du 2nd degré, Ministère de l'Éducation Nationale), rapports de l'Inspection Générale, rapports parlementaires et ministériels, ont été réalisés sur cette problématique de la qualité des conditions de travail des enseignants, et des difficultés qui peuvent en découler, apportant chacun leur pierre à l'édifice, le consolidant chaque fois un peu plus, sans que cette construction puisse estimée être un jour terminée.

Que peut vous apporter de plus cet ouvrage, qui n'ait pas été observé, décrit, expliqué, par le passé ?

Ce livre s'est nourri des témoignages quotidiens parvenus à l'association d'Aide aux Profs entre le 1^{er} janvier 2011 et le 1^{er} juillet 2013. Cet ensemble permet de se rendre compte des effets à court et moyen terme de la politique qui a été suivie entre 2007 et 2012 envers les enseignants, cette association ayant commencé son action le 18 juillet 2006 sur le papier, et le 1^{er} octobre 2006 sur le web. Ce dispositif à distance d'information, de conseil et d'accompagnement d'enseignants dans leurs projets de mobilité professionnelle aura été contacté en 7 ans par plus de 6 000 enseignants du 1^{er} degré, du 2nd degré, et dans une moindre mesure du supérieur, soit bientôt 1% des enseignants de France et de tous les départements, Départements d'Outre-Mer et Régions d'Outre-Mer (DOM-ROM) inclus.

Seuls les enseignants qui souhaitent changer de métier, dans 80% des cas pour quitter des conditions de travail qu'ils ne supportaient plus, ont créé

sur le portail www.aideauxprofs.org un compte personnel - où seuls les conseillers bénévoles formés par Aide aux Profs ont accès - en confiant d'eux-mêmes leurs doutes, leurs peurs, leur mal-être, leurs attentes, leurs besoins, leurs envies. Tous ces professeurs ont exposé ce qui les avait motivés à devenir enseignants, et ce qui les décidait, après 1 à 35 années, à vouloir quitter le contexte de la classe face aux élèves. Ils ont décrit leur parcours de carrière, les compétences qu'ils pensaient avoir développées, leurs souhaits de formation continue, leurs difficultés professionnelles et personnelles, leurs besoins de se sentir valorisés professionnellement.

Tous ces témoignages ont été strictement anonymés : les prénoms ont été changés en conservant l'identité sexuelle, importante dans notre travail, et les âges et anciennetés sont restés ceux de l'année de leur contact sans qu'elle soit précisée, et tout élément d'identification professionnelle a été supprimé pour éviter de stigmatiser telle ou telle académie d'appartenance dans son mode de fonctionnement. Dans certains cas, le niveau d'enseignement, la discipline, l'âge et l'ancienneté ne sont pas précisés, quand il s'agissait de témoignages sensibles, lorsque l'enseignant décidait de lui-même d'évoquer ses problèmes de santé.

Ces récits constituent aujourd'hui une grande richesse pour la recherche sur les difficultés vécues au travail par les enseignants, et ce fut l'un des objectifs initiaux, signalé à chacun dès son premier contact, que de pouvoir exploiter, un jour, la quantité et la qualité importante de ces données. Bon nombre d'enseignants-chercheurs pourraient y trouver matière, dans les années à venir, en contactant Aide aux Profs, au-delà de ce premier travail d'exploitation, à éclairer leurs enquêtes et analyses sur toutes les problématiques inhérentes au métier d'enseignant.

Au fil des jours, les conseillers bénévoles ont pu constater une angoisse qui montait chez ceux qui nous contactaient, avec des enseignants de plus en plus jeunes (24-26 ans, et moins de 2 ans d'ancienneté), qui manifestaient leur volonté de quitter un métier qu'ils avaient à peine pris

le temps de connaître dans toutes ses dimensions, et cela nous a interpellés entre bénévoles. **Lire attentivement tous ces témoignages, soir après soir, a fini par nous imprégner, chacun apprenant à se préserver personnellement face à ces récits souvent anxiogènes,** qui nous ont apporté une connaissance très fine de toutes les difficultés que peuvent avoir à connaître, en fonction de leur lieu d'affectation et de leur personnalité, ceux qui enseignent. **Sur les 2 907 témoignages parvenus à l'association entre le 1^{er} janvier 2011 et le 1^{er} juillet 2013, près de 200 ont été sélectionnés pour leur représentativité des conditions de travail des enseignants d'aujourd'hui,** leur grande richesse de contenu, leur argumentation, leur précision, ce qui nous a permis de concevoir une typologie adaptée. Les pré-bilans de carrière réalisés par une partie de cet échantillon ont eux aussi été mis à profit dans cette recherche de témoignages très riches d'enseignements. **La difficulté a été de cerner, à la lecture de chacun des récits professionnels, quelle difficulté dominante ressortait, parmi toutes celles qui y étaient imbriquées.** Près de 9 mois ont été nécessaires pour relire cette masse d'informations, l'équivalent de 15 000 pages de textes, afin d'en extraire la diversité. **Dans certaines typologies, nous avons eu besoin de données institutionnelles très précises, récentes et variées, qui ont toutes été collectées patiemment à l'aide de ces deux sites de recherche⁷ dénichés sur le web.** Des centaines de mots-clés ont été employés pour parvenir à localiser sur le web profond les données dont nous avons besoin pour nos analyses.

Ce que vous avez entre les mains est conçu comme un guide pratique, offrant en priorité la parole aux enseignants, apportant à chacun de ceux qui se sentiront concernés par l'une des typologies abordées, des analyses, des conseils, afin d'apprendre à réagir en temps utile, au lieu de laisser les choses se complexifier, ce qui aboutit parfois à des situations inextricables professionnellement comme personnellement.

⁷ outils de prospection : « <http://static.226.118.9.5.clients.your-server.de/> » et « fichiers.ws »

Cette expertise vous est prodiguée par le travail collaboratif mené par :

Rémi Boyer, agrégé de Géographie, ingénieur-conseil en formation, et Président-Fondateur du dispositif d'Aide aux Profs, qui a supervisé l'accueil à distance des 6 000 enseignants de tous départements, en contribuant avec les autres bénévoles à la réalisation de 1 200 pré-bilans de carrière, accompagnant personnellement le projet de reconversion de plus de 600 enseignants à ce jour. Il vous présente ses analyses en fonction de l'expertise qu'il a développée depuis la naissance de cette association.

José Mario Horenstein, médecin psychiatre de 1976 à 2013 pour la MGEN, qui a pratiqué de nombreuses enquêtes statistiques et publié de nombreux articles avec Georges Fotinos sur les conditions de travail des enseignants, et a aidé avec son équipe plus de 8 000 enseignants à s'extraire de leur mal-être sous toutes ses formes, tant à l'hôpital de La Verrière qu'à travers la consultation Psychiatrie et Travail au Centre de Santé Mentale et de Réadaptation de Paris (CSMRP) et dans les interventions du réseau Prévention-Aide-Suivi (PAS ; ce réseau s'est déployé dans tous les départements, et accueille plus de 15 000 enseignants chaque année dans des groupes de paroles).

Cet ouvrage s'est fixé plusieurs objectifs :

- **Informé tout lecteur sur ce que signifie être enseignant aujourd'hui**, en posant des questions pour l'inviter à réfléchir, afin qu'il puisse échanger entre pairs, quel que soit son statut, son métier, sa perception de l'École et de ses acteurs. Chacun, parent ou non d'enfants ou d'adolescents, en école, collège ou lycée, doit se sentir concerné par le bien-être au travail des enseignants, car d'eux dépend en partie le bien-être à l'école des enfants qui leurs sont confiés ;

- **Permettre à chaque professeur qui s'estime en difficulté de s'identifier dans la typologie proposée**, afin de trouver des pistes pour s'en sortir, seul ou accompagné ;
- **Être un outil de prévention, pour tous les étudiants en voie d'insertion professionnelle et les salariés en reconversion qui idéalisent parfois ce métier.** Rien, dans ce métier, n'est jamais acquis, car tout y est toujours remanié, remis en question, et il est important de bien comprendre quels savoir-être et savoir-faire permettront de s'y sentir bien, heureux dans cette relation pédagogique avec les élèves ;
- **Être un outil de réflexion pour les personnels d'encadrement, et les personnels administratifs, souvent contactés par des enseignants en difficultés variées.** Cet ouvrage les invite, s'ils ne le font pas déjà, à privilégier l'attitude d'écoute empathique, car toute difficulté, même mineure, est interprétée différemment d'une personne à l'autre, en fonction des tempéraments, de chaque histoire de vie.

Professeur, puisse cet ouvrage vous rendre ce service de continuer à apprécier votre métier d'enseignant dans toutes ses dimensions, en trouvant en vous les ressorts de la motivation pour vous extraire des différentes situations de difficulté que vous pouvez être conduits à rencontrer tout au long de votre carrière.

**Partie 1 –
Le métier « le plus beau du monde » exerce
différemment son pouvoir d'attraction**

Qu'est-ce qui motive un étudiant ou un professionnel du privé en reconversion à devenir enseignant ?

Devenir enseignant est-il toujours une vocation ?

Les motivations pour devenir enseignant sont nombreuses. Il est aisé de distinguer les réelles vocations, de moins en moins nombreuses au sens du sacerdoce qu'elles induisent, des orientations par affinité pour une discipline, et qui sont les plus nombreuses.

On n'entre pas à reculons dans ce métier, puisque le niveau des concours est toujours exigeant, et que le ratio candidats/admis est d'au moins 1.5 à 2 pour 1 reçu dans les disciplines qui demeurent les plus attractives (ce qui est beaucoup moins vrai pour les mathématiques par exemple). Mais ceux qui y entrent le font de plus en plus souvent sans réelle passion, car le métier d'enseignant n'a plus bonne presse, même avec un fort taux de chômage : dévalorisé financièrement, eu égard au niveau de qualification requis pour y prétendre, il attire de moins en moins. En 2000, les candidats aux Capes étaient de 47 323, et dix ans plus tard, ce chiffre s'était réduit à 22 042, soit 53.4% de diminution, alors que le chômage, dans le même temps, est passé de 8.6% en 2000 à près de 11.5% en 2013.

J'ai toujours rêvé de faire ce métier pour aider les autres

L'enseignant qui a toujours été un bon élève durant sa scolarité a été positivement influencé par des professeurs qu'il a su apprécier, en s'imaginant parfois à leur place, au bureau, au tableau, en train d'enseigner. Ces bons élèves ont fait des exposés, se sont plu à s'exprimer souvent à l'oral, à l'aise dans le groupe classe pour donner les réponses attendues par leurs enseignants.

Globalement, ils idéalisent tous le métier d'enseignant, comme si l'impression qu'ils en ont eue enfant ou adolescent n'avait pas varié dans le temps. Ils ont à cœur de vouloir aider les élèves en difficulté, et s'engagent dans le métier d'enseignant comme s'il s'agissait d'une mission humanitaire, en se persuadant que « les élèves ont besoin d'eux », et « qu'ils les écouteront, eux ».

Les jeunes enseignants cumulent plusieurs handicaps dans cette forme d'engagement, qui fausse leur perception de ce qu'est réellement ce métier, et les contraint à endurer plusieurs années une situation que, dès le départ, ils supportent difficilement, si leur métier est rapidement devenu synonyme de pénibilité :

- Ils ne sont pas encore parents (une petite minorité), pour ceux qui ont décidé de vivre en couple, et leurs enfants, le cas échéant, ont encore rarement l'âge de ceux auxquels ils seront chargés d'enseigner ;
- Ils ont été gavés de savoirs académiques dans leur formation initiale, sans avoir été suffisamment formés aux différents aspects pratico-pratiques spécifiques du métier d'enseignant (la réforme très attendue des Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPE) pourra-t-elle restaurer cet équilibre à partir de la rentrée 2013 ?) ;

- Ils sont porteurs d'une espérance familiale, qui peut voir en leur réussite au concours une progression familiale dans l'échelle sociale. À ce titre, toute difficulté vécue dans le métier fait peser sur eux la déception familiale que créerait inévitablement leur démission précoce.



Leurs idéaux s'expriment ainsi :

« *J'avais envie de transmettre des savoirs, le contact avec les jeunes me plaisait, pour partager mon intérêt pour l'anglais, donner envie d'apprendre cette langue* », nous dit **Julie, 37 ans, Professeur de Lycée Professionnel (PLP) avec 9 ans d'ancienneté.**

« *Elève, j'ai toujours eu une bonne image de mes professeurs, le savoir était et est très important à mes yeux* », indique **Fanny, 35 ans, Professeur de Lettres Modernes depuis 10 ans en collège.**

« *Au départ, institutrice était le métier que je voulais exercer depuis que j'étais enfant. Je pensais être faite pour ça. Me sentir utile, aider les enfants à aimer apprendre, leur transmettre le goût de la découverte étaient mes motivations* », nous confie **Anne, 36 ans, Professeur des Écoles depuis 10 ans.**

« *Depuis toute petite, j'ai toujours eu envie d'aider les autres, j'ai toujours aimé expliquer à mes ami(e)s les cours qu'ils ne comprenaient pas. Par la suite, j'ai eu envie de faire partager ma passion pour la langue allemande et la culture de ce pays. Je savais que les élèves ne seraient pas commodes mais je me disais qu'en faisant des projets, des voyages... j'arriverais à les intéresser, à éveiller leur curiosité. Bref je ne me suis jamais vue exercer un autre métier que celui-ci* » expose **Isabelle, 37 ans, professeur certifiée d'Allemand en lycée général et professionnel depuis 10 ans.**

« *J'avais envie de me sentir « utile » socialement et cette profession me paraissait alors répondre à cette attente. J'aimais le contact avec les enfants (j'ai longtemps été animateur de colonies de vacances avec des enfants de 6 à 10 ans et c'est pour cela que j'avais opté pour le concours de professeur des écoles. Je voyais le métier d'enseignant comme un métier en contact permanent avec le savoir, un métier riche*

intellectuellement. J'aimais aussi cette idée d'enseigner plusieurs matières très différentes les unes des autres (sport, langue étrangère, musique...) », raconte **Stéphane, 35 ans, et depuis 10 ans Professeur des Écoles.**

Cécile, 32 ans, Professeur des Écoles depuis 8 ans et enseignante dans le primaire, elle aussi, confirme cette vocation :

« Je pensais trouver dans cette profession un épanouissement personnel auprès des enfants. Enseigner, les faire progresser, je pensais avoir les qualités requises pour cela : patience, indulgence, la volonté de se perfectionner, de toujours faire mieux ».

Dès le départ, l'envie de faire ce métier repose sur un malentendu : celui de vivre son métier aussi bien que ceux que l'on a aimé écouter, sans tenir compte de ses traits de personnalité, de son tempérament, et sans connaître les qualités et les défauts qui permettront ou pas de réussir et de « tenir » dans ce métier. C'est toute la difficulté d'appréhender le métier d'enseignant : il est difficile d'identifier les qualités qui permettront d'y réussir, car elles varient selon les contextes scolaires, selon le niveau des élèves et l'environnement, et en fonction de la constitution des équipes pédagogiques.

L'envie de se sentir utile et de transmettre les valeurs morales qui leur ont été enseignées dans leur famille est très forte chez les enseignants qui rêvaient de faire ce métier depuis leur enfance. Ces professeurs vivent leur engagement à fond, sans transition entre leur vie personnelle et leur vie professionnelle, qu'ils soient célibataires ou en couple avec des enfants. Ils sont passionnés par la discipline qu'ils enseignent, sont très motivés, et entrent dans l'enseignement avec leurs idéaux, plein d'enthousiasme, dynamiques, et disponibles, avec l'envie réelle d'aider leurs élèves à étudier, à progresser, à réussir.

« Aider les autres », « transmettre », « enseigner des valeurs », « me sentir utile », « être faite pour ça », montre que chez ces enseignants, enseigner est bien plus qu'un métier : c'est une passion personnelle galvanisante.

Cette forme de vocation rejoint le sens de l'expression « le *plus beau métier du monde* ». Le métier est toujours idéalisé dans l'inconscient collectif, avec sa dimension de transmission de savoirs, auprès d'un public en attente d'enrichissement intellectuel, attentif, et à l'écoute, alors que la réalité ne cesse de démontrer le contraire, car l'enseignant est au carrefour de toutes les potentialités de critiques : celles des élèves, de leurs parents, de ses collègues, des personnels d'encadrement et d'évaluation et de gestion de sa carrière. Si les enseignants pouvaient apparaître comme des notables locaux au 19^e siècle, investis de la mission de transmission de leur savoir, ce n'est plus la norme dans un 21^e siècle baigné dans la profusion de l'information par de multiples canaux : presse, radio, télévision, Internet.

Dans cet engagement de soi, cet investissement où l'on se donne entièrement, il y a un risque, qui peut survenir rapidement : celui de s'épuiser au travail, d'année en année, sans en prendre conscience, puisque l'envie de départ est un véritable engagement, un rêve de jeunesse. En effet, que l'on soit professeur des écoles avec une classe à l'année, ou professeur en collège ou en lycée avec plusieurs classes en responsabilité à l'année, le travail ne se termine pas en refermant la porte de la classe à la fin de la journée. Les premiers mois, la première année, l'enseignant va focaliser son inquiétude sur ces élèves qui lui posent problème, sur la réaction collective de la classe, ou sur ces détails d'organisation qui font que ses préparations de cours ne se déroulent pas comme prévu. Les insomnies en songeant à ces élèves perturbateurs feront partie du quotidien des enseignants les plus fragiles. Au moins les cinq premières années, le temps de travail de l'enseignant varie entre 45h et

60h par semaine⁸, le temps d'avoir préparé - en respectant l'esprit des programmes officiels - tous les cours des différents niveaux de classes de l'École, du collège ou du lycée, où il peut être nommé selon sa qualification initiale.

Les visites régulières des inspecteurs, qui n'ont pas tous la même appréciation de la manière d'aborder tel ou tel aspect du programme de leur discipline, sont souvent vécues par les professeurs comme inquisitrices et déstabilisantes. Quelle que soit son ancienneté, l'enseignant ne peut jamais avoir la certitude d'être durablement perçu comme compétent dans sa pratique professionnelle, ce qui le place en permanence professionnellement en instabilité. L'attirance pour ce métier va s'en trouver, d'un seul coup, fragilisée, contrariée, car entre l'imaginé et la réalité vécue au quotidien, un grand fossé se creuse progressivement.

Mes parents étaient enseignants, j'ai suivi la tradition

La tradition familiale est fréquente : un père, une mère, un frère ou une sœur enseignant(e)s, et qui ont bien vécu cette profession. De longues vacances (16 semaines) fréquentes (Toussaint – Noël – Février – Pâques – Été) et heureuses en famille, aussi, donnent envie d'exercer ce métier à son tour. Il y a aussi une pression familiale, plus ou moins apparente, qui incite à prolonger la tradition d'exercer ce métier. Peut-être les parents se projettent-ils mieux ainsi dans leurs enfants, qui partageront avec eux leurs difficultés, pour que leurs parents puissent jouer à nouveau ce rôle

⁸ Note d'information 13.12 *le temps de travail des enseignants du premier degré public en 2010* (<http://www.education.gouv.fr/cid72847/les-enseignants-du-premier-degre-public-declarent-travailler-44-heures-par-semaine-en-moyenne.html>) et Note d'information 13.13 *temps de travail des enseignants du second degré public : pour une heure de cours, une heure de travail en dehors* (<http://www.education.gouv.fr/cid72848/les-enseignants-du-second-degre-public-declarent-travailler-plus-de-40-heures-par-semaine-en-moyenne.html>) de la DEPP – juillet 2013.

de conseil, de soutien, comme si leurs enfants adultes étaient toujours des enfants en apprentissage. Il y a dans cette tradition familiale une forme de soumission induite, avec des parents qui auront souvent vécu leur métier sans grande difficulté de discipline, sans incivilités, tandis que leurs enfants se sentiront rapidement en situation d'échec, comme s'ils avaient démerité dans leur manière d'enseigner, ou qu'ils s'y étaient mal pris.

Combien sont-ils dans ce cas chaque année ?



Anaïs, 31 ans, Professeur des Écoles en ZEP depuis 6 ans, explique son engagement :

« Je connaissais déjà plus ou moins la profession de par mes parents qui sont dans le milieu (professeurs au collège) et de nombreux autres membres de ma famille qui sont professeurs des écoles. C'est donc naturellement, sans me poser de questions, que je me suis tournée vers ce métier ».

Claude, 31 ans elle aussi, enseigne depuis 7 ans en école Maternelle :

« Depuis l'enfance j'avais envie d'être « maîtresse », car ma mère était institutrice, et semblait heureuse dans son métier. J'aime transmettre, pouvoir offrir un regard positif, encourageant et valorisant ».

Marion, 29 ans, professeure certifiée d'Anglais depuis 4 ans, explique elle aussi l'origine de sa vocation :

« Je suis issue d'une famille d'enseignants, ce qui m'a certainement beaucoup influencée. Une envie d'aider, un plaisir à faire passer des connaissances, à être avec des jeunes. Et puis les vacances fréquentes que nous passons en famille également... ».

Élise, 26 ans, enseigne l'Histoire-Géographie depuis 2 ans en collège :

« J'ai souhaité devenir enseignante parce que j'apprécie de transmettre des connaissances et de contribuer aux progrès de compréhension d'élèves. J'ai par ailleurs plusieurs enseignants dans ma famille et j'ai suivi des études qui mènent majoritairement à l'enseignement ».

Hélène, enseignante de Sciences Physiques en lycée depuis 22 ans, s'est donné la mission de réparer les erreurs de sa mère ancienne institutrice :

« Le besoin de travailler en dehors d'un bureau, avec la liberté de travailler aux moments qui me conviennent et de m'organiser dans mon travail. L'envie de fonder une famille et de pouvoir consacrer du temps à mes enfants. À un niveau plus personnel, le désir de « réparer » les maltraitances que ma mère – institutrice - avait fait subir à ses élèves. Un attrait depuis mon plus jeune âge pour les problématiques éducatives et pour la pédagogie. L'envie de transmettre un savoir dans une discipline qui m'intéressait ».

Valérie, 46 ans, agrégée d'Économie-Gestion, enseigne en lycée depuis 24 ans :
« J'avais envie de transmettre des connaissances à des jeunes à l'exemple de mes parents qui étaient instituteurs et dont j'admirais le métier. Exercer un métier me permettant de concilier une vie professionnelle et une vie familiale et associative ».

Christine, Professeur certifiée de Lettres Classiques, 46 ans, enseignante depuis 16 ans en collège, exprime, par de bons souvenirs de jeunesse, son « Désir profond de transmettre des connaissances (en tant qu'aînée d'une fratrie, j'avais éprouvé beaucoup de joie à faire travailler mes jeunes frères et sœurs). Plusieurs membres de ma famille sont dans l'enseignement ».

Ces enseignants ont souvent reçu beaucoup d'attention de la part de leurs parents enseignants, qui avaient du temps pour s'occuper d'eux, et ils ont envie de donner à leur tour, de partager leur savoir, de susciter l'intérêt de leurs élèves, certains qu'il sera de même nature que celui qu'ils ont pu éprouver lorsqu'ils étaient jeunes. **Devenir enseignant par tradition est-il un vrai choix, ou subit-on inconsciemment ce poids de faire comme ses**

parents, pour ne pas les décevoir ? Le risque de démeriter et de se retrouver en difficulté n'en est-il pas dès le départ, facilité ?

J'avais besoin d'un travail pour gagner ma vie, pour devenir indépendant

Au fil des études universitaires, les étudiants ont envie, et c'est légitime, de gagner leur vie, en tentant de relier la nature de leurs études à l'orientation choisie. Une partie trouve des jobs d'été, d'autres travaillent en parallèle de leurs études dans la restauration, au guichet d'une station essence, à la caisse d'un supermarché, ou comme coursier pour une pizzeria, ou travaillent dans un bureau (banque, assurance, La Poste...). D'autres travaillent dans l'animation, en obtenant le BAFA⁹, le BAFD¹⁰. L'envie de trouver un emploi stable peut naître de cette période de petits contrats précaires. Une partie navigue d'un cursus à un autre, sans motivation bien précise, car l'enseignement qu'ils reçoivent à l'Université au moins les trois premières années (en-dehors des Licences Professionnelles), toujours axé sur des savoirs académiques et des dissertations, les déconnecte des attentes réelles du marché du travail dans le domaine qu'ils étudient. Une fois la Licence ou le Master obtenu, vient l'idée, faute d'autre chose, sans appétit particulier pour la pédagogie, de passer un concours administratif, ou d'enseigner.

Être indépendant financièrement, avec un salaire fixe, une garantie d'emploi, obtenir plus de vacances que les autres salariés, disposer d'un emploi du temps flexible, différent chaque année, constitue un panel d'atouts importants pour tenter les étudiants, qui, ne l'oublions pas, ont eu le temps, depuis le début de leur scolarité, de se familiariser avec ce rythme de vie, depuis leur entrée à l'école, il y a en moyenne une

⁹ Brevet d'Aptitude aux Fonctions d'Animateur.

¹⁰ Brevet d'Aptitude aux Fonctions de Directeur.

vingtaine d'années. Devenir enseignant peut constituer une crainte de changer de rythme, pour avoir plus de temps pour soi.



« *J'ai eu besoin financièrement de travailler, des amis m'ont informée que l'Éducation nationale recrutait des suppléants... J'y suis entrée, je m'y suis plu et y suis restée* », nous explique **Véronique, 45 ans, Professeur des Écoles depuis 26 ans en école Maternelle.**

C'est le même constat pour **Bénédicte, 46 ans, enseignante en Maternelle depuis 15 ans**, après quelques années passées dans le privé :

« *Enseigner dans la fonction publique me garantissait la stabilité et la visibilité financière. J'ai obtenu un DEA¹¹ de Droit mais je n'ai pas trouvé d'emploi en rapport* ».

Arnaud, 48 ans, enseigne depuis 30 ans comme Instituteur remplaçant à temps plein en école primaire et ne le cache pas :

« *À l'âge où j'ai passé le concours, je n'avais pas de motivation particulière. La découverte du métier s'est faite progressivement pendant les stages effectués dans le cadre de la formation pédagogique de l'École Normale et ensuite dans les classes* ».

Cependant, leur niveau de qualification est souvent bien plus élevé que les tâches qu'ils auront à réaliser. Ce grand décalage, qui peut rapidement devenir source d'insatisfaction, de frustration, semble initialement exclu de la réflexion de l'étudiant qui « choisit » de devenir enseignant.



¹¹ DEA : Diplôme d'Études Approfondies.

Marie-Claire, 46 ans, professeur agrégée d'Allemand et docteur ès-lettres, enseigne sa discipline depuis 15 ans en lycée, et s'est visiblement résignée à devenir enseignante :

« Je ne le souhaitais pas au départ, il s'agit d'une reconversion pour raisons économiques, pour avoir la sécurité de l'emploi, et un salaire garanti à la fin du mois. Et puis l'idée répandue que l'on a beaucoup de temps libre dans ce métier ».

Catherine, 46 ans, professeur certifiée de Mathématiques en lycée depuis 21 ans, avait atteint un plus haut niveau d'études par ses diplômes avant d'entrer dans l'enseignement par défaut :

« J'avais envie de devenir rapidement indépendante de mes parents, après avoir réussi dans la voie qu'ils avaient choisie pour moi : maths sup/maths spé/école d'ingénieur, mais qui ne me plaisait pas ».

Danielle, 46 ans elle aussi, professeur agrégée d'Anglais depuis 25 ans, confirme ce choix de la facilité, sans se poser de questions à la fin de ses études :

« Mes motivations ont été alimentaires. J'avais de la facilité à trouver des heures de cours pour me lancer dans la vie professionnelle, puis j'ai passé le concours que j'ai obtenu facilement ».

Corinne, 51 ans, enseignante en Maternelle depuis 16 ans, ressent elle aussi ce profond décalage entre sa formation initiale et le métier qu'elle exerce aujourd'hui :

« J'ai un doctorat de sciences. Après 8 ans d'activité dans la recherche scientifique sur les médicaments au sein d'une industrie pharmaceutique et après un licenciement économique, j'ai passé à 35 ans le concours de professeur des écoles ».

Quand l'enseignement est un choix par défaut, les étudiants savent dès le départ qu'ils n'y resteront pas forcément toute leur vie. Ils ne se

sentent pas attachés viscéralement à ce métier par une tradition familiale, ni par le sentiment d'une vocation, ou d'une passion pour leur discipline d'enseignement.

Combien d'étudiants sont-ils dans ce non choix vers l'enseignement ?

Faut-il amorcer une politique de prévention pour mieux informer les étudiants de l'engagement personnel important que suppose psychologiquement le métier d'enseignant, ou laisser chacun d'eux expérimenter cette profession, au risque qu'elle ne leur convienne pas ?

C'était dans la continuité de mes études universitaires, qui n'offraient pas d'autre débouché

Après le baccalauréat, séduit par une discipline, l'étudiant entre à l'université pour en approfondir l'étude. Y a-t-il à ce moment là une identification des débouchés de la filière choisie ?

Jean-Luc, 38 ans, Professeur agrégé d'Histoire, enseignant depuis 15 ans en collège, l'explique très clairement :

« Aucune ! (envie) C'était dans la continuité de mes études universitaires d'histoire, j'aimais bien cette discipline, et ma maîtrise offrait très peu de débouchés professionnels. Mon père me conseillait d'être fonctionnaire pour avoir la sécurité de l'emploi, être rassuré sur « mon sort », et moi, ce qui m'intéressait, c'était de gagner ma vie tout de suite, dès lors que j'aurais réussi le concours, et d'avoir autant de vacances que durant toute ma vie d'écolier, et d'étudiant. À aucun moment je n'ai songé aux élèves, à la pédagogie, à tout ce que supposait ce métier. Je m'en foutais complètement en fait ».

Camille, 43 ans, enseigne depuis 20 ans, et invalide elle aussi cette thèse du métier rêvé dès l'enfance :

« J'ai obtenu mon Capes d'Histoire-Géographie en 1992 après une maîtrise d'histoire, où les débouchés en-dehors des concours de la fonction publique relèvent du parcours du combattant. Entrer dans l'enseignement correspondait juste à la continuité de mes études, et ma capacité à obtenir le concours s'est substituée à cette absence de motivation à devenir enseignante ».

Brigitte, 36 ans, Professeur des Écoles depuis 13 ans, ne s'est jamais posé la question de savoir si ce métier l'intéressait ou pas. C'était juste dans la continuité de ses études, elle y est entrée :

*« Je me présente donc en quelques mots : je suis professeur des Écoles, c'est ma douzième rentrée. Je crois que je peux dire que je n'ai jamais quitté l'école depuis ma jeunesse ! J'ai travaillé pendant mes années d'études universitaires en tant que surveillante d'externat dans un collège et une fois le CAPE¹² en poche, **puisqu'il n'y avait que cette voie à choisir après mes études,** je me suis retrouvée à nouveau en classe mais cette fois devant le tableau...J'ai testé beaucoup de niveaux de classe, de la Petite Section de Maternelle aux classes de SEGPA¹³ pour des remplacements courts. Je me suis "spécialisée", si on peut dire, dans les quartiers dits "en difficulté", j'ai toujours travaillé en ZEP¹⁴, dans les réseaux Éclair¹⁵ et autres ambitions réussite...».*



L'expérience menée sur Aide aux Profs nous permet de constater que **l'École aggrave un terrain individuel psychologique existant, vulnérable, en le diversifiant.** L'École affecte les individus les plus fragiles psychologiquement et physiquement, qu'ils soient élèves ou enseignants, en raison de la violence psychique et parfois physique qui s'y exerce, entre enfants, adolescents ou adultes, et les enseignants qui en

¹² CAPE : Certificat d'Aptitude au Professorat des Écoles.

¹³ SEGPA : Sections d'Enseignement Général et Professionnel Adapté.

¹⁴ ZEP: Zone d'Éducation Prioritaire.

¹⁵ ECLAIR : Écoles, Collèges et Lycées pour l'Ambition, l'Innovation et la Réussite.

deviennent les victimes y perdent en 2 à 5 ans leur estime d'eux-mêmes, leur confiance en eux, leurs idéaux, et leurs espérances immédiates d'être ré-employables ailleurs.

Les enseignants qui contactent Aide aux Profs ont en grande majorité choisi ce métier par défaut d'autre chose (65% de nos contacts), moins fréquents étant les professeurs à l'avoir choisi par « vocation » ou par passion pour une discipline d'enseignement (35%). Cette constatation n'est pas une donnée généralisable, puisque seuls les enseignants qui ne supportent plus leur métier ou qui veulent en sortir contactent ce dispositif. Les étudiants devenus enseignants par défaut, sans appétit particulier pour la pédagogie, feront-ils de bons enseignants ? Auront-ils envie de s'investir dans un métier toujours plus exigeant ? Seront-ils heureux au travail ? Pourront-ils y « tenir » 43 à 44 ans d'affilée, si la réforme des retraites de l'automne 2013 en a décidé ainsi ?

Après un parcours dans le privé, je voulais disposer de temps, et j'ai toujours aimé les enfants

Les salariés du privé, ou les chefs d'entreprise qui entrent dans l'enseignement en seconde carrière idéalisent le métier. **Les femmes y voient une manière de mieux gérer leur temps personnel, les tâches ménagères, l'éducation de leurs enfants, tout en conservant une activité professionnelle et une indépendance financière.** Celles qui élèvent au moins trois enfants sont dispensées de la Licence pour passer le concours d'enseignant, ce qui peut les laisser penser que ce métier leur tend les bras.

Olivier, 27 ans, Professeur des Écoles depuis 2 ans, sait qu'il ne restera pas enseignant, que cette solution n'est qu'un pis aller temporaire :

« Titulaire d'une licence de cinéma, j'ai d'abord tenté de travailler dans des boîtes de production audiovisuelle. Suite à une mauvaise expérience en entreprise j'ai décidé de me déclarer en auto-entrepreneur et, en parallèle, de préparer le CRPE¹⁶. **Grâce à ce statut, j'ai pu financer une partie de mes études en travaillant à distance avec quelques boîtes de productions parisiennes. Ayant obtenu le concours, j'ai mis pour l'instant entre parenthèses le métier d'infographiste et de réalisateur numérique qui m'intéressent, mais je compte bien revenir vers ces pratiques qui me tiennent particulièrement à cœur** ».

Benoît, 34 ans, Professeur certifié de Technologie depuis 5 ans, détaille cette reconversion vers l'enseignement, qui n'a pas été une vocation :

« Un an et demi après la fin de mon **DEA d'informatique**, j'ai été embauché en CDD¹⁷ de 9 mois, dans un domaine qui me convenait parfaitement. Cette entreprise développait des logiciels pour décoration d'intérieur, et je devais m'occuper de la partie "rendu réaliste" des différents aménagements souhaités par les clients, et que le logiciel pouvait créer. Malheureusement, ce CDD ne s'est pas terminé par une embauche en CDI¹⁸ et je me suis retrouvé au chômage. J'ai continué à chercher dans le domaine de l'informatique, mais à l'époque les entreprises étaient très exigeantes quant aux profils demandés et je ne répondais pas aux critères. **Comme plusieurs amis s'étaient orientés vers les concours de professeurs, soit après avoir travaillé en entreprise, soit à la suite de recherches infructueuses d'un premier travail, je me suis lancé dedans** ».

Philippe, 36 ans, est Professeur des Écoles depuis 7 ans :

« **Après une courte carrière d'architecte et beaucoup de difficultés professionnelles (chômage à répétition)** j'ai décidé de me reconvertir en **faisant le choix de la sécurité**. Je pensais passer un CAPET¹⁹ d'arts appliqués pour rester dans mon domaine de compétences mais le concours étant très sélectif j'ai passé le CRPE que j'ai obtenu dans l'académie où je réside. **C'était un choix raisonné qui devait me permettre de concilier, à court terme, vie personnelle et vie professionnelle en**

¹⁶ CRPE : Concours de Recrutement de Professeur des Écoles.

¹⁷ CDD : Contrat à Durée Déterminée.

¹⁸ CDI : Contrat à Durée Indéterminée.

¹⁹ CAPET: Certificat d' Aptitude au Professorat de l'Enseignement Technique.

profitant d'une certaine mobilité. Un projet à court terme pour prendre le temps de souffler et de réfléchir a un autre projet professionnel ».

L'expérience de Nathalie, 38 ans, qui enseigne depuis 6 ans comme Professeur des Écoles, confirme ce choix de reconversion :

« Après une orientation post bac en BTS commerce international, j'ai travaillé pendant quelques années en tant qu'assistante de direction en entreprise, puis en centre de formation privé. À 32 ans, après le congé parental de mon troisième enfant, j'ai passé le concours de l'Éducation nationale (le poste m'attirait, mais je ne savais vraiment pas si j'en avais les capacités ni si le travail me conviendrait vraiment), et je l'ai réussi ».

Marine, 44 ans, Professeur des Écoles, n'enseigne que depuis 4 ans et son parcours professionnel la situe à un haut niveau de professionnalisation :

« J'ai un diplôme d'ingénieur en génie physique acquis à l'Institut National des Sciences Appliquées. J'ai exercé de nombreuses responsabilités en entreprise dans les 17 années qui ont suivi mes études. J'ai travaillé en industrie et dans des sociétés de service. Après avoir occupé des postes comportant des responsabilités techniques, commerciales, budgétaires et avant tout managériales, j'ai été nommée responsable du personnel et des relations sociales dans l'usine où je travaillais. J'ai occupé ce poste pendant 4 ans dans une période économiquement difficile pour l'entreprise. Cette dernière expérience professionnelle m'a amenée à me poser des questions sur mes motivations professionnelles et je suis arrivée à la conclusion que je voulais poursuivre ma carrière dans le secteur public. J'avais toujours été attirée par l'enseignement, domaine dans lequel exerçait déjà toute ma famille. J'ai donc décidé de passer le concours de professeur des écoles, je l'ai préparé et j'ai été reçue il y a 4 ans ».

Églantine, 46 ans, Professeur des Écoles depuis 19 ans, voyait dans ce métier l'occasion de prolonger la passion qu'elle a eu de s'occuper de ses enfants, en s'occupant de ceux des autres :

« *Après une maîtrise d'économie et un DESS²⁰ de démographie, j'ai débuté ma carrière dans le secteur bancaire. J'y ai exercé différents métiers, à commencer par celui d'analyste crédit puis j'ai intégré une fonction commerciale en tant que chargée de clientèle auprès des entreprises. Par la suite, responsable d'analyse crédit, j'ai renoué avec mon activité initiale, tout en me voyant confier une tâche plus complexe avec l'encadrement d'une équipe de plusieurs personnes. Parallèlement, j'ai eu le plaisir de dispenser des cours d'économie aux jeunes embauchés, dans le cadre de la préparation d'un diplôme bancaire. Mon dernier poste accordant une part trop large à l'approche technique et trop étroite au relationnel, j'ai souhaité quitter le milieu bancaire. Poussée par l'envie de travailler avec des enfants et habitée par la conviction naïve qu'il suffit de présenter des activités motivantes pour susciter attention et intérêt des élèves, j'ai choisi de réorienter ma carrière vers l'enseignement ».*

Actuellement, près de 10% des enseignants titulaires du 1^{er} degré et du 2nd degré sont des salariés ou d'anciens chefs d'entreprise en seconde carrière. Quels que soient les métiers exercés auparavant, ces nouveaux enseignants entrent dans l'enseignement souvent par défaut, parfois par fuite, dans la quête d'un idéal, fait de sécurité d'emploi et de salaire, et de vacances plus fréquentes, et un grand décalage se produit immédiatement en matière de responsabilités, de degré d'autonomie, et de reconnaissance de leurs compétences au travail.

Les enseignants qui nous ont contactés ont souvent souligné qu'ils se sentaient infantilisés et/ou dévalorisés par leur hiérarchie dans leur métier.



Une Gestion de Proximité des Richesses Humaines²¹ (GPRH), laissée à l'initiative du chef d'établissement, concepteur de sa propre Gestion Prévisionnelle des Emplois, Effectifs et Compétences (GPEEC),

²⁰ DESS : Diplôme d'Études Supérieures Spécialisées.

²¹ BOYER R. *Vouloir mettre en place une GPRH dans les EPLE, c'est ouvrir une boîte de Pandore* ; in *La GRH de proximité*, bulletin trimestriel n°138, AFAE, juin 2013 (<http://www.education-revue-afae.fr/>)

permettrait de changer complètement cette situation, et de mieux tenir compte de la diversité des parcours en associant les enseignants les plus polyvalents à la gestion de l'établissement, à travers des lettres de missions annuelles. Un pôle relais étoffé serait créé autour de la direction de l'établissement, facilitant le travail des directeurs et de leurs adjoints, tout en offrant une possibilité de décharge de cours pour des enseignants expérimentés et motivés pour s'investir autrement dans leur école, collège ou lycée. **Cette gestion de proximité supposerait de réviser en profondeur les décrets de 1950 sur les obligations statutaires des enseignants.**

Majoritairement, les enseignants (titulaires et non-titulaires) **du 1^{er} degré et du 2nd degré sont des femmes**²², dans le Public comme dans le Privé sous contrat²³ :

Janvier 2012	PUBLIC	PRIVE
1 ^{er} degré	325 441 enseignants	43 824 enseignants
	81.6% de femmes	91.0% de femmes
2 nd degré	387 184 enseignants	93 198 enseignants
	57.8% de femmes	65.9% de femmes

C'est depuis la fin du 19^e siècle²⁴ **que perdure le sentiment *qu'une profession qui se féminise, se dévalorise***. Bien avant Pierre Bourdieu, un

²² CYTERMANN J.-R., LOPES A., *Une forte féminisation des métiers de l'Éducation Nationale*, extrait d'un bilan social du MENESR, 2006. (<http://www.prisme-asso.org/IMG/doc/f-minisation.doc>).

²³ Les Personnels – Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche (RERS 2012 ; p.285) : http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2012/06/4/DEPP-RERS-2012_224064.pdf

délégué français à l'exposition de Londres en 1862 déclarait ainsi « *si nous luttons contre leur introduction parmi nous, ce n'est pas un sexe que nous combattons, c'est un instrument d'abaissement des salaires, c'est un travailleur à prix réduit* ». Plus récemment, au niveau de l'Éducation Nationale, le Ministre Lionel Jospin y avait fait allusion, tandis que l'ancien Ministre Xavier Darcos avait déclaré au cours de son audition du 3 juillet 2008 devant la Commission des Finances du Sénat « *est-ce qu'il est vraiment logique, alors que nous sommes si soucieux de la bonne utilisation des crédits délégués par l'Etat, que nous fassions passer des concours bac + 5 à des personnes dont la fonction va être essentiellement de faire faire des siestes à des enfants ou de leur changer les couches? Je me pose la question* ».

La composition des ressources humaines dans le 1^{er} degré et le 2nd degré est donc très inégale, **la norme actuelle étant une dominante de femmes enseignantes dirigées et évaluées par une dominante d'hommes**. Professionnellement, la formation rigoureuse des personnels d'encadrement incite les femmes à être aussi exigeantes que les hommes pour s'y sentir mieux intégrées, respectées.

Dans ces relations hiérarchiques, dès l'entrée dans le métier, c'est toute la question des rapports entre les hommes et les femmes qui se pose, et que l'on retrouve dans les classes, selon que celles-ci sont composées majoritairement de garçons ou de filles, et qu'elles sont confiées à des hommes ou à des femmes. Il semble actuellement que la composition plus masculine d'une classe n'entre pas en ligne de compte dans l'affectation de la classe à un homme ou à une femme, alors que la prise en compte de ce critère permettrait peut-être de résoudre des contextes difficiles de manque d'autorité en classe, en particulier dans les établissements au public réputé difficile (ZEP, ZUS²⁵, RAR²⁶, PEP⁴²⁷, ECLAIR). Ainsi,

²⁴ ZYLBERBERG-HOCQUARD, *Femmes et féminisme dans le mouvement ouvrier français*. Ed. Ouvrières, 1981.

²⁵ ZUS : Zone Urbaine Sensible.

l'autorité dans une classe est-elle plus facilement établie par un homme ou par une femme ? La perte de confiance en soi touche-t-elle plus facilement les femmes que les hommes ?

La logique de bon fonctionnement d'une profession voudrait que l'on puisse instaurer un quota égal d'enseignants et de dirigeants des deux sexes, pour que puisse s'établir un meilleur équilibre, une plus grande harmonie au travail. C'est ce vers quoi s'achemine Najat Vallaud-Belkacem, Ministre des Droits des Femmes, qui, dans une interview du 4 mars 2013 au SE-Unsa²⁸, évoquait l'inégalité du partage des tâches dans les couples : *« L'Insee évalue à 60 milliards le nombre d'heures de « travail domestique » qui ont été réalisées en France en 2010, dont 2/3 effectuées par les femmes. Malgré la présence massive des femmes sur le marché du travail, les mères consacrent encore 2/3 de leur temps de travail à des tâches domestiques, lesquelles sont invisibles dans les indicateurs économiques. Ces chiffres manifestent la persistance des inégalités entre femmes et hommes. Et ces inégalités ne se résorbent pas. En 25 ans, le temps de travail domestique des hommes n'a augmenté que de 6 minutes ! ».*

Plus de 80% des projets de reconversion d'enseignants parvenus à Aide aux Profs émanent d'enseignants (73% sont des femmes) qui ont rencontré des situations de souffrances diverses et variées, et se résignent à fuir un contexte devenu anxiogène.



Pour les femmes, les difficultés sont souvent liées à une saturation entre le temps qu'exige l'éducation de leurs propres enfants, et la patience de plus en plus importante dont il leur faut faire preuve pour enseigner aux enfants des autres parents. D'après le tableau

²⁶ RAR : Réseau Ambition Réussite.

²⁷ PEP : Poste à Exigences Particulières (ici, de « niveau 4 »).

²⁸ <http://www.se-unsas.org/spip.php?article5518>

suivant, synthétisant les données fournies par les Outils de Référence des Personnels Enseignants (ORPE) de l'Éducation Nationale du 1^{er} et du 2nd degré de décembre 2011, la possibilité financière de s'extraire de ce métier sans pour autant démissionner est plus aisée pour les femmes que pour les hommes :

Proportion des femmes en disponibilité et à temps partiel dans les 1 ^{er} et 2 nd degrés		Enseignants du 1 ^{er} degré concernés	Enseignants du 2 nd degré concernés
Disponibilités	Effectifs (H et F)	7 126	9 494
	% de femmes	81.5	65.5
Temps partiels	Effectifs (H et F)	40 741	42 183
	% de femmes	95.2	78.5
Congés parentaux	Effectifs (H et F)	2 970	1 759
	% de femmes	97.85	90.00

La féminisation croissante entraîne un rapport différent au métier puisque, par rapport aux hommes, 76.1% des femmes à temps partiel ont entre 30 et 39 ans dans le 1^{er} degré, cette proportion étant de 38.9% dans le 2nd degré dans cette tranche d'âge.



Actuellement, la féminisation croissante du métier d'enseignant semble aller de pair avec la montée en puissance des types de souffrance qui y sont rencontrés.

Nous choisissons notre métier en fonction de nos valeurs psychologiques

Rien de plus naturel que de vouloir expliquer, trouver des raisons du choix du métier, quel qu'il soit, que nous exerçons ; toutefois, il convient d'y prendre garde. Cette activité langagière ne devrait pas être utilisée pour gérer des émotions que nous n'acceptons pas, provoquées par notre travail ou tout autre domaine de la vie où nous engageons des valeurs.

La perspective qui est la nôtre n'est pas celle du bonheur mais celle de la préservation de la santé mentale. Elle s'inscrit dans le courant actuel des thérapies cognitivo-comportementales et du changement paradigmatique entre le contenu de la pensée et les processus de pensée (quelles relations établissons-nous avec notre propre pensée ?). Dans ce cadre, tout ce qui nous rapproche de nos valeurs psychologiques nous aide à maintenir notre santé mentale en dépit de nos souffrances ; tout ce qui nous en éloigne, en raison d'autres priorités comme celle d'éviter des émotions que nous jugeons inacceptables ou s'engager dans une quête de bonheur ou d'estime de soi, risque de nous la faire perdre²⁹.

²⁹ Pour des informations sur la thérapie ACT (*Acceptance and Commitment Therapy*), voir le site « <http://contextualscience.org/act> »

Les pièges du langage

L'attitude à avoir avec le langage est d'être respectueux et suspicieux.

L'éducation est là pour nous transmettre tout ce que l'être humain a construit grâce à la pensée logique et symbolique. Nous régulons notre comportement verbalement par les explications que nous formulons et les règles que nous suivons. **Il faut y être d'autant plus respectueux que nous ne pouvons pas revenir en arrière.** Une fois appris à nous comporter verbalement nous sommes immergés dans des relations arbitraires construites historiquement et potentialisées socialement entre pensée et action. Nous apprenons très tôt à mettre en relation des événements vécus, à abstraire une clé que nous appliquons à d'autres événements différents de ceux qui ont permis l'abstraction. Toutefois il convient de ne pas oublier que :

- **ce sont les mêmes compétences qui nous permettent autant de remémorer un passé heureux et imaginer un avenir radieux que tout son contraire**, plaisir et souffrance étant les deux faces de la même monnaie ;
- **ces compétences nous permettent de nous raconter des histoires sur qui nous sommes, comment nous sommes, ce qui va nous arriver et pourquoi, jusqu'à constituer une deuxième peau.**

Bref, il y a un risque de finir par confondre le « moi » qui vit une expérience (vécue dans le présent) avec le « moi » du souvenir (l'histoire que nous construisons) (Daniel Kahneman 2010³⁰).

³⁰ KAHNEMAN D. *The riddle of experience vs memory 2010*. In site web http://www.ted.com/talks/daniel_kahneman_the_riddle_of_experience_vs_memory.html

Le principe de la normalité destructive (K.D. Strosahl³¹)

- La santé est définie par l'absence des contenus privés négatifs ;
- Leur présence est un signe que vous n'êtes pas bien ;
- Il faut changer de contenu : « La culture du bien être » ;
- Quand le contenu ne peut pas être éliminé, il faut en trouver les raisons ;
- Les raisons sont « des bonnes causes » apprises culturellement ;
- L'objectif est d'éliminer ou de contrôler les « causes » identifiées pour retrouver la santé.

Déjouer des pièges cognitifs implique de s'engager dans une entreprise de « des identification » avec sa propre pensée dans l'objectif de lui ôter, dans la mesure du possible, son pouvoir de nuire. Des expériences scientifiques ne manquent pas pour montrer comment les être humains réduisent leurs possibilités d'agir en fonction des règles qu'ils ont entendues y compris dans des situations où ces règles s'avèrent néfastes. Le langage a le pouvoir de transformer une souffrance ouverte en souffrance fermée, attrapée dans la narration, interprétée, catégorisée, éloignée de l'expérience et risque de nous conduire à nous écarter de nos valeurs personnelles.

Les enseignants, icônes malgré eux, d'une certaine théorie « psy »

Pourquoi avez-vous choisi le métier d'enseignant ? Cette question a une réponse courte et une histoire longue. Dans le choix d'un travail (quel qu'il soit) sont engagées des valeurs psychologiques, résultant du bio-

³¹ Voir :

http://healthpsychology.ir/files/site1/pages/Free_Books/acceptance_and_commitment_therapy.pdf

psycho-social-culturel-contextuel et, ce qui est important pour chacun de nous, ce qui a un sens à nos yeux, ne saurait être ni expliqué ni justifié.

Quand ce sont les « psys » qui posent la question, il y a un implicite derrière : « *ne trouvez-vous pas bizarre après tant d'années d'écolier d'en remettre une couche ? Pourquoi rester dans un monde d'enfant et ne pas vous confronter au monde réel des adultes ?* » Cet implicite a une histoire qui remonte autour de la Première Guerre mondiale où vont naître des idées qui aboutiront au concept de « vulnérabilité enseignante ». À cette époque nous passons de l'inconscient freudien, crée à partir du refoulement pour penser la pathologie, à l'inconscient junguien, sol nourricier créateur avec une vie propre dans la vie psychique normale. Le conscient, dans une longue bataille contre cet inconscient, doit nous conduire à l'harmonie (ou réconciliation des pôles opposés) à travers un lent processus d'individuation. La personnalité devient le déploiement le meilleur possible de la totalité d'un être unique et particulier. **Chaque jugement fait par un individu et a fortiori son comportement et le choix de son métier, est conditionné par son type de personnalité.** Pour Freud le travail était adaptatif, c'était de la sublimation, désormais il sera un indice d'autonomie.

Après la Seconde Guerre Mondiale, un psychiatre de l'hôpital de Ville-Evrard, le Dr Paul Sivadon, s'interrogeait, avec une conseillère de travail, sur le fait que des déficients mentaux pouvaient être bien adaptés à leur poste. « *Le fait qu'un individu se prenne pour Louis XIV ne permet pas de savoir s'il est capable de vivre seul à la maison ou de tenir un emploi rémunéré* ». Ne pouvant pas se baser sur le diagnostic il va mettre en avant la notion de maturation affective pour expliquer les inadaptations au travail. Il pose deux questions :

- 1- « **Dans quelle mesure l'activité professionnelle retentit-elle sur le psychisme** et favorise-t-elle plutôt telle manifestation psychopathique que telle autre³² ? »
- 2- Dans quelle mesure, au contraire, telle structure mentale oriente-t-elle le sujet vers un certain mode d'activité tout en constituant un terrain favorable à l'écllosion de telle catégorie de troubles mentaux ? »

Il s'oriente résolument vers la deuxième question liant le rôle pathogène du travail à une structure mentale particulière qui favorise à la fois un certain type de vocation et une fragilité mentale plus ou moins accentuée.

Dans l'idée de Paul Sivadon le travail n'est pas seulement un moyen, mais un signe d'autonomie sociale : « *L'immaturé ne peut établir les échanges indispensables qu'avec un milieu dépourvu de résistance. Mais cette absence de résistance ne permettra pas la structuration de sa personnalité, condition de son indépendance* ». Le moindre événement suffira à le dépersonnaliser. Paul Sivadon va affirmer haut et fort le rôle pathogène du travail contre tous ceux qui, sous prétexte que le simple surmenage est bien abusivement rendu responsable de maladies mentales, vont dénier au travail tout pouvoir pathogène. Mais il le fait au prix de lier structure de la personnalité en rapport à la maturation affective, vocation et pathologie mentale. Une structure mentale particulière qui favorise à la fois un certain type de vocation et une fragilité mentale plus ou moins accentuée. Les enseignants deviennent, malgré eux, les icônes d'une pensée qui a généré les concepts de « malaise enseignant », « vulnérabilité enseignante », « enseignant en difficulté » parce que « *on fait l'hypothèse que*

³² Cette idée fort ancienne rencontre une grande résistance dans le champ psychiatrique dans lequel « soit il y a prédisposition, soit il y a désir d'indemnisation ».

des personnes émotionnellement fragiles (instabilité et immaturité des affects, aussi bien de sentiments que de pulsions), notamment les jeunes filles, choisiraient plus souvent ce métier. La relation à l'enfant, parce qu'investie de la puissance parentale, peut en effet se concevoir comme le moyen d'éviter une relation angoissante à l'adulte, entretenant ainsi ce que l'enseignant n'a pu réaliser dans ses relations parentales durant sa propre enfance » (Abraham A³³. 1984 ; page 47).

Cette hypothèse a été particulièrement productive dans l'élaboration des techniques adaptatives visant à fixer le sujet au niveau des tâches qui lui conviennent et des techniques thérapeutiques cherchant au contraire à favoriser la maturation du sujet en lui proposant « un monde assimilable mais aussi varié que possible ». **Concrètement, cela aboutira à la création de la première unité de psychopathologie du travail à Paris et à la création du dispositif psychiatrique de la MGEN.**

Sivadon n'utilisait pas le langage de l'inconscient mais le langage de la biologie et de la sociologie. Il cite plutôt L. Szondi (endocrinologue ayant proposé une catégorisation des pulsions), il parle de maturation, de l'opérotropisme³⁴, mais dans l'idée « *que l'homme tend à s'individualiser toujours davantage et à se libérer des contraintes sociales et des contraintes matérielles par un comportement de plus en plus autonome* » la pensée de Jung est déjà là³⁵. Dans la hiérarchie de modes de travail, Sivadon va mettre les enseignants et les infirmières dans le « *travail permettant l'affirmation de la personnalité avec un minimum de responsabilité* » et les médecins dans le « *travail permettant des échanges affectifs avec l'objet du travail et impliquant une responsabilité personnelle* ».

³³ ABRAHAM A. *L'enseignant est une personne*. Paris : ESF, collection Sciences de l'Éducation ; 1984.

³⁴ Choix inconscient de la profession.

³⁵ Derrière ces concepts il y a l'idée d'un gradient allant de l'immaturité à la maturité, de la fragilité à « l'accomplissement de soi », qui trouve son origine dans la psychologie analytique et qui va provoquer la rupture entre Freud et Jung. L'idée d'un parcours « éthico religieux », « d'individuation », trouvera son apogée dans la psychologie humaniste de ROGERS et MASLOW.

En 1984 est publié un livre au titre étrange « *L'enseignant est une personne* » sous la direction d'Ada Abraham, avec un chapitre de Carl Rogers et plusieurs autres chapitres écrits par le personnel du dispositif psychiatrique de la MGEN. Il est question de l'enseignant et de son mal de vivre, de la personnalité des enseignants, de l'instrument pour analyser la personnalité de l'enseignant, le MISPE (Matrice Interpersonnelle du Soi Professionnel de l'Enseignant) qui a eu beaucoup moins de succès que le *Meyers Briggs Typological Indicator* (MBTI), l'indicateur généraliste de personnalité qui fait fureur encore dans les écoles de commerce et les agences de recrutement.

Il faudra attendre 40 ans avant que l'Europe ne revienne à la première question de Paul Sivadon, par la Directive 89/391/CEE³⁶ du Conseil³⁷ (qui inscrit le stress au travail dans le domaine juridique de la santé et de la sécurité au travail). Transposée au Code du Travail français en 1991 : « *Le chef d'établissement prend les mesures nécessaires pour assurer la sécurité et protéger la santé physique et mentale des travailleurs de l'établissement* » (Article L.230-2).

... Et il faudra encore attendre 20 ans de plus pour que les partenaires sociaux se mettent d'accord pour impliquer des facteurs de risques autres que la fragilité du personnel. Entre 1989 et 2013, notons quelques dates repères :

- 1988-1990 : démarrage des rapports, des recherches et des plans de lutte contre la violence à l'école ;
- 1992 : loi contre le harcèlement sexuel ;
- 1995 : création des cellules d'urgences médico-psychologiques (prise de conscience publique du domaine de gestion de crises) ;

³⁶ CEE : Communauté Économique Européenne.

³⁷ Le Conseil des Communautés Européennes.

- 2002 : loi contre le harcèlement moral ;
- 2003 : document unique d'évaluation de risques incluant les risques psychosociaux au même titre que les risques physiques, biologiques ou chimiques ;
- Conseil d'État du 24 novembre 2006 : mise en cause de l'administration ;
- Circulaire du 27 février 2007 du MENESR³⁸ pour la protection du fonctionnaire contre le harcèlement moral au travail. Entretemps se poursuivent les recherches sur la psycho-dynamique du travail qui vont véhiculer le concept de « souffrance ». Il ne s'agit pas ici d'être à l'écoute des facteurs de risques et des risques pour la santé mais d'interpeller le travail lui-même. Cela donne pour l'Éducation Nationale une généralisation du personnel en difficulté liée à un doute sur les finalités et le contenu du travail enseignant. Les sentiments d'impuissance à agir et un manque de solidarité transforment la difficulté en souffrance. Il s'agit d'écouter ici les ressorts psychologiques de la domination dans le champ spécifique du travail.

Roger Amiel, dans une analyse de fréquentation d'enseignants dans le centre de santé mentale parisien de la MGEN constate un contingent important d'états dépressifs (35%) et opine que les corrélations faibles *« ne permettent pas d'affirmer que les conditions de travail en général sont nuisibles à leur santé mentale »* (Abraham A. 1984 page 47). Il affirme que l'hygiène mentale est une mystification ; que quoiqu'on fasse il existe dans toute population un pourcentage à peu près constant de malades et d'infirmités mentales ; que la prévention échappe à la psychiatrie, qui ne peut empêcher l'éclosion d'une maladie mentale.

³⁸ MENESR : Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.

En 1974 est créé une Unité d'épidémiologie au Centre hospitalier spécialisé de La Verrière, l'Institut Marcel Rivière (IMR) ; la mutuelle cherche à connaître les circonstances dans lesquelles naissent et se développent les troubles de la santé de ses adhérents et de ceux pour lesquels elle a la charge de gérer l'Assurance Maladie. Ces recherches se sont poursuivies jusqu'aujourd'hui et sont d'une grande qualité scientifique. Elles concluent systématiquement : « *les enseignants ne souffrent pas plus que d'autres de problèmes de santé mentale* ». On a comparé les enseignants avec les cadres tout venant hospitalisés à l'IMR, les consultants extra hospitaliers avec les autres catégories professionnelles, les étudiants sortant des IUFM³⁹ avec les étudiants autres, les enseignants du pays avec la population française (Kovess⁴⁰ V. et al. 1997, 2001). L'utilisation des outils diagnostiques comme le CIDI (Composite International Diagnostic Interview) permettant des diagnostics selon les critères du DSM-IV⁴¹ et de la CIM 10⁴² n'a pas montré une surmorbidity psychiatrique dans la population enseignante. Face à l'idée communément répandue du contraire, deux hypothèses sont avancées, celle de l'hétérogénéité de la population enseignante en fonction de l'âge, du sexe et du type d'enseignement, **ainsi par exemple les femmes enseignantes entre 50 et 65 ans ont trois fois plus de dépressions que les femmes non enseignantes**, et celle du *burnout* (Vercambre M-N⁴³. et al. 2009). Ce concept est apparu très tard dans les publications de la Fondation MGEN pour la santé publique, laquelle reste influencée par les idées de P. Sivadon et R. Amiel résumées dans le concept de névrose professionnelle. Il a été accepté comme « problème des enseignants », mais toutefois

³⁹ IUFM : Instituts Universitaires de Formation des Maîtres.

⁴⁰ KOVESS, V., CHAN CHEE, C., LABARTE, S. & BRUNOU, N. *Enquête épidémiologique sur la santé des mutualistes de la MGEN*. Résultats 2001. Paris: MGEN.

⁴¹ DSM : *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*

⁴² CIM 10 : Classification Internationale de Maladies.

⁴³ VERCAMBRE M-N, BROSELIN P, GILBERT F, NERRIÈRE E, & KOVESS-MASFÉTY V. *Individual and contextual covariates of burnout : a cross-sectional nationwide study of French teachers*. BMC Public Health 2009, 9 : 333.

considéré comme « *un moyen de défense ou une technique de coping permettant d'éviter à l'individu de s'effondrer* » (Jaoul G⁴⁴ et al 2004). L'idée qu'il puisse s'agir d'une condition médicale, avec une échelle de sévérité qui lui est propre n'est pas dominante dans notre institution ni dans d'autres milieux psychiatriques en France.

En 1993 nous commençons à faire des recherches à partir de l'hypothèse que P. Sivadon avait écartée en 1952 : « *dans quelle mesure l'activité professionnelle retentit-elle sur le psychisme et favorise-t-elle plutôt telle manifestation psychopathique que telle autre ?* »

Un professeur belge de psychologie du travail écrivait que, excepté le *burnout*, le *mobbing* et le stress pathologique, il n'y a pas de psychopathologie propre au travail. Nous nous sommes occupés du stress, du harcèlement et des états de stress post traumatique liés aux violences physiques à l'encontre des enseignants (Horenstein J.M⁴⁵. 1996, 1997, 1998, 1999, 2000, 2003, 2006, 2011, 2013).

Parallèlement à l'approche médicale conduite par la MGEN, nous trouvons en France des recherches au sein de laboratoires de recherche universitaire, des IUFM et du Ministère de l'Éducation Nationale :

- **L'équipe de recherche de psychologie de la santé de l'université Victor Segalen-Bordeaux 2 :**

Elle participe avec des équipes analogues européennes au projet Euroteach pour l'analyse comparative des conditions de travail et leurs conséquences sur la santé auprès de professeurs de l'enseignement secondaire en Europe (Belgique, Pays-Bas, Irlande, Allemagne, Finlande,

⁴⁴ JAOUL G., KOVESH V. *Le burnout dans la profession enseignante*. Annales Médico-Psychologiques 2004 ; 162 : 26-35.

⁴⁵ Voir détails de ces publications en bibliographie.

Grèce, Italie, Espagne, Suisse et France). Il s'agit d'une étude transversale avec des questionnaires auto-administrés sur la relation entre conditions de travail et divers indicateurs de santé (*burnout*, troubles somatiques, satisfaction au travail, absentéisme). Ce projet tend à confirmer le modèle d'exigences/contrôle de Robert Karasek. **Plus il y a des exigences et moins il y a de contrôle sur le travail, plus il y a de l'épuisement professionnel.** D'autres variables comme la gestion du temps et le sens du travail vont avoir de l'impact sur la dépersonnalisation (Rasclé N⁴⁶ 2009).

Une recherche longitudinale sur le stress a été conduite sur plus de 400 enseignants en école élémentaire cherchant à mettre en lumière les stratégies d'adaptation utilisées par les néo titulaires (Laugaa D⁴⁷. 2008).

- **Le laboratoire de Psychologie Appliquée « Stress et Société » de l'université de Reims-Champagne :**

C'est une enquête psychosociale auprès de 900 personnels d'éducation et une étude comparative des perceptions du stress par catégorie professionnelle (Wawrzyniak M. et Lassarre D⁴⁸.1999).

L'impact psychologique des agressions commises par les élèves sur des enseignants y est abordé dans le double cadre du stress psychologique et du traumatisme psychique (Joly A⁴⁹. 2002).

- **L'IUFM d'Aquitaine, Université Bordeaux 4 :**

⁴⁶ RASCLE, N. ; COSNEFROY, O. & QUINTARD, B. (2009). *Mesure de la qualité de vie des enseignants du secondaire (QVE) selon le modèle « Job-Strain » de KARASEK : une adaptation française du Leiden Quality of work Questionnaire*, Psychologie du travail et des Organisations, 15, 4.

⁴⁷ LAUGAA, D., RASCLE, N., BRUCHON-SCHWEITZER, N. *Stress and burnout among French elementary school teachers: A transactional approach*, European Review of Applied Psychology 2008; 58: 241-251.

⁴⁸ WAWRZYNIAK et LASSARRE D. *Stress et violence : personnels de l'Éducation Nationale en souffrance*. Perspectives Psy 1999 ; 38, 4 : 272-281.

⁴⁹ JOLY, A. *Stress et traumatisme, approche psychologique de l'expérience d'enseignants victimes de violence*. Thèse de doctorat, Université de Reims Champagne-Ardenne ; 2002.

À travers l'étude du *burnout* des enseignants du 1^{er} degré, sont analysés les liens entre stress individuel et soutien et l'action du collectif (Janot-Bergugnat L⁵⁰.2003, 2005, 2008).

- **À la suite de l'Accord-Cadre Ministère de l'Éducation Nationale - MGEN depuis 2003 ont été mis en place :**
 - Des outils de repérage et de remédiation du stress au niveau organisationnel ;
 - Un outil d'auto-évaluation pour le personnel de direction. Création des indices pour repérer des seuils d'alerte et de vigilance. Baromètre du moral des personnels de direction. (Fotinos G⁵¹. 2006, 2008) ;
 - Un outil de gestion participative du stress pour le personnel des établissements (Horenstein J.M.2006)⁵².

- **La Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP) du Ministère de l'Éducation Nationale (MEN) et la MGEN ont réalisé, à travers le bureau des études statistiques sur le personnel, deux enquêtes auprès de 1200 enseignants du second degré et de 904 enseignants d'éducation physique et sportive (EPS) :**

La perception des enseignants de collège et de lycée nous éclaire sur l'état du métier en 2008. **L'immense majorité est d'accord pour admettre que tous ne réalisent pas le même métier.** 67% d'entre eux se déclarent

⁵⁰ Voir détails des publications en bibliographie.

⁵¹ FOTINOS G. *Lycées et collèges : le moral des personnels de direction – État des lieux – Analyse – Propositions*. Collection MGEN ; 2006.

⁵² Le questionnaire QVT (qualité de vie au travail) est distribué gratuitement aux établissements scolaires, sur demande, dans une version électronique.

« personnellement concernés » par le malaise enseignant, avec une progression de 14 points entre 2005 et 2008. **Pour les trois-quarts la charge de travail s'alourdit, mettant en avant l'hétérogénéité du niveau des élèves comme raison principale. 27% songent d'arrêter d'enseigner dans le 2nd degré et 43% parmi ceux-ci à quitter l'Éducation Nationale.**

Les trois-quarts d'enseignants d'EPS sondés en 2009 considèrent faire un métier à risque. Chacun a déclaré en moyenne 2 élèves accidentés par année scolaire ; **46% se plaignent de problèmes de santé liés à la pratique sportive ; 8% parlent de stress-dépression. La moitié des problèmes de santé est apparue avant l'âge de 35 ans.** 84,5% sont satisfaits du métier (c'est la norme pour les enseignants en général).

Une typologie en 5 groupes est proposée, avec un groupe de 22% plutôt plus féminin et plus âgé comparé à l'échantillon global, déclarant plus de problèmes de santé et ayant une vision dégradée du métier tout en conservant un degré de satisfaction, ils tendent à mettre en cause parents et élèves. Mais, c'est surtout un groupe de 9% d'enseignants aux trois-quarts ayant des problèmes de santé et se plaignant trois fois plus que les autres de la surcharge de travail, qui semblent cumuler *burnout* et problèmes physiques. C'est dans ce groupe où les femmes âgées sont les plus nombreuses. Ce pourcentage projeté à l'ensemble de la profession EPS correspond à 3 000 personnes.

- **D'autres enquêtes ont été réalisées à l'initiative de syndicats d'enseignants, centrées sur les débuts de carrière des professeurs du primaire et du secondaire et en fin de carrière**

Des enquêtes réalisées auprès de néo-titulaires en 2006 et 2011 montrent que **près d'un agent sur 4 est « tendu »** (faible latitude décisionnelle et forte demande psychologique) **et 14% sont en épuisement professionnel.**

- Une étude longitudinale où plusieurs équipes signalées précédemment travaillent en collaboration a débuté en 2008 et porte sur : « *Les déterminants et les conséquences de l'épuisement professionnel des enseignants : quels effets sur leur santé, quels effets sur leurs élèves* »

Il s'agit d'examiner les signes précurseurs favorisant ou protégeant de l'épuisement professionnel 800 jeunes enseignants suivis pendant 5 ans depuis la fin de leurs études. Les facteurs étudiés sont la personnalité, les représentations du métier ainsi que les contextes professionnels protecteurs ou aversifs (ex : climat scolaire). Le deuxième objectif porte sur l'étude des effets du *burnout* sur les élèves : résultats académiques, comportements, motivation à apprendre, sentiment d'efficacité, attrait/rejet pour la discipline. Outre l'utilisation d'échelles standardisées, une étude expérimentale portant sur la sensibilité au *burnout* (ex : tâche d'induction émotionnelle, mesures comportementales chronométriques et électrophysiologiques) concerne un sous-groupe d'enseignants. Un autre volet de cette recherche vise la mise en place expérimentale d'interventions psychosociales (renforcement du sentiment d'efficacité personnelle, pédagogique, contrôle émotionnel).

En mars 2013 est publié par Mesdames Nicole Rascle et Laurence Bergugnat les résultats du suivi de la cohorte entre mars 2008 et septembre 2012. L'intérêt de cette recherche est marqué par son caractère longitudinal et par l'évaluation de l'impact de l'état des enseignants sur les élèves. Il s'avère que **7,5% d'enseignants sont en *burnout* clinique dès l'année de formation et 12,2% à la fin de la première année de titularisation. De plus, 52% d'enseignants sont en épuisement professionnel dès l'année de formation et près de 70% en fin de deuxième année. Une proportion similaire est en dépersonnalisation.** Il ressort aussi 60% de la population étudiée se sent accomplie dans son travail.



Particulièrement éclairant, au regard de l'histoire du concept de « vulnérabilité enseignante » et de ses dérivés : « malaise enseignant », « enseignants en difficulté » et « souffrance enseignante », est la constatation des auteurs sur la relation entre représentation du métier lors des premiers pas dans le travail et probabilité d'apparition du *burnout* par la suite : « *C'est la représentation d'un métier de souffrances et d'impuissance qui est la plus à risque de burnout au niveau de l'épuisement émotionnel et c'est la représentation d'un métier de relations et à facettes variées qui est la plus protectrice...* ».

Outre les représentations du métier, l'étude vient confirmer des facteurs mis en avant dans l'apparition du *burnout* comme : la surcharge de travail, le climat d'établissement et des facteurs personnels liés aux traits de névrosisme⁵³.



De même, il est important de faire remarquer que le *burnout* ne concerne pas seulement la personne qui en est la victime mais va aussi avoir un impact sur les élèves. Les auteurs trouvent une corrélation entre le niveau de dépersonnalisation du professeur et l'augmentation de l'anxiété des élèves face au travail scolaire au cours de l'année. De même, « *quand l'enseignant est en forte dépersonnalisation, les performances académiques des élèves chutent considérablement au cours de l'année* ».

⁵³ Névrosisme : disposition à la dépression, à l'anxiété, aux plaintes somatiques et au retrait social

- **Rapport de l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale (IGEN) et de l'Inspection Générale de l'Administration de l'Éducation Nationale et de la Recherche (IGAENR) de Juillet 2012 : « Les composantes de l'activité professionnelle des enseignants outre l'enseignement dans les classes »**

Nous avons extrait de ce rapport trois paragraphes qui illustrent la tonalité des opinions des inspecteurs et qui semble avoir convaincu les politiques de l'urgence de la situation. Le Ministre Vincent Peillon a annoncé à la mi-juillet 2013 devant l'Assemblée nationale qu'il allait ouvrir « la réforme du métier d'enseignant » : « *Le ministère de l'Éducation se penchera de septembre 2013 à février 2014 avec les syndicats sur ce sujet hautement sensible politiquement. Il concerne directement les décrets de mai 1950 qui régissent le métier d'enseignant* ».

- « *Il existe un malaise diffus chez les professeurs : dans le second degré, ils sont nombreux à s'interroger sur le sens de leur métier et sur le cadre dans lequel ils l'exercent ; de nombreux professeurs des écoles désorientés par les exigences des programmes et les missions multiples qui échoient à l'école primaire espèrent une hiérarchisation des attentes qu'ils doivent satisfaire* ».
- « *On l'a dit, les professeurs ne se sentent plus soutenus, voire respectés ; des propos publics les ont meurtris, les réformes nombreuses et rapprochées les désorientent. Ils ont besoin que l'institution exprime publiquement la confiance qu'elle leur fait et qu'elle crée les conditions pour qu'ils travaillent dans la sérénité* ».
- « *Pour que le métier soit globalement mieux investi, il faut que ses composantes soient clarifiées : les textes statutaires actuels ne définissent pas nettement le « contrat de travail » de l'enseignant, c'est un manque que la mission propose de combler par la création d'un référentiel* ».

Quelles stratégies d'anticipation développer pour éviter de se tromper dans son choix ?

Découvrir que l'on s'est trompé de métier, après avoir réussi un concours physiquement et moralement éprouvant, comme le sont les concours de Professeur des Écoles (PE), du CAPES⁵⁴ ou de l'agrégation, parfois préparés et tentés plusieurs années d'affilée, signifie une grande perte de temps, d'argent, et d'énergie. Même s'il semble plus facile de démissionner dès cette prise de conscience, l'entourage n'est pas toujours prêt à l'entendre, à le comprendre, dès lors que l'étudiant a trouvé un emploi stable, et assez bien rémunéré par rapport à son niveau de diplôme initial, alors que le taux de chômage dépasse les 11% dans la population active et que plus de 4.8 millions à 8.6 millions de personnes en France sont en situation de pauvreté selon le niveau de vie médian appliqué⁵⁵.



Se tromper, c'est prendre le risque d'affecter très rapidement son estime de soi, sa confiance en soi, qui constitueront des freins importants dans un projet de réorientation. L'association Aide aux Profs conseille sur son portail à tous les étudiants d'anticiper sur leurs envies, leurs besoins, en prenant le temps de s'informer sur les conditions d'exercice de ce métier, et en apprenant à bien cibler ses choix d'orientation, avant de s'y engager.

⁵⁴ Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré.

⁵⁵ http://www.inegalites.fr/spip.php?article270&id_mot=76

Se questionner, en pesant le pour et le contre, pour passer du rêve à la réalité

Se poser des questions est une méthode peu coûteuse. Beaucoup d'étudiants, pourtant, poursuivent leurs études jusqu'à la Licence voire le Master sans songer aux débouchés qu'ils offrent, leur premier objectif étant de décrocher un diplôme, d'acquérir un niveau d'études.



EXERCICE D'AUTO-ÉVALUATION :

S'interroger, c'est apprendre à anticiper, à réfléchir, pour gagner du temps, et de l'argent, c'est se remettre en question, pour mieux avancer ensuite. Pour ce faire, nous vous conseillons de vous munir d'une feuille A4 et d'un stylo, plutôt que de chercher à utiliser votre ordinateur, en répondant progressivement à toutes ces questions. **Ce travail vous permettra de mieux connaître ce qui vous conduit à envisager le métier d'enseignant, et les raisons pour lesquelles ce serait un bon choix, ou un mauvais choix.**

Toutes les interrogations proposées se réfèrent à des situations courantes, parfois marginales, mais toutes sont bien présentes dans le métier d'enseignant, selon le lieu où il est exercé.

QUESTIONS SUR CES THÉMATIQUES (liste non exhaustive) :

Les raisons pour lesquelles je choisis mon métier :

- Pourquoi ai-je envie de devenir enseignant ? Par envie ? Par passion ? Par tradition familiale ? Par défaut d'autre chose ?

- Quels me semblent être les attraits de ce métier ? Et ses inconvénients ? Qui m'en a parlé ? Cette source est-elle fiable ? Quelle autre source d'informations me permettrait d'affiner mon jugement ?
- Quelles sont les activités d'un enseignant : se limitent-elles à enseigner ? Comment puis-je en savoir plus ?
- Qu'est-ce qui m'importe le plus dans le choix d'un métier : m'épanouir au travail ? Gagner beaucoup d'argent ? (il est important dans ce cas de comparer les grilles salariales des agents publics selon leurs grades⁵⁶).
- Quel est l'état de mes connaissances en psychologie de l'enfant, de l'adolescent ? Mes études me permettent-elles de m'y former ? Sinon, comment compenser ce manque dans ma formation ?

Mes traits de personnalité :

- Est-ce que j'aime aider, accompagner d'autres personnes dans leurs difficultés ? Suis-je en mesure de fournir des exemples ? Ai-je ressenti du plaisir à les voir progresser ? Ai-je aimé me sentir utile ?
- Est-ce que je suis patient avec les enfants ? Est-ce que je sais écouter les besoins des autres ?
- Est-ce que j'aime créer, imaginer, monter, coordonner des projets ? Seul(e) ou en équipe ? Quels exemples puis-je citer, où le travail en équipe s'est avéré constructif et générateur de bien-être pour tous ?
- Ai-je une autorité naturelle dans un groupe ? Ai-je des appréhensions à faire face à un groupe d'élèves de 20 à 40 individus ? Suis-je prêt(e) à accepter quotidiennement ce regard plus ou moins critique sur ma manière d'être, tout en gardant mon calme et ma bonne humeur ?

⁵⁶ <http://www.emploitheque.org/remuneration-fonction-publique.php>

- (pour les professionnels du privé en reconversion, et ayant exercé des responsabilités) : Suis-je prêt(e) à être dirigé(e), après avoir dirigé moi-même des équipes ?
- Suis-je autonome et organisé(e) dans mes activités ? Ai-je besoin de l'aide des autres pour être efficace ? (le métier d'enseignant peut engendrer un isolement, il faut en être conscient(e) dès le départ, le travail en équipe rencontre dans certains établissements une réaction collective d'hostilité).
- Ai-je tendance à me décourager facilement ? Quelle est ma méthode pour réagir dans cette situation ?
- Suis-je timide et réservé(e) ? (dans ce cas, un travail thérapeutique préalable est indispensable avant d'enseigner).
- Ai-je déjà été insulté(e) par un enfant ou un adulte ? Quelle a été alors ma réaction ?
- Quelqu'un a-t-il déjà tenté de me menacer ? Ai-je déjà été agressé(e) physiquement ? Quelle a été alors ma réaction ?
- Ai-je des inquiétudes à exercer ce métier ? Qu'est-ce qui me stresse le plus : le comportement des élèves ? Les relations avec leurs parents ? Les contacts avec les autres enseignants ? L'évaluation de mon travail par la hiérarchie ? La crainte d'être jugé(e) sans cesse au quotidien ?

Mon rôle de mère (si je suis ou ai été dans ce cas) :

- Comment ai-je vécu mon rôle de mère, et quelles valeurs ai-je tenté de transmettre à mes enfants ?
- Leur ai-je donné une marge de liberté pour se construire, s'affirmer, s'inventer, ou les ai-je façonnés à ma manière d'être ?
- Ai-je été une mère autoritaire, ou me suis-je souvent sentie dépassée, dans une relation conflictuelle avec eux ?
- Dans ce cas, comment espérer être écoutée d'autres adolescents si je me sens en échec vis-à-vis de mes enfants ?

Mes expériences professionnelles quand j'étais étudiant(e) :

- Ai-je pratiqué des expériences professionnelles au contact d'enfants ? (dans la négative, l'obtention du BAFA permet ensuite de tester dans des centres de vacances ou de loisirs ses capacités à animer, à transmettre ses savoirs et savoir-faire, à gérer son stress, à gérer des conflits...).
- Qu'en ai-je retiré ? L'expérience a-t-elle été positive ?

Ma santé personnelle est-elle compatible avec ce métier ?

- Ai-je des problèmes de santé ? De quel type ? Sont-ils compatibles avec l'exercice d'un métier face à un public nombreux, exigeant, très demandeur, parfois bavard, où je devrais souvent solliciter mes cordes vocales ? Ma santé risque-t-elle de se dégrader, au point de me rendre inapte au métier d'enseignant ?
- Ai-je des problèmes de dos, ou des Troubles Musculo-Squelettiques (TMS), qui rendraient tout déplacement difficile si je suis nommé(e) remplaçant(e) dès ma première affectation ?
- Ai-je des problèmes de voix ? Ai-je déjà tenté de parler toute une journée sans ressentir de fatigue vocale ? (dans ce cas, une éducation de la voix par des stages de théâtre est conseillée, pour éviter trop rapidement les extinctions de voix et leurs complications, comme les nodules sur les cordes vocales).

Ma connaissance de l'obéissance hiérarchique dans la Fonction Publique :

- Ai-je connaissance de la déontologie des agents publics ?⁵⁷

⁵⁷ SIMON J., Préface de HIRSCH M., *La déontologie des cadres publics : pour un service public responsable*, Éditions CNDP/ESEN – 2012 Coll. Cadre-Service Public : http://www2.cndp.fr/revueEcoManagement/noteslecture/2013-01_04.htm

- Suis-je prêt(e) à accepter l'autorité d'un supérieur hiérarchique (chef d'établissement, inspecteur) ?
- Comment ai-je vécu l'autorité de mes parents ?

Mes futures conditions de travail :

- Ai-je mon permis de conduire, et une voiture ? S'il le fallait, suis-je prêt(e) à réaliser des déplacements sur plusieurs établissements chaque semaine, pendant 5 à 10 ans au moins ? (les enseignants remplaçants, d'après les témoignages parvenus depuis 7 ans à Aide aux Profs, peuvent réaliser jusqu'à 1 000 km par semaine dans certains départements, et leurs indemnités kilométriques ne compensent pas tous les frais occasionnés) ;
- Suis-je prêt(e) à déménager, même à l'autre bout de la France, pour occuper mon premier poste ? (un enseignant sur deux est affecté en région parisienne, dans les académies de Créteil ou de Versailles) ;
- Suis-je prêt(e) à envisager de rester éloigné(e) de ma ville de résidence actuelle ? Et pendant combien de temps ? (les mutations sont difficiles dans l'Éducation Nationale, il faut plus de 10 ans pour espérer rejoindre le département de son choix. Cela explique en partie que les femmes soient plus attirées par le métier de Professeur des Écoles, car l'affectation s'exerce dans le département où le concours a été tenté, mais leurs mutations interdépartementales sont très difficiles à obtenir, du fait d'un système d'ineat et d'exeat complexe. Un collectif d'enseignants du 1^{er} degré, les « Mutez-Nous » tente en vain d'attirer l'attention sur ce problème crucial⁵⁸).

⁵⁸ Voir le site web du Collectif Mutez-Nous : <http://mutezmoi.over-blog.org/>

Le parcours de carrière que j'envisage :

- Est-ce que j'envisage cette profession pour toute la vie ? Sinon, pour combien d'années ? Ai-je déjà une idée de ce qui me plairait ensuite ?
- Quelles pourraient être ensuite mes perspectives professionnelles : devenir chef d'établissement ? Inspecteur ? Enseigner à un autre niveau ? Ou à l'étranger ? (il est important de dresser ces perspectives, de se projeter dans l'avenir).

Une fois vos réponses écrites, lisez-les à haute voix à un membre de votre famille, ou à votre meilleur ami, pour discuter avec lui de ce qui peut vous inquiéter. Rien ne vaut le regard amical d'une personne en laquelle vous avez toute confiance, pour vous aider à faire le bon choix.



EXERCICE D'AUTO-ÉVALUATION :

Pour terminer ce travail d'introspection, un moyen simple et rapide de vous conforter ou pas dans votre choix de devenir enseignant est de réaliser une auto-évaluation des avantages/points forts qui vous y attirent et des inconvénients/points faibles qui vous semblent répulsifs. **Reproduisez pour cela le tableau de la page suivante sur autant de feuilles A4 que nécessaire à votre réflexion.**

En comptabilisant 1 point par avantage et 1 point par inconvénient, vous pourrez comparer le total de chacune des colonnes de ce(s) tableau(x) et prendre la décision la meilleure pour vous :

- Si les avantages l'emportent de 10 à 15 points sur les inconvénients, ce métier vous procurera l'épanouissement que vous en attendez ;
- Si un équilibre s'établit, il est souhaitable de travailler sur vos points faibles avant d'envisager de passer le concours, car vous êtes dans une situation d'incertitude qui peut rapidement affecter, une fois devenu enseignant(e), votre estime de soi ;
- Si les inconvénients l'emportent d'au moins 5 points sur les avantages, un accompagnement thérapeutique est conseillé pour vous permettre d'approfondir votre réflexion avant de vous engager éventuellement dans cette voie ;
- Si les inconvénients l'emportent de plus de 10 points sur les avantages, orientez-vous dans une autre voie.

Consulter des ouvrages sur les différentes facettes du métier d'enseignant : éducateur, formateur, « gendarme », médiateur

Enseigner, au siècle dernier, c'était transmettre un savoir. Les élèves étaient alors attentifs, et les châtiments corporels étaient encore pratiqués pour calmer les plus récalcitrants, dans la plus totale impunité, sans respecter l'élève, ni ses parents. Toute cette époque est heureusement révolue, et l'enseignant doit le respect à son public, tout comme il attend d'être lui aussi respecté, pour l'investissement qu'il apporte au quotidien, dans ses pratiques pédagogiques.

Avec la massification de l'enseignement, l'allongement de la scolarité obligatoire, et l'atteinte d'objectifs d'un pourcentage toujours plus important de lauréats du Diplôme National du Brevet (DNB) et du Baccalauréat, l'enseignant est confronté à des publics de plus en plus diversifiés, qui rencontrent des difficultés variées, car ils proviennent de différents milieux sociaux, avec des niveaux de revenus bien différents, des comportements distincts, liés à leur éducation, et leur personnalité.



De ce fait, le métier d'enseignant est devenu une tâche complexe :

- **Pédagogue**, il doit posséder des connaissances en didactique de sa discipline pour savoir la transmettre aux élèves. Les livres de pédagogie sont nombreux, propres à chaque discipline, et **le classique de François Muller⁵⁹ est un premier pas très**

⁵⁹ MULLER F. *Manuel de survie à l'usage de l'enseignant débutant*, Éditions de l'Étudiant, réédité depuis 2005.

professionnalisant pour un enseignant, qui a le sentiment de n'avoir pas été assez formé, ou de ne pas s'en sortir avec ce qui lui a été enseigné. Il y explique comment réaliser une progression pédagogique, diriger une séance de cours, faire travailler les élèves en groupe, gérer les relations en classe en désamorçant les conflits, négocier des contrats avec des élèves plus difficiles que d'autres, comment guider les apprenants dans leurs apprentissages, comment travailler en équipe au sein de l'établissement, préparer et tirer profit pédagogiquement d'une sortie ou d'un voyage scolaire. **Son ouvrage permet à l'enseignant de découvrir l'ingénierie de formation** (analyser une situation, concevoir une réponse adaptée, la réaliser, puis l'évaluer), **et le plaisir qu'on trouve à la pratiquer au quotidien**. Il aborde aussi les questions de sécurité en classe et les manières de les prévenir, autant que de les résoudre. Toutes les facettes du métier d'enseignant, et ce qui lui permet d'évoluer (usage de l'audiovisuel, des TICE) sont concentrés dans cet ouvrage toujours d'actualité, indispensable pour tout enseignant qui souhaite réussir dans son métier au quotidien. **Plus adapté aux enseignants du 1^{er} degré, l'ouvrage d'Ostiane Mathon⁶⁰, permet d'apprendre à faire classe au quotidien**, à obtenir la discipline en classe, à s'organiser et planifier des activités, à les évaluer ensuite efficacement, à diversifier ses méthodes pour maintenir la motivation de ses élèves, et à engager des relations de confiance avec les parents d'élèves, pour travailler en bonne intelligence avec eux. **Le dernier ouvrage de Philippe Meirieu⁶¹, lui, propose un voyage dans le temps, à la rencontre des idées et des objectifs de tous les pédagogues qui ont marqué l'évolution de l'École**, afin que les enseignants qui expérimenteront la formation qui leur sera dispensée dans les ESPE⁶² disposent d'un ouvrage synthétique leur

⁶⁰ MATHON O. *Réussir sa première classe*, Éditions ESF – 2012.

⁶¹ MEIRIEU P. *Pédagogie : des lieux communs aux concepts clés*, Éditions ESF – Septembre 2013.

⁶² ESPE : Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation.

permettant, à leur tour, d'être créatifs dans leur pédagogie face à leurs élèves.

- **Formateur**, il doit posséder des aptitudes à retenir l'attention de son public, pour lui transmettre des connaissances de différentes manières, en pratiquant si besoin une pédagogie différenciée pour que tous puissent **avancer en confiance dans leurs apprentissages**. **Françoise Le Duigou s'y est intéressée**⁶³. La découverte des élèves pour qu'ils se sentent exister en classe, l'instauration de rites d'entrée en classe, sont tout aussi importants, pour établir une relation de confiance privilégiée, que de savoir préparer et organiser un cours, y gérer le temps de parole des uns et des autres, en sachant utiliser les différents outils destinés à faciliter la transmission des savoirs de sa discipline. Concevoir, réaliser, évaluer, les différentes missions du formateur y sont abordées, avec de nombreux conseils pratiques. **Bruno Hourst**⁶⁴, **lui, propose aux enseignants d'éveiller leurs élèves sans les ennuyer**. En effet, l'ennui engendre la démotivation, la perte d'attention, et de là découlent de nombreuses situations perturbatrices, source de mauvaises conditions de travail et de sensation de pénibilité pour les enseignants comme pour une partie de leurs élèves. Son ouvrage s'adresse autant à des enseignants du 2nd degré que du supérieur, et permet de réfléchir, étape par étape, sur ce qui conditionne une bonne situation d'apprentissage, afin de retenir l'attention de son public, et de l'entretenir tout au long de la relation pédagogique privilégiée qui se crée avec lui tout au long d'une année.

⁶³ LE DUIGOU F. *Professeur, comment faire ? Conseils pour mieux vivre son métier*, Éditions de l'Atelier – 2011.

⁶⁴ HOURST B. *Former sans ennuyer*, Éditions d'Organisation, 2006.

- **Éducateur**, il ne peut se substituer à l'autorité parentale, mais dans bien des cas, doit compléter cette éducation en transmettant des valeurs morales importantes, comme le respect de soi (hygiène de vie) et des autres, le sens de l'écoute et de l'échange, la laïcité, les notions de droits, de lois et de devoirs, en étant toujours de bonne humeur, patient, tout en restant ferme. **L'ouvrage de Lionel Silvy⁶⁵ répondra aux attentes des enseignants affectés en établissement APV⁶⁶ (ZEP, ZUS, RAR, ECLAIR, etc). Les différentes facettes du « métier impossible » de l'enseignant y sont abordées** (animateur, conseiller, éducateur, enseignant, formateur, tuteur) à travers des fiches pratiques basées sur sa grande expérience. Comment établir des règles de fonctionnement, exiger de ses élèves la ponctualité, désactiver et gérer les conflits et les crises, établir des sanctions acceptées par tous, comment motiver les élèves et les valoriser. Tous les ingrédients utiles à la pratique de son métier d'enseignant dans tous les types d'affectation y sont exposés, en partant de situations concrètes, de dialogues réels.

- « **Gendarme** », il le devient contre son gré dans les classes agitées, parfois dans les couloirs avant l'entrée en classe ou entre deux séances de cours, en fonction des modalités du règlement intérieur de son ou ses établissement(s) d'affectation. Il doit posséder une autorité naturelle, un charisme, ou apprendre les postures qui lui permettront d'être respecté de ses élèves. Il est le garant de la justice éducative dans ses classes, sans pratiquer le favoritisme, en respectant chacun dans sa personnalité, et même ses excès. Il n'est pas rare que des enseignants soient trop fermes, intransigeants et exigeants, dès le début de l'année, pour « assurer leur réputation » et parer ainsi à toute difficulté, quittes à ne pas être appréciés de leurs élèves, en angoissant sans l'avoir anticipé les plus fragiles

⁶⁵ SILVY L. *Accompagnement d'un public dit « difficile »*, Éditions Crès - 2009.

⁶⁶ APV: Affectation Prioritaire à Valoriser

d'entre eux. Il est souvent difficile à un jeune enseignant d'apprendre de ses pairs, car les salles des profs sont rarement des lieux d'apprentissage et d'échanges d'expériences, en-dehors des établissements APV où un réel effort collectif et une vraie solidarité existe entre les enseignants, pour prévenir la souffrance au travail.

Beaucoup de jeunes enseignants sous-estiment ce rôle de « gendarme » qu'ils devront endosser face aux élèves, qui ne laissent rien passer, et sont très perspicaces pour déceler rapidement les failles de personnalité de tel ou tel enseignant.

Dès qu'ils y détectent une faiblesse, ils s'y engouffrent, et commence alors un travail de déstabilisation, d'usure, source de souffrances au travail pour les professeurs qui en sont les victimes.

Le web est riche en sites Internet qui proposent toutes sortes d'astuces pour « faire chier un prof », et il suffit d'indiquer cette expression dans un moteur de recherche pour comprendre dans quel univers l'enseignant « met les pieds », à l'époque d'Internet.

Parcourir le web permet aussi de s'instruire des expériences pénibles vécues par des enseignants pourtant expérimentés, en particulier en consultant les vidéos tournées avec des smartphones et que les collégiens et lycéens mettent en ligne avec un sentiment d'impunité totale, pour s'amuser, pour épater leurs copains, ou en parcourant la trentaine de forums d'enseignants (sur le web francophone ; voir la sitographie en fin d'ouvrage) qui échangent leurs vécus en classe, en espérant être conseillés par des pairs, pour les aider dans cette situation déstabilisante qu'ils ressentent.

Benjamin Chemouny⁶⁷ expose une méthode qui permettra aux enseignants du 1^{er} degré d'être réactifs face à des élèves irrespectueux, insolents, agités, en adoptant des réponses adaptées

⁶⁷ CHEMOUNY B. *Agir et communiquer avec ses élèves - Pratiques pour mieux gérer sa classe*, Éditions Hachette – 2011.

à chaque type de situation rencontrée. Les problèmes d'entrée en classe, les bavardages, les chahuts, les invectives entre élèves, les remarques déplaisantes à l'adresse de l'enseignant, tout y est traité méthodiquement, avec une deuxième partie fort utile sur les outils et ressources que doit posséder l'enseignant pour réussir à exercer son métier sans souffrance au travail. Savoir bien utiliser sa voix, son regard, son corps, se préparer physiquement et mentalement avant d'entrer en classe, sont autant de réflexes à acquérir, et qui font mieux réfléchir à toute cette complexité du métier d'enseignant. Nous pouvons aussi signaler le mémoire professionnel d'un Professeur de Technologie stagiaire en 2004-2005 dans l'académie de Montpellier, **David Perron⁶⁸, qui propose de nombreuses pistes de remédiation face aux difficultés vécues en classe face aux élèves.**

Le site de Pedagonet.com⁶⁹ propose, lui, 75 techniques pour éviter les problèmes de discipline.

- **Médiateur** : l'enseignant doit souvent gérer des conflits : entre élèves, entre lui et un autre collègue plus rarement, entre lui et des parents d'élèves à la suite d'un malentendu. Il est donc essentiel d'être patient, à l'écoute, attentif, pour devenir un habile négociateur, un bon diplomate. Savoir gérer son stress est parfois une simple question de respiration, de prise de recul, en apprenant à gérer ses émotions, en pratiquant aussi des formes de relaxation. **À travers sa reconversion comme sophrologue, Sylvie Aupetit⁷⁰, ancienne enseignante, explore les champs de la psychologie, de la philosophie, de la sophrologie,** dans son ouvrage pour amener

⁶⁸ PERRON D. *Comment améliorer la gestion d'une classe à difficultés.* (<http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/memoires/memoires/2005/b/0/05b0029/05b0029.pdf>).

⁶⁹ <http://www.pedagonet.com/other/TRUC1.htm>

⁷⁰ AUPETIT S. *Mieux vivre avec sa classe – Nouvelles ressources pour profs découragés*, Éditions de la Hutte – 2010.

l'enseignant dans l'empathie, et dans le don de soi pour que l'acte pédagogique ne soit pas une confrontation ni une opposition.

Rencontrer des enseignants pour bénéficier de leurs conseils d'expérience

Il est bien difficile pour un étudiant qui n'a pas d'enseignants dans son entourage familial ou parmi ses amis, d'échanger avec des enseignants du 1^{er} degré ou du 2nd degré.



Cependant, avec Internet, il devient possible de mieux connaître la réalité du métier d'enseignant avant de passer l'un des concours pour le devenir, sans avoir à se rendre dans un établissement scolaire :

- **En contactant le dispositif associatif d'Aide aux Profs** (www.aideauxprofs.org) qui peut les mettre en contact avec un enseignant de la discipline qui les intéresse, qui répondra à toutes leurs questions, leur permettant ainsi de déterminer si le métier d'enseignant est bien celui qu'ils s'étaient imaginés (plus de 4 000 enseignants possèdent au 1^{er} septembre 2013 un espace personnel sur ce site, et résident dans tous les départements et DOM-COM, enseignants du 1^{er} degré et du 2nd degré dans toutes disciplines de collège, de lycée d'enseignement général, de lycée d'enseignement technique et de lycée d'enseignement professionnel) ;
- **En créant un compte sur le réseau social Viadeo** (www.viadeo.com) pour y rechercher les enseignants en quête d'une reconversion, et qui dans 75% des cas acceptent de répondre

à ses questions pratiques sur les conditions d'exercice de leur métier. Plus de 10 000 y possèdent un espace personnel en 2013 ;

- **En consultant sur le site du Café Pédagogique⁷¹ plus de 100 parcours professionnels d'anciens enseignants** sur la rubrique Seconde Carrière depuis novembre 2006. Chaque interviewé y précise quels savoir-faire et savoir-être permettent de devenir un enseignant efficace, et heureux ;
- **En se rendant une fois par an fin novembre au Salon Européen de l'Éducation**, pour y rencontrer des enseignants, présents sur les sites des syndicats, des mutuelles, et des associations disciplinaires ;
- **En parcourant les sites web des associations disciplinaires d'enseignants**, comme les Clionautes pour l'histoire-géographie (<http://www.clionautes.org/>); l'Association des professeurs de Lettres (<http://www.aplettres.org/>); l'Association des Professeurs de Biologie et de Géologie (APBG : <http://www.apbg.org/>); l'Association de l'Enseignement de l'Éducation Physique et Sportive (AEEPS : <http://www.aeeps.org/>); l'Association des Professeurs de Mathématiques de l'Enseignement Public (APMEP : <http://www.apmep.asso.fr/>); l'Union des Professeurs de Physique et de Chimie (UDPPC : <http://www.udppc.asso.fr/national/>); etc. Indiquer sur le moteur Google « association de professeurs de... » et ajouter la discipline souhaitée permet d'espérer entrer en contact avec des enseignants expérimentés qui sauront vous aiguiller pour vous faire connaître les différentes facettes de leur métier, que vous soyez un enseignant débutant ou expérimenté en difficulté. **C'est dans le partage d'expérience que l'étudiant peut forger son opinion sur le métier d'enseignant, et que l'enseignant peut**

⁷¹ <http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lesysteme/Pages/2013/Carriere2.aspx>

progresser dans la pratique de sa discipline, et y trouver plaisir à l'exercer.

Diversifier ses expériences professionnelles avant de tenter le concours

Il est conseillé de pratiquer différents boulots d'été, ou d'avoir occupé un emploi de 6 mois à 12 mois dans un autre secteur d'activité, avant de devenir enseignant, pour avoir à l'esprit cette comparaison nécessaire entre ce que suppose une vie «de bureau», et une vie «face à des apprenants», où les conditions de travail ne sont pas du tout les mêmes. Il est important aussi de prendre conscience que le métier d'enseignant, qui est encore synonyme d'engagement pour toute une vie active, présente encore peu de passerelles avec d'autres fonctions au sein des différents ministères et des collectivités locales.

Les mobilités internes ou externes des enseignants en cours d'année scolaire sont souvent difficiles, en raison :

- **de la difficulté pour les élèves de changer d'enseignant en cours d'année, car tout remplacement implique un changement de méthode de travail, et l'adaptation à une nouvelle personnalité ;**
- **de la crainte de l'académie d'affectation de manquer d'enseignants remplaçants mobilisables rapidement.**



Aussi, ce que l'on nomme communément les « nécessités de service » handicape réellement les éventuels projets de reconversion, car les autres administrations, les collectivités locales, et les entreprises

privées (pour les enseignants démissionnaires) sont moins nombreuses à recruter l'été, la « fenêtre » juillet-août étant largement insuffisante pour espérer quitter le métier d'enseignant.

Aide aux Profs avait à cet effet, le 27 août 2012, proposé à Jean-Paul Delahaye et Bernard Lejeune, conseillers du Ministre de l'Éducation Nationale Vincent Peillon, une logistique de mobilité professionnelle adaptée aux périodes de congés scolaires⁷². Cette démarche s'est poursuivie par une rencontre le 15 juillet 2013 avec Édouard Leroy, nouveau conseiller de Vincent Peillon, **pour exposer les avantages que présenterait un système de mobilité externe et interne en cours d'année.** Visiblement, cette idée dérange, car elle bouleverserait le train-train de pratiques administratives déjà bien rôdées.



Dans les témoignages parvenus à Aide aux Profs, **nous constatons que les enseignants qui s'en sortent le mieux professionnellement – et souffrent le moins au travail - ont diversifié leurs expériences avant de passer le concours**, par des emplois temporaires, en lien avec l'accueil de différents publics, ce qui leur a permis de tester leur patience, leurs qualités d'écoute et d'attention :

- Accompagnateur de voyages (adolescents et/ou adultes) ;
- Agent d'accueil dans une agence bancaire ou d'assurance ;
- animateur ou directeur dans un centre de vacances ;
- animateur sportif pour le compte d'une collectivité ;
- Caissier de supermarché ;
- Professeur particulier pour du soutien scolaire, bénévole ou non ;
- Secrétaire dans un cabinet médical ;
- Surveillant de baignade dans un camping ou un centre de loisirs ;
- Téléconseiller pour la téléphonie ou l'internet ;

⁷²http://www.aideauxprofs.org/Index.asp?affiche=News_Display.asp&ArticleID=2751&rub=Notre_Actualite

- Vendeur en magasins (de tous types).

Les professionnels en reconversion s'épanouissent plus facilement lorsque leur métier antérieur les mettait en contact avec différents publics. Ainsi, Aide aux Profs est très peu contactée par celles et ceux qui ont pratiqué un métier d'aide à la personne, mais plutôt par des enseignants qui avaient eu des responsabilités administratives ou techniques importantes (responsable éditorial pour un éditeur privé, chef d'entreprise ou artisan, responsable d'une agence bancaire, ingénieur de recherches dans un laboratoire, commercial itinérant, etc.) et qui supportent mal d'être déstabilisés dans leur pratiques en classe par des élèves indisciplinés, ou d'avoir à obéir à une hiérarchie ressentie par eux comme « infantilisante ». L'incompréhension peut tout simplement provenir, dans le cas présent, de l'absence de communication à ses supérieurs, par l'enseignant, de sa formation et de son parcours professionnel antérieurs (de plus en plus qualifiés dans des domaines très variés), ou d'un manque de formation des managers de proximité (les Inspecteurs de l'Éducation Nationale sont souvent cités par les Professeurs des Écoles à ce propos) à la Gestion des Ressources Humaines.

Diversifier ses expériences professionnelles, c'est apprendre à tester sa personnalité en différents lieux et situations d'emploi, afin d'y développer des capacités d'adaptation.

Les enseignants qui ont pratiqué de nombreux emplois précaires sont aussi les mieux à même d'apprécier le confort relatif de leur métier, par le temps libre qu'il leur procure, en dehors de toute considération d'ordre salarial. Ce sont aussi ceux qui réussissent le plus facilement leur reconversion, car leurs débuts professionnels les ont familiarisés avec la conception d'un CV et d'une lettre de motivation, et la réussite des entretiens de recrutement.

Clarifier ses valeurs psychologiques

Si le choix d'un métier correspond à des valeurs psychologiques, résultat de la totalité de notre histoire, qui ne sauraient être ni expliquées ni justifiées, il convient toutefois de les clarifier. Il s'agit de les identifier en fonction des domaines où il n'y a pas que le travail (comme par exemple : vie de couple/relations intimes, être parent, relations familiales, relations sociales, loisirs, spiritualité, citoyenneté/communauté, santé/bien-être physique) et de les classer en fonction de nos priorités.

Qu'est-ce qu'une valeur psychologique ?

Il s'agit des réponses individuelles à des questions concernant des directions de vie que nous choisissons comme :

- En votre for intérieur, au plus profond de vous-même, qu'est-ce qui est important pour vous ?
- Quelles sont les valeurs que vous voulez défendre dans votre vie ?
- Quel genre de qualités personnelles voulez-vous cultiver ?
- Comment voulez-vous agir avec les autres ?



EXERCICE D'AUTO-ÉVALUATION :

La formulation des valeurs dans le domaine « travail » se fait à travers le questionnaire suivant.

Considérez les catégories ci-dessous et répondez-y au crayon de papier directement sur cet ouvrage, ou en utilisant des pages A4, de façon

générale ou spécifique comme vous le souhaitez. S'agissant d'une exploration, il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

Votre développement professionnel :

- Qu'y a-t-il en vous qui vous a conduit vers ce métier ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Votre éthique personnelle et professionnelle :

- Quelles sont les valeurs que vous n'êtes pas prêt(e) à abandonner dans votre travail ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Vos engagements :

- Quelle est la valeur ajoutée que vous apportez à vos élèves ? Et à vous même ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Les atouts :

- Qu'est-ce que vous pensez à propos de vos élèves et de vos propres forces ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Votre idéal :

- Si vous deveniez votre idéal dans votre métier, à quoi cela ressemblerait-il ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Vos barrières :

- Qu'est ce qui vous empêche de vous rapprocher de votre idéal ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....



EXERCICE D'AUTO-ÉVALUATION :

Voilà d'autres outils d'aide à la clarification des valeurs psychologiques dans le domaine du travail qui vont vous permettre d'affiner votre réflexion⁷³ :

a) Instructions :

Si c'est un domaine de votre vie très important pour vous, quel type de travail voudriez-vous faire dans un monde idéal ? Quel type de travailleur voudriez-vous être vis-à-vis de votre travail, votre employeur, vos collègues ? Certains valorisent un travail qui leur permet d'utiliser leurs talents personnels, qui leur permet de s'exprimer ou qui « fait la différence » dans la vie des gens. Sans tenir compte des valeurs des autres, quel type de travail valorisez-vous et quel type de travailleur valorisez-vous ?

Écrivez ci-après (ou sur une feuille A4) vos valeurs concernant le travail/carrière :

.....

.....

.....

.....

.....

⁷³Voir thérapie ACT (http://contextualscience.org/un_breviaire_en_francais) et Ruth HARRIS (www.thehappinesstrap.com). Il s'agit d'outils de clarification et non pas de tests avec des résultats chiffrés et de seuils de normalité.

Veillez ensuite entourer à droite de chaque proposition ci-dessous, le chiffre qui est vrai pour vous :

Je valorise ces valeurs parce que quelqu'un veut ou pense que c'est ce que je dois faire ou aimerait que je fasse. Je n'aurais pas choisi cela si je ne pouvais pas obtenir des encouragements ou de l'approbation.	1 Pas du tout pour cette raison	2 Principalement non pour cette raison	3 Pas sûr de la raison	4 Principalement pour cette raison	5 Complètement pour cette raison
Je valorise ces valeurs parce que je me sens honteux, coupable ou anxieux autrement.	1 Pas du tout pour cette raison	2 Principalement non pour cette raison	3 Pas sûr de la raison	4 Principalement pour cette raison	5 Complètement pour cette raison
Je valorise ces valeurs parce que c'est important pour moi, même si les autres ne sont pas d'accord. Même si ces valeurs m'ont été apprises par d'autres, je les ai faites miennes.	1 Pas du tout pour cette raison	2 Principalement non pour cette raison	3 Pas sûr de la raison	4 Principalement pour cette raison	5 Complètement pour cette raison
Je valorise ces valeurs parce que ce que je fais rend ma vie meilleure, avec plus de sens et de vitalité.	1 Pas du tout pour cette raison	2 Principalement non pour cette raison	3 Pas sûr de la raison	4 Principalement pour cette raison	5 Complètement pour cette raison
Je valorise ces valeurs parce que cet engagement m'amuse et me rend joyeux.	1 Pas du tout pour cette raison	2 Principalement non pour cette raison	3 Pas sûr de la raison	4 Principalement pour cette raison	5 Complètement pour cette raison
Dans les 10 dernières semaines j'ai agi de façon cohérente avec mes valeurs au travail.	1 0-20% de succès	2 21-40% de succès	3 41-60% de succès	4 61-80% de succès	5 81-100% de succès
Je m'engage à agir de façon cohérente avec mes valeurs au travail.	1 Pas du tout engagé	2 Peu engagé	3 Modérément engagé	4 Engagé	5 Très engagé
Quelle est l'importance de vos valeurs dans le domaine du travail pour vous ?	1 Pas du tout importants	2 Peu importants	3 Modérément importants	4 Importants	5 Très importants
Actuellement voulez-vous	1	2	3	4	5

améliorer vos progrès vers ces valeurs ?	Pas du tout	Un peu	Modérément	Beaucoup	Enormément
--	-------------	--------	------------	----------	------------

b) Quantification des valeurs psychologiques dans le domaine du travail :



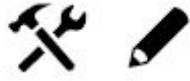
EXERCICE D'AUTO-ÉVALUATION :

	Importance du domaine travail. Estimez-le sur une échelle de 1 à 10.		Consistance entre actions et valeurs. Estimez-le sur une échelle de 1 à 10.		Degré d'Incohérence obtenu.	Satisfaction ⁷⁴ Estimez-la sur une échelle de 1 à 10.
	Moins		=
Exemple	10 si c'est très important pour vous.		1 si vos actions sont très loin de vos valeurs.		En faisant la soustraction entre les deux valeurs précédentes vous obtenez le chiffre 9 qui est un degré fort d'incohérence.	

c) Formulaire d'objectifs, actions, barrières dans le domaine du travail⁷⁵ :

⁷⁴ Il s'agit d'évaluer la satisfaction avec l'amélioration de votre qualité de vie quand vous agissez de façon cohérente avec vos valeurs et non pas en fonction de la réduction des symptômes.

⁷⁵ **Remplir périodiquement ce formulaire.** Voir le paragraphe suivant pour l'explication des intitulés.



EXERCICE D'AUTO-ÉVALUATION :

Reproduisez sur une feuille ce tableau, et complétez-le en fonction de votre situation actuelle :

Direction valorisée	Objectifs réalistes	Actions concrètes	Barrières

Le choix des buts

Les valeurs ne sont pas des buts. Les valeurs sont des directions dans lesquelles nous avançons, alors que les buts sont ce que nous voulons réaliser en chemin (Harris R. 2008). Les valeurs sont un horizon que, par définition, nous n'arrivons pas à atteindre ; c'est un processus dont nous cherchons à nous rapprocher. **Les buts sont des étapes qui peuvent être atteintes grâce à des actions cohérentes avec nos valeurs.**

La métaphore du bus nous aide à comprendre la différence entre valeurs, buts et actions :

- Identifier les directions choisies, les plus importantes pour votre service de bus (valeurs) ;
- Identifier les arrêts sur le parcours (buts) ;
- Identifier la prochaine tournée (ce soir, demain) (actions) ;
- Identifier les passagers qui peuvent bloquer votre bus (barrières internes).

Le choix des actions



Il est important de ne pas se méprendre quant aux objectifs poursuivis dans le training d'acceptation et d'engagement. Cela d'autant plus que le mot acceptation est vite compris comme « soumission » dans le contexte des conditions de travail. ACT⁷⁶ est au service du changement des comportements. **Il ne s'agit pas d'accepter une situation inacceptable.** Il s'agit d'accepter la souffrance que cette situation produit et la peur qui apparaîtra au moment des actions pour changer cette situation.

Nous parlons dans ce cas de « flexibilité psychologique⁷⁷ » par opposition à « inflexibilité psychologique » qui caractérise quelqu'un de particulièrement préoccupé à vouloir se débarrasser des pensées et des émotions, collé à ses pensées, déconnecté du contexte spécifique lié à une situation donnée et incapable de choisir des actions en fonction des buts et des valeurs. Pour contrôler ou éliminer les expériences internes désagréables, il s'engage dans des comportements néfastes à sa santé physique ou émotionnelle (par exemple boire, éviter des situations...). Pour aggraver le tout, le contrôle des expériences internes a des effets paradoxaux tendant à les augmenter en intensité et en fréquence pouvant aller jusqu'au seuil de la psychopathologie (Ciarrochi J.⁷⁸ et al 2010). Le manque de clarté de nos valeurs est une autre caractéristique de

⁷⁶ ACT: *Acceptance and Commitment Therapy*

⁷⁷ **Voici un outil pour évaluer sa flexibilité psychologique :**

<http://www.lemagazineact.fr/Monestes%20et%20al%20AAQ-II.pdf>

⁷⁸ CIARROCHI, J. BILICH, L., & GODSEL, C. *Psychological flexibility as a mechanism of change in Acceptance and Commitment Therapy*. In Ruth Baer's (Ed), *Assessing Mindfulness and Acceptance : Illuminating the Processes of Change*. (pp. 51-76). New Harbinger Publications, Inc. : Oakland, CA. 2010.

l'inflexibilité psychologique ; elles laissent la place à des conséquences positives plus immédiates comme celle d'avoir raison, de recevoir l'approbation des autres ou de se sentir bien.



D'autres exercices sont proposés dans le livre « *Les pièges du bonheur* » de R. Harris⁷⁹ dans l'objectif d'aider au consentement de l'acceptation et à la délitération⁸⁰ de la pensée. Nous vous conseillons de les pratiquer.

L'acceptation implique de donner un espace à des pensées, émotions désagréables, sensations, impulsions et autres expériences internes, de les laisser venir et repartir, sans lutte, sans les fuir, sans leur donner une attention excessive. Il s'agit de prendre acte de ses pensées mais de ne pas les mettre en œuvre, de faire le choix de se comporter d'une certaine façon en dépit de ses pensées ou de ses émotions.

La fusion cognitive consiste à supposer que nos expériences privées (pensées, émotions, sensations) sont des descriptions exactes de la réalité. Il y a confusion entre la pensée et ce qu'elle décrit. Pour faire la défusion ou délitération, il faut apprendre à observer notre monologue intérieur, voir les pensées telles qu'elles sont (images, morceaux de langage), voir la façon dont elles apparaissent (événements menaçants dont on doit se débarrasser, règles à suivre, vérité littérale, objective, faits importants qui requièrent toute notre attention).

Des exercices ont comme but d'aider les gens à prendre acte du processus du langage tel qu'il se déroule et à observer la façon dont les pensées vont et viennent dans la perspective d'un observateur neutre. Il s'agit d'un changement radical du contexte où les pensées deviennent des

⁷⁹ HARRIS R. *Les pièges du bonheur*. Les Éditions de l'Homme 2010.

⁸⁰ Il s'agit de s'attaquer à la fonction littérale du langage.

événements observables, plutôt que des vérités littérales qui doivent dicter notre comportement (Ciarrochi J.⁸¹ et al 2010).

Les exercices consistent par exemple à : observer ce que vous vous dites juste maintenant ; observer la forme de la pensée, la décrire. S'agit-il de mots, de sons, d'images ? La labellisation, l'identification comme une observation extérieure à soi, la répétition des mots pour leur faire perdre leur sens, sont autant de stratégies pour réduire la qualité littérale de la pensée.

La délitération a le résultat suivant : le contenu de la pensée persiste mais il n'y a plus de lutte, la pensée perd sa fonction de règle – n'organise pas les comportements subséquents. Il est important de faire la défusion des évaluations que nous portons sur nous-mêmes et sur les autres, pour interagir en fonction de ce qui se passe dans une situation donnée et non en fonction du contenu de la pensée.

Dans l'objectif spécifique de prévention du *burnout* nous complétons ces exercices de flexibilité psychologique par un entraînement à la flexibilité somatique (Horenstein J.M.⁸² ; 2013). La flexibilité somatique est l'ensemble d'habiletés physiques et sensorielles pour rendre le corps disponible à l'ici et maintenant, pour être prêt à tout ce qui est appelé à devenir. Cette réactivité implique relâchement et vivacité en même temps.

La bioflexibilité dérive de deux courants théoriques :

- la thérapie d'acceptation et d'engagement ;

⁸¹ CIARROCHI, J. BILICH, L., & GODSEL, C. *Psychological flexibility as a mechanism of change in Acceptance and Commitment Therapy*. In Ruth Baer's (Ed), *Assessing Mindfulness and Acceptance : Illuminating the Processes of Change*. (pp. 51-76). New Harbinger Publications, Inc.: Oakland, CA. 2010.

⁸² HORENSTEIN J.M. *Le soin de soi. Esthétique à l'usage des soignants et des enseignants. La prévention du burnout et du traumatisme vicariant*. Paris 2013.

- la soma-esthétique.

Il s'agit de travailler avec les contenus et les processus de conscience en utilisant ses mouvements, y compris respiratoires, et tous ses sens au bénéfice de l'adaptabilité dans la poursuite de buts et de valeurs (www.bioflexlab.fr).

Partie 2 –
De l’imaginé à la réalité du terrain : les
difficultés inhérentes au métier

Au fil de sa carrière, l'enseignant est confronté à une multitude de formes de sensations de pénibilité, qui peuvent se répercuter progressivement sur sa santé. Ceux qui ont un problème de santé dès l'entrée dans ce métier, ou une personnalité fragile, vont souvent au-devant de nombreuses difficultés, en oubliant qu'un haut niveau de diplômes ne garantit pas d'être affecté dans un « bon établissement », ni d'être écouté et respecté. C'est la grande différence entre l'enseignement et le salariat en administration ou en entreprise. **Rien, dans le métier d'enseignant, ne peut être tenu pour acquis, quel que soit le nombre d'années d'ancienneté. C'est un combat quotidien, toute une carrière, pour « maintenir sa réputation ».** Seuls des témoignages vécus permettent de mieux connaître la multiplicité des difficultés du métier d'enseignant.

Il s'avère que les professeurs (école, collège, lycée, lycée professionnel et technologique) qui contactent Aide aux Profs ont dans leur majorité choisi ce métier par défaut d'autre chose. **Cette constatation n'est pas une donnée généralisable, puisque seuls les enseignants qui ne supportent plus leur métier ou qui veulent en sortir contactent notre dispositif.**

Dans l'imaginaire collectif perdure l'idée que ce métier est un sacerdoce, et que tous ceux qui le pratiquent l'ont choisi pour sa beauté, sa noblesse, le don de soi et l'amour de sa discipline d'enseignement.

Devenir professeur au 21^e siècle ne peut plus seulement être pensé en termes de savoirs académiques, car le cours magistral n'est plus d'actualité dans les pratiques pédagogiques. Le Ministre Vincent Peillon a présenté un premier point d'étape de l'entrée de l'École dans l'ère du numérique le lundi 10 juin 2013⁸³ car il souhaite que l'École accorde une plus grande place au numérique dans les pratiques pédagogiques. Cela supposera que chaque enseignant se forme à l'emploi de logiciels

⁸³ <http://www.education.gouv.fr/pid29064/ecole-numerique.html>

spécifiques, pour accroître ses savoir-faire, et perfectionner ses pratiques professionnelles.

Enseigner est devenu une imbrication complexe de savoir-faire et de savoir-être, et suppose une forte capacité d'adaptation aux imprévus de la relation pédagogique, chaque professeur du 2nd degré par exemple étant en contact chaque semaine avec 150 à 600 jeunes différents selon l'horaire par niveau de classe de sa discipline d'enseignement, et son lieu d'exercice. Le rêve de tout enseignant est d'être respecté, écouté par ses élèves, et de se sentir utile, pour le présent comme pour l'avenir, dans sa mission de transmission de savoirs et de savoir-faire. De sa capacité à asseoir son autorité face à un public consommateur d'informations, de plus en plus exigeant, dépendra la qualité de ses conditions de travail au quotidien.

Notre objectif, ici, est de vous aider à anticiper toutes ces situations qui peuvent rendre difficile l'exercice de votre métier, pour le vivre mieux.

La typologie des difficultés rencontrées par les enseignants au travail

En quoi consiste la GRH de l'Éducation Nationale et comment est-elle perçue par les enseignants en difficulté ?

La GRH est consacrée à l'Éducation Nationale en 1994 avec la mesure n°131 du nouveau contrat pour l'École qui prévoit la mise en place dans chaque académie d'une Direction des Ressources Humaines (DRH), chargée de coordonner toutes les instances académiques de formation et de gestion des personnels. La circulaire du directeur de cabinet (Francis Delon) du 26 mars 1997 a permis un premier cadrage des missions des DRH académiques.

La GRH⁸⁴ préconise alors cinq objectifs prioritaires :

- *« accueillir et accompagner dans le nouvel emploi ;*
- *rendre plus volontaire la conduite des mouvements académiques ;*
- *être attentif aux personnes et prévenir très tôt les inadaptations ;*
- *proposer des affectations adaptées et ainsi valoriser les personnels ;*
- *renforcer l'articulation de la formation initiale et de la formation continue. »*

La nouvelle GRH propose aussi trois modes d'action :

- *« confirmer les établissements comme relais de la gestion des ressources humaines ;*

⁸⁴ CUBY Jean-François, GHESQUIERE Monique, Rapport (collectif) *sur la Gestion des ressources humaines : la dimension qualitative de la gestion des personnels (du mythe au quotidien)*, Janvier 2000 : <http://media.education.gouv.fr/file/07/1/6071.pdf>

- tenir compte dans la politique de gestion des ressources humaines de tous les acteurs ;
- établir un programme d'action ».

« Toutefois, la fonction GRH n'est pas définie dans sa globalité, dans la mesure où les responsabilités de l'administration centrale et celles des niveaux infra-académiques, notamment de l'EPL⁸⁵, sont à peine esquissées. En fait, la mise en place de la nouvelle gestion des ressources humaines s'est accompagnée d'illusions tenaces pour les personnels d'encadrement et pour l'administration centrale chargée de la mettre en œuvre. »

La Gestion des Ressources Humaines actuelle s'apparente à une gestion de données statistiques, à l'échelle de 849 647 enseignants du 1^{er} et du 2nd degré (83.9% du public, 16.1% du privé sous contrat) en janvier 2012⁸⁶.

Comment pourrait-il en être autrement, avec tant d'enseignants à gérer, tant que les syndicats n'accepteront pas l'idée d'une GRH de proximité déléguée aux chefs d'établissement ? Pourquoi se priver, au 21^e siècle, de l'expérimenter ? Dans le n°138 du bulletin trimestriel de l'Association Française des Acteurs de l'Éducation (AFAE) consacré à la GRH de proximité, un panel d'experts s'interroge sur les apports positifs qu'apporterait dans le système éducatif ce changement majeur⁸⁷. Dans cet article⁸⁸ est proposé que chaque chef d'établissement puisse recruter 1/3 de ses personnels sur profils de compétences, tandis que les 2/3 restants proviendraient comme aujourd'hui des mouvements de mutation. **Ainsi chaque chef d'établissement pourrait-il constituer autour de lui une équipe qui serait acquise à ses idées, et deviendrait le moteur de son**

⁸⁵ EPLE : Établissement Public Local d'Enseignement.

⁸⁶ Les Personnels – *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche* (RERS 2012) ; *Ibid.*

⁸⁷ *La GRH de proximité*, Bulletin n° 2 de Juin 2013 de l'AFAE, n°138 (www.education-revue-afae.fr)

⁸⁸ BOYER R. *Vouloir mettre en place une GPRH dans les EPLE, c'est ouvrir une boîte de Pandore* ; in *La GRH de proximité* ; Bulletin n° 2 de Juin 2013 de l'AFAE, n°138, pp.121-126.

projet d'établissement, constituant un « pôle-relais de soutien » en cas d'un changement des personnels de direction. Et cela valoriserait les enseignants les plus méritants/les plus compétents en diversifiant ainsi leur temps de travail et en réalisant plus facilement leur mobilité, car les compressions d'effectifs enseignants qui ont eu lieu entre 2007 et 2012 ont diminué les possibilités d'obtenir rapidement satisfaction lors des mouvements inter-académique puis intra-académique de mutations.

Les missions et responsabilités principales actuelles des personnels des services RH des académies consistent à réaliser « une gestion administrative des dossiers en vue de gérer des départs à la retraite, des mutations, des recrutements, des affectations, des services partagés entre petits collèges ou disciplines à faibles effectifs » comme l'indique Alain Bouvier, ancien Recteur de Clermont-Ferrand⁸⁹. Les services RH gèrent également les congés maladie afin de pourvoir rapidement aux remplacements des enseignants dans les établissements pour que chaque élève ait un professeur et puisse bien suivre sa scolarité dans un souci d'égalité des chances. Ils s'investissent également pour évaluer, dans des commissions, des demandes d'entrée en Congé de Longue Maladie (CLM) ou en Congé de Longue Durée (CLD), décident des placements en Disponibilité d'Office (DO), ou des attributions d'Occupation Thérapeutique (OT), de Postes Adapté de Courte Durée (PACD) ou des Postes Adaptés de Longue Durée (PALD). Une fois tous ces dispositifs épuisés par l'enseignant, son médecin traitant, généraliste ou spécialiste, remplit un dossier pour la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH)⁹⁰ afin de lui permettre d'obtenir la Reconnaissance de la Qualité de Travailleur

⁸⁹ BOUVIER, A. *Il n'y a de gestion des ressources humaines que de proximité et par la confiance*, in *La GRH de proximité*, Bulletin n° 2 de Juin 2013 de l'AFAE, n°138, pp.17-24 (www.education-revue-afae.fr)

⁹⁰ Plus d'informations sur : <http://vosdroits.service-public.fr/particuliers/F1650.xhtml>

Handicapé⁹¹ (RQTH), tandis que d'autres seront placés en retraite pour invalidité.

Les personnels RH siègent aussi dans les commissions paritaires où sont présents les représentants des syndicats, et dans les Comités d'Hygiène et de Sécurité et des Conditions de Travail (CHSCT). Ils informent aussi les agents de leur passage d'un échelon à l'autre, et déterminent aussi les modalités d'accès aux grades supérieurs, en établissant chaque année la liste des promouvables. Lors des Commissions Administratives Paritaires Académiques (CAPA) et des Commissions Administratives Paritaires Nationales (CAPN), ils doivent aussi tenir compte des revendications syndicales, en fonction de leur représentativité, pour entretenir un dialogue social, et tenter autant que faire se peut d'établir une égalité de traitement entre les personnels.

Les services RH sont aussi saisis par les chefs d'établissements ou les inspecteurs des enseignants qui rencontrent des difficultés, afin de pouvoir leur proposer des stages de remédiation, d'une à plusieurs semaines selon les académies. Ils supervisent aussi le travail d'accueil et d'information des Conseillers Mobilité Carrière (CMC), ce nouveau métier⁹² destiné à conseiller les agents publics dans leurs souhaits de changement professionnel. Ainsi, un peu plus de 4 500 enseignants du 1^{er} degré et du 2nd degré ont contacté les 60 à 70 CMC des 30 académies en 2012, avec une réponse personnalisée dans les 2 semaines en moyenne par mail ou par téléphone, pour un premier rendez-vous accordé dans les 2 mois à 6 mois selon la taille de l'académie. En décembre 2008, la Direction Générale de l'Administration de la Fonction Publique (DGAFP) a produit

⁹¹ Modalités d'obtention de la RQTH (http://www.arcat-sante.org/317/Reconnaissance_de_la_qualite_de_travailleur_handicape_RTH_RQTH)

⁹² Référentiel Interministériel du Responsable du Conseil en Mobilité et Carrières, Fiche RIME, 2006 (http://www.fonction-publique.gouv.fr/files/files/IMG/referentiel_cons_mobilite_carriere.pdf)

un guide méthodologique⁹³ exhaustif des missions et responsabilités des CMC.

Chaque année, la Dotation Horaire Globale (DHG) définie par chaque académie pour ses établissements scolaires affecte des enseignants qui perdent leur poste dans le mouvement de « carte scolaire » piloté par les académies, et ils sont obligés de retrouver une autre affectation, déterminée informatiquement selon un barème spécifique par le mouvement de mutation « intra-académique » s'ils décident de rester dans la même académie. **Le dernier arrivé dans l'établissement - souvent un jeune enseignant - est le premier touché**, même si un enseignant plus ancien dans l'établissement aimerait bien saisir ce type d'opportunité pour bénéficier d'un barème exceptionnel pour obtenir une affectation en lycée, ou dans un autre établissement. La grande majorité des enseignants concernés par cette pratique la ressent comme une injustice. **Serait-il possible de procéder différemment pour éviter ces drames personnels ?**

Globalement, les enseignants qui contactent Aide aux Profs se plaignent d'une administration « qui n'est pas suffisamment à l'écoute de leurs difficultés » :



Bertrand, 29 ans, ingénieur et agrégé en Mécanique depuis 6 ans à plein temps, se sent infantilisé par un système qui ne reconnaît pas l'étendue de ses compétences :

« Malgré une motivation sans faille pour mon travail, je me sens bridé et infantilisé par un système de mutation et de gestion des compétences qui ne me correspond

⁹³ *Mise en place du Conseiller Mobilité-Carrière dans les services de l'État ; Guide méthodologique ; DGAFP – 2008* (http://www.fonction-publique.gouv.fr/files/files/publications/coll_ressources_humaines/guide_brochure_mobilite_carriere_.pdf)

pas. J'éprouve le besoin d'avancer et de satisfaire mes ambitions. Je me sais compétent dans bien des domaines (web, tice, elearning, CAO ...etc.). »

André, 33 ans, est enseignant d'Arts Plastiques en collège depuis 10 ans :

« Prof depuis 10 ans en Arts Plastiques, pourtant bien noté et apprécié, je suis de moins en moins motivé par mon métier, par un système illogique, figé, laxiste et des élèves de plus en plus difficiles à captiver. Je souhaite effectuer une reconversion le plus rapidement possible, exercer dans le département de mon choix pour que ma vie familiale avec 2 enfants ne dépende plus de la bureaucratie de l'Éducation Nationale, et d'un système aléatoire. Je suis complètement perdu sur QUOI faire et COMMENT, car nous sommes ultra spécialisés dans une discipline donnée et en sortir fait peur voire paraît impossible. D'autant plus que l'administration ne nous facilite pas la tâche. J'ai besoin de bouger, de voir d'autres choses et de ne pas exercer ce métier encore 30 ans, je n'en aurai pas la patience ni la motivation. J'ai engagé l'an dernier une démarche auprès des conseillers mobilité carrière de mon rectorat. Mais les choses traînent très en longueur pour très peu de résultats probants. »

Maxime, 36 ans, enseigne la Physique en lycée depuis 12 ans, et n'imagine plus s'investir autant que par le passé dans son métier :

« Il y a deux ans, victime d'une suppression de poste, je me retrouve TZR⁹⁴ (avec remplacement dans d'autres matières !!!). J'ai perdu cette année là toutes illusions sur la carrière que je pouvais avoir dans l'éducation nationale. L'année suivante, gros coup de chance, après mutation d'un collègue dans mon lycée d'origine, je retrouve un poste fixe (bout du tunnel?). J'intègre une équipe (je suis volontaire) qui enseigne en BTS, et je m'y suis beaucoup investi. Aujourd'hui, 2 ans après, un poste en Physique est à nouveau supprimé et c'est encore moi qui en fais les frais. Maintenant j'en ai marre, deux suppressions de poste mais pas trois. Il est impossible pour moi dans ces conditions de m'investir à nouveau si c'est pour redevenir TZR. »

⁹⁴ TZR : Titulaire sur Zone de Remplacement.

Ghislaine, 42 ans, 13 ans d'ancienneté comme Professeur d'Italien, estime que l'Éducation Nationale est indifférente à la souffrance de ses enseignants :

*« Professeur pendant 13 ans en collège puis en lycée, je suis actuellement en disponibilité depuis 2 ans. En effet, **me sentant de plus en plus inutile, et désarmée face à tous les problèmes que nous pouvons rencontrer aujourd'hui dans l'enseignement** (démotivation, difficultés scolaires, problèmes familiaux et sociaux des élèves) j'ai désormais envisagé une reconversion. De plus, mes dernières années d'enseignement ont confirmé mon intérêt pour les problèmes humains et sociaux, accentués par **l'indifférence de l'Éducation nationale face à la souffrance des enseignants et des élèves. Ce milieu éducatif ne fait que se dissimuler derrière des idéaux en publiant des circulaires de plus en plus irréalistes.** »*

Rose, 42 ans, est Professeur certifiée de Lettres depuis 15 ans, et son témoignage nous éclaire sur le pouvoir que peuvent exercer certains chefs d'établissement sur leur personnel :

*« Après plusieurs années d'échecs successifs au CAPES de Lettres, j'obtiens enfin ce concours pour devenir enseignante titulaire. **Inspection en milieu d'année, inspecteur très satisfait, qui me dit: « vous avez du jus ! ».** Cette expression me fera plus de bien que le rapport de cette inspection et sa note qui ne me parviendront jamais. En fin d'année, j'apprends que je ne peux être titularisée dans le poste car il sera pris par une néo titulaire comme moi mais qui a 50 points de bonus pour une raison obscure de formation suivie à l'IUFM ou-je-ne-sais-plus-trop-quoi.*

En tapant tout cela, je me dis qu'il y en avait déjà beaucoup des dysfonctionnements mais à l'époque, je n'avais pas été choquée.

*Je suis donc titularisée dans un lycée inconnu où je reste quelques années. Puis, en suivant mon conjoint muté dans un autre département, je suis affectée à mon tour sur **un poste où l'ambiance est absolument épouvantable. La direction procède à du harcèlement moral sur l'ensemble des profs, les fliquant, leur infligeant des horaires impossibles juste pour les embêter** (de leur propre aveu !), allant même jusqu'à interroger les élèves perturbateurs au sujet des profs eux-mêmes.*

***J'ai des enfants, et peur de frôler la dépression.** Mon médecin compréhensif à qui j'ai tout exposé m'arrête 15 jours et me conseille de demander ma mutation. Ce que je fais et obtiens.*

Cela se passe plutôt bien dans mon nouveau lycée, plutôt prisé. Les problèmes de discipline que je connais depuis toujours sont plus rares. **Le proviseur en poste depuis 35 ans nous confie lors de son discours de départ en retraite qu'il se trouvait souvent bien seul à son poste, se sentant souvent abandonné par sa hiérarchie...**

La personne qui l'a remplacé n'avait pas l'air d'aimer beaucoup les professeurs, nous tournant le dos par exemple pour ne pas être obligée de nous saluer. Et les problèmes de discipline sont apparus. **On nous a fait comprendre qu'il ne faut pas exclure les élèves de cours car on ne sait pas quoi en faire. Il ne fallait pas non plus les consigner car on manquait de surveillants.** Les CPE nous prennent de haut quand on leur fait convoquer des élèves. Il faut croire que ça les embêtait qu'on leur donne du boulot.

L'an passé, changement de proviseur à nouveau. Celui-là se présente comme quelqu'un de sympa et jovial, **ne nous cachant pourtant pas que le ministère de l'Éducation Nationale se sert plus d'une règle à calculer que de n'importe quel instrument !**

Voici plus d'un an que cette personne est en poste et l'on a découvert quelqu'un qui essaie de se faire passer pour une personne sympathique, nous tutoyant, nous parlant de ses loisirs...mais sans oublier de nous embobiner, d'exercer **des pressions aussi menaçantes qu'insupportables.**

Voilà où j'en suis donc :

- **Fatiguée nerveusement de lutter contre un proviseur carriériste.**
- **Épuisée par les luttes contre les élèves** qui nous arrivent dès la Seconde complètement désabusés et/ou écœurés par un système qui ne leur a pas permis d'accéder à la formation souhaitée.
- **Déçue par des collègues qui ne sont pas les derniers à « casser du sucre sur le dos du voisin. »**
- **Mais surtout avec un mal être profond, celui d'être mal aimée, maltraitée et incomprise.** Les élèves n'aiment pas les profs. Les parents n'aiment pas les profs. **La hiérarchie n'aime pas les profs.** Moi aussi parfois, je ne les aime plus. J'hésite à écrire que je n'aime plus mon métier. Les élèves me regardent avec de grands yeux ronds quand je leur dis qu'ils sont en classe pour eux : pas pour moi ni leurs parents. Et que moi je suis là pour eux, pour les aider à acquérir une formation qui leur permettra, souhaitons-le, de trouver un métier acceptable.

Ce qui me retient, enfin, me retenait encore c'est que j'aime les gens et donc les élèves qui sont des personnes à part entière, j'aime les aider, j'aime le contact humain. Avant de prendre la décision de démissionner, j'avais un peu l'impression de quitter le navire, de l'abandonner tel un capitaine sur son bateau en naufrage. Je me suis longuement demandé s'il fallait plus de courage pour rester ou partir. L'un comme l'autre est difficile. Mais quand on ne peut plus se sentir bien dans son travail et que cela empiète même sur le temps non scolaire, quand on ne pense plus qu'à ça, quand on retient ses larmes en partant au travail et qu'on les lâche au retour, c'est pour le bien de soi qu'il faut du courage pour partir. »

Karine, 45 ans, Professeur d'Histoire-Géographie depuis 5 ans, ne se fait plus d'illusion sur la capacité du DRH de son rectorat à l'aider dans ses difficultés :

« J'ai eu la chance d'être affectée à titre définitif dans un collège en centre ville dans l'académie de X, non loin de chez moi. Après deux années, j'ai demandé une disponibilité et j'ai déménagé suite à des bouleversements personnels. Les difficultés sont très vite arrivées car j'ai perdu tous mes points en mutant et je me suis donc retrouvée TZR, statut que j'ai le plus grand mal à assumer aujourd'hui ! Malade et incapable de travailler depuis les vacances de Printemps, je cherche désespérément une solution ; j'envisage même la démission, mais avoir fait tant d'efforts pour en arriver là m'écoeure, je l'avoue. Le métier d'enseignante me plaît beaucoup, mais les conditions pour effectuer les missions que l'on exige de moi me sont devenues insupportables. J'ai rendez-vous avec le DRH du rectorat cette semaine, j'en attends simplement de pouvoir enfin parler à quelqu'un de responsable et évoquer mes difficultés, mais je ne me fais aucune illusion quant à des possibilités qui viendraient me sauver du naufrage... Des postes fixes, il n'y en a plus et je vois avec écoeurement les nouveaux stagiaires se noyer eux aussi parce qu'ils doivent assumer toutes leurs classes sans formation, alors que moi, je fais le bouche-trou sans que l'on se demande jamais si j'ai les compétences pour enseigner le français dans des lycées pro ou à des Terminales alors que je n'ai connu que le collège. Je souhaite faire un bilan et envisager un avenir hors de l'EN qui a brisé mes illusions en moins de temps qu'il faut pour le dire. »

Régis, 58 ans, Professeur de Mathématiques depuis 30 ans, a été placé en disponibilité d'office contre son gré :

« Prof de mathématiques dans un collège, je suis en arrêt maladie depuis 1 an (après avoir été arrêté plusieurs mois les années passées). Je ne me vois pas reprendre : je fais encore des cauchemars. J'ai demandé plusieurs fois un congé de longue maladie qui m'a été refusé et je vais arriver en fin de droits. Le rectorat me dit que je serai mis en disponibilité d'office le mois prochain, car disent-ils « ils ne savent pas quoi faire de moi ». Mes difficultés ne datent pas d'hier mais je n'ai pas su changer de voie à temps. J'aimerais me reconverter dans autre chose et ne pas terminer ma carrière en congé maladie, car je me sens en forme pour retravailler ailleurs. »

Un enseignant en difficulté est un enseignant qui semble s'écarter de la norme, et donne une image de lui-même peu reluisante. Qu'ils soient diplômés d'une Licence, d'un Master 2, d'un diplôme d'Ingénieur, d'une École Supérieure de Commerce, ou d'un Doctorat, qu'ils aient ou non exercé des responsabilités dans le privé avant de devenir enseignants, **tous les enseignants en difficulté ont en commun de se sentir affaiblis, démotivés, et vulnérables** face à une administration qu'ils ressentent comme « toute puissante », et les témoignages nous ont permis de constater que **les remarques sont ressenties de manière d'autant plus stigmatisante que la catégorie des agents qui les prononce est peu élevée (C et B), l'enseignant étant en catégorie A.** D'un côté, l'enseignant maître dans sa classe attend avec une certaine exigence que l'administration réponde rapidement et efficacement à la difficulté qu'il rencontre. De l'autre, une administration souvent débordée par les demandes, en situation de sous-effectif, et qui doit tenir compte du budget qui lui a été alloué dans ses différents Branches Opérationnelles de Programmes (BOP) pour adapter sa prise en charge en fonction des situations rencontrées.

Rien n'est simple dans cette rencontre entre des enseignants en demande, devenus dépendants de la prise en charge que nécessite leur situation, et qui s'y sentent vulnérables. C'est ce qui peut expliquer que ces deux parties soient parfois en confrontation, avec ici et là des situations

d'incompréhension qui semblent inextricables sans prise de recul suffisante de part et d'autre.



Les enseignants en difficulté sont majoritairement des femmes. Cela est en lien avec la forte féminisation des métiers de l'enseignement, mais peut aussi s'expliquer par le cumul avec la vie de famille, qui, pour les femmes en couple, leur attribue, selon Yves Deloison⁹⁵, **75% des tâches ménagères en moyenne**, un chiffre qui varie peu : « *Les femmes réalisent une double, triple, quadruple journée... jusqu'à n'en plus pouvoir* ». En moyenne, nous indique l'auteur, « *les femmes passent 100 minutes de plus que leur conjoint au quotidien pour le ménage, la cuisine, le linge, les courses, etc. (...) À peine 56% des hommes sont prêts à faire la cuisine ou à sortir les poubelles, mais l'essentiel des tâches pèse encore sur les femmes* ».

L'affectation non désirée, source de frustrations et de difficultés

Dès la réussite au concours, l'enseignant se trouve confronté au système complexe des mutations de l'Éducation Nationale, le barème favorisant les couples avec des enfants plutôt que les célibataires. Nombreux sont les étudiants à pratiquer le Pacte Civil de Solidarité⁹⁶ (PACS) pour obtenir un « bon barème » et éviter l'affectation sur des postes pénibles.

En 2012 en France, 46.5% des nouveaux enseignants du 2nd degré ont été affectés dans les académies de Créteil et de Versailles, pour remplacer

⁹⁵ DELOISON Y., *Pourquoi les femmes se font toujours avoir ? Mode d'emploi pour que cela change enfin*. Éditions FIRST, collection Psycho, 254 p.

⁹⁶ PACS : <http://vosdroits.service-public.fr/N144.xhtml>

des titulaires qui n’y restent que 4 ans en moyenne⁹⁷. Or, c’est dans ces académies, ainsi que celle de Paris, que le coût de la vie y est le plus élevé en France, en particulier pour le logement. **Les néo-titulaires, dont le salaire ne dépasse pas 1740.99 € bruts**⁹⁸ à la fin de leur 1^{re} année, sont donc exposés dès leur entrée dans le métier à la précarité en région parisienne et in extenso dans les grandes agglomérations où il devient coûteux de se loger. Dans de nombreuses entreprises privées, un Bac + 5 est beaucoup mieux valorisé financièrement, avec des perspectives de carrière et de salaire sur le moyen et le long terme nettement plus attractives.

Dans l’enseignement, **la faiblesse des salaires de départ**⁹⁹ et **la lente progression indiciaire peuvent concourir très vite à la frustration de ceux qui accordent plus d’importance à leurs revenus qu’au métier qu’ils ont décidé d’exercer**. Cette motivation extrinsèque se heurte alors aux capacités de l’État à augmenter le salaire et le point d’indice de ses agents.

La stagnation du point d’indice dans la Fonction Publique depuis 5 ans aggrave chez les enseignants ce sentiment de dévalorisation progressive. Ainsi, un Professeur des Écoles ou un Professeur certifié, qui ont la même échelle indiciaire, mettront entre 12 et 14 années pour passer d’un salaire de 1615.97 € bruts à un salaire de 2291.99 € bruts, soit moins de 2000.00 € nets (hors primes et heures supplémentaires). **Leur augmentation sur la durée moyenne de 13 ans aura été de 4.33 €/mois en rythme annuel**, soit nettement moins que les traditionnelles hausses annuelles des prix

⁹⁷ Guide de mutation 2013 des enseignants du 2nd degré (p.21) :

http://cache.media.education.gouv.fr/file/Personnels_enseignants/56/5/guide_mutations_2013_enseignants_2nd_degre_232565.pdf

⁹⁸ **Données 2012** : <http://www.emploitheque.org/grille-indiciaire-etat-Professeurs-des-ecoles-25>

⁹⁹ En comparaison de la situation rencontrée dans les autres pays de l’OCDE en 2011

(http://www.oecd-ilibrary.org/education/salaire-des-enseignants_teachsal-table-fr)

alimentaires, des prix de l'énergie (transport, chauffage), des taxes et des impôts.

Dès l'entrée dans l'enseignement, l'ancien étudiant comprend que l'amélioration des conditions de travail est une lutte collective constante, soutenue par les nombreux syndicats de la profession, et qui n'aboutira pas toujours comme il le souhaiterait, car insoluble à une telle échelle, exigeant des moyens que l'État ne possède pas dans le contexte économique actuel, et ne retrouvera pas avant au moins 2050, du fait de la poursuite du *papy-boom*, qui pèse lourd dans le financement des retraites, avec une carrière qui ne cessera de s'allonger, d'après les décisions de la réforme des retraites de l'automne 2013. La masse salariale de l'Éducation Nationale est telle qu'il devient difficilement envisageable, sauf à endetter durablement l'État, d'augmenter tous les enseignants de plus de 100 € seulement par an (équivalent d'un caddie de courses pour un couple et deux enfants chez LIDL), ce qui revient déjà à dépenser 85 millions d'euros multipliés par les années qu'il leur reste à travailler. Les enseignants sont donc une profession dont le pouvoir d'achat, dans le contexte économique actuel, est difficile à maintenir.



Bien gagner sa vie ne doit donc pas être la motivation première d'un futur enseignant. Le plaisir de la relation pédagogique avec ses élèves doit primer sur toute autre considération.

L'affectation est une étape souvent mal vécue, car synonyme d'un parachutage dans une région fort éloignée de celle où l'année de stage a été réalisée. Pour de nombreux enseignants du 1^{er} degré, les affectations sont connues à peine une semaine avant la rentrée scolaire, ce qui laisse peu de temps pour trouver un logement, déménager, s'équiper, se familiariser avec son nouvel environnement. **Cette organisation propre à**

la GRH de chaque académie est l'une des principales sources de stress pour les néo-titulaires avant la rentrée scolaire.



Qui plus est, le lieu d'affectation est facteur de stress, tellement le nombre d'établissements difficiles a augmenté depuis plus d'une décennie.

Les enseignants affectés en APV :

Le dispositif de l'Affectation à caractère Prioritaire justifiant une Valorisation (APV) s'est substitué en 2005 à l'ancien dispositif des Postes à Exigences Particulières (PEP) pour les affectations liées à des conditions d'exercice particulières. **Ce dispositif fait primer « l'intérêt du service » sur les préférences émises par les agents** lors de leur demande aux mouvements de mutation « inter-académique » puis « intra-académique ».

Ce dispositif APV permet aux recteurs d'offrir une contrepartie aux enseignants, volontaires ou non, qui récupèrent des postes difficiles ou considérés a priori comme peu attractifs, en leur accordant ultérieurement un traitement plus favorable en cas de demande de mutation.

L'instauration du dispositif APV a unifié l'ensemble des bonifications existantes, liées aux conditions d'exercice difficiles, qui s'étaient superposées au fil des années selon les types d'établissements, ôtant toute lisibilité au système : neuf régimes distincts de bonifications au barème coexistaient au mouvement inter-académique (établissements classés Zones d'Éducation Prioritaire (ZEP), Zones urbaines sensibles (ZUS), relevant du plan de lutte contre la violence comme les Postes à Exigence Particulière de niveau 4 (PEP 4), ou établissements ruraux isolés).

Désormais, une bonification importante, accordée seulement après une période de stabilité de 5 à 8 ans (de 300 à 400 points selon la durée), est

destinée à favoriser la motivation des personnels en les incitant à s'investir sur le moyen terme sur un poste ou dans l'établissement où se situe l'APV. Cet objectif recoupe les politiques nationales de stabilisation des affectations prononcées dans les établissements situés dans les quartiers urbains où se posent des problèmes sociaux et de sécurité particulièrement difficiles.

Le dispositif « Écoles, Collèges, Lycées, Ambition, Innovation, Réussite » (ECLAIR), créé sous Luc Chatel, englobe, lui, une partie des écoles et des établissements classés ZEP et comprenait en 2011-2012¹⁰⁰ : 2 100 écoles, 297 collèges, 17 lycées professionnels, 5 lycées polyvalents, 6 lycées d'enseignements général et technologique, 11 établissements privés, soit un total de 2 436 établissements en France.

En 2012, pour le seul 2nd degré (collèges et lycées), 14.9% des établissements scolaires (soit 1 445 sur un total de 9 725) étaient désormais classés en APV. 25.1% de ces établissements sont alors concentrés sur l'académie de Créteil, 12.8% sur celle de Versailles, 11.1% sur celle de Lille, 4.5% sur celle d'Aix-Marseille, et 4.5% sur celle de Rhône-Alpes.

Dans la répartition observée des enseignants qui ont contacté Aide aux Profs entre 2007 et 2012, il s'avère que ces quatre régions (comprenant huit académies très peuplées) sont les mieux représentées :

(N=4700)	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Ile-de-France	25.3%	25.5%	25.3%	25.5%	26.1%	25.2%
Rhône-Alpes	9.0%	10.2%	9.0%	10.2%	9.5%	9.1%

¹⁰⁰ <http://www.education.gouv.fr/cid52765/le-programme-eclair-pour-les-ecoles-colleges-et-lycees.html>

Provence-Alpes Côte d'Azur	7.3%	7.4%	7.3%	7.4%	6.9%	6.8%
Nord-Pas de Calais	6.9%	5.7%	6.9%	5.7%	5.7%	6.2%

Le tableau ci-après permet de mieux connaître, par académies, au début de l'année 2012, le nombre d'enseignants concernés, pour le seul 2nd degré.



Il y apparaît clairement que dans les académies très urbanisées (Aix-Marseille, Amiens, Créteil, Lille, Versailles) et dans les académies d'Outre-Mer (Guyane, Martinique, Réunion), **un enseignant sur six au moins est affecté dans un établissement difficile**¹⁰¹ :

Académies	Nombre total d'enseignants du 2 nd degré	Nombre d'enseignants en établissements APV	% d'enseignants du 2 nd degré en établissements APV
Aix-Marseille	15 017	2 245	14.9
Amiens	10 828	2 229	20.6
Besançon	6 687	231	3.2
Bordeaux	15 657	136	0.9
Caen	7 547	342	4.5
Clermont-Ferrand	6 385	342	5.4
Corse	1 622	214	13.2
Créteil	23 744	12 155	51.2
Dijon	8 386	603	7.2
Grenoble	15 966	23	0.1
Guadeloupe	3 413	287	8.4

¹⁰¹ Projet de Loi de Finances 2012 – Question n°52 in *Questionnaires parlementaires traités par la DGRH ; Missions enseignement scolaire et enseignement supérieur* - Décembre 2011.

Guyane	1 505	399	26.5
Lille	22 214	3 984	17.9
Limoges	3 885	312	8.0
Lyon	14 594	1 644	11.3
Martinique	3 027	615	20.3
Montpellier	13 601	1 483	10.9
Nancy-Metz	13 408	689	5.1
Nantes	13 917	535	3.8
Nice	10 264	266	2.6
Orléans-Tours	13 158	545	4.1
Paris	9 684	442	4.6
Poitiers	8 444	357	4.2
Reims	7 387	750	10.2
Rennes	11 637	49	0.4
Réunion (La)	7 290	1 069	14.7
Rouen	10 664	1 240	11.6
Strasbourg	10 336	1 154	11.2
Toulouse	13 868	513	3.7
Versailles	28 460	6 533	23.0
Total	332 595	41 368	12.4

Dans ces établissements difficiles, le quotidien des enseignants est souvent rude. Les témoignages souvent poignants parvenus à Aide aux Profs permettent de constater que la pratique actuelle de GRH est de se concentrer sur la nécessité d'affecter « la ressource enseignante » là où l'on en a besoin sur le territoire :



Patrick, 33 ans, avec 9 ans d'ancienneté comme Professeur de Vente, Économie et Droit, exprime sa souffrance :

« Depuis ma titularisation, j'enseigne dans des établissements difficiles (en zone prévention violence) ou réputés difficiles. Depuis que j'enseigne dans mon lycée actuel,

L'administration me positionne sur des sections difficiles (violences verbales et physiques, élèves peu motivés, ...). Cette position quasi-quotidienne de conflit est usante et explique en partie ma volonté d'évoluer professionnellement. Cette réalité d'ailleurs n'avait pas été évoquée lors de mes années de stagiaire en IUFM. Je ne me vois pas faire ce métier encore trente ans. »

Élise, 36 ans, Professeur des Écoles depuis 5 ans, qui se sentait la vocation pour ce métier, fait le même constat :

« Issue moi-même de ZEP, sauvée par des profs (d'où ma vocation), j'ai commencé à enseigner en région parisienne et j'ai vite été frappée par l'inutilité de mon métier, vis-à-vis des élèves eux-mêmes, des parents, de l'institution, de l'opinion publique, puis de moi-même. En demandant ma mutation dans une autre région et en enseignant hors de la ZEP, je pensais retrouver un sens à ce métier qui me prend aux tripes, mais malheureusement il y a une telle dégradation dans notre métier que je suis complètement démotivée. Je ne vois plus du tout à quoi les profs des écoles servent aujourd'hui. »

Gwen, 33 ans, qui enseigne depuis 10 ans comme Professeur des Écoles, évoque une accumulation :

« Cela fait maintenant quatre ans que j'enseigne dans une école ZEP. Depuis déjà quelques années, le métier me sature, la démotivation se fait ressentir un peu plus forte pour chaque jour qui passe (elle est au maximum à ce jour) : ces temps de préparations de cours et corrections inconsidérés, la pression de l'inspectrice, le comportement des élèves qui se détériore, le peu de reconnaissance... J'ai ce sentiment de ne plus m'accomplir dans le métier, je ne ressens plus de plaisir dans l'enseignement. Comment motiver les élèves si je ne suis plus moi-même motivée ? J'ai eu le déclic il y a quelques semaines suite à des soucis personnels puis de santé, un épuisement émotionnel tel qu'il m'a conduit en arrêt pendant 6 semaines. À 33 ans, me reconverter est une évidence pour moi. Je ne veux plus me consumer de l'intérieur par ce travail qui est la source de ce mal-être. »

Séverine, 53 ans, enseigne les Mathématiques en collège depuis 14 ans, après avoir été directrice de projets informatiques dans le privé, métier qu'elle a

quitté pour s'arrêter de travailler pendant 7 ans pour se consacrer à l'éducation de ses enfants. L'enseignement est sa seconde carrière :

« J'ai été affectée dans un collège ZEP depuis mon entrée dans ce métier, j'ai peu de chance d'en sortir avant ma retraite (manque de points), et je réalise que je ne pourrai pas continuer dans ce type de poste, qui demande une énergie considérable, jusqu'à la retraite. Le temps m'est compté, vu mon âge (?!!) »

Au total, sur 387 184 enseignants du 2nd degré dans le public en 2012, 41 368 enseignent en APV, soit 10.7%.

Les enseignants affectés comme remplaçants :

Les enseignants craignent aussi dans leur majorité les affectations en remplacement, soit à l'année comme Titulaire Académique (TA) ou comme Titulaire sur Zone de Remplacement (TZR) dans le 2nd degré, soit comme Titulaires Remplaçants Brigade (TRB) dans le 1^{er} degré, pour des remplacements longs de type stages, congés maternité ou adoption, Congés de Longue Maladie (CLM), ou pour des remplacements de plus courte durée portant sur des Zones d'Intervention Localisées (ZIL). En effet, ces enseignants sont parfois affectés sur des zones géographiques vastes, avec l'obligation de se rendre dans un à quatre établissements dans la même semaine, parfois deux dans la même journée, et qui peuvent être éloignés de 10 à 100 km l'un de l'autre, ce qui occasionne pour ces enseignants des frais de transport conséquents.

Le système de GRH de l'Éducation Nationale à l'heure actuelle concentre ses efforts sur l'efficacité des « taux de rendements » brut et net :

- **Le taux de rendement brut** correspond au ratio entre le nombre de journées de remplacement et de suppléance assurées et le nombre de journées dues par le « potentiel pour le remplacement et la suppléance » (agents titulaires sur zone de remplacement (ZR) et agents non titulaires en CDI). Il approchait les 70% en 2011-2012 ;
- **Le taux de rendement net** est obtenu en soustrayant du potentiel de remplacement brut les pertes en Équivalent Temps Plein (ETP) dues aux moyens qui ne sont pas mobilisables : personnels affectés dans l'enseignement supérieur et personnels en difficulté, reliquats de service d'enseignants affectés en établissement, « surnombres disciplinaires » et remplaçants en congé de maladie supérieur à 15 jours. Ce taux approchait les 90% en 2011-2012.

Les académies ont, entre 2007 et 2012, accru l'efficacité du remplacement des enseignants par ces moyens :

- redécoupage des zones de remplacement, avec un zonage différent en fonction de l'importance des disciplines dans chaque académie. Une zone de remplacement est souvent de taille départementale – parfois académique – pour les disciplines à faible effectif ;
- les temps de services incomplets ont été limités, les rectorats étant de plus en plus vigilants sur ce point ;
- l'utilisation des TZR s'effectue parfois dans des disciplines voisines de celle dont ils sont titulaires, ce qui optimise leur rendement comme remplaçant, mais décourage de nombreux enseignants qui se sentent ainsi « déconsidérés », « dévalorisés » dans leur professionnalité.

En 2010-2011, le taux de rendement net¹⁰² était optimal (supérieur à la moyenne toutes disciplines confondues, soit 87.8%) **dans les académies où les établissements difficiles sont les plus nombreux** : Versailles (98,3%), Créteil (93,4%), Lille (95,7%), Lyon (91,6%), et Aix-Marseille (91,5%).

L'accroissement d'année en année du taux de rendement, optimisé sous les ministères de Xavier Darcos puis de Luc Chatel, et le redécoupage des zones de remplacement qui en a accru la superficie, ont fortement influé sur la variété et l'intensité des types de difficultés que rencontrent les enseignants qui subissent ce type d'affectation, souvent dès leur entrée dans le métier, et pendant près d'une dizaine d'années sans possibilité d'obtenir d'autre affectation, faute d'un barème suffisant.



Être remplaçant, en 2013, c'est être plus exposé au risque de rencontrer des difficultés variées et impactantes sur le plan personnel :

- **Dans le 1^{er} degré, 8% des professeurs des écoles sont affectés au remplacement**, et, comme cela reste insuffisant, les étudiants de Master sont mobilisés dans le cadre des stages qu'ils doivent réaliser pour compléter les manques (au risque de les dégoûter prématurément du métier d'enseignant) ;
- **Dans le 2nd degré, 4.6% des enseignants de collège et de lycée sont affectés au remplacement**. Comme cela ne suffit pas, les académies font de plus en plus appel à des contractuels (étudiants préparant ou ayant échoué aux concours d'enseignement, et « jeunes retraités » de l'enseignement), pour compenser les manques, en

¹⁰²Source : DGESCO enquête 2010-2011 sur le remplacement.

recrutant auprès de Pôle emploi. Les étudiants en Master sont eux aussi de plus en plus sollicités.

Comme l'administration met deux semaines à plusieurs mois selon les académies pour assurer le remboursement des frais liés aux conditions de travail imposées, les enseignants affectés en remplacement le ressentent comme une « brimade supplémentaire » sur leur pouvoir d'achat. Les enseignants affectés sur des postes de TZR et de TRB réalisent jusqu'à 1 000 km par semaine (plusieurs centaines de témoignages concordants sont parvenus à Aide aux Profs ces 7 dernières années), ce qui génère de la fatigue et du stress comme l'expriment ces enseignants :



Diane, 26 ans, est certifiée d'Anglais depuis un an, et a fait les frais de la suppression de la formation initiale à son métier :

« Comme vous pourrez le lire, je suis une toute jeune enseignante en anglais, qui, comme beaucoup, a subi une année de stress, d'angoisse, dans une première année de mise en place de la "formation non formative" de la réforme.

Avant d'entrer dans ce métier, auquel je pensais être destinée, j'ai suivi un parcours universitaire classique jusqu'au niveau Master en anglais. Après la fin de ce cycle universitaire, j'ai obtenu le CAPES alors que je préparais l'agrégation, mon projet initial étant de m'orienter vers un doctorat et l'enseignement au supérieur. Je suis donc entrée dans un métier que je n'avais pas forcément "choisi".

Aujourd'hui, et malgré ma courte expérience en tant qu'enseignante, je sais que ce monde ne me convient pas : bien qu'ayant la "chance" d'être en lycée, je réalise que le parcours "d'excellence" jusqu'alors requis pour intégrer ce métier n'a aucun lieu d'être. Exercer ce métier n'a pour moi aucun sens, le savoir didactique demandé étant à des années lumières du savoir universitaire que j'ai pu acquérir. J'éprouve également un profond malaise, tant dans le rapport aux élèves, à la hiérarchie,

L'exploitation insupportable des TZR dont je fais partie, qui grève mon pouvoir d'achat...

En résumé, je me suis engagée dans une voie "par défaut" et m'y trouve plus angossée (au sens fort du terme) qu'épanouie. »

Mathilde, 29 ans, Professeur d'Anglais depuis 3 ans, déplore des conditions de travail très dégradées :

« Je suis actuellement en arrêt maladie car je souhaite reconsidérer mon choix de carrière. TZR depuis l'obtention de mon diplôme, je vis très mal les déplacements à droite à gauche, l'impression de ne pas vraiment faire partie d'une équipe et surtout les conditions de travail très dégradées que tout le monde connaît. »

Blandine, 29 ans, Professeur des Écoles à plein temps, est remplaçante depuis près d'une décennie :

*« Lassée d'exercer sous forme de postes fractionnés comme Brigade ZIL puis TRB, avec un sentiment de véritable gâchis d'énergie, de temps et de compétences, je ne souhaite plus qu'une chose : sortir de la classe. Je me renseigne actuellement sur l'Indemnité de Départ Volontaire pour **démissionner**, projetant une réorientation professionnelle vers l'orthophonie. J'aurais aimé pouvoir quitter mes quatre classes aux vacances de la Toussaint, prendre le temps de mûrir mon projet plus sereinement, mais un entretien ce matin avec une conseillère carrière aux ressources humaines de l'Inspection Académique m'a ôté tout espoir de m'extirper de cette situation avant la fin de l'année scolaire. Tout ce que cette personne m'a suggéré, c'est un arrêt de travail... !!! Cette situation m'est pénible, douloureuse, culpabilisante et de plus en plus irritante. »*

Nadine, 29 ans, enseigne depuis 7 ans l'Éducation Musicale en collège :

« Depuis le début de ma carrière, je me rends compte qu'il est temps pour moi de me réorienter. Plus le temps passe et moins je supporte le fait d'enseigner à des élèves contre leur volonté une matière basée sur le plaisir. À cela s'ajoute le rapport de forces quasi-quotidien pour faire régner un minimum de discipline dans certaines classes, ce qui ne me va pas du tout. À cela s'ajoutent les conditions de travail du

TZR qui ne sont pas toujours optimales et le refus de l'administration jusqu'ici de m'accorder un temps partiel... J'en suis arrivée au stade où il est temps de passer concrètement à autre chose.

J'ai le sentiment de ne pas être écoutée par l'administration et depuis un an, je cherche des informations un peu partout. Mon projet se construit de mois en mois. Cela fait du bien de parler avec des professeurs ayant le même profil car parler de ses difficultés et/ou de vouloir passer à autre chose est un sujet tabou dans cette institution. »

Marianne, 30 ans, est certifiée d'Histoire-Géographie depuis 11 ans en collège :

« J'entame cette année ma onzième année scolaire dans l'enseignement, et le lot de déceptions face à mon travail ne cesse de s'accroître, alors que je pensais qu'il deviendrait moins important au fil des années. Je me suis lourdement trompée ! Le manque de reconnaissance, la charge du travail à la maison, la fatigue générée par le dynamisme et l'autorité dont on doit faire preuve en classe m'ont démotivée. Après avoir enseigné 6 ans en collège difficile, j'avais enfin obtenu une mutation en lycée, mais j'ai perdu mon poste l'année suivante (mesure de carte scolaire) et me retrouve TZR, baladée d'un collège difficile à un autre. Je "rêve" d'un travail à heures fixes, davantage en contact avec les adultes et avec mon domaine de prédilection (l'histoire), que ce soit dans la préparation de voyages culturels, dans les bibliothèques, les archives ou les musées ou tout autre emploi auquel je n'aurais pas encore pensé. Tout, mais plus prof. »

Estelle, 32 ans, Professeur des Écoles depuis 10 ans, associe clairement les difficultés qu'elle a éprouvées comme ITR¹⁰³ à son envie de changer de métier :

« Voici mon parcours depuis que j'ai commencé il y a 10 ans : 1^{re} année en tant qu'ITR Brigade (postes à l'année), 2^e à 4^e année j'ai eu un complément de mi-temps et une décharge de direction, puis de la 5^e à la 10^e année de nouveau ITR. Je travaille loin de mon domicile et les trajets quotidiens sont épuisants. Je n'arrive plus à sortir de cette affectation, et je ne pense pas qu'il existe de nombreux métiers où on "rame" autant d'années pour faire sa place. Je n'arrive donc plus à ressentir de plaisir à

¹⁰³ Titulaire Remplacement Indifférencié.

*exercer cette profession pour plusieurs raisons : **mobilité permanente, aucune reconnaissance, hiérarchie sourde, conditions de travail compliquées, parents omniprésents** et très peu ouverts d'esprit, élèves trop peu intéressés par ce qu'on leur propose (et ce malgré le temps passé à concocter des séances motivantes). **Cela représente une profonde déception à la hauteur des aspirations que j'avais.** A présent, je souhaite me reconverter. »*

Joëlle, 34 ans et 9 ans d'ancienneté comme Professeur d'Anglais en lycée, titulaire d'un Master 2, détaille les frustrations que peut ressentir un professeur remplaçant :

*« Les raisons qui me poussent à évoluer sont nombreuses. **C'est l'usure causée par mon statut de TZR et la lassitude du métier en général qui me poussent vers un changement.** Je suis passée dans 9 établissements depuis 9 ans, ce qui implique que tous les ans je dois refaire tous mes cours, m'adapter à un nouvel établissement, à des nouveaux collègues. **J'ai l'impression que le travail effectué chaque année n'est pas pris en compte.** Je ressens aujourd'hui le besoin de continuité dans mon travail et mes relations, ainsi que de reconnaissance pour le travail que j'effectue. J'ai en outre l'impression d'avoir fait le tour du métier : je m'ennuie lorsque j'occupe un poste en collège ; je n'ai plus de motivation pour préparer les cours, même lorsque je suis en lycée. **Le statut de TZR me demande chaque année un travail important, si bien qu'il m'est difficile de faire la coupure entre vie privée et vie professionnelle : du coup, je n'ai jamais l'esprit tranquille, c'est très stressant et nerveusement épuisant.** L'affectation dans un nouvel établissement à chaque rentrée me permet difficilement de me lancer dans des activités extérieures à la classe : je dois me raccrocher à des projets déjà mis sur pied par des collègues (accompagnement de sorties, voyages). Je pense aussi qu'enseigner l'anglais n'a jamais été une vocation. Passer le CAPES d'anglais a plutôt été un choix fait par défaut. Dès mon année de stage, je ne me suis pas sentie dans mon élément. Je ne me sens pas à l'aise dans ce milieu ni très épanouie dans ce métier. **Je suis fatiguée du manque de respect, des incivilités des élèves, du manque de motivation de certains.** Le public a changé depuis le début de ma carrière, mais j'ai l'impression que l'EN n'offre pas de solutions à cette évolution. »*

Nacéra, 37 ans, docteur-ès Sciences et certifiée de SVT¹⁰⁴ depuis 7 ans, évoque le retentissement que l'affectation comme TZR a pu avoir sur sa vie personnelle :

« Actuellement en arrêt maladie du fait d'une affectation pour la 3^e année consécutive sur un poste de TZR à plus de 100 km de mon domicile, je désire me rapprocher professionnellement de mon compagnon (lui-même enseignant) et de notre fils en bas-âge. En effet, je ne supporte plus ni physiquement ni moralement d'effectuer mes enseignements dans des conditions si difficiles, car mon expérience de l'année dernière m'a montré qu'une telle affectation me rendait malade physiquement, et beaucoup trop nerveuse sans qu'il n'y en ait des retombées importantes sur mon self-contrôle en classe ni sur ma vie de famille.

Je suis donc actuellement en train de voir quels types de métiers (autres que l'enseignement des SVT) je pourrais faire. J'ai envisagé de faire une formation d'attachée de recherche clinique ou de rechercher un emploi dans la recherche, car j'ai fait antérieurement à mon CAPES une thèse et un post-doctorat. »

Éric, 44 ans, enseignant en Sciences Physiques depuis 17 ans, fait le même constat amer :

« Mon début de carrière a été plutôt chaotique, dans l'académie de X il y avait une grosse pénurie de postes, j'ai donc été TZR pendant 12 ans, ballotté de remplacements en remplacements (collège, LP, lycée...) ce qui a considérablement freiné mon avancement de carrière. »

Les affectations dans les zones urbaines sont les plus épuisantes, ainsi que dans les zones montagneuses où le relief contraint l'enseignant à réaliser de nombreux détours. Les affectations sont parfois calculées « à vol d'oiseau », sans tenir toujours compte du contexte familial de l'enseignant (célibataire ou en couple avec enfants en bas-âge, homme ou femme, difficultés financières émises par le professeur, etc.), des

¹⁰⁴ SVT : Sciences de la Vie et de la Terre.

contraintes de relief, ou des conditions de circulation sur certains axes. **Les enseignants ayant des soucis de santé, affectés dans des départements où les axes de transports sont surchargés aux heures de pointe, sont rapidement usés par leurs conditions de travail.** Dans certains cas, l'emploi du temps partagé entre deux ou trois établissements dans la même journée génère un stress supplémentaire, ce qui n'aide pas le jeune enseignant dans l'apprentissage de sa pratique professionnelle.

Comme les professeurs remplacent sur des durées variables, souvent courtes comme les TRB dans le 1^{er} degré, ils se sentent mal acceptés, mal considérés par les chefs d'établissement voire par leurs collègues temporaires. **Ils se qualifient eux-mêmes de « sous-profs », de « pions », de « bouche-trous », et perdent en quelques années toute l'estime qu'ils pouvaient avoir d'eux-mêmes en entrant dans ce métier :**



Clotilde, 32 ans, Professeur d'Italien depuis 10 ans, se sent isolée dans son métier, et pas du tout soutenue par la hiérarchie :

« Me voilà depuis 8 ans TZR !!! à l'ennui et le sentiment d'être un pion ballotté ici et là s'ajoutent le sentiment d'un métier de plus en plus déconnecté des réalités, le mépris croissant de l'administration et du Rectorat, le cynisme et l'individualisme des collègues, la solitude et la nostalgie de mes terres d'origine. »

Aurélie, 34 ans, enseignante d'Histoire-Géographie en collège depuis 12 ans, est consciente que c'est ce type d'affectation qui la dégoûte progressivement de son métier :

« TZR depuis 10 ans, je désespère d'avoir un poste fixe. Je souffre d'une véritable lassitude, c'est pourquoi je m'interroge sur mon métier. Je ne suis pas certaine de vouloir quitter l'enseignement car cette lassitude n'est peut-être que le résultat de mon

statut. *Par ailleurs j'ai des enfants en bas âge, ce qui me freine pour m'engager dans un projet de seconde carrière. »*

Jean-Denis, 33 ans, certifié de Technologie depuis 3 ans, doute déjà de ce métier :

« Après 3 années d'enseignement je me pose beaucoup de questions sur la poursuite de ma carrière dans l'enseignement. Les raisons de mon questionnement sont multiples ; je ne pense pas pouvoir supporter des adolescents qui sont dans une classe juste pour se divertir, j'enseigne une discipline qui n'est pas considérée et qui ne correspond pas à ma voie professionnelle initiale (électronique) et je considère que mon niveau d'études me permettrait d'enseigner dans des niveaux plus élevés tel que le lycée ou bien l'enseignement supérieur.

De plus mes débuts dans l'enseignement m'ont obligé à me retrouver loin de ma région d'origine et mon statut de TZR avec une année scolaire à partager entre 2 ou 3 établissements n'ont pas aidé à maintenir ma motivation. Je pense que ma formation et que mon expérience professionnelle (plusieurs années dans le privé en tant qu'ingénieur avant de devenir enseignant) pourraient me permettre de me réorienter vers une fonction plus gratifiante que de demander à des élèves, pendant des heures, de se taire ou bien de travailler... Je ne suis pas éducateur ! »

Maryline, 35 ans, agrégée d'Histoire, enseigne depuis 11 ans, et se sent déqualifiée dans son métier d'enseignante. Elle ne sait plus que faire pour en sortir :

« Je pense à quitter l'Éducation Nationale depuis très longtemps, les conditions de travail étant devenues insupportables. Aujourd'hui TZR, je vais garder ce statut de longues années avec les trajets qui en découlent et l'absence de toute perspective d'évolution de carrière. De plus, suite à une dépression très sévère, être devant les élèves est pour moi une souffrance. J'ai également l'impression de régresser intellectuellement, étant toujours affectée en collègue ... après avoir "goûté" à la recherche en obtenant un Doctorat d'Histoire. J'aimerais m'orienter vers un métier qui ne soit plus exposé aux enfants et qui me permette d'exercer une véritable activité intellectuelle. Je pense à des postes de conservateurs de bibliothèque, ou à des

postes de rédacteurs ou de conservation. Je suis dans le flou et ai besoin de conseils et d'aide. »

Sabrina, 40 ans, Professeur de Sciences Économiques et Sociales (SES) depuis 18 ans, a perdu confiance :

« Titulaire sur zone de remplacement sur deux départements (...), j'effectue 800 km par semaine depuis 10 ans, et je n'en peux plus. Je n'arrive plus à me projeter en classe devant des élèves. Quand je suis en poste, j'ai la « tête dans le guidon », j'ai l'impression de ne jamais faire sereinement ce qu'on me demande de faire et je suis angoissée en permanence. J'ai l'impression de ne pas maîtriser les savoirs que je suis censé transmettre aux élèves. Je pensais qu'avec l'expérience, enseigner serait plus facile mais cela fait 16 ans que je suis prof, toujours remplaçante, et c'est toujours aussi difficile voire pire qu'avant. J'ai le sentiment d'être devenue un sous-prof, complètement déqualifiée. Finalement je pense que l'enseignement n'est pas fait pour moi. J'ai totalement perdu confiance en moi et je ne peux pas m'imaginer continuer dans cette voie. Je profite donc du temps que j'ai actuellement en congé maladie pour me reconverter car il m'est totalement impossible de le faire quand je suis en poste. »



Les découragements sont très fréquents parmi ces enseignants, et il leur est difficile de s'extraire de ce type d'affectations, de moins en moins bien valorisées dans les barèmes de mutation. Les enseignants très diplômés, ou ayant réussi un concours de haut niveau comme l'agrégation, souffrent plus vite que d'autres de ces affectations précaires, et rencontrent plus fréquemment, d'après les témoignages qui parviennent à Aide aux Profs, des situations de déprime, voire de dépression nerveuse.

L'affectation plus de 5 ans en TZR ou TRB incite de plus en plus les jeunes enseignants (d'après les témoignages qui nous parviennent depuis 2009) à réfléchir à une démission, ou à chercher une reconversion

interne hors enseignement. Une prise de conscience de cette situation pour inventer une nouvelle gestion des remplacements s'avère indispensable, car **les carrières courtes risquent de devenir plus nombreuses dans le contexte d'un allongement de la durée des carrières, avec un turn-over accentué dans certaines académies**, comme celle de Créteil, où le temps moyen d'occupation d'un poste n'est que de 4 ans.

En décembre 2011, 37 930¹⁰⁵ instituteurs et professeurs des écoles stagiaires et titulaires étaient remplaçants (soit 8% des enseignants du 1^{er} degré), dont 73.5% de femmes, avec une moyenne d'âge de 35.6 ans. **Pour les mères de jeunes enfants, cette situation constitue un sérieux handicap dans l'exercice du métier**, notamment lorsque les trajets sont longs, ou fatigants du fait des embouteillages, en particulier dans les académies les plus urbanisées où les postes sont les plus difficiles (Versailles, Créteil, Lille, Marseille). **Dans le 2nd degré, en 2012, 16 058¹⁰⁶ enseignants étaient mobilisables pour le remplacement** (soit 4.7% des enseignants du 2nd degré).

L'apprentissage de la désillusion, entre un idéal personnel et la réalité des conditions de travail vécues dans l'enseignement

Les étudiants qui rêvaient, par tradition familiale ou attirance personnelle, d'enseigner, sont souvent confrontés à la réalité du terrain, en particulier pour ceux affectés dès leur premier poste dans un établissement difficile

¹⁰⁵ ORPE de décembre 2011 des enseignants du 1^{er} degré, Ministère de l'Éducation Nationale.
(<http://www.fichiers.ws>)

¹⁰⁶ ORPE de février 2012 des enseignants du 2nd degré, Ministère de l'Éducation Nationale.
(<http://www.fichiers.ws>)

(ZEP, ZUS, RAR, PEP, ECLAIR), ou comme remplaçant. Pendant un à cinq ans, selon leur tempérament, ils vont s'investir sans compter, convaincus qu'il est « normal » d'être en difficulté les premières années dans un métier que l'on découvre, et pour lequel la formation a parfois semblé insuffisante. Les meilleures volontés s'accrochent, endurent au quotidien, supportent, espérant qu'un jour, « *ça ira mieux, avec l'expérience* ».

Mais pour certains, rien ne s'arrange, au fil des ans, l'instabilité du poste perdure, les établissements « à particularités » se succèdent, le degré d'écoute des inspecteurs ou des chefs d'établissement n'est pas uniforme, et c'est la désillusion qui pointe, voire le « ras-le-bol ». Côtoyer en « salle des profs » des collègues de plus de 50 ans au quotidien peut devenir anxiogène et beaucoup de jeunes enseignants nous disent « *je ne veux pas terminer comme eux* », ou « *mes collègues sont aigris, usés, je veux partir avant d'en arriver là* ».



Carine, 24 ans, Professeur de Lettres Modernes depuis 9 mois à plein temps, s'interroge sur son employabilité en-dehors de l'enseignement avec son Master :

« Néo-titulaire, j'ai vécu une année de stage détestable et suis convaincue d'en avoir assez vu. Je cherche à me réorienter au plus vite sans projet précis, et crains que mon Master de Lettres modernes ne soit guère valorisé sur le marché du travail. »

Alexis, 25 ans, Professeur certifié de Lettres Modernes depuis 2 ans à plein temps, est devenu enseignant par défaut d'autre débouché :

« J'ai fait des études de lettres parce que j'aimais écrire. Il ne me restait plus qu'à passer le Capes que je m'étais juré de ne jamais passer : retourner au collège était ce qui s'approchait le plus de l'enfer pour moi, et je refusais de me lancer dans ce métier où la relation conflictuelle est inévitable avec les élèves. De plus, je ne supporte pas de me mettre en scène. Ce que j'appréhendais est arrivé : ce métier me détruit, me ronge, sape mon optimisme. Je suis malade à l'idée d'aller prendre

mes élèves cet après-midi. Et je ne dis rien du système qui me répugne, infantilise, humilie ou méprise, et que j'ai honte de n'avoir pas encore su quitter. »

Viviane, 25 ans, Professeur des Écoles, a fait une dépression dès sa première année d'enseignement, ce qui l'a incitée à se mettre en disponibilité pour envisager autre chose :

« Suite à l'obtention du CRPE, j'ai effectué mon année en tant que stagiaire puis six mois en tant que titulaire. Après 3 mois d'arrêt maladie pour dépression, j'ai finalement obtenu une mise en disponibilité pour convenances personnelles pour me réorienter. En effet, je me suis très vite sentie mal à l'aise dans une classe, ressentant un profond sentiment de solitude, consacrant un temps beaucoup trop long à mes préparations et corrections en dehors du temps de classe. »

Cyrille, 26 ans, est Professeur des Écoles depuis 3 ans à plein temps :

« Je suis un jeune enseignant, j'ai débuté en tant que stagiaire, j'avais des petites sections. Lors de ma première année comme titulaire, j'étais en charge de 4 classes de niveaux différents dans 4 écoles différentes. L'année suivante, j'ai fait une demande pour découvrir l'enseignement spécialisé, et j'ai été affecté en SEGPA. Je ne suis pas spécialisé, et je me retrouve face à la réalité du terrain qui ne me correspond pas. Depuis ma première année je pense à une reconversion professionnelle, et là cette expérience en SEGPA confirme mon désir de ne pas poursuivre. J'aime enseigner et préparer mes cours, le contact aux élèves et la gestion de classe se déroulent pourtant bien. Mais je ne m'y épanouis pas, le système scolaire ne me semble pas convenir à ce que je souhaite, j'ai du mal à envisager une évolution dans ma carrière, et l'institution n'a pas été d'un bon soutien pour moi. »

Coralie, 26 ans, Professeur certifiée d'Anglais depuis un an, s'est sentie traitée « *comme une serpillière* » dit-elle, depuis sa première affectation comme TZR en lycées professionnels :

« J'ai choisi ce métier car il me paraissait intéressant, et j'ai effectué mon année de stage l'an dernier. Cette année, j'ai été affectée comme TZR dans une autre académie. On m'a annoncé que j'avais été sélectionnée pour deux remplacements par semaine, éloignés

l'un de l'autre de 50 km. Dès la première heure de mon premier cours du premier lycée où j'ai enseigné, je suis allée dans ma salle, j'ai tenu dix minutes montre en main tant c'était le foutoir, et tant je me sentais humiliée. J'ai pris mes affaires et je suis partie m'effondrer chez le proviseur. Pour lui, rien de grave : ces élèves-là aiment "taquiner" ; de toute façon, « les élèves ne vont pas aller en s'améliorant et il faut bien que je me fasse à cette idée » m'a-t-il dit. Il y a sans doute mieux ailleurs, mais il y a aussi largement pire ; on va dire les choses aux parents, mais sans être désagréable (au cas où ils se vexent, j'imagine !) ; c'est à l'enseignant de s'adapter à ce nouveau public, etc...

Traduction : tu es une serpillière.

Le lendemain je ne suis pas allée en cours et j'ai prévenu le lycée que je me rendais chez le médecin. J'ai eu droit à un message sur mon répondeur me disant que si je me faisais arrêter, autant que je le fasse jusqu'aux vacances de la Toussaint, comme ça, ce serait plus pratique pour eux, et ils auraient un remplaçant. Je ne sais pas pourquoi, mais la dernière fois que j'ai consulté le terme "sollicitude" dans le dictionnaire, la définition ne correspondait pas à ça... J'ai raconté ça au médecin qui est tombé des nues. Il a fait une lettre au médecin du travail tant il était scandalisé par ce que je lui rapportais, en m'arrêtant pour "dépression réactionnelle" - ça dit assez bien ce que ça veut dire. J'en veux vraiment à ce système qui m'oblige à mettre un genou à terre, à être ce que je ne suis pas. J'ai souvent cru que, parce que j'avais une bouille sympa, que j'étais gentille et pas trop bête, ça se passerait bien pour moi, mais c'est loin d'être le cas.

Je prépare donc un concours dans le domaine culturel, histoire de fuir au plus vite, car l'Éducation Nationale, j'en ai ma claque, et j'ai besoin d'une sortie de secours là tout de suite pour assurer le quotidien. Je ne sais pas comment j'en suis arrivée là, mais ce travail m'est devenu insupportable, à commencer par les élèves, peu motivés par la matière, dépourvus de toute curiosité intellectuelle, impolis, vulgaires et qui participent à des expéditions punitives en brûlant des poubelles dans leur quartier.

Je pense mériter mieux que ce que je vis actuellement, et je me battraï pour que ma situation se transforme radicalement. »

Hélène, 27 ans, Professeure certifiée de Mathématiques, enseigne depuis 2 ans et ne supporte déjà plus son métier :

« Il y a deux ans, j'ai passé et réussi le concours du CAPES mathématiques par passion pour cette discipline, et envie de la transmettre. J'ai ensuite réalisé une première année de stage à l'issue de laquelle mon stage a été renouvelé. L'année d'après, j'ai fait une deuxième année de stage à l'issue de laquelle j'ai été titularisée.

Pendant ces 2 années, j'ai senti que je ne voulais pas être prof, j'ai d'ailleurs été suivie par une psychologue, mais la pression des proches et des collègues qui me disaient que c'était normal, qu'il fallait que je m'accroche, qu'avec l'expérience tout irait mieux, m'a poussé à continuer dans cette voie.

Je suis actuellement néo-titulaire dans un département d'outre-mer (DOM) et, bien que je sois absolument ravie d'avoir quitté la France, que j'adore le département où je suis, la population et y vivre, **je ne peux que constater qu'au bout de 3 mois d'enseignement, je ne supporte plus ce métier.**

J'en viens à presque détester mes élèves, que je trouverais dans d'autres circonstances très attachantes, et je m'en veux beaucoup de ne pas leur proposer l'enseignement de qualité auquel ils auraient droit, mais que je n'ai pas la force/la motivation/la capacité de leur prodiguer.

Il m'apparaît de plus en plus comme une évidence que pour mon bien comme pour leur, il faut que j'arrête ce métier. »

Juliette, 28 ans, est Professeure des Écoles depuis 4 ans, et se demande si l'Éducation nationale la laissera partir, alors qu'elle n'aime déjà plus son métier :

«Je suis rentrée directement à l'IUFM à 22 ans, après l'obtention d'une Licence de Sciences et sans aucune expérience professionnelle dans un quelconque domaine.

Je me rends compte, au cours de ma sixième rentrée scolaire, que **le métier de professeur des écoles ne me correspond plus. D'année en année, nos conditions de travail et celles des élèves se dégradent à une vitesse phénoménale.** J'ai testé l'école élémentaire, maternelle, le handicap, les contextes socio-économiques divers. Au final, tous les domaines m'écoeurent. En particulier le travail avec une classe entière à l'année, avec toutes les tâches administratives et les demandes de résultats qu'on nous demande.

Dans l'éducation nationale, la sécurité de l'emploi et le salaire régulier rassurent mon côté angoissé pour l'avenir, mais **le manque de mobilité et de perspective d'évolution m'étouffent. Je ne trouve pas d'interlocuteur à l'éducation nationale qui puisse m'aider efficacement dans mes démarches, qui prenne le temps**

d'écouter tout cela, et qui puisse surtout m'orienter, m'aider dans mes démarches, en se mettant de mon côté et en agissant à MON avantage (et pas celui du Ministère !) Mais me laissera-t-on "partir" ? »

Augustin, 28 ans, Professeur de Physique-Chimie depuis 4 ans, est TZR tous les ans, et éprouve un stress et une fatigue psychologiques intenses :

« Ma carrière d'enseignant débute en 2006 après l'obtention du concours après deux années d'IUFM, après une licence de physique chimie. Je suis en poste fixe depuis cette année ayant été TZR les années précédentes (changement d'établissement tous les ans).

Mes motivations à changer de carrière sont multiples : je me suis rapidement rendu compte que je ne pourrai pas faire ce métier toute ma vie (stress et fatigue psychologique intense).

J'ai vu en cinq ans les conditions du métier se dégrader (30 élèves par classe en sciences, on me demande de faire des maths en tant que TZR de physique...). Le peu de satisfaction que j'ai dans ce métier ne compense pas mon investissement personnel. Les évolutions de carrières proposées ne m'intéressent pas ou peu (chef d'établissement...).

J'en arrive donc à la conclusion qu'il ne faut pas trop que j'attende pour changer de métier et je me rends vite compte qu'il ne faut pas que je sois trop exigeant dans ma reconversion si je veux qu'elle ait lieu rapidement. »

Gwladys, 28 ans, est Professeur des Écoles depuis 4 ans à plein temps ; devenir « maîtresse » était pour elle une vocation, et elle le regrette amèrement :

« Je n'enseigne que depuis 4 ans, mais je ne suis pas heureuse dans mon métier. Devenir "maîtresse" était pour moi une vocation, et je le regrette amèrement. Durant mes études, je n'ai jamais envisagé de faire autre chose, et je déchante aujourd'hui.

Je pense donc qu'il serait bon que j'envisage d'exercer un autre emploi afin de pouvoir m'épanouir professionnellement. Je ne sais pas vraiment vers quoi ni vers qui me tourner, ni quelle reconversion envisager en fonction de mes diplômes. »

Firmin, 30 ans, certifié d'Anglais depuis un an, a adressé sa démission à son rectorat, car continuer d'enseigner lui est devenu impossible :

« Titulaire depuis un an et TZR dans l'académie de X, je travaille actuellement dans un collège de ZEP. **Mon année de stage et ma première année en tant que titulaire ayant été particulièrement éprouvantes psychologiquement** (difficultés insurmontables à gérer mes classes, ainsi qu'à adapter mon travail aux consignes du ministère) **je viens d'adresser ma démission au rectorat**, et envisage une reconversion dans le domaine de l'écriture. J'ai cependant conscience de la difficulté à trouver des emplois dans ces domaines et je m'interroge sur la manière la moins risquée de quitter mon poste (**continuer m'est devenu impossible**). »

Audrey, 30 ans, Professeur des Écoles à plein temps depuis un an : j'ai quitté l'école comme petite fille modèle, je la retrouve dans la peau d'une institutrice en difficulté :

« Comme beaucoup sur ce site, **je me permets de faire appel à vous, un peu comme on appellerait au secours. Et le mot n'est pas trop fort.**

J'ai toujours aimé étudier, à tel point que, plus jeune, je ne me suis jamais posé la question d'une orientation quelconque. Je faisais des études pour le plaisir, pas par stratégie. J'ai donc passé une maîtrise de Français Langue Etrangère, par goût, par plaisir, par envie. Je le répète : je n'avais aucune idée particulière, aucune envie, si ce n'est celle, un peu vague, de faire un métier pour lequel je sens que je suis vraiment faite. Pour faire court, **le concours du CRPE m'a paru accessible**. Je l'ai donc préparé seule, et me voici stagiaire à l'UFR de deux mois plus tard.

Très vite, je réalise que quelque chose ne va pas : je ne suis pas malheureuse, un salaire correct tombe tous les mois, un statut enviable de prime abord m'accorde des vacances de façon certaine et une sécurité de l'emploi à faire pâlir un cadre-sup sous réserve que je sois titularisée. Bref, tout pour être heureuse mais un arrière-goût bizarre dans la bouche que je ne parviens pas vraiment à identifier. Mes stages ne sont pas tous, heureusement, des calvaires mais **le rapport avec les élèves se révèle éprouvant et loin d'être à la hauteur de mes attentes**. J'avais quitté une école en petite fille modèle, j'y retournais dans la peau de l'institutrice et j'étais face à des enfants aux **difficultés diverses et variées, sociales, comportementales** et qui ont, pour la plupart, bien d'autres chats à fouetter que mes leçons sur le COD (Complément d'Objet Direct). L'année de T¹⁰⁷1 s'est déroulée sans trop d'encombre mais avec **l'impression de**

¹⁰⁷ T1 : Titulaire 1^{re} année.

plus en plus prégnante de n'être pas à ma place. Je me retrouve aujourd'hui à faire un travail que je n'exècre pas mais qui ne me plaît pas. J'ai le sentiment d'être malhonnête vis-à-vis des élèves qui méritent une enseignante passionnée et j'ai la désagréable impression d'être une immense imposture. Les préparations de cours et les corrections me sortent littéralement par les yeux. Pourtant, je ne suis pas paresseuse et j'ai une grande capacité de travail et de concentration. Encore faut-il que je puisse être convaincue que le jeu en vaille la chandelle, ce qui, vous l'aurez compris, n'est pas le cas et ne l'a jamais été.

Je me sens démunie, je ne sais pas quoi faire d'autre, je n'ai pas vraiment les moyens financiers de m'arrêter de travailler pour me lancer dans autre chose, je n'ai pas assez d'ancienneté pour prétendre à une formation quelconque, je suis très intéressée par beaucoup de domaines mais je ne sais pas comment m'y prendre, d'autant plus que cette année, j'assure quatre quarts de temps, sur 4 écoles différentes, du CM2 à la PS¹⁰⁸, avec deux double-niveaux !!! Je refuse de me tuer à la tâche alors que je n'y crois pas. J'ai tellement envie de vivre une vie que je ne regretterai pas. »

Reine, 30 ans, a obtenu un Capes d'Espagnol depuis 4 ans ; de plus en plus angoissée, elle commence à suivre un traitement d'anxiolytiques :

« Après avoir obtenu un Master 2, j'ai passé le CAPES d'espagnol. Je suis actuellement professeur titulaire d'espagnol depuis maintenant 4 ans. Les premières années ont été très difficiles mais malgré ma petite expérience, j'ai le sentiment que la situation n'a pas réellement évolué : la discipline et l'autorité me posent vraiment problème, je ne parviens pas à gérer mes classes et je me sens de plus en plus angoissée, faire cours est devenu un supplice pour moi et je commence d'ailleurs à suivre un traitement d'anxiolytiques. Il est urgent pour moi de changer de voie, d'autant plus que mes propres enfants me demandent beaucoup d'attention : je m'aperçois que je n'ai plus vraiment de temps pour préparer mes cours et je voudrais à présent une claire séparation entre vie privée et vie professionnelle. Je ne sais pas par où commencer mes recherches ni vers qui me tourner mais il est vital pour moi de changer de métier. »

¹⁰⁸ PS: Petite Section.

Fabrice, 34 ans, Professeur certifié d'Éducation Musicale depuis 11 ans à plein temps, souhaitait enseigner, mais son métier est devenu une corvée quotidienne :

« J'ai 34 ans, et j'ai fait ce métier par envie. Cela fait 10 années que j'enseigne en collège, et depuis quelques temps je sens bien que le cœur n'y est plus. Pourtant je ne travaille pas dans des conditions particulièrement difficiles, mais je n'y peux rien, le métier ne me motive plus. Je n'ai plus envie d'aller travailler, les élèves me fatiguent, à tous les sens du terme, et je n'ai plus envie de faire cours.

Cette situation me désole très franchement, car il serait bien plus simple pour moi que les choses puissent continuer comme avant, mais il faut bien se résoudre à ouvrir les yeux : je n'ai plus l'envie, et tout ça est devenu une corvée.

D'où ma question : que peut espérer devenir un prof de musique au collège s'il n'enseigne plus ? Existe-t-il des moyens de reconversion dans mon ministère, ou bien un autre ? Existe-t-il des possibilités pour retrouver un autre emploi qui ne soit pas une corvée et que j'accomplisse sans me faire violence ? »

Fleur, 34 ans, Professeur des Écoles depuis 6 ans, a perdu confiance dans ses capacités, et son métier lui dévore tout son temps :

« J'ai d'abord obtenu un DESS des Métiers de l'archéologie et du patrimoine, et je me suis lassée d'aller de stage en stage bénévoles, sans réelle perspective d'emplois dans ce qui me passionnait. Donc, écoutant les conseils d'une amie Professeur des Ecoles (PE), j'ai passé et réussi le concours. La formation à l'IUFM m'est apparue totalement à côté de mes questionnements, j'ai eu dès lors le sentiment d'être parachutée dans une classe sans filet.

Ce sentiment perdure depuis :

- Ce sentiment de n'être pas formée à l'enseignement, ne pas être légitimée par une formation correcte.

- Les affections loin de mon domicile (j'ai une enfant en bas-âge) et sur des postes fractionnés : cette année, j'ai un mi-temps en primaire avec cours double et un autre mi-temps en maternelle en Petite Section ! C'est dur à gérer, je ne suis pas motivée, j'ai l'impression de n'être que bouche-trou pour l'administration, les parents, les collègues.

- Le travail énorme à fournir chaque année. Comme je ne suis pas titulaire de mon poste, j'attends chaque rentrée mon affectation, je ne peux rien prévoir à l'avance,

je change de niveau constamment. Une année, j'ai même été affectée dans 2 établissements spécialisés, sans formation, auprès d'élèves très handicapés (physiques, mentaux) et d'adolescents ayant des troubles psychiatriques. Cette expérience a été très éprouvante, je n'ai reçu aucun soutien de la hiérarchie ni aucune aide. À la fin de cette année, l'idée de changer de voie m'est alors apparue clairement.

- L'impression de ne pouvoir parler de mes doutes à personne dans le métier. Peur de se sentir moins bonne enseignante que les autres, car eux poursuivent le métier sans broncher.

- La pression exercée par les parents, la hiérarchie qui demande toujours plus, les programmes, les effectifs de classe.

- L'idée qu'éduquer c'est essentiel mais que je ne veux plus participer à ce système qui écrase les plus faibles, et tire les plus forts. Les conditions actuelles d'enseignement sont telles que je ne me sens pas en mesure d'enseigner au plus grand nombre. Je ne supporte plus de laisser sur le côté certains élèves faute de temps et d'énergie.

En bref, je suis démotivée par le travail d'enseignante qui ne correspond pas à ce que je pensais, qui m'opprime dans les conditions actuelles. J'ai pourtant peur du changement, j'ai l'impression de n'être plus capable de rien en dehors de l'école. J'ai perdu confiance en mes capacités. J'ai grandement besoin d'être remotivée pour trouver une voie qui me correspondrait mieux. »

Martine, 34 ans, est Professeur des Écoles depuis 5 ans :

« J'ai l'impression que quitter l'enseignement est devenu une vraie urgence pour moi, ce qui est très perturbant car il s'agit déjà d'une reconversion !

*Après un DEA en STAPS¹⁰⁹, je me suis orientée naturellement vers une thèse. Après 2 ans de thèse et de souffrances, j'ai décidé d'arrêter. **Le harcèlement psychologique a eu raison de ma passion pour la recherche.** Après une longue réflexion, je me suis orientée vers le CRPE pensant que je trouverais là ma place. **J'aimais enseigner lorsque j'étais en DEA et en thèse** (bien qu'à ce moment-là j'enseignais à des étudiants) et il me semblait que j'y trouverais rapidement ma place. Or, ce n'est pas le cas. **Je supporte mal de n'avoir toujours pas ma classe** (en effet, j'ai obtenu mon concours il y a 5 ans) et depuis je suis « bouche-trous » pour les collègues. Résultats, je change d'école tous*

¹⁰⁹ STAPS : Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives.

*les ans avec tout ce que ça comporte. Je ne parviens pas à apprécier cette situation, je ne peux rien mettre en place correctement et je me sens très frustrée. Du coup, j'ai beaucoup de mal à supporter le comportement des élèves, de moins en moins intéressés (je passe un temps fou à essayer de construire des choses le plus ludiques possible et pourtant...c'est ma famille qui en pâtit avec si peu de résultats), de plus en plus indisciplinés et ce de plus en plus jeunes. J'ai du mal aussi à supporter d'être pour l'administration un simple numéro et de n'avoir aucune reconnaissance de mon travail (c'est un peu narcissique certes mais je ne demande pas la gloire juste que ce soit reconnu, ce système de notes d'inspection est absolument stupide et ne permet pas du tout de savoir où on en est, que l'on travaille ou pas c'est pareil). Je n'ai pour l'instant réussi à avoir aucune formation. Quant aux parents !!!!! Heureusement, il y en a une majorité d'agréables et de corrects. J'en ai également marre d'être considérée comme un fainéante parce que j'ai beaucoup de vacances aussi alors que je travaille comme une malade...
Je réfléchis beaucoup à ce que je pourrais faire et je me suis longtemps sentie comme prise au piège avec aucune perspective.
Cependant, vous le comprendrez, me reconverter une nouvelle fois m'effraie ! Et si je me trompais de nouveau !!! »*

Un manque de formation et de méthodes, source de perte d'estime de soi

Les enseignants ont été ciblés ces dernières années par la Révision Générale des Politiques Publiques¹¹⁰ (RGPP) qui consistait à ne pas renouveler un fonctionnaire sur deux, cela a touché de plein fouet l'Éducation Nationale : le gouvernement Fillon¹¹¹ a ainsi supprimé près de 150 000 postes sur la période 2007-2012. L'Éducation Nationale a ainsi perdu 52 000 agents entre 2007 et 2011.

¹¹⁰ http://www.gouvernement.fr/sites/default/files/fichiers_joints/2012-m-058-01_bilan_rgpp.pdf

¹¹¹ http://fr.wikipedia.org/wiki/Fonction_publique_française

S'appuyant sur les imperfections constatées dans la formation dispensée dans les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM), Luc Chatel avait programmé leur disparition pure et simple. Les enseignants plus expérimentés ont alors ressenti une profonde dévalorisation, car le métier est apparu comme « réalisable par tout demandeur d'emploi titulaire d'une licence ». Les nouveaux enseignants, au lieu de réaliser 6h de cours par semaine avec des stages comme leurs prédécesseurs, devaient alors enseigner 18h et une partie a été rapidement conduite dans des situations de détresse psychologique.

Heureusement, à la rentrée 2013, les services de la DGRH¹¹² ont allégé de 3 heures cet horaire devant élèves des stagiaires.

Un enseignant lâché sur le terrain sans conseils pratiques est rapidement confronté aux difficultés d'ordre disciplinaire, pour savoir comment « gérer » sa classe, et faire face aux imprévus liés au caractère de chacun de ses élèves, qui repèrent très vite un enseignant inexpérimenté, donc facile à déstabiliser. L'enseignant bardé de diplômes et féru de savoirs académiques n'est plus certain d'obtenir l'attention de son public, il doit s'adapter à des élèves dont les centres d'intérêts et les habitudes évoluent très vite. Il lui faut à la fois avoir le sens de l'humour, savoir prendre au second degré les remarques des élèves, pour apprendre à dédramatiser toutes les situations et éviter de se sentir la cible de leurs critiques. **Les jeunes enseignants mériteraient des enseignements destinés à leur transmettre les « recettes de l'expérience » des professeurs expérimentés,** pour apprendre dès leur premier cours à être respectés de leurs élèves, et donc écoutés, pour bien vivre leur métier.

Le manque de professionnalisation, pour « tenir sa classe », conduit rapidement les enseignants dans toutes sortes de difficultés :

¹¹² DGRH : Directrice Générale des Ressources Humaines (Catherine GAUDY en 2013).

Les extinctions de voix récurrentes



Trop souvent, l'enseignant oublie que sa voix est un outil essentiel, qu'il faut apprendre à travailler régulièrement pour éviter que son mauvais usage devienne source de souffrance physique et psychique, en fonction de sa tessiture. Les femmes possédant une voix aigue sont souvent plus fatiguées en fin de journée que les hommes avec une voix grave. Savoir comme un comédien porter sa voix au fond de sa classe sans se fatiguer, apprendre à bien respirer pour évacuer un éventuel stress, savoir utiliser différentes intonations pour mieux retenir l'attention des élèves, en fuyant le débit monocorde, tout cela s'apprend¹¹³. Les cours de théâtre pour apprendre à utiliser sa voix auront-ils leur place dans toutes les Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPE), alors qu'une minorité d'IUFM les proposaient comme cours facultatifs ? Les extinctions de voix à répétition peuvent occasionner des oedèmes sur les cordes vocales, voire des nodules vocaux¹¹⁴ (qui font partie de la liste européenne des maladies professionnelles) qui sont source de grande souffrance, car le chef d'établissement, tant que l'enseignant n'est pas placé en congé maladie, n'a pas de solutions différentes d'occupation du temps de travail à lui proposer pour le soulager au quotidien. L'ouvrage récent de Linda Bsiri¹¹⁵ peut leur apporter des techniques pour utiliser leur voix à bon escient.

La difficulté à faire taire les bavardages :

Les bavardages s'accroissent au fil des semaines pour aboutir à des chahuts en classe quand l'enseignant est trop timoré pour demander à ses

¹¹³ La MGEN a mis en place des modules de formation (<http://www.mgen.fr/index.php?id=945>).

¹¹⁴ <http://www.medecine-des-arts.com/Nodules-vocaux-chez-le-chanteur-et.html>

¹¹⁵ BSIRI L. *Guide de la voix à l'usage des enseignants*. Éditions Retz – mai 2010.

élèves de se taire, en se contentant de leur demander de « baisser le ton ». Pire, celui qui feint de n'avoir rien entendu en poursuivant, inébranlable, son cours, s'expose à une *souffrance ordinaire*¹¹⁶ récurrente à court et moyen terme, facteur de déprime. Les élèves en profitent très vite, et n'ont aucune pitié pour les enseignants qui ne savent pas instaurer des règles précises.



Les enseignants concernés par cette difficulté sont affectés par des insomnies, cauchemardent sur les élèves qui leur rendent la vie difficile, et vont au travail d'un jour à l'autre l'estomac noué, avec « *une boule au ventre* », « *l'envie de vomir* », et confient « *prendre des somnifères pour tenir le coup* ». Un enseignant fréquemment débordé par ses élèves perd rapidement toute confiance en lui et toute estime de lui, notamment dans ses compétences à pouvoir « *renverser la situation tout seul* ». Il est donc dépendant de la plus ou moins bonne compréhension de ses collègues enseignants et de l'attitude de sa hiérarchie, et donc très vulnérable psychologiquement. Un contexte tendu dans son couple – le cas échéant – ou toute autre situation personnelle source de difficultés, viendra renforcer cette situation déstabilisante. **L'indiscipline courante des élèves en classe mine de nombreux enseignants sur le moyen terme, les incitant à changer de voie, par résignation plus que par envie :**



Djamila, 31 ans, 8 ans d'enseignement, Professeure certifiée de Lettres Classiques en collège, est déjà écoeurée de son métier, elle qui indiquait l'avoir choisi pour « *l'envie de transmettre un savoir, d'aider les élèves à trouver à l'école les ressources nécessaires à leur formation individuelle* » :

¹¹⁶ LANTHEAUME, F. & HELOU, C. (2008). *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris : PUF. Coll. Éducation & Société – 2008.

« Je ne supporte plus d'être sans cesse sur le qui-vive, de toujours rappeler les élèves à l'ordre (casquettes, chewing-gums, se tenir correctement, parler poliment), d'éduquer les enfants des autres en leur apprenant les bases du savoir-vivre, de voir que l'égalité des chances n'est qu'un leurre : les moyennes de français de mes élèves vont de 0,46 (si, si) à 19,5, et les meilleurs de mes élèves n'ont pas accès à l'enseignement qu'ils mériteraient d'avoir parce que je dois faire cours pour tout le monde, et essayer de faire progresser les élèves tangents, qui le plus souvent n'en ont aucune envie. Au final, je me sens complètement inutile : si face à moi, les élèves travaillent, rien n'est repris à la maison, ce qui a pour résultat que leurs écrits sont toujours autant criblés d'horreurs : ils ne maîtrisent pas leur propre langue, et s'en moquent totalement. Je suis écoeurée par ce métier et déjà épuisée. Je n'ai tout simplement plus l'envie d'enseigner, ou plutôt de batailler pour pouvoir enseigner. »

Gaëlle, 35 ans, 6 ans d'enseignement, Professeur des Écoles, titulaire d'un Master 2 Professionnel en Communication, n'a plus de prise sur ses élèves en classe, et se sent de plus en plus incompétente :

« Je rencontre des difficultés organisationnelles en étant affectée sur 4 quarts de temps par l'Inspection Académique, qui reste sourde à mes demandes de temps partiel ou de mi-temps. Je rencontre depuis plusieurs années des difficultés de discipline dans une école avec des élèves en grande difficultés sociales et scolaires en CE1 et CE2 : insultes permanentes entre élèves, bagarres notamment dans la classe rendant presque impossible la conduite de classe. Ceci est le déclencheur de mon désir de reconversion, car je n'en peux plus, je vais à mon travail la boule au ventre, mes élèves me donnent envie de vomir. »

Noémie, 37 ans, enseigne depuis 7 ans comme Professeur des Écoles en ZEP, et se sent dévalorisée professionnellement, du fait des difficultés qu'elle rencontre. Elle ne manquait pourtant pas de qualifications qui lui auraient permis de s'épanouir autrement (Doctorat ès-sciences) :

« Je ne me sens plus à ma place dans une salle de classe. J'ai l'impression de ne pas être là où je devrais. De me mentir à moi-même et à mes élèves. Je vais travailler la boule au ventre depuis 2 ans déjà. J'exprime une certaine « gêne » à parler de mon travail lors d'une discussion avec mes amis. J'aimerais trouver un emploi qui me corresponde mieux, dont je serais fière. Je crains d'avoir « perdu » toutes les compétences que

j'avais développées durant mes études et ne plus savoir faire autre chose qu'enseigner. Je me sens actuellement complètement désemparée, comme si je m'étais laissée « avoir » par ce métier.»

Sophie, 39 ans, qui enseigne les Lettres Modernes en collège depuis 16 ans, a toujours enseigné dans des établissements non « classés », mais n'en a pas moins rencontré des difficultés :

« J'ai toujours enseigné avec une certaine anxiété, liée, entre autres, à la peur de ne pas tenir mes classes. Ces trois dernières années, la discipline à maintenir au jour le jour, jusqu'à la fin de l'année, m'a épuisée et m'a déstabilisée. J'ai eu l'impression d'avoir perdu en constance, en autorité. L'an dernier, la saturation est allée loin : écoeurement, nausées et angoisses avant les cours, avec beaucoup trop d'heures de préparation et état de tension extrême. Malgré mon état de tension très important et une fatigue nerveuse non négligeable l'an dernier, je n'ai jamais été en congé maladie. Cependant j'ai décidé de cesser ce métier qui me met à mal et j'ai perdu l'envie d'aller faire cours... ».

Michelle, 45 ans, 16 ans d'enseignement comme Professeur agrégée de Lettres Classiques elle aussi en collège, a le sentiment de jouer un rôle qui ne lui ressemble pas :

« Je veux fuir une situation que je ne supporte plus. Dès mes premières années d'enseignement, l'autorité a été un problème pour moi, et ce problème va empirant. Depuis quelque temps, j'ai vraiment pris conscience que je ne voulais pas me forcer à exercer cette autorité, que je ne veux pas jouer un personnage qui ne me correspond pas, bref que je ne veux pas jouer un rôle que je n'aime pas. Je me sens bien plus à l'aise dans une relation uniquement d'aide, de partage, d'écoute. »

Gérard, 54 ans, enseigne l'Histoire-Géographie en collège depuis 30 ans, et semble arrivé à saturation :

« Ce n'est pas le désordre ni le souk en cours, mais je ne supporte plus de devoir de plus en plus cadrer, menacer, sanctionner, répondre à l'insolence, à la mauvaise foi et aux incivilités. Je rame de plus en plus pour obtenir une relative concentration et le ramassage de travaux les plus simples et courts possibles et ce que j'arrivais bien à encaisser et contrôler, je le fais avec moins d'efficacité, énergie et conviction.

*Sensation d'enfermement, de routine aussi. Je risque de finir l'année avec pénibilité, car en difficultés pour raisons de santé et aussi par **ras-le-bol et usure** ou en tout cas j'envisage sérieusement de faire autre chose l'an prochain ou d'être à mi-temps pour pouvoir préparer une reconversion ».*

La difficulté à préparer les cours, selon le nombre de niveaux en responsabilité :

Cela constitue une difficulté non négligeable pour les jeunes enseignants, au moins dans les cinq premières années, le temps d'avoir réussi à disposer de préparations suffisantes pour couvrir tous les niveaux de classe qui sont susceptibles de leur être attribuées. Pour tous les autres enseignants, un changement de programme peut être déstabilisant, car c'est toute cette base de cours qui est à remanier, occasionnant un surcroît de travail. **La conception des cours est source de stress, car liée à la personnalité des inspecteurs chargés de veiller à leur mise en œuvre.** Certains sont « directifs et très exigeants », avec des pratiques ressenties comme du « harcèlement pédagogique », d'autres sont plus mesurés, en offrant aux enseignants de leur discipline des marges de liberté pour faciliter leurs démarches créatives.



Mireille, 37 ans, Professeure certifiée de SVT en collège depuis 13 ans, ressent cette pesanteur de devoir fréquemment renouveler ses cours, malgré l'expérience acquise :

« Plus les années passent, moins j'ai le goût, la patience, l'énergie pour enseigner. Gérer des classes me pèse de plus en plus, corriger des copies à la chaîne me pèse aussi de plus en plus. Je m'implique beaucoup dans la préparation des cours

(modifications d'une année sur l'autre et diversification des supports pour tenter de motiver davantage d'élèves) mais j'ai l'impression croissante que c'est inutile. »

Jean-Paul, 40 ans, Professeur certifié de Sciences Physiques depuis 10 ans, se sent débordé par la préparation des cours, dont l'impact auprès des élèves varie selon leur humeur collective :

« Je n'arrive pas à gérer les frustrations du métier, qui m'épuisent nerveusement et retentissent sur ma vie personnelle. Je dors mal la veille de chaque journée de cours et n'arrive pas à "décrocher" et à me détendre une fois qu'elle est terminée, stressant déjà en pensant à la suivante, ou bien même à la prochaine rentrée quand je suis en vacances. Ce stress s'applique en premier lieu à la PRÉPARATION des cours, qui me "prend la tête" constamment, m'obsède mentalement à un point que vous ne pouvez imaginer. Je me rends malade du fait que ce ne sera jamais assez bien, que ce ne sera jamais parfait... En plus, en physique chimie, il faut aussi penser au matériel à sortir, est-ce que je n'ai rien oublié, etc. »

La difficulté, à chaque nouvelle affectation, de se forger une réputation :

Asseoir sa réputation auprès des élèves, de leurs parents, et du chef d'établissement, est très important, dès la première année dans un nouvel établissement, pour tout enseignant.

Dans les établissements où les élèves sont en grande difficulté, ou très agités, les parents se désinvestissent, tandis que dans les établissements de bonne réputation et donc de bon niveau, la pression des parents s'accroît, et dans les deux cas les enseignants le vivent très mal. **Cette contrainte de devoir s'affirmer pour être apprécié dans leur affectation conduit de nombreux enseignants, une fois leur région d'origine rejointe par le biais des mutations, à se stabiliser définitivement dans un établissement lorsque s'est produit le miracle d'obtenir un poste fixe.**

Certains, dès leur premier poste obtenu, n'en bougent plus, et plusieurs décennies plus tard, ont dans leurs classes les enfants de leurs anciens élèves, qui peuvent alors soit les déconsidérer dès le départ si leur réputation n'est pas bonne, s'ils n'ont jamais varié dans leurs méthodes d'enseignement, soit les respecter, s'ils se sont renouvelés et affirmés chaque année comme des enseignants dynamiques. **La réputation de l'enseignant commence à se forger dès le premier jour**, et c'est à la rentrée de l'année scolaire suivante que l'enseignant sait de quelle manière il est désormais perçu par ses élèves. **Ceux qui n'y ont pas réussi n'ont plus que deux choix : demander une nouvelle mutation, ou tenter de redresser la barre, souvent au détriment de leur santé.**

Un enseignant chahuté par ses élèves a mauvaise réputation auprès des parents d'élèves, ce qui lui attire des remarques en général désagréables de son chef d'établissement, dont le métier n'est pas d'être l'accompagnant des difficultés de chacun, car trop débordé par de multiples tâches. Cette spirale de difficultés peut rapidement conduire un enseignant en congé maladie, pour « déprimés à répétition », évoluant plus ou moins rapidement vers une vraie dépression. Des enseignants se laissent piéger par ce mécanisme d'enfermement dans une souffrance physique ponctuelle, qui devient quotidienne. Ils ont honte d'eux, et leur entourage professionnel devient culpabilisant. Il leur devient difficile de demander une aide extérieure, car ils se sentent alors vulnérables, avec un sentiment d'incompétence.



Aline, 30 ans, enseigne l'espagnol en collège depuis 7 ans :

« Je me rends compte que je travaille dans un système qui ne me convient pas. Si certains élèves et parents sont reconnaissants a posteriori j'ai souvent l'impression que mon investissement n'est jamais reconnu ni suffisant. Les enfants sont des clients rois avec lesquels la relation est compliquée et de plus en plus violente même si cette

violence n'est pas dirigée contre moi. Idem avec les parents. J'ai eu trente ans cette année et la sensation que ce mal-être devait cesser, que je pouvais me sentir mieux en faisant autre chose avant de finir comme bien des collègues, qui subissent leur métier d'année en année, avec la peur au ventre de pouvoir en changer un jour : ils sont tous résignés, incompétents, désinvestis, aigris. Je n'ai vraiment pas envie de devenir comme eux... ».

Sadok, 30 ans, enseigne les Lettres Modernes depuis 4 ans. Son haut niveau de qualification, en comparaison des conditions de travail qui lui sont imposées, expliquent aisément sa volonté de quitter l'enseignement :

« Après avoir obtenu mon doctorat, j'ai passé et obtenu le Capes. J'ai été nommé TZR en région parisienne, les conditions de travail ne me conviennent absolument pas (violence, absence de perspective de carrière et d'épanouissement intellectuel). Je souhaite travailler avec des adultes (j'avais déjà enseigné à l'étranger, mais à l'université). Je suis très attiré par les métiers du livre (petite expérience de travail en bibliothèque universitaire) et surtout par tout travail ayant un lien avec la rédaction ou la culture. »

Marie-Claire, 40 ans, enseigne les Mathématiques en lycée depuis 15 ans, et évoque clairement la pénibilité de ce métier sur le moyen terme, au contact d'élèves de plus en plus volatils dans leur comportement, et de parents de plus en plus exigeants :

« J'ai pris conscience que je ne pourrais pas « durer » très longtemps encore dans les conditions d'enseignement actuelles, et avec la manière dont j'exerce ce métier. Je me sens de plus en plus épuisée, par la charge de travail à la maison, par l'énergie déployée en classe pour faire travailler des élèves de plus en plus passifs, et consommateurs, avec des parents de plus en plus critiques, qui nous prennent pour des boucs-émissaires, en nous reprochant de reproduire, sans doute, les failles de leur éducation. Je réagis de plus en plus impulsivement aux incivilités, aux manques de respect, hélas de plus en plus nombreux. Quand tout va bien, j'ai de plus en plus la sensation d'être vampirisée par une horde d'élèves individualistes, posant 10 fois les mêmes questions sans écouter les réponses, puisqu'ils reposeront la même

question un peu plus tard...et d'être en contact avec 150 individus réclamant mon attention dans une même journée m'apparaît aujourd'hui comme un cauchemar... Effectivement, je veux fuir cette situation que je ne crois pas pouvoir supporter très longtemps encore ... »

Serge, 45 ans, est Instituteur et Directeur d'école depuis 24 ans, et évoque « un cercle infernal, qui n'en finit jamais » :

« Je suis actuellement instituteur et directeur d'une école élémentaire de quelques classes. J'ai d'ailleurs passé la majorité de ma carrière avec des fonctions de direction. Depuis plusieurs années, j'envisage de changer de métier car je n'ai plus de motivation et supporte de moins en moins la pression, les menaces des parents d'élèves et des supérieurs. Rien n'est jamais acquis de ce côté-là, malgré ma stabilité dans l'école où je travaille. C'est comme un cercle infernal qui n'en finit jamais. Ayant encore subi des menaces de parents d'élèves cette semaine, je suis parfois prêt à tout larguer! La seule chose qui me retient étant ma famille et mes trois enfants. Je pense qu'il est temps que je quitte ce métier d'enseignant qui me détruit de plus en plus vite. »

Depuis la rentrée 2012, la question de la refondation de la formation initiale des enseignants fait débat, le Groupe Reconstruire la Formation Des Enseignants (GRFDE) ayant proposé en juin 2013 au Président François Hollande une formation étalée sur trois années, en alternance¹¹⁷.



Par ailleurs, on ne peut que regretter l'indigence de la médecine du travail, avec en 2013 tout juste 82 médecins de prévention pour 850 000 enseignants, dans un métier où la « souffrance ordinaire » est

¹¹⁷

<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2013/06/17062013Article635070506127828300.aspx>

courante. Josette Théophile, ancienne DGRH de l'EN, avait ouvert 80 postes au recrutement, pour renforcer les 50 existants, mais 32 médecins seulement à ce jour ont répondu à cet appel. Il faut espérer que, dans les années à venir, le nombre de médecins attachés à la santé des personnels puisse atteindre au moins plusieurs centaines.

Un manque d'acceptation dans le collectif, source d'isolement

Un jeune enseignant affecté loin de chez lui, souvent à l'autre bout de la France, puisque les principales académies d'affectation en début de carrière (Créteil, Versailles) se situent dans le Nord du pays, doit s'adapter à un nouvel environnement, et ce n'est pas évident.

La recherche d'un appui professionnel dans l'établissement s'avère essentielle, et s'il n'existe pas, l'enseignant ressent une sensation de mal être, d'isolement progressif. **L'isolement a souvent lieu dans ces cas là :**

- Jeune enseignant affecté dans un établissement avec des collègues présents depuis longtemps dans l'établissement, et bien plus âgés que lui ;
- Jeune agrégé affecté dans un établissement où tous ses collègues sont certifiés, donc jaloux de voir leur collègue gagner plus qu'eux à ancienneté égale, en enseignant chaque semaine 3 heures de moins.



Yves, 30 ans, agrégé d'Anglais, enseigne depuis 2 ans dans un petit collège en milieu rural, et songe déjà à une reconversion :

« Je suis arrivé plein d'enthousiasme sur mon collège d'affectation, mon premier poste comme titulaire, ça compte ! Pourtant, dès les premiers mois, j'ai bien senti qu'il y avait un malaise : agrégé, j'enseigne 3h de moins que tous mes collègues par semaine, pour près de 200 € nets de plus par mois en moyenne si je compte la différence du montant de mes indemnités de suivi des élèves. Est-ce ma faute d'avoir obtenu l'agrégation ? J'avais demandé un lycée, et l'administration m'affecte en collège, est-ce ma faute ? Depuis 2 ans, je me sens culpabilisé par mes collègues, chaque fois que la question de nos salaires revient dans les conversations, et j'ai de ce fait beaucoup de mal à nouer des relations cordiales avec mes collègues. C'est devenu une souffrance d'aller travailler tous les jours dans un milieu aussi hostile ».

- Enseignant réservé, timide, renfermé sur lui-même, ou en difficulté face à ses élèves ;
- Enseignant remplaçant (TZR, TRB, ITR) : il ne peut jamais s'intégrer vraiment dans les équipes, ni face aux élèves, ni face aux familles, ni face au chef d'établissement, il est « le bouche-trou »... et sa tâche est d'autant plus difficile que son remplacement est de courte durée (cf.infra).

Un manque d'autorité, source de problèmes de santé

C'est la hantise des jeunes profs, mais aussi des plus anciens : faire la discipline, avoir du charisme, se faire obéir. Les possibilités d'être chahuté(e) en classe sont multiples, surtout en début de carrière, ou lorsque l'enseignant semble démotivé, ou en santé fragile, donc en situation de faiblesse. Un manque d'autorité se traduit inévitablement par des extinctions de voix, et l'enseignant perd en crédibilité face aux élèves qui finissent par abuser de la situation.

Le manque d'autorité expose aussi l'enseignant à la perte d'estime de lui-même, avec la potentialité que ses collègues ignorent ses difficultés. Rares sont ceux à s'exprimer sur leurs difficultés professionnelles face aux élèves en salle des profs, car cela suscite soit l'indifférence, soit la moquerie, surtout dans les établissements où rares sont les enseignants à être chahutés.

Le manque d'autorité engendre aussi de la démotivation, du découragement, donc des déprimés à répétition, et ce d'autant plus que l'enseignant est rapidement en « tension » avec les parents d'élèves, leurs représentants, et le chef d'établissement, voire l'inspecteur qui vient vérifier leur aptitude à enseigner.



Odile, 24 ans, est Professeure certifiée de Mathématiques depuis 2 ans seulement, et ses angoisses lui ont fait perdre 10 kg :

« Je vis une année très difficile en tant que néo titulaire. Je viens de commencer le métier et j'ai déjà une boule au ventre lorsqu'il faut aller au travail. J'ai été formée avec des 6^e durant mon année de stage et ça s'est très bien passé. Mais cette année je suis en région parisienne, loin de ma famille et de mon compagnon, resté à 600 km de là où j'ai réalisé mon année de stage. De plus, j'ai des 4^e et 5^e et je n'arrive pas à m'imposer. Du coup, je le vis très mal (médicaments contre l'anxiété, 2 semaines d'arrêt, 10 kg de perdus ...). Ce soir je suis encore une fois rentrée en me disant que je voulais arrêter ce travail mais faute d'idée et de moyens je ne peux me le permettre. À ce rythme je ne finirai peut-être pas l'année en tant que professeur. »

Alizée, 30 ans, Professeure des Écoles depuis 5 ans à plein temps, va enseigner la « peur au ventre », et se sent prisonnière de son emploi :

« J'enseigne en école primaire depuis maintenant 5 ans et je pense de plus en plus à une reconversion ou à une mise en disponibilité pour réfléchir. »

Le paradoxe est que je me débrouille assez bien dans ce travail, toutes mes visites, et ma première inspection se sont bien passées. J'ai de bons rapports avec mes collègues et malgré le fait que j'ai eu, au cours de ces 5 années, des élèves plus ou moins difficiles, voire très difficiles, je "tiens" bien mes classes, je les fais avancer.

***Mais je me sens de plus en plus angoissée et déprimée par ce que je fais.** Je n'ai plus d'envie ou de motivation à préparer mes cours, je n'ai jamais envie de me lever le matin pour aller travailler, et **j'ai souvent cette peur au ventre, ce sentiment que je dois affronter des élèves** ou que je dois me mettre en scène alors que je n'en ai pas envie. Je crois que **j'aimerais avoir un métier moins stressant** (...mais quel métier n'est pas stressant de nos jours?) malgré les avantages que ce métier comporte. **J'ai du mal à gérer mes émotions et je suis souvent en larmes avant de partir le matin,** même si les journées se passent plutôt bien de manière générale.*

*Je ne sais pas si j'ai plutôt besoin d'une aide psychologique ou d'une reconversion, mais **je me sens en ce moment prisonnière de mon emploi.** J'ai pensé à me mettre à mi-temps mais **il est très difficile d'obtenir un temps partiel lorsqu'on n'a pas d'enfant, ce qui est mon cas.** »*

Mélanie, 31 ans, enseigne l'Espagnol en collège depuis 10 ans à plein temps, et a le sentiment d'avoir attendu trop longtemps avant de changer de voie :

*« Le métier d'enseignant ne me convient pas. **J'ai persisté pensant qu'avec de l'expérience le métier finirait par me plaire. Mais c'est le contraire : j'ai des soucis de santé depuis que je travaille** (gros problèmes digestifs, insomnie). **Je suis angoissée tous les matins, j'appréhende le face-à-face avec les élèves,** les situations conflictuelles auxquelles je dois faire face. La préparation des cours et les copies à corriger ne me motivent pas non plus. C'est pourquoi je souhaiterais changer de métier. »*

Myriane, 33 ans, est certifiée de Sciences Physiques depuis 7 ans, à plein temps, et finit par « ressentir de la haine » pour ses élèves bavards :

*« Cela fait maintenant 7 ans que j'enseigne et je n'en peux plus !! Je ne me sens pas dans mon élément, **je me trouve nulle et inutile.** On ne donne pas de cours, **on fait sans cesse la police pour se faire renvoyer par les élèves eux mêmes.** Le pire dans tout ça c'est que je n'enseigne pas dans un établissement difficile. **Les relations avec les élèves me répugnent, je finis par les haïr, je n'ai plus envie de les voir.** Au jour*

d'aujourd'hui je veux faire autre chose, mais je ne sais pas quoi faire !! Au cours de mes études, jamais je n'aurais pensé enseigner un jour, j'ai un diplôme d'ingénieur (à quoi peut-il me servir aujourd'hui?) Que puis-je faire ? »

Michel, 37 ans, Professeur certifié d'Histoire-Géographie depuis 14 ans, part travailler « la boule au ventre » lui aussi :

« Aujourd'hui, dans un contexte de « durcissement » des conditions de travail, j'éprouve des doutes quant à ma capacité à continuer ce métier. Face à des classes de plus en plus chargées, avec des élèves en échec scolaire de plus en plus nombreux, confronté à des incivilités quotidiennes, je ne suis plus du tout motivé. J'ai de plus en plus de mal à supporter la vulgarité, le manque d'éducation, la paresse de ces élèves. Je crois que de plus en plus, il faudra être véritablement passionné par le métier pour « tenir ». Il faut s'investir pleinement dans la transmission des connaissances, des compétences et des « savoir-vivre », et ne jamais se décourager devant le manque de résultats ou l'ingratitude des élèves.

Je n'ai jamais eu de vocation à enseigner, et je me sens encore moins l'âme d'un éducateur ou d'un animateur. Je ne « crois » tout simplement pas en ma mission et je ne travaille que par sens du devoir et pour gagner ma vie. Certes, je prépare mes cours sérieusement et je suis respecté par la plupart de mes élèves, mais je n'éprouve que très rarement du plaisir à être en classe. Ayant toujours un peu « peur » de mes élèves, je vais souvent travailler avec une boule au ventre. J'ai tendance à être très autoritaire et je ne les laisse pas vraiment « vivre » ou s'exprimer pendant mes cours. Je ne sais pas vraiment les écouter ni leur parler dès lors que je sors du « cadre » que j'avais prévu. Et lorsque je suis face à une classe difficile, peu obéissante et bavarde, chaque heure de cours est une épreuve à laquelle je me prépare longtemps à l'avance. Les élèves avec qui je suis en conflit m'obsèdent et m'empêchent de me consacrer aux autres, qui ont pourtant besoin d'attention. J'accueille avec soulagement les journées banalisées et les journées de formation qui me permettent de ne pas être devant les élèves, et je suis content lorsque j'apprends que le ramassage scolaire est annulé à cause du mauvais temps...

Il me semble aujourd'hui nécessaire de "faire le point" sur ma carrière et sur mes compétences afin de voir s'il m'est possible d'envisager une seconde carrière car je ne me vois pas continuer très longtemps comme cela, en étant aussi peu motivé. »

Anita, 37 ans, certifiée de Mathématiques depuis 12 ans, enseigne à plein temps :

« J'enseigne en lycée et j'ai toujours eu des difficultés à gérer mes classes. Mes débuts en collège ont été très durs : j'étais chahutée. Depuis, je n'ai cessé de me former (stages de gestion de classe et du stress). Mais cela reste dur. Je suis assez épuisée nerveusement quand cela s'est mal passé avec une classe. Je me remets en cause et me dévalorise. »

Frédéric, 54 ans, est Professeur d'Histoire-Géographie en collège et lycée depuis 22 ans et fait le lien entre le stress qu'il éprouve au travail, et la dégradation de son état de santé :

*« J'ai exercé dans environ 15 établissements différents, majoritairement en ZEP. La motivation de changer de carrière répond dans un premier temps à une **nécessité de préserver ma santé, car gérer l'indiscipline et le stress dans la conduite de plus en plus difficile de mes classes a des répercussions de plus en plus éprouvantes et graves sur mon état général.** Aujourd'hui cela devient impérieux de changer de voie et je suis prêt à sauter le pas, à avoir beaucoup moins de vacances, à gagner moins, à bouger dans le département, voire la région et de temps en temps ailleurs, à suivre des formations, à vendre des choses personnelles ou faire un prêt si cela était nécessaire. **Mais pour quel projet ? Quel(s) métier(s) à envisager ?** »*

Les contacts parents-profs, sources de tensions

Tous les enseignants sont confrontés aux parents d'élèves et à leurs exigences. Ces dernières décennies, la montée en puissance des familles monoparentales, avec l'accroissement des divorces, a fait beaucoup de mal à l'École, car on rencontre souvent sur les deux parents divorcés un qui est plus laxiste que l'autre, et cela s'en ressent en classe dans la motivation, et le comportement de l'enfant.

Les parents sont aussi très exigeants car ils se projettent dans la réussite ou l'échec de leurs enfants, notamment pour ceux qui subissent eux mêmes une précarité professionnelle : chômage de longue durée, Revenu Minimum d'Insertion (RMI), Revenu de Solidarité Active (RSA)... L'enseignant est souvent tenu pour responsable (d'après les ressentis de ceux qui témoignent) des mauvais résultats de l'enfant, même si celui-ci ne réalise pas toujours le temps de travail personnel que l'on attend de lui. On reprochera à l'enseignant de « *manquer de pédagogie* », de « *d'aller trop vite* », de « *donner trop de devoirs* », de « *noter trop sèchement* », d'être « *trop exigeant* », etc.

Ces dernières années, le passage au cahier de texte numérique a multiplié les sources de tensions, puisque les enseignants doivent aussi répondre aux sollicitations par mail des parents, qui peuvent lire le soir au jour le jour ce que l'enseignant a inscrit comme leçon ou comme devoirs dans le cahier de textes numérique. Les contestations des parents d'élèves en sont rendues plus aisées, et, avec le développement de l'école du numérique, l'enseignant est de plus en plus contrôlable, « *tracé* » sur le web.



De plus, avec la pénétration du téléphone portable dans les écoles, collèges et lycées, les parents peuvent être informés à la minute près des problèmes survenus dans la classe de leur enfant. Avec le développement fulgurant de l'usage des smartphones, entre les mains d'un public très consommateur de nouvelles technologies, avec un appétit croissant pour les images et les films qu'ils permettent de réaliser, le métier d'enseignant se complique. **Certains s'aperçoivent par hasard sur la Toile qu'ils ont été filmés, photographiés par leurs élèves,** et n'ont plus qu'à porter plainte à la police pour diffamation, en déposant une main courante, car bien souvent les parents minimisent l'impact de tels comportements de la part de leurs enfants, et n'acceptent pas que l'enseignant confisque le téléphone portable, tellement cet outil fait partie de la vie intime de leur enfant. **Avec le cyber-harcèlement et les**

innovations technologiques successives, le métier d'enseignant se complexifie.



Evelyne, 31 ans, enseigne l'Anglais à plein temps depuis 5 ans en collège, et ce regard critique croisé des élèves et des parents lui pèse :

« J'ai travaillé dans presque tous les niveaux possibles, et je retrouve toujours le même public et les mêmes problèmes. J'aimerais essayer avec des adultes, mais je me demande un peu si ce serait une perte de temps. À la base j'aime toujours préparer des cours, ce que je trouve très intéressant. Mais je n'aime pas la pratique de l'enseignement. Je n'aime surtout pas l'image fausse que le public a de ce que je fais, les élèves pénibles et insolents, les parents qui pensent pouvoir mieux faire que moi, le temps que j'ai passé à faire des études de très haut niveau pour enseigner des choses de base, les problèmes avec certains collègues et principaux, ne jamais pouvoir travailler où je veux, devoir travailler chez moi le soir et le week-end, les réunions inutiles sans cesse ainsi que les évaluations supplémentaires (B2i, socle de compétences...)... etc. Je ne trouve pas normal de toujours avoir les mêmes problèmes avec les élèves, les parents, les collègues et l'administration, et comme je pense que je pourrais être nettement plus épanouie, appréciée et moins stressée dans un autre métier, j'envisage d'arrêter d'ici 2 ou 3 ans. »

Les relations hiérarchiques, sources de frustrations et de harcèlement moral

Un supérieur hiérarchique exigeant est rapidement assimilé à un harceleur par la personne qui doit lui obéir, selon la manière dont il exerce son autorité. L'enseignant est par nature autonome, maître dans sa classe, indépendant, et se sent libre de toute entrave. Il ne considère pas le chef d'établissement comme son supérieur hiérarchique, et l'inspecteur

n'est que son évaluateur ponctuel, éloigné. De cette situation proviennent de nombreux malentendus.

Toute relation hiérarchique qui exige de l'enseignant un comportement ou un travail qu'il fournit imparfaitement est très mal perçue, car l'enseignant accepte difficilement une relation d'autorité, puisque, de par son métier, l'autorité en classe, c'est lui. Les enseignants sont parfois exposés à des chefs d'établissements qui manquent de pédagogie dans leurs relations humaines, 30% environ dans ce cas d'après tous les témoignages qui sont parvenus depuis 7 ans à Aide aux Profs.



Où commence le harcèlement ? Comment s'exerce-t-il ? L'évaluation en sera différente selon la personnalité de chacun, ce qui en rend l'identification malaisée. Cela peut expliquer que l'administration éprouve des difficultés à aborder cette problématique, et préfère dans la très grande majorité des cas « couvrir » le supérieur hiérarchique mis en cause par les enseignants qui « osent » s'en plaindre.

Les enseignants, dès leur entrée dans le métier, espèrent être reconnus pour leurs compétences. Leur enthousiasme au travail est lié à la régularité de leurs inspections. **Ils se plaignent souvent des exigences de leur IEN ou de leur IA-IPR¹¹⁸, et des remontrances de leur chef d'établissement :**



Muriel, 27 ans, Professeur des Écoles depuis 4 ans à plein temps, ressent une accumulation de contrariétés :

¹¹⁸ IEN : Inspecteur de l'Éducation Nationale. IA-IPR : Inspecteur d'Académie-Inspecteur Pédagogique Régional.

« Ma carrière comprend 1 an en SEGPA (de la 6e à la 3e), et 3 ans comme Brigade (de la Petite Section au CM2), sur tout mon département.

Voilà mes motivations à quitter l'EN :

1) Des débuts difficiles dans l'EN qui persistent :

- Attribution de mon 1er poste plus d'un mois après la rentrée.
- Refus à plusieurs reprises de payer des heures supplémentaires effectuées.

2) Des conditions de travail qui se dégradent :

- **Classes difficiles, élèves non motivés, irrespectueux.**
- Pas de retour positif des passages effectués dans les classes.
- **Peu ou pas de soutien de la part des équipes et de la hiérarchie.**
- **Harcèlement, diffamation de la part de collègues, de supérieurs ou de parents, insultes de la part de certains élèves.**
- Intrusions trop importantes, **mépris et manque de respect par certains parents ou élèves** quant au travail et à la gestion de classe.
- **Propos désobligeants tenus par la hiérarchie** quant à notre flexibilité (« taillables et corvéables à merci »).

3) **Peu de perspectives d'obtenir un poste « correct »** (respectant critères géographiques, pédagogiques) et **faible évolution possible.**

4) **Difficulté d'envisager un retour sur un poste classique** (plus de travail et salaire moindre).

5) **Sentiment de ne pas être à sa place et difficultés à adhérer aux évolutions imposées à travers les réformes.** (Perte de sens de notre mission, surcroît de tâches administratives et multiplications des évaluations des élèves). »

Christelle, 33 ans, Professeur des Écoles depuis 10 ans, regrette le comportement absurde de l'administration :

« Je sais aujourd'hui ce dont je ne veux plus :

- *un métier qui me prend tout mon temps "libre", qui m'occupe l'esprit en permanence et m'empêche d'être véritablement présente pour les miens (ce sentiment est d'autant plus présent depuis les naissances successives de mes enfants) ;*

- *la non-reconnaissance de la hiérarchie, l'incompréhension dans laquelle on évolue et surtout l'absurdité dans laquelle l'administration nous place en permanence ainsi que le manque de crédibilité que cela engendre ;*

- *l'impression de travailler pour rien, de se battre contre des moulins à vents (on aide les élèves, on les fait progresser et après plus rien, pas de moyens, pas de structures pour ceux qui en auraient besoin...).* »

Solène, 38 ans, PLP de (...) depuis (...) ans, enseigne depuis 15 ans, et se sent découragée par les remarques de son inspectrice, et le contexte anxiogène de son lieu de travail :

« J'ai commencé ma carrière en faisant des remplacements dans ma région d'affectation, qui comprend huit départements. Pendant près d'une décennie avant d'obtenir mon concours, j'ai effectué des suppléances dans près de vingt établissements. Je n'ai pas l'impression d'être reconnue par l'éducation Nationale et ce, en réfléchissant bien, depuis le tout début de ma vie professionnelle dans l'enseignement. J'ai passé le CAPES au moins quatre fois sans succès tout en travaillant comme remplaçante et sans réelle motivation au fur et à mesure des échecs successifs. En France, en tant que « suppléante » ou « remplaçante », le salaire n'était pas si valorisant. Aujourd'hui, après avoir enseigné pendant près de quinze ans, il faut « taper des poings sur la table » pour finalement obtenir des dixièmes de points à la note administrative, je n'aborderai pas la note pédagogique. Me propose-t-on une réelle évolution de carrière ?

Les remarques faites par Madame l'Inspectrice lors de ma dernière inspection ne sont pas encourageantes. Les questions que je lui pose lors de sa visite pour une inspection restent sans réponse. Pour couronner le tout, l'entretien est plus qu'écourté puisque l'inspectrice m'annonce qu'elle est pressée !! J'ai la vive impression qu'elle est venue avec « une idée toute faite » sur ma séance, le dialogue ne s'instaure pas,

reste à sens unique. Je suis même sceptique par rapport à l'aspect neutre de la direction de mon école qui elle aussi, subit l'influence des bruits de couloirs, de la médisance ambiante et de la méchanceté gratuite, du manque de professionnalisme dans l'équipe des adjoints au directeur de mon établissement. Dans mon lycée, en effet, la pression est difficile à supporter, le climat de travail entre collègues est tendu, malsain, toxique, énergivore. Les personnalités sont très contrastées, étonnantes, explosives. Les élèves sont difficiles et passifs. Ma vie professionnelle est devenue insupportable, pénible à cause des dysfonctionnements de l'établissement dans lequel je me trouve. »

Geneviève, (...) ans, agrégée de (...) et enseignante en CPGE¹¹⁹ depuis 10 ans, a été découragée par une inspection :

« Dans l'absolu, j'aime enseigner, mais je suis lassée de mon public. Je crois que le rapport au groupe "classe" m'est devenu insupportable, notamment à cause du trop grand nombre d'élèves, des trop nombreux problèmes et du manque de moyens pour les résoudre. J'envoie aussi bien d'enseigner à un autre public que de me reconverter dans un domaine différent de l'enseignement. La CPGE représente trop de pression pour moi. J'ai eu une inspection dans ce sens qui m'a découragée. »

Emma, 42 ans, est Professeur de (...) depuis 10 ans, et se sent harcelée moralement depuis 7 ans par son chef d'établissement :

« J'exerce depuis 10 ans dans un lycée dans l'académie de (...). Je subis depuis 7 ans un harcèlement au travail de la part du chef d'établissement qui rencontre des difficultés relationnelles graves avec d'autres personnels de son établissement. En peu d'années, plusieurs proviseurs adjoints successifs ont dû quitter le lycée sous la pression de ce chef. Une enquête administrative commandée par le recteur a été réalisée, mais n'a apporté aucun soutien aux personnels victimes de ses agissements. On m'a juste proposé de me déplacer dans un autre établissement (en délégation rectorale). Je suis saturée par l'institution scolaire ! Le déplacement en lui-même ne

¹¹⁹ CPGE : Classes Préparatoires aux Grandes Écoles.

m'intéresse pas. Je souhaite profiter de cette situation pour rebondir et non plus subir. Mais comment négocier mon départ. Et quand ? »

William, 55 ans, est agrégé de SVT depuis 30 ans. Malgré son ancienneté et son expérience, il ne supporte pas d'être désavoué dans ses compétences par son inspecteur :

«Totalemment saturé par ce métier pour lequel j'ai beaucoup donné, le déclic a été ma dernière inspection par une personne ayant pour seul but d'imposer une "nouvelle pédagogie" sans jamais tenir compte ni respecter l'expérience professionnelle acquise par 30 années de carrière, et alors que j'ai toujours obtenu une bonne évaluation par ses prédécesseurs. Mon but est de retrouver une motivation dans une activité qui me convient, mais laquelle ??

Que sait-on faire d'autre quand on est prof ?? »

La multiplication des tâches dans la vie professionnelle, source de surcharge

Socle de compétences, cahier de texte électronique, PPRE¹²⁰, soutien scolaire personnalisé, etc. : **toutes les tâches que crée l'administration** – peut-être pour anticiper la réforme des décrets de 1950 sur leur temps de travail obligatoire dans leur établissement - **s'imposent aux professeurs d'une manière uniforme, sans tenir compte du fait que la charge de travail est différente selon les disciplines, et du contexte d'enseignement différent d'un établissement à l'autre.**

¹²⁰ PPRE : Programmes Personnalisés de Réussite Éducative
(<http://eduscol.education.fr/cid50680/les-programmes-personnalisés-de-reussite-educative-ppre.html>).

Toute cette organisation descendante conduit l'enseignant à perdre confiance dans l'Institution, mais aussi en lui-même, lorsqu'il n'arrive pas à faire face, à suivre le mouvement, qu'il ressent comme un énième facteur de dégradation de ses conditions de travail. Dans de nombreux cas, les enseignants travaillent bien plus que le régime des « 35 heures » dont bénéficient les autres agents publics, car les leur sont concentrées sur 36 semaines dans l'année.



En juillet 2013, la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance¹²¹ (DEPP) indique que les enseignants du 1^{er} degré public déclarent travailler 44 heures par semaine en moyenne, avec une surcharge pour les nouveaux enseignants : *« Les plus jeunes enseignants déclarent un volume horaire moyen de 52 heures par semaine, soit 10 heures de plus que les autres enseignants. La différence intervient principalement sur les activités pédagogiques : 7 heures de plus en préparation, 1 heure en correction et 2 heures en documentation. Ce surinvestissement se fait, dans une certaine mesure, au détriment des activités avec la communauté éducative et des autres activités (2 heures de moins) »*. Les enseignants du 2nd degré public, eux, déclarent travailler plus de 40 heures par semaine en moyenne¹²², avec des différences : *« Le temps de travail des enseignants varie selon leur corps d'appartenance : les professeurs certifiés déclarent 43 heures de travail hebdomadaire, les professeurs agrégés et les professeurs de lycée professionnel 39 heures, les professeurs d'éducation physique et sportive 37 heures 30. Il varie très peu en fonction de la discipline d'enseignement. (...) Les plus jeunes enseignants*

¹²¹ *Le temps de travail des enseignants du premier degré public en 2010* ; Note d'information - DEPP - N° 13.12 - juillet 2013

(http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/46/0/DEPP_NI_2013_12_temps_travail_enseignants_premier_degre_public_2010_260460.pdf).

¹²² *Temps de travail des enseignants du second degré public : pour une heure de cours, une heure de travail en dehors* ; Note d'information - DEPP - N° 13.13 - juillet 2013

(http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/46/4/DEPP_NI_2013_13_temps_travail_enseignants_second_degre_public_2010_260464.pdf)

déclarent travailler plus de 45 heures par semaine ; cet investissement important en début de carrière marque le coût d'entrée dans le métier. Entre 30 et 40 ans, le temps de travail des enseignants tend à diminuer, surtout chez les femmes, accompagnant la présence de jeunes enfants dans leur ménage. Il croît à nouveau chez les professeurs les plus chevronnés, qui exercent plus souvent en lycée et dans des classes à examen. »

Le sentiment d'être débordé provient surtout des femmes, majoritaires dans l'enseignement. Le fait de devoir se faire obéir en classe est mal vécu par celles qui, à la maison aussi, ont du mal à se faire obéir de leurs enfants. **Elles se sentent en situation de double échec, ce qui affecte profondément leur estime d'elles mêmes :**



Marie-Noëlle, 25 ans, vient d'être titularisée certifiée d'Anglais et exerce en TZR : elle se sent submergée par la quantité de travail à fournir :

« J'ai effectué mon année de stage au collège X et j'ai été mutée cette année au collège Y en tant que TZR.

À l'heure actuelle, **je suis en arrêt maladie car je n'arrive plus à faire face aux élèves** (à l'agressivité de certains) **et je me sens submergée par la quantité de travail à fournir.** Je pense à prendre une disponibilité pour avoir le temps de réfléchir à une éventuelle reconversion et m'occuper de mes enfants qui ne sont pas faciles non plus. »

Alice, 37 ans, agrégée d'Histoire depuis 6 ans, se sent constamment épuisée :

« Si je souhaite une réorientation professionnelle, c'est que j'ai le sentiment d'avoir fait le tour du métier d'enseignant. J'aime transmettre des connaissances et j'apprécie le contact avec les jeunes. Mais entre **la charge de travail considérable**, particulièrement concentrée sur certaines périodes et **la fatigue nerveuse que me crée la gestion des groupes d'adolescents**, **je me sens constamment épuisée.** Je pense que l'énergie que j'investis à essayer de bien faire n'est pas toujours très bien employée. **Je me lasse**

également des réformes et des changements de programmes. Le caractère répétitif et cyclique de cette activité me pèse également. J'ai l'impression que je ne suis pas à ma place devant une classe, et qu'ailleurs je serais plus épanouie et plus efficace. »

Coralie, 39 ans, est Professeur des Écoles depuis 16 ans et « recraque » pour la seconde fois :

« J'enseigne depuis 16 ans dans une école primaire. Je recraque. Je pense à démissionner mais je ne sais pas quel autre métier faire. J'ai déjà fait un bilan de compétences mais qui n'a pas été très concluant. Je suis à bout, écrasée par la charge de travail, je ne veux plus faire la discipline, je ne supporte plus le bruit, je n'ai plus de patience. Je ne veux plus aller à l'école!!!! Je ne sais pas où trouver de l'aide, et je commence aussi à me sentir en difficulté avec mes propres enfants, qui ressentent mon exaspération quotidienne, car je suis beaucoup moins patiente avec eux depuis quelques temps. Si vous avez une piste autre que la clinique et les antidépresseurs, je prends ! »

Béatrice, 41 ans, enseigne à plein temps les Lettres Modernes depuis 3 ans, après un parcours dans le privé, et se sent déjà au bout du rouleau :

« Devenue enseignante à 38 ans, après un parcours caractérisé par l'échec scolaire, je me rends à l'évidence : malgré de multiples activités et projets, un investissement certain, je suis épuisée par ces incessantes copies à corriger, ces petites croix du socle de compétences à noter et ces sanctions à donner, ces bavardages, ces phrases rédigées dans une langue qui ne ressemble que de loin au français. Toujours plus de droits pour les élèves, pas le droit d'aller prendre un carnet de correspondance dans un sac quand l'élève refuse de le donner, pas le droit de hausser le ton, pas le droit d'exclure, pas le droit d'être malade... Marre! Epuisée. Vidée. »

Paule, 49 ans, est Institutrice depuis 30 ans à plein temps, et « en a assez » :

« Depuis trois ans, j'éprouve une réelle lassitude, un manque de motivation certain, un ennui manifeste, mon métier n'est devenu qu'une tâche répétitive et sans intérêt. J'ai perdu le moteur, l'élément déclencheur qui me permettait de prendre du plaisir, je n'ai plus envie de monter des projets, plus envie de m'investir.

Les causes viennent peut-être d'une trop grande stabilité (cela fait plus de ... ans que je suis dans la même école) mais surtout du délitement de l'esprit pédagogique de l'école de la république :

- *d'une part, une hiérarchie pesante et tatillonne qui oblige à des évaluations permanentes, des étiquetages, des personnalisations, des tonnes de paperasses, de comptes-rendus, et des réunions pour ne rien dire,*
- *d'autre part, des parents consommateurs qui considèrent l'éducation nationale comme un supermarché dont ils seraient clients et auraient droit comme tels (eux et leurs enfants), à des remises, des services après vente, des crédits personnalisés. J'en ai assez de prendre de plein fouet la contradiction de la société actuelle : d'un côté des technocrates déconnectés de la réalité, qui décident de rentabiliser un service public en diminuant les moyens tout en augmentant la tâche des enseignants par des bilans-paperasses qui fonctionnent comme un leurre, de l'autre des parents angoissés qui exigent une attention individuelle pour leur rejeton qui, lui, manque singulièrement de repères pour ses apprentissages. J'en ai assez de jouer à l'assistante sociale pour intégrer des enfants dans une société que je ne cautionne pas. »*

Le manque de valorisation professionnelle, source de démotivation

Ce sentiment de dévalorisation est complexe, s'exerce selon nos observations à un pas de temps de 10 à 20 ans, et va dépendre :

- **de la formation initiale de l'enseignant** : plus elle est élevée (doctorat, diplôme d'ingénieur par exemple), plus le sentiment de déqualification est important, si l'enseignant pratique son métier notamment en école primaire ou en collège ;

- **du « niveau » des classes de l'enseignant :** si le chef d'établissement lui attribue systématiquement de mauvaises classes, l'enseignant le percevra comme une brimade, une mise à l'écart, une incitation à demander sa mutation, se considérant alors victime d'une forme de harcèlement ;
- **des compétences détenues par leur formation, et/ou développées en-dehors de l'école,** et qui sont rarement reconnues sur leur lieu de travail, le chef d'établissement ayant peu de possibilités de leur confier des missions intéressantes, en dehors de la maintenance du parc informatique de l'établissement, ou de la fonction de chef des travaux pour coordonner les projets de leurs collègues ;
- **de la stabilité du poste obtenu :** moins il l'est, plus les difficultés surviennent rapidement, en s'exprimant différemment selon le contexte personnel des individus.

Même si l'enseignant certifié obtient l'agrégation en cours de route, son métier ne change pas : il reste enseignant, enseigne 3 heures de moins et est mieux payé, mais son sentiment de routine ne variera pas. La joie d'être lauréat est de courte durée, et ce d'autant plus que les mutations sont de plus en plus difficiles à obtenir, tant du collège vers le lycée, que d'une académie à l'autre.



Le sentiment de déqualification, très présent pour les professeurs des écoles et de collège, progresse avec l'âge, quels que soient les diplômes obtenus initialement ou en cours de carrière par les enseignants :



Manina, 28 ans, certifiée de Lettres Modernes, enseigne depuis 7 ans à plein temps :

« J'ai obtenu le Capes très jeune. J'ai rapidement eu des problèmes de discipline : au départ je ne m'en faisais pas, je trouvais ça normal, mais les années passent et j'ai l'impression de m'enfoncer de plus en plus. Je suis TZR depuis 7 ans et je suis à bout moralement et physiquement. Je me demande le matin ce que je vais faire au travail : angoisse, fatigue, frustration... Et aucun épanouissement. Je veux changer de travail, j'ai des idées sans réussir à les préciser et sans savoir exactement où m'adresser. »

Roselyne a 31 ans, et est certifiée d'Anglais depuis 7 ans à temps plein. Elle estime le métier d'enseignant peu gratifiant :

« Je souhaite quitter l'enseignement car je trouve ce métier peu gratifiant et épuisant. Je suis écoeurée par les incohérences et l'échec auxquels nous faisons face, ainsi qu'à l'accumulation de tâches inutiles qui pèsent sur les professeurs de langue en particulier. »

Francis a 32 ans, et est Professeur des Écoles depuis 6 ans. Il est diplômé de l'INALCO et parle quatre langues couramment :

« Exerçant le métier de professeur des écoles depuis 6 ans et plus particulièrement remplaçant ZIL depuis 3 ans, j'ai enseigné à tous les niveaux du primaire et dans différentes écoles de ma circonscription – remplacements aussi bien courts que longs.

Bilan de ces quelques années d'enseignement : l'impression d'avoir plutôt bien travaillé, toujours soucieux de bien faire, même si le cœur n'y était pas. À l'origine, je me suis orienté vers ce métier plus par réalisme ou par défaut que par vocation. Ainsi, j'ai toujours cherché à prendre du recul par rapport à celui-ci.

Les raisons de ce profond désir de reconversion sont nombreuses : manque de motivation et d'intérêt pour l'enseignement, manque de reconnaissance, mépris et hypocrisie ambiante (parents, collègues, hiérarchie), des élèves de plus en plus difficiles, le

travail qui se prolonge le soir et le week-end ; peu de perspectives d'évolution de carrière si ce n'est dans le cadre de l'EN... Donc, je pense avoir fait le tour du métier... »

Thierry a 30 ans et 8 ans d'ancienneté. Agrégé de (...), il enseigne en CPGE :
« tout est fait pour nous maintenir dans notre sécurité, prison dorée » :

« J'enseigne en CPGE, public sensé être idéal, et c'est certainement le cas par rapport aux collègues ambition réussite... Mais j'ai l'impression de ne plus évoluer, de recommencer, tel Sisyphe, chaque année, un nouveau programme, c'est finalement assez harassant, nerveusement et intellectuellement difficile, et surtout, j'ai de moins en moins l'impression d'être en phase avec les attentes des jeunes d'aujourd'hui. Je suis sensible à leur ingratitude et à leur passivité. Le manque de reconnaissance me pèse un peu et ce qui me fait frémir, c'est l'absence de réponse de la part de notre ministère dès lors qu'on veut se reconverter. Je ne sais pas ce qui me plairait ou me conviendrait, mais je sais ce que je n'aime plus : faire cours, corriger des copies, refaire de nouveaux cours totalement déconnectés des attentes réelles des jeunes aujourd'hui et m'exposer aux critiques de la société qui nous considère comme des inutiles toujours en vacances ou en grève (opinion incroyablement répandue depuis quelques années). C'est difficile à dire après 8 ans de métier. Mais je crois que c'est justement maintenant qu'il faut se préparer à voguer vers d'autres horizons. MAIS le problème est de taille : la crise actuelle, le chômage, les risques... Finalement, tout est fait pour nous maintenir dans notre sécurité, prison dorée. Je serai prêt à aller ailleurs, mais de manière raisonnable. Je ne veux pas démissionner dans l'immédiat. Je ne sais pas ce que je peux faire parce que les bilans de compétence dans mon académie ne restent pas confidentiels. »

Lucie, 36 ans, enseigne les Lettres Modernes depuis 14 ans en collège à temps partiel. Les facteurs de démotivation se sont accumulés, et c'est par résignation, dans une attitude de fuite, qu'elle envisage sa reconversion :

« J'enseigne depuis 10 ans en ZEP. Aujourd'hui, je suis très déçue (pour ne pas dire totalement dégoûtée) de constater que ces dix années en ZEP, loin de chez moi (je suis maman de trois enfants en bas âge), face à un public souvent pénible, peu attentif, peu enclin à l'effort, ne me permettent pas d'obtenir un poste en lycée qui me rapproche

de mon domicile. Le syndicat m'a dit au début de l'année que je ne pouvais espérer obtenir qu'un collègue (avec dix ans d'ancienneté !!!); d'autre part, le même syndicat m'avait annoncé la possibilité de bénéficier d'un congé formation très prochainement (pour passer l'agreg. à laquelle j'ai déjà été admissible): cette année, on m'annonce qu'il me faudra attendre encore 3 ou 4 ans car je suis malheureusement passée dans les "plus de dix ans d'ancienneté dans mon poste". Bref, **mes "superbes" années sur mon poste ne sont pas suffisantes pour me permettre de prétendre à un poste un peu plus intéressant et commode pour moi**, et elles constituent même un handicap vis-à-vis de la demande de congé formation.

En résumé je me sens complètement emprisonnée, coincée. Il m'est impossible de m'imaginer une année de plus ici (la route m'est de plus en plus pénible) et je n'ai pas une grande envie d'enseigner en collège. Ce sont toutes ces raisons qui me font sérieusement envisager une reconversion, d'autant que malgré tous les projets menés au sein de mon établissement (comme les autres d'ailleurs), je ne ressens aucune reconnaissance de la part de l'administration, tout cela commence à être vraiment pénible. »

Héloïse, 38 ans, Professeur des Écoles depuis 13 ans, enseigne à temps partiel.
Elle a été admissible à l'agrégation de Lettres :

« Mes motivations à vouloir quitter l'enseignement ?

Je citerai :

- besoin d'indépendance ;
- **autoritarisme de la hiérarchie ;**
- incohérence du métier par rapport aux directives officielles ;
- recherche d'un milieu culturel plus satisfaisant ;
- **besoin de reconnaissance du travail fourni ;**
- fatigue de la représentation devant une classe (trop d'heures, trop d'élèves) ;
- **salaire trop bas pour toutes les contraintes supportées. »**

Monique, 42 ans, enseigne l'Anglais depuis 20 ans à temps partiel en lycée, et se donne une chance de se reconverter ailleurs :

« Cela fait 20 ans que j'enseigne l'anglais en lycée et j'ai le sentiment d'avoir fait le tour de la question. De plus je n'adhère plus au système éducation nationale que je trouve de plus en plus lourd et de moins en moins aidant. Malgré un investissement important et de bonnes relations avec mes élèves, je ne peux continuer à travailler dans un système qui exige beaucoup de nous (un sacerdoce, un engagement à vie !) sans nous donner réellement les moyens d'aider nos élèves, source de frustration. C'est pourquoi j'ai pris la décision de tenter une deuxième carrière axée sur l'aide puisque c'est ce qui m'a, entre autres choses, toujours motivée dans le métier d'enseignant. »

Florent, 43 ans, PLP Maths-Sciences depuis 15 ans, est en révolte contre un univers qu'il juge « sclérosé, étroit, compartimenté, hiérarchisé, infantilisant » :

« J'ai effectué une énième rentrée scolaire...Mais, je ne crois plus (y ai-je déjà cru d'ailleurs ?) en cette entreprise de démolition qu'est l'Éducation Nationale (je devrais enlever les majuscules !).

J'en ai assez de cet univers sclérosé, étroit, compartimenté, hiérarchisé, infantilisant et qui surtout laisse peu de place à la création et à l'imagination.

Encouragé par ma compagne qui elle a déjà démissionné pour travailler dans l'édition, je cherche à me reconvertir dans une activité où je me sentirai plus à ma place.

D'après mes premières recherches, la reconversion n'apparaît pas simple surtout par les temps qui courent mais je suis motivé et FERMEMENT décidé à ne pas moisir dans l'EN. »

La pénibilité du métier au fil de l'âge, source de lassitudes et de précarisation

Au-delà de 6 à 10 ans d'enseignement, la routine gagne, si l'enseignant enseigne toujours aux mêmes niveaux de classe, dans le même établissement. Le système des mutations actuel est devenu inadapté, car il ne permet pas d'inciter les enseignants à réaliser une mobilité tous les 6 à 10 ans. Les chefs d'établissements ont d'obligation de demander leur

mutation au moins tous les 9 ans sauf exceptions¹²³ (beaucoup le font bien avant), ce qui leur permet de ne pas se lasser de leur métier, de ne pas ressentir cette routine, en changeant de quotidien régulièrement. Anciens enseignants, ils réalisent là leur seconde carrière.

Le sentiment d'avoir fait le tour de son métier pour l'enseignant engendre lassitude, désillusions, amertume, découragement, démotivation, déprimes...

L'énergie est moins importante, l'enseignant devient moins patient, plus aisément fatigable, « dans un contexte qui entraîne de multiples facteurs de stress qui génèrent des risques psycho-sociaux importants¹²⁴ » :



Sylviane, 31 ans, certifiée d'Italien depuis 8 ans à plein temps, a le sentiment de régresser au niveau intellectuel :

« Même si mes rapports avec mes collègues et mes élèves sont bons, il ne m'arrive que très rarement de partir au lycée sans ressentir une terrible « boule au ventre ». En effet, j'ai très rapidement été démotivée vis-à-vis de mon métier qui ne m'a jamais apporté de satisfactions, hormis les échanges que je pouvais avoir avec les adolescents et les autres enseignants. Je n'ai pas une grande estime pour ce que je fais, et moins mon travail me demande d'efforts moins j'ai envie d'en fournir. Aujourd'hui, j'éprouve un manque d'intérêt extrêmement angoissant et culpabilisant.

Les enseignants doivent avoir « la vocation » ; ce n'est malheureusement pas mon cas. Cette année, après huit ans de carrière, je suis encore TZR affectée sur deux lycées professionnels (c'est la première fois que j'enseigne en LEP) et un collège. Il paraît que j'aurais pu refuser les postes en lycée professionnel... mais où m'aurait-on affectée alors ? Sur trois collèges dans des quartiers difficiles ??? Aujourd'hui je suis consciente qu'il s'agit de l'un des rares métiers où l'on n'évolue pas mais où l'on régresse, et pas seulement au niveau intellectuel. Une autre enseignante d'italien que

¹²³ http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61159

¹²⁴ http://www.officiel-prevention.com/formation/fiches-metier/detail_dossier_CHSCT.php?rub=89&ssrub=206&dossier=349

je connais, à quelques années de sa retraite, se retrouve cette année en lycée professionnel suite à une perte d'heures considérable sur son poste... Est-ce donc cela la sécurité de l'emploi ? »

Nolwenn, 34 ans, Professeur des Écoles depuis 12 ans, déplore le manque de reconnaissance de son métier :

« Mes motivations à quitter l'enseignement sont variées :

1) Je me rends compte qu'en vieillissant, je n'aurai plus du tout l'énergie requise pour tenir une classe. Déjà à 34 ans, il suffit d'être un peu patraque et fatiguée devant ses élèves pour se laisser déborder, alors avec l'âge et la fatigue des années je pressens que faire la classe va devenir une véritable corvée. Je préfère prendre les devants et me reconverter avant d'en arriver là.

2) Je trouve que les enseignants manquent de reconnaissance pour leur travail et leur investissement. Je voudrai faire un travail plus gratifiant.

3) J'ai envie de voir autre chose. Je n'ai bien sûr pas fait le tour de tous les aspects de mon métier (je n'ai pas eu toutes les classes par exemple), mais je ressens le besoin de m'enrichir avec d'autres expériences, qui seraient plus valorisantes. Le monde des enseignants est assez fermé et étouffant : je veux changer d'air ! Je ne rencontre pas de réelle difficulté dans mon métier actuel, sauf une grande lassitude. »

Cleide, 35 ans, Professeur d'Anglais, enseigne à plein temps depuis 11 ans :

« Cela fait maintenant 11 ans que je travaille en région parisienne, en lycée. J'aime ça même si ma relation à mon travail est assez ambiguë. C'est un peu l'amour vache, j'ai des hauts et des bas. Je travaille énormément, avant tout parce que j'aime ça et aussi car j'ai réellement le désir de faire progresser mes élèves (qui me le rendent bien généralement). Mais ce métier prend trop de place dans ma vie privée, en effet il est impossible de faire la part des choses : quand est-ce que je suis au travail, quand est-ce que je n'y suis pas. De plus, le sentiment d'impuissance prime dans cette corporation.

*Les réformes s'enchaînent et l'anglais voit son nombre d'heures de cours se réduire comme une peau de chagrin (2h, 3h maxi en seconde d'où une multiplication de classes délicate à gérer : j'ai presque 200 élèves cette année !). Ajoutez à cela des différends avec un ou deux collègues qui ne veulent pas s'impliquer, qui comptent leurs efforts et vous reprochent les vôtres, malaise garanti ! Je suis curieuse, volontaire. Je suis partante pour de nombreux projets au lycée, j'ai le sens de l'organisation, du dialogue (je crois). Je pense donc pouvoir être capable d'exercer diverses tâches en dehors de mon métier d'enseignante. Mais où ? Comment ? Je ne rêve pas de gestion de personnel sinon j'aurais envisagé le concours de direction. À part cet aspect, je peux m'intéresser à de nombreux domaines. Je parle l'anglais mais je ne tiens pas forcément à trouver un travail en rapport avec l'anglais. Je suis néanmoins consciente que cela peut représenter un atout. Je ne tiens pas non plus à quitter la fonction publique, je n'ai pas ce cran, la sécurité de l'emploi étant une chance de nos jours. Mais **quitter l'éducation nationale ne me dérange pas du tout**. J'aime me sentir utile, aider les autres, me sentir efficace. Je pense pouvoir dire que je suis fiable et sérieuse. J'ai des enfants en bas-âge, je ne peux donc pas accepter tout et n'importe quoi comme reconversion, cela réduit certainement mon champ des possibles, mais je suis prête à revoir mon nombre de jours de vacances et pourquoi pas mon salaire (pas trop quand même !) si je suis sûre de changer. »*

Jacques, 35 ans, agrégé de Lettres Modernes depuis 10 ans à plein temps, veut « changer d'air » :

« Je souhaite quitter l'Education nationale. Je cherche réellement un autre métier car je ne supporte plus les critiques faites à l'endroit de mon métier, je ne veux plus travailler en vain le week-end pour préparer des cours perçus comme inutiles par mes élèves, je veux changer d'air ! Et je veux des solutions rapides à mettre en oeuvre car je n'en peux plus. »

Charlotte, 37 ans, Professeur de (...) depuis 13 ans, en disponibilité, se sent piégée par le système :

*« Dans l'Éducation Nationale depuis 13 ans, mon parcours professionnel se résume à des périodes d'activités (à temps partiel depuis la naissance de mes enfants mais en réalité surtout pour tenir bon dans ma classe), à **des périodes de congés longue maladie (anxio-dépression)**. Pour moi cette "carrière" est un échec.*

*J'ai eu droit car j'étais en CLM à un bilan de compétences (pas concluant, on m'a dirigé vers la préparation du Capes documentaliste, comme beaucoup d'enseignants par ailleurs), à un poste de réadaptation, et le référent en orientation pour les enseignants m'a gentiment invité à passer d'autres concours, à consulter la bourse interministérielle de l'emploi public. **Mes 13 années sont catastrophiques.***

***Depuis 2008 le corps enseignant souffre, je ressens de plus en plus d'agressivité, notamment dans les équipes pédagogiques, "diviser pour mieux régner" semble être le mot d'ordre.** Je ne parlerai pas des conséquences sur les élèves et le lien avec les familles...*

*J'ai obtenu cette année une disponibilité afin de fuir ce milieu devenu anxigène. **Je me sens piégée !!! J'ai tellement d'amertume, de colère !!!!** »*

Arnaud, 37 ans, certifié d'Anglais depuis 15 ans, appréhende de poursuivre cette carrière linéaire d'enseignant jusqu'à sa retraite :

*« Mes rapports d'inspection sont positifs et j'entretiens de bonnes relations avec mes classes. **Cependant les conditions de travail ont beaucoup changé : les élèves n'ont en grande majorité absolument plus aucune motivation ; les problèmes de comportements sont de plus en plus fréquents et les enseignants sont de moins en moins soutenus par la hiérarchie.** Face à ces problèmes, qui sont de plus en plus lourds à gérer au quotidien, et **comme beaucoup de collègues de ma génération, je n'arrive plus à m'imaginer exerçant ce métier jusqu'à la retraite.** »*

Valérie, 40 ans, est Professeur des Écoles depuis 15 ans à temps partiel, et a le sentiment de n'être jamais sortie de l'école de sa vie :

*« Après 15 ans d'exercice **je m'interroge sur l'avenir de notre profession.** J'enseigne en maternelle et **je trouve les journées face aux enfants de plus en plus "fatigantes"***

*et monotones. J'ai aussi enseigné en primaire mais le changement de niveau m'a seulement remotivée pour une année... Certaines années sont mieux que d'autres en fonction des élèves, de leur nombre, des relations avec les parents, etc. Je crois que **j'aimerais un travail un peu plus attrayant par sa diversité d'action, et plus en relation avec des adultes.** Mais voilà je ne suis finalement jamais sortie du système éducatif et je possède donc une très faible connaissance du milieu professionnel ! »*

Pierre, 41 ans, enseigne l'Espagnol à plein temps depuis 14 ans et évoque un « effet de lassitude » :

*« **Un effet de lassitude s'est installé ces derniers temps, l'impression d'être somme toute assez inutile car enseigner l'espagnol en langue vivante 2 n'est ni considéré par les élèves ni par la direction du lycée. De plus, je suis un professeur exigeant quant au travail des élèves, on me fait comprendre que je suis trop sévère dans la notation. C'est tout un ensemble de choses, en fait, qui me laisse aujourd'hui un arrière-goût amer.** Aussi, s'il me reste encore une vingtaine d'années d'activité, je souhaite trouver un domaine où je puisse utiliser mes langues (anglais-espagnol) car je suis titulaire d'une maîtrise LEA au départ. **Une autre voie doit être possible, plus enrichissante que celle de professeur d'espagnol assez méprisé.** »*

Eléonore, 41 ans, Professeur des Écoles depuis 12 ans, en a ras-le-bol et se sent perdue :

*« **Après avoir enseigné trois ans en ZEP, j'ai pris cinq ans de disponibilité. J'ai repris un poste dans l'éducation nationale depuis quatre ans. Mais je ne supporte plus le métier pour diverses raisons : élèves durs, parents difficiles, hiérarchie qui ne nous aide pas, programmes lourds, paperasses inutiles et pourtant obligatoires, des heures et des heures de travail pour des élèves qui ne veulent pas travailler... bref un ras-le-bol évident : j'en peux plus. Je veux changer de travail mais je ne sais rien faire d'autre...je suis perdue et j'ai besoin d'aide.** »*

Claire, 43 ans, enseigne la Physique-Chimie en lycée depuis 19 ans, et s'estime de moins en moins patiente au fil des ans :

« J'ai presque 20 ans de carrière, mais depuis quelques années je ressens un grand décalage avec les jeunes générations, qui s'accroît ; mon métier me paraît de + en + ingrat en comparaison de l'investissement personnel fourni. Ras-le-bol des classes à 40 élèves, impossible de travailler correctement et de motiver les troupes, ras-le-bol des classes de niveau, j'ai l'impression d'être sans cesse en train de préparer des cours pour m'adapter à mon public, j'ai envie d'une seconde carrière ou je peux laisser mon boulot à la porte de la maison le soir. J'aime toujours préparer mes cours et essayer de transmettre mes connaissances mais je suis de moins en moins patiente ! Bref depuis 2 voire 3 ans l'idée d'un nouveau travail occupe mes pensées. Je suis également prête à me passer des vacances scolaires si au final je peux passer mes WE [week-ends] avec mes enfants et à autre chose que de corriger des copies ou préparer mes cours ! »

Hubert, 45 ans, Professeur de Mathématiques certifié depuis 20 ans, se sent de plus en plus sclérosé :

« Les principaux avantages sont la souplesse de l'emploi du temps adapté à ma vie de famille avec de jeunes enfants, la sécurité de l'emploi (un seul salaire pour le moment), la liberté dans le travail. Ce qui me pousse cependant à être tenté par le risque d'une nouvelle carrière est le sentiment de sclérose dans l'enseignement, le manque de l'intérêt de mes élèves, les effectifs lourds et une Education Nationale sans projet, sans respect non plus pour son personnel. »

Amandine, 48 ans, PLP Lettres-Anglais depuis 19 ans en lycée professionnel, se sent submergée par l'accumulation de facteurs de contrariétés :

« La dégradation du niveau des élèves et la trop grande hétérogénéité des classes, couplé au manque de régularité du travail des élèves (+ qu'avant), le taux d'absentéisme font qu'on se retrouve dans l'impossibilité de dispenser un enseignement suivi, de qualité et cohérent et ceux qui veulent et peuvent suivre se retrouvent noyés dans la masse qui

ralentit la classe par son **manque de travail et par son indiscipline**. En tant qu'enseignant, **on se sent devenir inutile et impuissant, on se décourage** et on a de la compassion pour ses élèves, sans pouvoir faire grand chose pour eux. **L'incapacité de l'administration à gérer les élèves perturbateurs** même si nous arrivons à en réorienter certains. **Le manque d'écoute et de respect**. Difficultés à m'adapter aux nouvelles technologies pas tant par manque de pratique mais j'ai dû me battre au quotidien pour obtenir du matériel et le faire installer, alors que les nouveaux programmes de Bac Pro 3 ans prônent leur utilisation ; **les méandres de l'administration sont désespérantes**.

Je ne raconterai pas les détails, l'espèce de « **fatalisme** » qui gagne tout le monde aussi bien les enseignants, l'administration et forcément les élèves. **Un sentiment grandissant d'inutilité, de dépense d'énergie pour rien**, alors que cette énergie pourrait être mieux utilisée.

Je suis évidemment **prête à avoir moins de vacances et travailler plus et aussi gagner plus mais qu'au moins la frontière travail – maison soit plus marquée**. La répétitivité de la tâche et le manque flagrant de diversification de notre travail, je ne comprends pas que l'EN ne donne pas plus la possibilité de faire du tutorat aux professeurs seniors. Et il faut le dire le « **corporatisme** » de certains collègues ! Comme si le boulot de prof était à vie et le seul boulot possible.

ET AUSSI, je supporte de moins en moins d'être perpétuellement exposée à un public, ça ne me convient plus et c'est peut-être la motivation principale. »

René, 48 ans, Instituteur depuis 26 ans, a aimé son métier, mais y ressent au fil des ans un sentiment d'usure :

« **Les premières années de mon métier d'instituteur m'ont apporté beaucoup de satisfactions**, au contact des différentes classes où j'ai enseigné. Cependant, au fil du temps, et à la suite d'expériences difficiles dans des classes où je n'ai pas réussi à résoudre mes problèmes d'autorité, ni à me motiver suffisamment pour enseigner de manière efficace, **j'ai peu à peu abandonné l'espoir de m'épanouir en tant qu'enseignant**.

En tant que remplaçant, j'échappais à la gestion d'une classe à l'année, à la tension nerveuse et à la charge croissante de travail que cela implique.

Au fil des années, j'ai perdu la motivation nécessaire pour être enseignant. Je suis arrivé à la conclusion que je ne suis plus fait pour ce métier, j'ai un sentiment d'usure et je suis décidé à changer. »

Benjamin, 51 ans, agrégé de Physique, enseigne à plein temps depuis 22 ans, a choisi d'enseigner par vocation, mais le système qu'il juge peu valorisant l'incite à changer de voie :

« J'ai choisi ce métier pour enseigner, transmettre des savoirs et des valeurs. Je ne me reconnais plus dans l'orientation prise depuis quelques années, la dérive marchande de nos institutions, la mise en avant d'un pédagogisme qui n'a plus rien à voir avec la pédagogie. Je suis fatigué des classes surchargées, de la surcharge artificielle de travail, du manque de reconnaissance, d'un environnement administratif de plus en plus incompétent et inhumain..... ».

Un besoin de renouveau se fait sentir, surtout parmi les professeurs des écoles qui enseignent de nombreuses matières et dans les disciplines très exigeantes du 2nd degré comme les Lettres (préparations de cours et corrections de copies dévoreuses de temps, ces enseignants, en majorité des femmes, se mettent souvent à temps partiel), l'Histoire-Géographie.

La pénibilité physique est aussi très présente en Éducation Physique et Sportive (EPS) puisque 78% déclarent des soucis de santé sur l'année, d'après le rapport du Carrefour Santé-Social¹²⁵ du 30 janvier 2012, né d'une enquête de 2011 auprès de 5 000 enseignants portant sur les risques psychosociaux.

¹²⁵ Créé en 2005, c'est un lieu d'échanges et de réflexion qui associe la MGEN, les fédérations FSU, UNSA-Éducation et Sgen-CFDT, ainsi que les syndicats SNES, SNUipp, SE-UNSA et SNPDEN.



Cette enquête montre que **14% des enseignants sont en épuisement professionnel** (*burnout*, qui touche surtout les CPE, les personnels enseignants de l'école élémentaire et du collège, les hommes, et les plus de 55 ans), et que 24% vivent quotidiennement des tensions au travail. **Les professeurs des écoles sont souvent affectés par des Troubles Musculo-Squelettiques (TMS) à force de se pencher des dizaines de fois par jour « vers les petites tables, les petites chaises, les petits élèves »**, nombreux étant les professeurs des écoles qui contactent Aide aux Profs à l'exprimer de cette manière.

L'allongement des carrières au fil des réformes sur les retraites pénalise fortement ces enseignants, qui n'ont que deux choix :

- « **Tenir** » jusqu'au bout, en mobilisant chaque année les trois mois de congé de maladie ordinaire qui ne les pénalisent pas financièrement ;
- **Partir avant l'heure en retraite, en sacrifiant le taux de leur revenu de remplacement, puisque ce sont les cinq dernières années qui comptent le plus** (5% chacune). Avec le projet d'allonger la carrière à 43 ans voire 44 ans, selon les récentes préconisations du rapport de Yannick Moreau¹²⁶, les enseignants risquent d'être conduits dans des situations de précarité à partir de 60 ans, alors que bon nombre de fonctionnaires bénéficient de régimes particuliers qui leur permettent de partir dès 55 ans.

En 2012, 0.9% seulement des enseignants du 1^{er} degré et 4.8% des enseignants du 2nd degré en activité avaient plus de 60 ans. Il n'était pas

¹²⁶ MOREAU Y., *Nos retraites demain : équilibre financier et justice*, Rapport au Premier Ministre, Juin 2013 (http://www.gouvernement.fr/sites/default/files/fichiers_joints/rapportmoreau.pdf).

prévu de nouvelle réforme avant 2018 quand le Gouvernement Fillon avait réalisé la réforme de 2010.

L'urgence que s'est donné le Gouvernement Ayrault à l'automne 2013 en France de vouloir agir sur la durée de carrière provient sans nul doute de **l'arrivée de classes d'âge très fournies à l'âge de 60 ans dans les dix prochaines années dans la Fonction Publique, notamment au Ministère de l'Éducation Nationale** (plus de 25% des agents publics).

Dans l'Éducation Nationale, voilà **les données démographiques actuelles des personnels du 1^{er} degré¹²⁷ et du 2nd degré¹²⁸ qui auront une incidence pour les 20 prochaines années**, en proportion de l'effectif global des enseignants du public :

(Public)	40-44 ans	45-49 ans	50-54 ans	55-59 ans	>60 ans
1^{er} degré Effectif : 334 579 (80.93% de femmes)	15.75%	13.61%	14.64%	6.72%	0.9%
2nd degré Effectif : 374 060 (58.06% de femmes)	17.58%	14.11%	12.51%	13.81%	4.82%



Alors qu'en 2012 à peine 6% de tous les enseignants de plus de 60 ans poursuivaient leur activité devant élèves, **la réforme des retraites de l'automne 2013 changera considérablement la donne**, puisqu'en instituant – selon les préconisations du rapport Yannick Moreau - des carrières de 43 ans (en 2024 pour la génération 1962) à 44 ans (en 2028

¹²⁷ Source : Annuaire AGAPE, Janvier 2012.

¹²⁸ Source : Annuaire EPP, Janvier 2012.

pour la génération 1966), alors que l'entrée dans le métier avec un Master s'effectue vers 24 à 27 ans (en cas d'échecs successifs au concours), **la majorité des enseignants devra prolonger son activité devant élèves jusqu'à 67 à 71 ans pour espérer un revenu de remplacement de 70% à 75% de son dernier salaire brut** (hors primes, de toute façon très faibles pour les enseignants), **soit 7 à 10 ans d'activité de plus que leurs aînés.**

L'allongement de l'espérance de vie les gardera-t-il pour autant en bonne santé à cet âge ?

Les témoignages qui nous parviennent concordent sur ces points : **le pouvoir d'achat de l'enseignant commence à stagner entre 50 et 55 ans, l'accès à la hors classe étant faible** (à peine 2% des professeurs des écoles et moins de 7% des professeurs de collège et de lycée y accèdent chaque année). **Il leur reste donc 10 à 12 ans d'enseignement, sans surprise, sans augmentation de salaire, et c'est donc à une dévalorisation progressive auquel l'enseignant assiste**, en ressentant, pour ceux qui ne l'ont pas vécu plus précocement, un ras-le-bol pour son métier qui ne le valorise pas à la hauteur de ses aspirations ni de son investissement. Ceux qui alourdissent leur temps de travail par des activités péri-éducatives ou par des heures supplémentaires ressentent en fin de carrière une fatigue nettement accrue par rapport à leurs collègues.

Le harcèlement sur le lieu de travail par un collègue, source de déprimés

Cette problématique est rarement abordée dans les ouvrages sur la souffrance des enseignants, alors qu'elle fait partie des nombreux non-dits : les enseignants qui prennent la décision de placer dans leur

établissement leur enfant, scolarisé inévitablement dans la classe de leurs collègues, peuvent devenir des harceleurs sans s'en rendre compte, en leur demandant que leur enfant soit traité avec « plus d'égards » que tous les autres, ou en demandant régulièrement à tel ou tel collègue de revoir la notation de « sa fille/son fils », voire de lui permettre de rendre son devoir en retard sans en subir les conséquences en matière d'évaluation.

Cette position de favoritisme est très pesante à gérer pour les collègues qui en sont les victimes. Elle peut expliquer à elle seule que les enfants de certains enseignants aient de meilleurs résultats à l'école, car mieux suivis « de l'intérieur ». Une forme d'échanges de bons procédés entre pairs, solidaires dans la réussite de leurs enfants.

Pour prévenir ce type de situations aisément anxiogènes, l'Éducation Nationale pourrait mobiliser des groupes de travail pour s'intéresser et statuer sur cette problématique. Cela mettrait fin à une forme de pression psychologique supplémentaire (et évitable) insupportable au travail, toujours imprévisible, émanant de ses propres collègues, qui n'agissent plus comme des pairs solidaires, mais sont ressentis comme des parents d'élèves qui abusent de leur fonction.

Le harcèlement peut aussi s'exprimer sous forme de moqueries, de rumeurs, sur une collègue aguichante, ou sur un collègue qui a des problèmes de discipline, etc. Les enseignants qui en sont les victimes finissent souvent en déprime, ou demandent leur mutation.



Justine, 40 ans, agrégée de SVT, enseignante à plein temps depuis 15 ans, raconte ce qu'elle a vécu :

« À la rentrée scolaire je me suis rendu compte quand j'ai reçu mon emploi du temps avec la composition de mes classes, que j'y avais les enfants de trois de mes collègues. Très vite, tous sont venus me voir, deux très gentiment pour me le dire simplement, et **une pour m'indiquer qu'elle ne tolérerait pas que j'inflige de mauvaises notes à sa fille, si l'envie m'en prenait, puisqu'elle était professeure principale de la classe.** J'ai ressenti tout de suite cette intrusion comme **une agression psychologique qui pouvait s'avérer intenable.**

Pourtant, j'ai tenté de faire comme si de rien n'était, mais **de mois en mois, mes relations avec ma collègue se dégradait, car elle me mettait la pression tout le temps, et sa fille devenait de plus en plus insolente en classe, car elle ne pouvait ignorer le travail de sape que réalisait sa mère à mon encontre, certainement.** Ma collègue épluchait tous mes cours, me demandait de me justifier sur ma pédagogie, en s'érigant comme si elle était l'inspectrice de ma discipline d'enseignement, et j'ai eu beau lutter, sensibiliser d'autres collègues en salle des profs et même le principal du collège, aucun n'a bougé.

J'étais seule, seule, seule dans ce problème. Toute l'année, cette collègue m'a pourri la vie, ôté progressivement l'envie d'enseigner, et j'ai terminé l'année démoralisée, épuisée, en souffrance psychologique d'avoir été maltraitée par cette personne anxigène qui me harcelait à chaque récréation, à chaque conseil de classe.

Comme elle était plus ancienne que moi dans l'établissement, donc **inamovible dans son poste**, j'ai très vite compris à mes dépens que je m'épuiserais à lutter contre elle. **J'ai terminé l'année en congé de maladie, et à la rentrée suivante, j'avais complètement perdu pied, avec une envie de me suicider,** et mon médecin m'a alors placé en congé de longue maladie, pour prendre le temps de me reconstruire. L'année d'après, j'ai demandé et obtenu ma mutation l'année suivante, mais j'ai su par d'anciens collègues qu'elle avait poursuivi ses agissements en toute impunité. L'Éducation Nationale n'a aucun moyen actuellement de protéger les enseignants contre ce genre de comportements dégradants, abusifs. »

Michelle, 53 ans, certifiée d'Arts Plastiques, enseignante à temps partiel, avec 25 ans d'ancienneté, raconte, elle aussi, son calvaire :

« Quand j'ai su que j'étais affectée dans cet établissement en centre-ville j'étais heureuse car cela mettait fin à 7 ans de postes en TZR, et je m'étais nettement rapprochée de chez

moi, puisque je pouvais aller au lycée en bicyclette. Cependant, j'ai eu du mal à m'intégrer, très vite un malaise s'est instauré avec mes collègues. J'entendais des bribes de conversation quand j'étais aux toilettes, en salle des profs, qui dénigraient ma personne, alors que ces mêmes personnes affichaient des sourires hypocrites quand elles me rencontraient.

De plus, j'ai fini par apprendre de la bouche même de mes élèves que quelques-uns de mes collègues leur disaient du mal de mes cours, en dénigrant ma pédagogie, en me traitant de nulle devant eux. Ça, je ne l'ai pas supporté, et j'ai fini l'année en dépression, en arrêt maladie. »

La violence au travail : les agressions physiques

Rares sont les enseignants à avoir contacté l'association Aide aux Profs pour une agression physique. Les incivilités comme les insultes verbales sont les plus courantes de la part des élèves, les enseignants étant aisément qualifiés de tous les mots les plus vulgaires qui soient dans certains établissements, sans qu'il leur soit réellement possible de trouver une parade efficace pour mettre fin à cette situation dégradante.

Parmi les agressions physiques volontaires provenant des élèves, ou de leurs parents, on relève dans les témoignages qui nous sont parvenus :

- Les jets de stylos, de gomme, de boulettes de papier en classe, vers le tableau, pour tenter de toucher l'enseignant ;
- Les projections de gaz lacrymogène ;
- Le « poussage » dans un escalier ou le croc-en-jambe, lors d'un déplacement groupé, à l'occasion d'une interclasse ou d'une récréation lorsque toutes les classes sortent en même temps (les

enseignants qui « chutent » dans les escaliers sont alors déclarés en « accident de travail »);

- Les coups de poing, relativement rares (plus fréquents chez les professeurs des écoles, provenant de parents d'élèves excessifs) ;
- Les menaces de porter une gifle provenant d'un élève, sous le regard moqueur de ses camarades ;
- Les coups de couteau ou de cutter (qui relèvent de l'évènement grave à caractère exceptionnel, deux enseignantes en ont été victimes sur 6 000 témoignages).

Les agressions physiques plus fréquentes avec leurs effets psychologiques sont indirectes, sous forme d'une atteinte aux biens de l'enseignant :

- Voiture rayée avec un objet métallique ;
- Un ou plusieurs pneus crevés ;
- Pare-brise abîmé ;
- Vol de clés ou d'affaires personnelles ;
- Dégradations en salle de classe ;
- Appels téléphoniques anonymes ;
- Dépôts d'ordures dans leur boîte aux lettres ou devant chez eux quand les élèves animés de mauvaises intentions connaissent l'adresse de l'enseignant auquel « ils en veulent » ;
- Cambriolages et déprédations du domicile de l'enseignant par des élèves (cas très rares).

Une récente étude de Georges Fotinos et Éric Debarbieux¹²⁹ sur la violence scolaire à l'École (septembre 2012) dresse un certain nombre d'indicateurs de victimation des personnels enseignants :

¹²⁹ DEBARBIEUX, E. FOTINOS, G. *L'École entre bonheur et ras-le-bol. Enquête de victimation et climat scolaire auprès des personnels de l'école maternelle et élémentaire*. Observatoire International de la Violence à l'École. Université Paris-Est Créteil. Septembre 2012. 76 p.

- « - La violence verbale : insultes, menaces, menaces avec armes, cyber-violence ;
- La violence physique : coups, blessures, blessures avec armes ;
- Les vols et dommages aux biens : vol d'objet personnel, vol d'argent, vol de véhicule, dégradation du véhicule ;
- Le harcèlement et les violences symboliques : harcèlement, homophobie, sexisme, racisme, ostracisme. »

Sur un échantillon de 11 820 personnes qui ont répondu à cette enquête (enseignants, directeurs, rééducateurs, psychologues, et conseillers pédagogiques) « **la priorité vient aux violences verbales : injures (35,8%) mais aussi menaces (17,1%), vol (12,3%) puis aux violences physiques banales (bousculades, 5,6%) ou plus sérieuses (coups, 3,6%).** Les faits très graves sont rares : si 0,04% (5 cas) des répondants disent avoir été blessés avec une arme, encore est-ce le cas une seule fois par un pistolet à billes, et 1 fois par une arme à feu, les deux autres cas étant avec un objet contondant.»

Les témoignages qui nous sont parvenus méritent attention, pour mieux comprendre ce que peut ressentir un enseignant mis ainsi en difficulté :



Jean-Denis, 50 ans, enseignant de (...) en collège depuis 22 ans, a subi des agressions répétées qui se sont ajoutées à une kyrielle de motifs d'insatisfaction au travail :

« **Incivilités de la part des élèves, manque de reconnaissance de l'institution, changement de programmes fréquents dans ma discipline, conditions de travail dégradées, impression de ne pas faire le même métier que les collègues de mathématiques, de français...**

-Être obligé de demander des moyens (ordinateurs, machines, outils, maquettes...) pour appliquer les programmes, sans avoir les conditions pour les mettre en oeuvre correctement (groupes classe allégés, salle de cours adaptée...). Le manque de prise en

compte de la bonne volonté et du dévouement des professeurs, ainsi que leur infantilisation ...

-Actuellement, 11^e et dernier échelon de la classe normale à 50 ans, **donc 12 ans** (si tout va bien) **sans aucune perspective d'évolution de carrière avant la retraite,**

-Insulté il y a deux ans, menacé l'an dernier, agressé cette année... Je me demande à quoi je sers, ce que je fais là... Je suis en accident de service depuis trois mois, je suis suivi par un psychologue. J'ai vu le médecin conseil du département et le médecin expert psychiatrique ... **Je ne me sens pas du tout capable de reprendre mes fonctions...** »

Marie-Agnès, 56 ans, enseignante de Lettres en collège pendant 25 ans, puis en disponibilité depuis 5 ans, a peur de ré-enseigner :

« En disponibilité depuis 5 ans, j'ai demandé une réintégration en septembre car je ne vis plus de mes activités freelance. **J'ai très peur de reprendre car j'ai été victime d'une agression physique quand j'enseignais.** Je voudrais essayer de changer de voie, mais ma disponibilité me bloque. Je ne sais donc plus trop quoi faire, aidez-moi ! »

Henri, 35 ans, professeur d'EPS par vocation depuis 12 ans, se sent en « réelle souffrance » dans ses conditions de travail :

« Je suis professeur d'EPS depuis 12 ans maintenant, dont 7 ans passés en tant que TZR dans les quartiers les plus difficiles de la région parisienne. **Le choix de l'enseignement a été pour moi une véritable vocation.** Malgré ça, je cherche néanmoins à me reconverter car **les conditions de travail sont très difficiles, et les conditions d'enseignement se sont beaucoup dégradées.** Je suis actuellement en réelle souffrance, face à une population d'élèves de plus en plus problématique et violente, ayant été récemment victime d'une agression qui m'a déstabilisé. Je n'imagine plus faire ce métier, car je n'ai reçu aucun soutien de ma hiérarchie, aucune aide, juste le conseil de « déposer une main courante », j'attendais mieux ! »

Une reconversion professionnelle au goût amer

Près de 10% des enseignants actuels du 1^{er} et du 2nd degré ont d'abord travaillé dans le privé, ou dans un autre ministère comme agents publics, avant de décider de se reconvertir comme enseignants. Certains déchantent rapidement, au bout de 2 à 5 ans, selon les témoignages qui nous sont parvenus. **Tous ont le goût amer de constater que leur salaire progresse très lentement**, ajoutant à leur frustration d'avoir quitté leur précédent métier où ils avaient de plus grandes responsabilités, et des perspectives salariales plus reluisantes.

Dans de nombreux cas, les femmes Professeurs des Écoles soulignent que leurs supérieurs hiérarchiques directs, les IEN, sont moins diplômés qu'elles et se comportent comme des « *petits chefs* », en axant leur discours sur la « *performance des élèves* », basant l'essentiel de leur évaluation sur les résultats scolaires obtenus par les élèves, et non sur leurs efforts personnels pour y arriver.



Inès, 32 ans, Professeur des Écoles depuis (...) ans à plein temps, a réalisé un brillant parcours en entreprise avant de choisir d'enseigner :

*« Après un bac ES option Mathématiques, j'ai obtenu un diplôme dans une École Supérieure de Commerce reconnue, puis j'ai poursuivi deux ans en Master d'Audit, conseil et contrôle de gestion ; le tout ponctué d'expériences professionnelles en entreprises (télévision, cabinet de conseil). Mais **par conviction, vocation** et parce que je crois à la transmission des savoirs et à l'école de la République comme ascenseur social, **j'ai changé de voie pour devenir Professeur des Écoles**. Je me suis présentée en candidat libre au concours, que j'ai obtenu dans les premières places, ce qui m'a permis de rester sur mon département. **S'en est malheureusement suivie une année d'IUFM, où j'ai commencé à déchanter malgré ma passion pour ce métier**. Depuis trois ans je suis enfin titulaire de mon poste, et je me bats avec acharnement pour les élèves et des*

projets (visites, projets culturels...) dans l'intérêt de mes élèves que je porte à bout de bras. Mais voilà, **chaque année je m'enfoncé un peu plus et je me heurte un peu plus à une hiérarchie qui nous fait vivre dans un climat de suspicion, de pression et de répression.**

Je suis en parallèle en dernière année de licence de Sociologie, mais **il devient difficile de valider mon année car on me place des bâtons dans les roues, nos horaires sont exténuants, pas de pause déjeuner entre soutien scolaire et réunion, des conseils de cycle et d'école jusqu'à 23 heures le soir après avoir travaillé depuis 8h jusqu'à 18h sans interruption...et surtout je perds la passion, je me dis que je ne conviens pas aux directives académiques et je ne le supporte plus. Les parents sont dans l'agressivité permanente, leurs enfants ont toujours raison, certains sont de futurs délinquants et nous laissons faire (insultes, insolence...). Mes problèmes de santé s'aggravent et je risque d'y laisser beaucoup. Je refuse de m'arrêter car je ne m'écoute pas, mais les médecins sont inquiets pour mon état physique et mental. De plus, notre inspectrice a fait démissionner des enseignants de valeur et gère sa circonscription dans la toute puissance, ça ne me remonte pas le moral. D'autre part, beaucoup dans mon entourage me disent que je ne mesure pas mes capacités et que j'ai beaucoup de potentiel et de diplômes et que je peux aussi quitter cette entité en démissionnant pour devenir mon propre patron.»**

Nicolas, 32 ans, Professeur de Sciences Physiques, enseigne depuis 4 ans, et, intellectuellement, se s'y retrouve pas :

« Je suis actuellement TZR en physique-chimie depuis 2 ans. J'entame ma 4^e année d'enseignement. Deux raisons principales me poussent à vous écrire. La première, la moindre, est ce statut de TZR qui est éprouvant : **changer plusieurs fois par an d'établissement, de collègues, d'élèves, est assez stressant.** Étant donné les barèmes au mouvement, je ne suis pas près d'avoir un poste fixe ; mais je peux me faire une raison. La seconde raison, principale, est le comportement des élèves : **je supporte de moins en moins leurs incivilités et me sens de plus en plus aigri et anxieux** (insomnies, etc.).

Le métier d'enseignant est déjà une reconversion professionnelle pour moi. **Titulaire d'un doctorat en astrophysique, j'ai quitté le domaine de la recherche car les débouchés étaient très faibles** (surtout en astrophysique) et me suis dirigé vers

l'enseignement après un chômage longue durée dans l'idée de pouvoir transmettre mon savoir. L'incivilité des élèves, particulièrement en collège, m'est donc frustrante, voire anxigène. J'ai vraiment l'impression de mal faire mon travail, ce qui accroît mon anxiété vis à vis de ma hiérarchie. De fait, je ne me vois pas exercer ce métier plusieurs années ou dizaines d'années encore, en tous les cas pas jusqu'à ma retraite !

Je souhaite donc m'orienter vers un poste en détachement qui soit stimulant intellectuellement. L'idéal serait de pouvoir me réorienter à moyen ou court terme vers l'enseignement supérieur et/ou la recherche. »

Mariannick, 39 ans, Professeur des Écoles en SEGPA depuis (...) ans à plein temps, regrette son poste à responsabilités dans la publicité :

« J'ai travaillé 4 ans dans des agences de publicité à Paris en tant que chef de projet : coordination de projet, rédaction de rapports, gestion budgétaire et relationnel avec tous les intervenants me convenaient parfaitement. J'appréciais l'effervescence, la diversité des sujets abordés et la mobilisation intellectuelle. J'ai été très vite propulsée à des postes à responsabilité grâce à la maîtrise de la langue anglaise. Mais après ces 4 années, j'ai eu l'impression de brasser du vent, de ne pas être utile à une cause noble, de ne pas me préoccuper de sujets importants. Gagner de l'argent en vendant des campagnes de pub pour du yaourt me semblaient soudain vil. Le rythme de 60 heures par semaine a aussi eu raison de moi. J'ai donc pris une année sabbatique pour voyager en solitaire puis j'ai passé le concours de PE. Guidée par des amis qui maîtrisaient les parcours dans l'EN, j'ai immédiatement postulé pour une formation CAPSAIS F¹³⁰ pour m'occuper des adolescents en difficulté en SEGPA. Cela fait donc ... ans que je suis en collège avec des SEGPA. Par choix, j'ai voulu m'occuper des élèves qu'on ne pouvait pas prendre en charge, faute de temps et d'organisation, en classe entière de 25 et de surcroit d'adolescents avec qui la relation scolaire me convenait mieux que celle des enfants du primaire.

J'ai beaucoup de satisfaction dans la relation d'aide, qu'elle soit sociale, psychologique, familiale ou bien entendu scolaire. Mais je suis arrivée au bout de mon envie de sauver le monde, et leurs déficiences (plus souvent de l'ordre de l'éducation par leur famille négligente que des réelles incapacités d'apprentissage) m'usent. Irrespect,

¹³⁰ CAPSAIS F : Certificat d'Aptitude aux actions Pédagogiques Spécialisées d'Adaptation et d'Intégration Scolaire (spécialité F) : diplôme de spécialisation des instituteurs et P.E.

violences verbales, manque de projet de vie me lamentent surtout quand l'institution trouve normal tout le travail fait en temps ordinaire et ne relève que les imperfections. Oui, comme beaucoup, je manque de reconnaissance de mon travail, d'encouragements et de perspectives d'évolution. »

Nicole, 42 ans, professeur des écoles depuis 10 ans à temps partiel, est lassée des classes difficiles, et d'une hiérarchie trop exigeante :

« Le métier de professeur des écoles que j'ai choisi fit suite à celui d'œnologue que j'ai exercé pendant 10 ans. Au bout de 10 années scolaires tantôt riches, tantôt éprouvantes, j'en viens à envisager de me ré-orienter à nouveau, lassée d'enseigner à des classes toujours plus difficiles, avec toujours moins de reconnaissance, et toujours plus d'exigences de la part de notre hiérarchie. »

Les risques psychosociaux

Les facteurs psychosociaux dans les déterminants des maladies sont les suivants :

Facteurs émotionnels	<ul style="list-style-type: none">- dépression majeure- troubles anxieux- hostilité
Stresseurs chroniques	<ul style="list-style-type: none">- stress au travail- soutien social faible- niveaux socioéconomiques faibles- stress dans le couple- soins aux proches

Certes, nous focalisons ici sur le travail, mais il convient de ne pas oublier que le stress est cumulatif et que d'autres facteurs sont aussi à considérer. **Dans une profession très féminisée comme celle des enseignants, combien font partie de la « génération sandwich » ayant à s'occuper tout autant de leurs enfants que de leurs parents ?** De même, les troubles émotionnels, quels que soient leurs origines, risquent de rentrer dans un cercle vicieux avec le travail.

L'intérêt à discriminer des risques psychosociaux au travail est de simplifier une double réalité complexe, celle du travail et celle du fonctionnement mental des travailleurs pour pouvoir proposer des mesures spécifiques de prévention. C'est pour cette même raison de

simplification de la réalité que d'autres chercheurs s'opposent à définir ce type de risques¹³¹.

Dans cette complexité il faut distinguer les causes et les conséquences, les facteurs de risque et les risques. **Dans la notion de risque il y a deux éléments : la probabilité qu'un événement engendre des conséquences négatives et la sévérité de ces conséquences qui peuvent être physiques, psychiques ou sociales.** Quant aux facteurs de risques psychosociaux au travail il faut comprendre les risques pour la santé, créés par le travail à travers des mécanismes sociaux et psychiques.



Le risque psychosocial peut être défini comme « *les aspects liés au contenu du travail, l'organisation, les pratiques de management, l'environnement et les conditions du travail qui potentiellement peuvent produire des lésions physiques ou psychiques* » (Cox T¹³². 1993).

Dans son rapport remis le 11 avril 2011 au ministre du Travail, de l'Emploi et de la Santé, le Collège d'expertise sur le suivi des risques psychosociaux au travail complète la définition précédente comme suit : « *Les risques psychosociaux peuvent être définis comme les risques pour la santé mentale, physique et sociale, engendrés par les conditions d'emploi et les facteurs organisationnels et relationnels susceptibles d'interagir avec le fonctionnement*

¹³¹ Pour le courant dit de psycho dynamique du travail, la psychopathologie du travail est vue comme un échec défensif, avec la souffrance prenant la place de la libido, avec des mécanismes de défense collectifs pour faire face à cette souffrance qu'il convient d'analyser à travers la compréhension de l'organisation du travail.

¹³² COX T. 1993. Cité in MACKAY C.J., COUSINS R., KELLY P.J., LEE S., MCCAIG R.H. *Management standards »and work related stress in the UK : policy background and science.* Work & Stress, April-June, 2004; 18: 2, 91-112.

mental des individus ». **Ils proposent 6 facteurs de risques pour un dispositif de suivi national qui doit se mettre en place en 2015** : l'intensité et le temps de travail, les exigences émotionnelles, le manque d'autonomie, la mauvaise qualité des rapports sociaux, la souffrance éthique et l'insécurité de la situation.



Ces indicateurs correspondent à des domaines considérés pathogènes (Vézina M.¹³³) :

- tension au travail et faible soutien ;
- déséquilibre effort-reconnaissance ;
- demande psychologique élevée (effort) ;
- faible reconnaissance ;
- latitude décisionnelle faible ;
- travail émotionnellement exigeant ;
- situation de tension avec le public ;
- manque de moyens pour faire un travail de qualité ;
- harcèlement psychologique ;
- cumul de contraintes physiques.

¹³³ VÉZINA M. *Le fardeau des problèmes de santé psychologique liés au travail : portrait de la réalité québécoise*. Colloque Santé psychologique, IRSST, 3 novembre 2010.

Ces domaines empiètent sur trois sentiments :

- *« Accomplissement / réalisation de soi : sentiment de contrôle, d'autonomie de compétence, de pouvoir exploiter son potentiel créateur ;*
- *Estime de soi : reconnaissance, sentiment d'être utile, d'avoir un statut, perception d'équité, expérience de valorisation ;*
- *Appartenance : esprit d'équipe, avoir un réseau sur lequel on peut compter, être fier de l'organisation à laquelle on appartient » (Michel Vézina. Institut National de Santé ; Québec 2010).*

La prise de conscience du coût humain et économique des conditions de travail et du « climat » dans les lieux de travail est réelle. Comprendre les causes possibles et connaître la façon de les traiter sont devenus des exigences au même titre que la prévention des risques physiques, chimiques et biologiques. L'accord cadre européen signé par les partenaires sociaux le 8 octobre 2004 et le « Plan santé au travail 2005-2009 » en France, ont su en traduire l'importance.

Le ministère du Travail a créé un site spécifiquement dédié à ce sujet : www.travailler-mieux.gouv.fr

Le deuxième Plan Santé au Travail 2010-2014 fixe explicitement :

« Développer les actions de prévention des risques professionnels, en particulier des risques psychosociaux, du risque chimique, notamment cancérigènes, mutagènes ou reprotoxiques et neurotoxiques, et des troubles musculo-squelettiques » et « ...veiller à l'ouverture et la conclusion de négociations sur le stress dans toutes les entreprises de plus de 1 000 salariés et inciter à l'engagement d'une démarche volontaire s'inspirant des mêmes principes dans les entreprises de plus faible taille et dans le secteur public ».

Entretemps, *« l'enquête Changements Organisationnels et Informatisation montre que les transformations intervenues entre 2003 et 2006/2007 sont plus intenses dans la Fonction Publique d'État que dans le secteur privé, confirmant*

l'importance des modifications de l'environnement de travail des agents de l'État. Dans le privé, les changements s'accompagnent d'une sollicitation accrue des compétences qui ne conduit pas pour autant à l'acquisition de savoirs nouveaux. Dans le secteur public, ils génèrent une baisse de l'implication et un déficit du sentiment de reconnaissance équitable » (l'enquête Changements Organisationnels et Informatisation (COI) est une enquête à la fois auprès des entreprises et auprès des salariés. Elle a été réalisée deux fois, en 1996 et 2005. Elle n'est pas centrée sur la santé au travail ou les conditions de travail, mais apporte néanmoins des informations sur les déterminants organisationnels de certains risques psychosociaux).

Le Collège d'expertise sur le suivi des risques psychosociaux au travail à été constitué fin 2008 par l'INSEE¹³⁴ à la demande du Ministre du Travail¹³⁵.

Le 16 septembre 2009, le Ministre du Travail crée le réseau francophone de formation en santé au travail, qui a pour but de former les managers, les responsables, les ingénieurs dans le domaine de la santé au travail. Il regroupe différents partenaires :

- le Ministère du Travail – la Délégation Générale du Travail (DGT) ;
- le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche – la Direction Générale pour l'Enseignement Supérieur et l'Insertion professionnelle (DGESIP) ;
- le Ministère de l'Économie, de l'Industrie et de l'Emploi – la Délégation Générale à l'Emploi et à la Formation Professionnelle (DGEFP) ;

¹³⁴ INSEE : Institut National de la Statistique et des Études Économiques.

¹³⁵ Voir : <http://www.college-risquespsychosociaux-travail.fr/index.cfm>

- l'Institut National de Recherche et de Sécurité pour la prévention des accidents du travail et des maladies professionnelles (INRS) ;
- le Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM) ;
- la Caisse Nationale de l'Assurance Maladie des Travailleurs Salariés (CNAMTS), l'Agence Nationale pour l'Amélioration des Conditions de Travail (ANACT).

Le CNAM et l'INRS servent dans cet ensemble de plateforme au réseau.¹³⁶

Pour permettre « *l'identification des dangers et l'évaluation des risques, la mise en place d'une organisation et de moyens adaptés, la formation et l'information des agents et des actions de prévention des risques professionnels* », le Ministère de l'Éducation Nationale (MEN) met à la disposition des responsables de la prévention un certain nombre de documents¹³⁷ :

- "**Document unique - l'évaluation des risques professionnels**" (guide des facteurs de risques auxquels peuvent être exposés l'ensemble des personnels : bruit, stress, rayonnement, substance nocive, équipement et matériaux dangereux, incendie, etc.) ;

- "**Prévention des risques professionnels**" (aborde l'ensemble des risques rencontrés dans les établissements d'enseignement supérieur) ;

- "**Les clés de la sécurité**" (vise à apporter aux chefs d'établissement, aux gestionnaires et aux agents chargés de la mise en œuvre des règles d'hygiène et de sécurité les éléments d'information, présentés sous forme de fiches synthétiques, permettant la maîtrise des problèmes liés à la sécurité) ;

¹³⁶ <http://www.rffst.org/index.php/Accueil>

¹³⁷ <http://www.education.gouv.fr/cid4253/sante-bien-etre-et-securite-au-travail.html>

- **"Plan particulier de mise en sûreté face aux risques majeurs"**
(guide pour l'élaboration d'un plan particulier de mise en sûreté face aux risques majeurs).

Le 12 novembre 2012 le MEN a installé la délégation ministérielle chargée de la prévention et de la lutte contre les violences en milieu scolaire. Rattachée à la Direction Générale de l'Enseignement SCOLAIRE (DGESCO), elle sera inscrite dans l'organigramme de l'administration centrale. **La prévention et la lutte contre la violence deviennent ainsi, pour la première fois, des missions identifiées, pérennes et centrales du MEN.** Un point d'étape a été publié le 26 février 2013¹³⁸ :

L'année 2012-2013 a vu la poursuite de la mise en place des comités d'hygiène, de sécurité et des conditions de travail (CHSCT), créés par le décret du 28 juin 2011.

Dans une publication du MEN le 3 juillet 2013 intitulée « Orientations stratégiques ministérielles. Année scolaire 2013-2014 » on peut lire : *« L'adoption, par le CHSCT ministériel puis par les CHSCT académiques, de plans de prévention des risques psychosociaux, comprenant des outils opérationnels, est la priorité de l'année 2013-2014 ».*

Les risques liés à l'interaction entre des individus au travail

¹³⁸http://cache.media.education.gouv.fr/file/02_Fevrier/81/8/prevention_violences_scolaires_pointEtape_20130226_242818.pdf

Les méthodes d'évaluation de ces risques en milieu scolaire est un acte politique âprement négocié par les centrales syndicales dans certains pays étant donné la répercussion de ces chiffres dans l'allocation des ressources consacrées à la prévention. **En France nous n'avons pas encore trouvé pour le personnel éducatif la procédure de signalement fiable et pérenne.**

Le logiciel « SIGNA¹³⁹ » a été utilisé à la rentrée 2001-2002 avec une finalité de nature statistique. Il n'avait pas d'informations nominatives concernant les agresseurs, les victimes et les témoins (uniquement le type d'auteur [élève, enseignant, famille d'élève etc.], la tranche d'âge et le sexe). Il concernait l'ensemble des circonscriptions du premier degré et les établissements publics du second degré sur tout le territoire.

Le recensement concernait les actes de violences les plus graves : « *ceux dont la qualification pénale est évidente ; ceux qui ont fait l'objet d'un signalement ; ceux qui ont un retentissement important dans la communauté éducative* ». La saisie s'effectuait par périodes de deux mois et couvrait la totalité de l'année scolaire. Il n'y avait aucune information à caractère médical (type de lésions, soins par un médecin, hospitalisation, etc.). **Les chiffres rendus publics par le MEN rendaient difficile le suivi dans le temps des agissements spécifiques concernant le personnel du fait d'une présentation mélangée avec des chiffres se rapportant aux élèves.** Les rares études sur le personnel se faisaient sur des périodes de temps parcellaires. Sur des actes graves comme « violences physiques sans ou avec arme », les chiffres n'avaient rien à voir avec ceux qui pouvaient être extrapolés d'autres études (voir J.M. Horenstein¹⁴⁰ 2006).

¹³⁹ SIGNA : Signalements des actes de violence.

¹⁴⁰ HORENSTEIN J.M. *La qualité de vie au travail des enseignants. État des lieux, analyse, propositions*. Paris : Collection MGEN ; 2006.

Le logiciel « SIVIS » (Système d'Information et de Vigilance sur la Sécurité Scolaire) a démarré à la rentrée 2007-2008 pour éviter avant tout, au dire d'un représentant du SNPDEN¹⁴¹, « *un second palmarès des établissements les plus violents de France* ». Contrairement au logiciel SIGNA il n'est pas renseigné par l'ensemble des chefs d'établissements mais par un échantillon représentatif de près d'un millier d'établissements publics du second degré à l'époque. Les données sont exploitées trimestriellement en décembre, en mars et en juillet et cela jusqu'à 2010.

En 2010 il y a eu une extension de l'échantillon et une mensualisation des réponses. L'échantillon concernait 6 000 établissements et 1 000 circonscriptions au cours de l'année 2011-2012. **Cela a entraîné une baisse du taux de réponses : de 70 % en 2009-2010, il est passé à la moitié des établissements au premier trimestre 2010-2011 et moins du tiers au dernier trimestre.** De plus une grande partie des établissements ne répondent pas régulièrement chaque mois. Dans la dernière publication à ce sujet on peut lire : « *Si le taux de réponse enregistré au cours des deux premiers trimestres de l'année scolaire 2011-2012 est relativement satisfaisant (aux alentours de 60%), il a chuté au dernier trimestre aux alentours de 30%* »¹⁴²

Les réponses des établissements sont protégées par le secret et ne peuvent être utilisées qu'à des fins statistiques. Les données, totalement anonymisées, ne peuvent donner lieu à aucune comparaison entre établissements. Tout acte déclaré dans SIGNA était retenu sans aucune restriction ce qui n'est plus le cas dans SIVIS pour un recensement plus homogène de la violence entre élèves. Un deuxième volet concerne l'ambiance au sein de l'établissement et son évolution.

¹⁴¹ SNPDEN : Syndicat National des Personnels de Direction de l'Éducation Nationale

¹⁴² Note d'information - N° 12.18 - novembre 2012.



La nomenclature des faits de violence comporte 14 postes au départ et comme d'habitude dans les productions de l'Éducation Nationale des faits concernant les élèves sont mélangés avec des faits concernant le personnel :

- **Les atteintes aux personnes :**

Violence physique ;

Violence verbale ;

Racket ;

Violence sexuelle ;

Bizutage ;

Atteintes à la vie privée : droit à l'image et représentation des personnes ;

« *Happy slapping* ».

- **Les atteintes aux biens :**

Vol ;

Domages aux locaux ou au matériel ;

Domages aux biens personnels.

- **Les atteintes à la sécurité :**

Port d'arme à feu ;

Port d'arme blanche ;

Consommation de stupéfiants ;

Trafic de stupéfiants.

La modalité « Autres types de faits » a été introduite à la rentrée 2008 et a été supprimée en 2010, le module comptabilisant les « armes » a été remanié en septembre 2009 et les intrusions sont prises en compte depuis décembre 2009, **la consommation d'alcool et les suicides et tentatives de suicide sont repérés depuis la rentrée 2010**. Les incidents commis dans le cadre des réseaux sociaux sont à prendre en compte dans la catégorie

«Atteintes à la vie privée». Suite aux assises sur le harcèlement scolaire, tenues en mai 2011 (qui concernaient prioritairement le *bullying* ou brimades entre élèves), l'enquête SIVIS repère désormais les situations de harcèlement.

Dans l'objectif d'uniformiser les procédures de signalement (Ministère, Rectorat, Académie, Santé, Police etc.), une procédure unique va être élaborée par la délégation ministérielle chargée de la prévention et de la lutte contre les violences en milieu scolaire en concertation avec les différents acteurs concernés pour une mise en œuvre à la rentrée 2013.



En attendant la prochaine refonte de la nomenclature voici un exemple newyorkais de fiche de signalement utilisée dans un objectif de remédiation, nominative, dédiée au personnel éducatif (pas aux élèves) et hors contrôle exclusif de l'employeur¹⁴³ :

1. Menaces : utiliser cette catégorie uniquement en cas de menaces avec arme ou de menaces d'agression physique imminente ;

2. Coups et blessures volontaires : utiliser cette catégorie uniquement en cas de lésion visible ou de douleur avec altération fonctionnelle. Préciser avec ou sans arme, le type d'arme (à feu, blanche, par destination – objets - etc.). Décrire les lésions : sans trace (mais avec douleur et retentissement fonctionnel), superficielles (avec ou sans plaies, brûlures) ou internes (fractures, lésions viscérales) et leur localisation. Spécifier la durée de l'ITT (Interruption Temporaire de Travail) ;

¹⁴³ *United Federation of Teachers* (<http://www.uft.org>).

Voir <http://www.uft.org/files/attachments/uft-safety-incident-form.pdf> (pour une mouture plus récente).

3. Harcèlement verbal : il s'agit d'insolence (contestation de l'autorité), menaces, intimidation ou abus émotionnel (faire sentir inférieur, faire perdre l'estime de soi, humilier, faire sentir coupable, faire sentir malade mental) ;

4. Harcèlement physique : il s'agit d'agressions physiques ne faisant pas partie des coups et blessures volontaires : gifler sans laisser de traces ; empoigner ; coup de pied sans traces ; contention ; pousser ; mordre ou piquer sans laisser de traces corporelles ; brûler sans traces ; projeter des objets ; cracher dessus ;

5. Harcèlement par intrusion : intrusions répétitives non désirées (rôder autour, surveillance, filature, approches, lettres, coups de téléphone, etc.) ;

6. Violences sexuelles : il s'agit de viol, d'agression sexuelle ou de harcèlement sexuel ;

7. Accidents par imprudence : risque ou provocation des lésions physiques à cause du comportement imprudent d'un tiers. Il peut s'agir des blessures involontaires ou de la mise en danger d'autrui ;

8. Vol/dégradation des biens personnels.

Les risques liés à l'interaction de l'individu avec son travail

Les facteurs de stress professionnel peuvent être classés en trois grandes catégories : extérieurs, intérieurs et liés à la tâche.

Les facteurs de stress extérieurs :

Ces facteurs ont de l'influence à travers des processus d'appréciation subjective par le personnel, des changements imposés par la société (philosophies qui guident la pratique du métier ; gestion éloignée de la pratique du terrain). Le modèle effort - récompense cherche à théoriser ces facteurs (Siegrist¹⁴⁴ 1996). **Selon ce modèle, le stress apparaît quand il y a un décalage entre l'effort accompli et la compensation qu'on en reçoit** (l'estime, le respect, le contrôle sur son statut professionnel comme des changements non désirés, la réalisation de tâches au-dessus de la qualification, une rétribution monétaire, la perspective de promotion et la sécurité d'emploi).

• L'image des enseignants véhiculée par les medias

Les critiques sont constantes dans les medias : il est implicite dans ces critiques que les enseignants devraient être capables de résoudre la vaste gamme de demandes sociales. Il n'y a pas de projet concernant les jeunes qui ne finissent pas par la proposition « il faut former les enseignants », en dépit des évidences montrant que la charge de travail est déjà excessive.

Les medias se font l'écho des rapports et cela d'autant plus fort qu'ils sont critiques vis-à-vis de l'Institution. Les derniers en date étant celui de l'OCDE « Regards sur l'Éducation 2013 ». On pouvait lire à la première page du Figaro du 17 juin 2013 « *Le niveau ne cesse de baisser. Au fond de la classe c'est la débandade* ». Celui de la Cour de comptes « Gérer les enseignants autrement » du 22 mai 2013 : l'Éducation Nationale « *ne souffre*

¹⁴⁴ SIEGRIST J. *Adverse health effects of high-effort/low-reward conditions*. Journal of Occupational Health Psychology. 1996; 1 : 27-41.

pas d'un manque de moyens ou d'un nombre trop faible d'enseignants, mais d'une utilisation défailante des moyens existants ».

• Les décisions du gouvernement

La déprofessionnalisation est le terme utilisé dans la littérature internationale pour rendre compte de l'impact des politiques publiques sur le personnel enseignant : perte ou dilution des compétences, routinisation du travail, perte du conceptuel au bénéfice de l'opérationnel, abaissement de la responsabilité, surcharge de travail et des tâches bureaucratiques, réduction du temps de réflexion et pour la récupération du stress, affaiblissement du contrôle et de l'autonomie (B. Jeffrey et P. Woods¹⁴⁵ 1996). Les politiques publiques en question sont très diverses mais quelques traits semblent se dégager depuis une dizaine d'années : décentralisation, accroissement des responsabilités financières au niveau local, implémentation des procédures de contrôle, prescription d'un socle commun (curriculum a minima) et coupures budgétaires (G. Kelchtermans¹⁴⁶ 1996).

« La culture de la performance et de la rationalité économique tendent à nier la nature éminemment émotionnelle de l'enseignement. Le travail émotionnel engagé par les enseignants les rend vulnérables quand les demandes qui leurs sont adressées les empêchent de faire le travail émotionnel proprement » (A. Hargreaves¹⁴⁷ 1994).

« Les réactions émotionnelles des enseignants, particulièrement quand leurs pratiques sont mises en cause, ne reflètent pas une immaturité émotionnelle mais

¹⁴⁵ JEFFREY B. ET WOODS P. *Feeling deprofessionalised : the social construction of emotions during an OFSTED inspection*. Cambridge Journal of Education. 1996 ; 26 : 3, 325-343.

¹⁴⁶ KELCHTERMANS G. *Teacher Vulnerability: understanding its moral and political roots*. Cambridge Journal of Education. 1996 ; 26 : 3, 307-323.

¹⁴⁷ HARGREAVES A. *Changing teachers, changing times*. London : Cassell, New York : Teachers' College Press, 1994.

d'une part à leur attachement à des valeurs morales et à des priorités et d'autre part à l'absence des normes consensuelles de leur travail » (J. Nias¹⁴⁸ 1996).

• Les relations avec les parents d'élèves

Elles peuvent être décrites en termes de « distance interpersonnelle » (A. Hargreaves¹⁴⁹ 2001). Il y a un important investissement émotionnel des enseignants pour trouver la bonne distance. **À partir de l'analyse d'incidents chargés d'émotion, Hargreaves distingue :**

1) La distance socioculturelle : la diversité croissante des élèves contraste avec une profession « à diversité ethnoculturelle limitée » (« *Plus le degré de diplôme universitaire s'élève à l'entrée de la profession enseignante et plus les postes sont numériquement peu importants aux concours, plus l'extraction sociale des enseignants est élevée* » S. Ramé¹⁵⁰ 2004). Quand la distance socioculturelle est trop grande, les interprétations biaisées sur l'attachement et la compétence des parents suscitent des émotions négatives. Les différences risquent de devenir des déficiences. Cette distance conduit à stéréotyper et à être stéréotypé par les populations en question.

2) La distance morale : les émotions fortes liées à l'acte d'enseigner sont soutenues par des valeurs et des priorités qui orientent les choix. Ces

¹⁴⁸ NIAS J. *Thinking about feeling: the emotions in teaching*. Cambridge Journal of Education. 1996 ; 26 : 3, 293-306.

¹⁴⁹ HARGREAVES A. *The emotional geographies of teaching*. Teachers' College Record. December, 2001; 103: 6, 1056-1080.

¹⁵⁰ RAMÉ S. *Insertions et évolutions professionnelles dans le milieu enseignant*. Communication au colloque : Parcours professionnels dans l'Éducation nationale : Quelles aides, pour quels risques ? MGEN 11 mars 2004.

valeurs peuvent être mises en cause par la critique des parents concernant les objectifs et les jugements des enseignants.

3) La distance professionnelle : les normes du professionnalisme peuvent accentuer une distance comme ce peut être le cas dans une vision poussée de l'élitisme et de l'expertise. Dans ce cas, les questionnements mettant en cause des connaissances pour lesquelles on se sent le seul qualifié, déclenchent des émotions négatives intenses.

4) La distance physique : plus particulièrement dans le second degré, les interactions avec les parents sont peu fréquentes et déconnectées, facilitant des malentendus et empêchant une relation constructive. Quand cette distance est trop proche, dans le primaire par exemple, et si elle s'accompagne d'une grande distance socioculturelle, cela peut être très perturbant. Introduire une distance ne relève pas seulement pour l'enseignant de l'ignorance ou des préjugés vis-à-vis des groupes défavorisés mais de l'autoprotection de l'épuisement émotionnel dû à une forte implication et à l'empathie.

5) La distance politique : fait référence à des émotions liées à l'expérience du pouvoir et de l'impuissance. Les enjeux de pouvoir avec les parents induisent anxiété et colère, favorisant des comportements d'évitement.

Un trop grand contrôle des émotions face aux parents, lié aux impératifs d'efficacité professionnelle face à une dissonance des objectifs pédagogiques, est source d'émotions négatives. Celles-ci seront d'autant plus intenses que la distance physique est proche et que la distance professionnelle est grande.

• Les rapports avec les groupes communautaires du quartier

Comment les enseignants ont-ils géré la minute de silence du 20 mars 2012, suite à la tuerie de Toulouse ? Quel impact ont sur eux l'enkystement de l'antisémitisme et les évolutions de notre société décrits dans le rapport 2012 de la Commission nationale consultative des droits de l'homme : *« L'année 2012 témoigne d'un retour inquiétant de l'antisémitisme et confirme par ailleurs l'augmentation du nombre des actes dirigés contre les personnes de religion musulmane ».*

Malheureusement il est difficile de répondre à ces questions. La même Commission dans son rapport 2011 écrivait : *« Depuis l'abandon en 2006-2007 du logiciel de recensement SIGNA et malgré la mise en place du logiciel SIVIS en 2007-2008, force est de constater que l'on ne dispose plus – dans le domaine particulier du racisme en tout cas – d'éléments chiffrés significatifs permettant d'établir une analyse approfondie des phénomènes racistes en milieu scolaire ».* De même, dans le « Plan National d'action contre le racisme et l'antisémitisme 2012-2014 on peut lire : *« Toutefois, ces deux dispositifs statistiques ne permettent guère d'apprécier l'évolution des actes racistes et antisémites en milieu scolaire en raison de leur courte période d'existence, respectivement 2 et 3 ans, et du caractère non comparable des données SIGNA et SIVIS ».*

• Les rapports avec les autorités territoriales

Les compétences et responsabilités respectives du conseil général, des maires et des directeurs des écoles maternelles et élémentaires publiques quant à la sécurité des élèves et du personnel ne contribuent pas, dans l'état actuel de la législation et des pratiques, à favoriser la prévention.

Les relations difficiles avec les collectivités locales et avec les personnels municipaux (surtout pour ce dernier point en maternelle) ont été soulevées dans le rapport d'enquête de victimation des personnels de l'école maternelle et élémentaire (Éric Debarbieux et Georges Fotinos 2012). Voici un témoignage extrait du rapport :

« Cette année j'ai été particulièrement exposée face à la Mairie qui n'a eu de cesse de me mettre des bâtons dans les roues dans un projet "développement durable" et par la suite dans mes commandes administratives. Désolant de voir tant d'acharnements au quotidien. Parce que j'ai réussi à monter un projet sans leur subvention (j'en avais déjà une de la communauté de communes et je voulais laisser la subvention école à mes autres collègues), cela ne leur a pas plu car la mairie ne pouvait plus tirer profit de mon projet auprès des citoyens. J'ai découvert ce que le harcèlement devient quand le politique s'en mêle ».

• Les rapports avec le corps médical

Il existe une dissonance perceptive entre le monde médical et les enseignants quant aux imputations au service des maladies de ces derniers. L'enquête santé - conditions de travail 2005 du SNES publiée le 5 juillet 2005 est particulièrement éclairante à ce sujet : les enseignants du second degré questionnés sur des problèmes de santé, qui à leurs yeux relèvent de l'activité professionnelle, répondent qu'en premier lieu il s'agit de l'épuisement physique ou nerveux ; à la question de savoir s'ils ont été reconnus comme maladie professionnelle, 65% répondent « non, mais ils devraient l'être ».



La réalité des chiffres montre un pourcentage étonnement faible des Accidents du Travail/Maladies Professionnelles (AT/MP) : pour 2012, 1,1% des agents du MEN ont été victimes d'un accident de service ou du travail. Au dire d'un responsable : « Le MEN se situe donc dans le niveau bas des taux d'accidentologie du secteur tertiaire ».

Quant aux chiffres pouvant illustrer notre propos autour des risques psychosociaux ils sont encore plus surprenants¹⁵¹ :

399 agressions reconnues¹⁵² ;

30 lésions psychologiques ;

106 traumatismes psychologiques ;

2 tentatives de suicide.

Quant aux maladies professionnelles en 2012, ont été déclarés 1 état anxio-dépressif et 3 traumatismes psychologiques.

Les facteurs de stress intérieurs

• **Les unités d'influence psychosociale** permettent de découper un lieu de travail en fonction des particularités des interactions interpersonnelles (Loonis E¹⁵³. 2004) : la classe ; la salle des professeurs ; la cour de récréation ; le bureau du chef d'établissement ou du directeur d'école.

« Les relations humaines ne sont pas simplement centrales dans l'expérience quotidienne des enseignants. Elles peuvent devenir une fin en soi, considérées par certains comme faisant partie de l'apprentissage des élèves. Cela implique que les enseignants ne vont pas seulement expérimenter les émotions des « gens au travail » mais vont porter une responsabilité pour la qualité de la relation »

¹⁵¹ ANAGRAM, CHSCT Ministériel 15/04/ 2013.

¹⁵² Il s'agit des agressions reconnues comme accident de service ou de travail sur les 523 déclarés.

¹⁵³ LOONIS, E. *Rapport concernant l'évaluation du risque psychosocial dans le cadre de l'évaluation des risques professionnels* ; 2004. In site WEB (http://www.polycopenligne.com/site/articles-eloonis/2003-rapport_risques_psychosociaux.pdf)

(J. Nias¹⁵⁴ 1996).

Sans négliger l'impact émotionnel de la classe, les études sur des récits autobiographiques des enseignants s'accordent à considérer les relations avec les autres adultes de l'établissement comme la source qui génère les émotions les plus intenses. « *Dans l'enseignement, si vous voulez être apprécié de vos collègues, le mieux est de tomber malade, avoir un enfant, prendre sa retraite ou mourir* » (A. Hargreaves¹⁵⁵ 2001). Cela ne semble pas être le cas en France d'après l'enquête Santé Mutualiste de la MGEN : les enseignants redoutent beaucoup plus les difficultés d'ordre disciplinaire, les rencontres avec un supérieur ainsi que la résolution des conflits entre élèves que les rencontres avec leurs collègues et l'entrée dans la salle des professeurs (ou des maîtres) N. Brunou¹⁵⁶ 2004). Nous attendons une nouvelle enquête de la MGEN en 2013 pour voir les évolutions à ce sujet.

• Les emplois du temps

L'obligation réglementaire de service pour un professeur agrégé est de 15h hebdomadaires et pour un certifié de 18h. Les enquêtes auprès du personnel montrent que les enseignants à temps complet effectuent en moyenne 39h47 de travail par semaine, dont 20h27 hors de la présence des élèves et 19h20 de cours (MEN. Repères et références statistiques - édition 2004).

En 2010, répondant à l'enquête Emploi du temps de l'INSEE, les professeurs exerçant à temps complet déclarent travailler 41 heures par

¹⁵⁴ NIAS, J. *op. cit.*

¹⁵⁵ HARGREAVES, A. *op. cit.*

¹⁵⁶ BRUNOU, N. *Rapport sur l'Enquête Santé Mutualistes de la Mutuelle Générale de l'Éducation Nationale. Quelques-uns des points les plus importants.* Communication au colloque : *Parcours professionnels dans l'Éducation Nationale : Quelles aides, pour quels risques ?* MGEN 11 mars 2004.

semaine. « Ils consacrent la moitié de ce temps aux cours collectifs et au suivi individuel des élèves, l'autre moitié à la préparation des cours, la correction des copies, la documentation, le travail en équipe et les relations avec les parents d'élèves ».

Dans la même enquête, les enseignants du premier degré exerçant à temps complet disent travailler en moyenne 44 heures par semaine.

Dans le regard sur l'école 2013, l'Organisation de Coopération et de Développement Économique (OCDE) fait remarquer que « les enseignants du primaire en France sont, en moyenne et par an, 936 heures devant les élèves, soit 146 heures de plus que la moyenne de l'OCDE qui est de 790 heures.

Typologie du stress et de la violence



Ces risques peuvent provoquer de graves atteintes à la santé physique et mentale et entraîner à terme des altérations irréversibles.

En France, les risques psychosociaux seraient à l'origine de 10 % des dépenses de la branche AT/MP et leur répercussion sur la performance globale et économique des entreprises est considérable.

Les maladies mentales comptent parmi les maladies qui entraînent les plus lourdes charges pour la société en raison de l'incapacité qu'elles causent.

Les événements traumatiques

Il s'agit des incidents qui ont comme caractéristique de menacer l'intégrité physique et de déclencher une réaction émotionnelle chez la plupart des personnes. Cette réaction émotionnelle doit comporter une peur intense, le sentiment d'impuissance ou l'horreur (coups et blessures volontaires, menaces d'agression physique imminente, par exemple).



Dans l'année 2012, 523 agressions ont été déclarées (39 hors du lieu du travail et 484 sur le lieu de travail). Le MEN en a reconnu 399 à titre d'Accident de Travail (AT), 138 sans ITT et 261 avec ITT (incapacité totale de travail).

Suite à des AT, on a déclaré et reconnu en 2012 : 46 états anxio-dépressifs, 30 lésions psychologiques et 106 traumatismes psychologiques.

133 agressions ont eu lieu en classe ; 70 agressions en cours de récréation ; 60 agressions dans les dégagements. Le reste a eu lieu dans les bureaux et autres lieux de l'établissement y compris, dans un cas, au domicile.

Suite à des agressions, en 2012 il y a eu 5 IPP (incapacité permanente partielle) et aucune n'est arrivée au taux de 10% (pour le calcul de l'indemnité)¹⁵⁷.



Depuis notre première recherche sur le sujet nous n'avons pas cessé d'alerter sur le décalage entre ces chiffres extrêmement faibles et la perception du personnel sur le terrain.

Nous avons, dans une recherche achevée en 1996, analysé 269 questionnaires d'auto-évaluation remplis par le personnel ayant vécu ce type d'événement (Horenstein J.M & Voyron-Lemaire M.Ch¹⁵⁸. 1996) :

12% du personnel éducatif victime souffre d'une symptomatologie sévère comparable à l'impact psychologique chez des victimes d'attentats terroristes.

31% de notre population présenterait une présomption d'un état de stress post traumatique.

Nous n'avons pas fait nous-mêmes d'évaluation en phase aiguë mais d'après les certificats médicaux établis lors des consultations en urgence, nous trouvons des réactions comme "un état d'hébétude, de confusion, d'état de choc, de crise aiguë d'anxiété, de détachement émotionnel".

¹⁵⁷ À partir d'un taux IPP de 10% on a droit à une rente.

¹⁵⁸ HORENSTEIN J.M. & VOYRON-LEMAIRE M-C. *Les enseignants victimes de la violence* in CHARLOT B. & EMIN J-C. *Violences à l'école. État des savoirs*. Armand Colin ; 1997.

En 2006 nous avons réalisé une étude auprès de 2 568 enseignants du premier degré et du second degré et nous leur avons posé la question suivante : « dans les 12 derniers mois avez-vous eu, dans le cadre de votre travail, un accident, des lésions physiques ou psychiques ayant justifié une consultation médicale ? »

Un quart d'enseignants du premier degré et un tiers d'enseignants du second degré répondent par l'affirmative (24% et 34% respectivement) (Horenstein J.M.¹⁵⁹ 2006).

Nous écrivions à l'époque : « Quelle que soit la fragilité psychique du départ, les séquelles des lésions psychiques vont influencer la perception et la compréhension des événements futurs. Un déterminisme, qui aurait pu être tout autre sans l'exposition à des risques psychosociaux, va empiéter sur la perception que nous avons des personnes et des choses, sur le sens de ce qui nous arrive et sur la perception que nous avons de nous-mêmes. Évaluer ce déterminisme-là n'est pas chose aisée, ce qui explique le retard pris dans la prévention et l'indemnisation des risques psychiques au travail au regard des risques physiques, chimiques ou biologiques. Toutefois, la position consistant à écarter systématiquement un lien de causalité entre un risque psychique et un trouble mental, au bénéfice d'une aggravation d'un état antérieur, n'est plus acceptable ».



Combien d'enseignants sont victimes de coups et blessures volontaires ?

- **399 d'après le logiciel ANAGRAM pour la gestion AT/MP du MEN¹⁶⁰ ?**

¹⁵⁹ Horenstein J.M. *op.cit.*

- **1 702 incidents de violence physique contre le personnel d'après SIVIS ?** (rien que pour le personnel du second degré, sans qu'on puisse déterminer le nombre des personnels concernés).
- **16 000 personnes d'après les enquêtes de victimation réalisées par Éric Debarbieux ?** (0,8% des 410 241 personnels du second degré¹⁶¹ = 3 281 et 3,6 % de 353 726 = 12 724 personnels du premier degré).¹⁶²

Les situations traumatiques

Les études qualitatives convergent pour montrer qu'**il est essentiel de distinguer les expositions occasionnelles**, comme celles que nous venons de décrire, **des facteurs psychosociaux de risque des expositions continues ou récurrentes et que nous appelons situations traumatiques.**

Cela correspond au concept "d'environnement hostile". Dans la constitution du concept, on accepte une perception non consensuelle contrairement au cas précédent. Sont pris en compte la subjectivité de la victime et les effets des agissements sur sa productivité et sa santé. **La soumission à des conduites hostiles devient une condition pour que l'individu puisse se maintenir à son poste.** Les agissements constitutifs de "l'environnement hostile" doivent être répétitifs et non éventuellement uniques comme dans le cas précédent. En se basant sur les études empiriques d'auteurs scandinaves, nous avons fixé comme seuil une

¹⁶⁰ ANAGRAM : Application Nationale de Gestion des Rentes, Accidents du travail et Maladies professionnelles.

¹⁶¹ DEBARBIEUX, É. MOIGNARD, B. HAMCHAOUI, K. *Enquête de victimation et climat scolaire auprès des personnels du second degré* ; Février 2013 ; 18 114 personnes interrogées (France métropolitaine et DOM-TOM).

¹⁶² *Enquête nationale de victimation et climat scolaire auprès des personnels de l'école maternelle et élémentaire*, Observatoire international de la violence à l'école, université Paris-Est-Créteil 2012).

répétition au moins hebdomadaire pendant une période de 6 mois. La recherche publiée en 1998 concerne l'impact psychologique de ces situations chez 238 victimes (Horenstein J.M et al¹⁶³. 1998).

Nous trouvons 15% du personnel confronté à une situation traumatique (multitude de micro-traumatismes agissant par effet cumulatif).

45% du personnel victime considère la situation traumatique comme ayant un impact très important sur eux.

22%, tout en étant harcelés une fois par jour ou par semaine, jugent "peu important" l'impact que ces agissements ont eu sur eux.

Le harcèlement traumatique :

Nous définissons ce concept par la conjonction des indicateurs étudiés : l'effet fréquence (répétition dans la durée), l'impact (l'importance subjective), le manque d'issue (incontrôlabilité) et la présomption de lésion psychiatrique (stress post traumatique, estime de soi, insécurité). 45 personnes répondent à ces critères ce qui donne une prévalence du harcèlement traumatique de 2,9% de notre échantillon.



Le harcèlement professionnel est dans la loi : article 178 de la loi n° 2002-73 du 17-01-2002, mais pas dans le logiciel SIGNA, ni dans les évaluations de la police. Encore moins dans les accidents de travail ou de maladie professionnelle. **Depuis la rentrée 2011, l'enquête SIVIS repère les situations de harcèlement sans que l'on sache clairement s'il s'agit de**

¹⁶³ HORENSTEIN J.M., VOYRON-LEMAIRE M-CH., LELIEVRE F., KREMER N., FAUCHEUX J. *Les pratiques du harcèlement en milieu éducatif*. Paris : Collection MGEN ; 1998.

harcèlement entre élèves ou si les chefs d'établissement renseignent aussi sur le harcèlement moral concernant le personnel.

Les arrêts de travail pour accident de travail ou maladie professionnelle à ce titre sont exceptionnels y compris hors service public : 10 sur 300 consultations pour « souffrance au travail » dans une consultation spécialisée en pathologies professionnelles. Il se retrouve à la périphérie, chez les Autonomes de Solidarité, chez le médiateur (parmi les 277 dossiers pour 2002 à titre de « environnement et relations professionnelles ») et bien sûr, dans nos Centres de Santé Mentale (même si nos classifications diagnostics ne permettent pas d'isoler ce concept).

Dans nos recherches avec des critères restrictifs nous arrivons au chiffre de 3%, chiffre trois fois plus faible que la moyenne européenne. Or 3% représente quand même 24 000 personnes à l'Éducation Nationale.



À l'heure actuelle, outre la détresse humaine, ces personnes sont passibles de la triple peine :

- prouver un lien « direct et essentiel » entre l'activité professionnelle et la maladie ;
- prouver l'intentionnalité malveillante du harceleur ;
- prouver un état psychique dégradé avec une incapacité permanente dont le taux est fixé \geq à 25% (Quatrième alinéa de l'article L. 461-1 du Code de la Sécurité Sociale. Il s'agit d'un système complémentaire de reconnaissance de maladies professionnelles pour des pathologies hors liste).



Pour donner une idée de la difficulté de la tâche, les collègues de la consultation spécialisée en pathologies professionnelles citée

antérieurement ont pu faire accepter 3 cas depuis 1999 auprès du comité régional de reconnaissance des maladies professionnelles (pour le privé) et aucun en comité de réforme (pour la fonction publique).

Voici ce que l'on peut lire dans un rapport (Commission instituée par l'article L. 176-2 du Code de la Sécurité Sociale. Juin 2005) : « *La commission a constaté à ce sujet que le taux d'IPP de 25 % requis dans le cadre du système complémentaire, qui mesure un déficit physiologique, est d'application ardue (absence de barème - difficulté de la preuve) et de toute façon inadapté aux problèmes psycho-sociaux. La non prise en compte du problème par le dispositif des AT/MP et la sous-déclaration massive qu'elle induit ont des incidences graves et sans doute plus encore que pour les autres pathologies: elles favorisent les insuffisances de diagnostic sur les origines des troubles psychiques, par là même l'inadaptation des soins, la surconsommation de psychotropes et, in fine, la chronicisation de la maladie.* »



La Fédération des Autonomes de Solidarité, lors de son congrès en 2004, a demandé l'inclusion des traumatismes psychologiques dans le tableau des maladies professionnelles. **Aucun pays en Europe n'a franchi le pas sauf le Danemark en 2005.** Selon les rapports de la Branche AT/MP, entre 1996 et 2011, 927 cas de pathologies psychiques ont été soumis aux Comités Régionaux de Reconnaissance des Maladies Professionnelles (CRRMP) dont 423 (45,6%) reconnus en maladie professionnelle. **Malheureusement dans ces chiffres la fonction publique n'est pas comptabilisée.**¹⁶⁴

Dans un rapport de décembre 2012 du Ministère du travail (Groupe de travail sur les pathologies d'origine psychique d'origine professionnelle) on peut lire « *Quelques dizaines de cas de pathologies psychiques sont ainsi*

¹⁶⁴ Les chiffres concernent uniquement le régime général de Sécurité Sociale.

reconnus chaque année en France » sans qu'on puisse savoir combien ont été qualifiés d'harcèlement moral par les tribunaux. Dans le même rapport ont été exclus des recommandations pour harmoniser les pratiques de reconnaissance « le "burnout" qui n'a pas de définition médicale consensuelle ainsi que le "mobbing"¹⁶⁵ et le harcèlement qui n'ont qu'une définition juridique ». Toutefois, si la recommandation du groupe de travail d'utiliser l'Échelle d'Évaluation Globale de Fonctionnement est suivie d'effet, cela constituerait une avancée (si le score est inférieur à 60, on peut considérer que l'IP est au moins égale à 25 %). Suite aux travaux de ce groupe, la CNAMTS¹⁶⁶, depuis le 12 avril 2012, précise que les médecins-conseils seront autorisés à déterminer des incapacités permanentes partielles provisoires. Si le CRRMP reconnaît le lien entre le travail et la pathologie, alors une IPP définitive pourra être fixée qui pourra être inférieure à 25%.



Le harcèlement moral, en France, n'est pas reconnu en accident du travail et très peu en maladie professionnelle. Ce concept doit évoluer. On pourrait s'inspirer du Québec, par exemple, où la situation de harcèlement relève de l'accident de travail. En effet, le harcèlement moral est décrit comme un « accident relationnel au ralenti ».

Le stress chronique

Le stress est une réaction de survie de l'organisme qui a comme point de départ le système nerveux autonome. Face à un événement stressant sévère s'active un mécanisme d'émergence (réponses de fuite ou

¹⁶⁵ Lorsque le harcèlement est effectué par un groupe.

¹⁶⁶ CNAMTS : Caisse Nationale de l'Assurance Maladie des Travailleurs Salariés.

d'attaque). Il s'agit d'une réaction physiologique complexe impliquant des hormones du corps et des neuromédiateurs dans le cerveau. Elle va provoquer une augmentation de la fréquence cardiaque et de la fréquence respiratoire, une augmentation de la tension musculaire ; le cerveau consomme plus d'oxygène et le système immunitaire s'active à court terme. Comme telle, elle est difficilement contrôlable mais intimement liée à notre perception et à nos actions. La prise de conscience de la relation entre nos actions et la réponse de notre corps nous permet d'éviter des situations stressantes ou d'apprendre à réagir sans activer l'ensemble du système.

La prise en compte de la perception des contraintes d'une situation et de la perception de nos compétences à y faire face a permis de comprendre que l'impact du stress sur la santé n'est pas déterminé par un événement stressant, ou par la réponse considérée isolément, mais par la relation entre les deux à un niveau cognitif (modèle transactionnel du stress de Lazarus R.S et Folkman S.¹⁶⁷). **La façon d'évaluer un événement détermine largement les efforts qui seront faits pour le gérer.** Le modèle implique deux types d'évaluation : au cours du processus d'évaluation primaire, on évalue la signification d'un événement et l'impact sur notre bien-être. Dans l'évaluation secondaire, on évalue la disponibilité des ressources pour y faire face.

Dans le stress chronique, le phénomène déterminant est la phase de récupération avec l'impossibilité de réduire l'activation du système, même quand l'exposition au stress est terminée. **Le spectre des sensations va de l'alerte jusqu'à la submersion complète dans le stress. Dans ce cas, la moindre contrariété prend l'allure d'un fait insurmontable.** Certains vont présenter des symptômes à impact digestif, d'autres des maux de tête ou des troubles du sommeil, chute d'humeur, colère, irritabilité. Quand les sources du stress deviennent plus constantes, par opposition à des

¹⁶⁷ LAZARUS R. S. & FOLKMAN S. *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springe 1984.

événements uniques, le corps ne reçoit pas de signaux clairs pour un retour au fonctionnement normal. **Dans la durée, cela provoque ou aggrave des maladies de toute sorte.**

Dans l'évolution conceptuelle du stress, le poids a été mis sur la subjectivité, y compris dans l'attente des résultats positifs (théorie de l'activation cognitive du stress). La prévision des résultats négatifs contribue à la perte du contrôle. Une fois installé le sentiment d'impuissance, tout choix devient inexistant ou pareillement négatif. C'est la raison pour laquelle, dans les prolongements actuels du modèle de Lazarus, le concept « d'acceptation¹⁶⁸ » prend de l'importance. Le consentement à accepter des expériences désagréables comme possibilité d'évaluation primaire nous épargne l'identification ou l'utilisation des moyens pour réduire, éviter ou changer ces expériences. L'accent est mis sur l'amélioration du fonctionnement plutôt que sur la réduction des émotions, pensées ou sensations désagréables.

Le poids de la subjectivité, par opposition à la dégradation des conditions de travail, a conduit certains à critiquer le concept de stress et à lui préférer celui de souffrance. Toutefois, la théorisation du stress nous aide à comprendre pourquoi l'amélioration des conditions du travail ne bénéficie pas à tout le monde. Une fois l'impuissance installée, la capacité à repérer des opportunités est amoindrie. Un travail sur soi doit être concomitant à la réorganisation du travail.

Le stress constitue la toile de fond sur laquelle vont venir se greffer des événements traumatiques. Il est considéré comme pouvant faciliter ou être la conséquence des actes de violence. Les conditions de travail font partie des mesures préventives de lutte contre la violence (Organisation Internationale du Travail - OIT). Par exemple, l'environnement physique (bruit, température, lumière, etc.) considéré traditionnellement comme un facteur de stress, est évalué comme un facteur favorisant les faits de

¹⁶⁸ Voir chapitre correspondant concernant la thérapie ACT.

violence. **Plus important encore, le stress pourrait faciliter la survenue d'une maladie, l'état de stress post traumatique**, au point que certains se demandent s'il ne faudrait pas l'évaluer avec la même assiduité avec laquelle on évalue le cholestérol.

Le stress chez les enseignants :



« C'est une réponse de l'enseignant avec des effets négatifs (comme la colère, l'anxiété ou la dépression) accompagnés de changements physiologiques potentiellement pathogènes (décharge hormonale, augmentation de la fréquence cardiaque) comme résultat des demandes adressées à l'enseignant comme tel » (Kiriaccou C. et Sutcliffe J.¹⁶⁹ 1977).

Dans le premier cycle, par exemple, ce sont les relations avec la hiérarchie, les parents d'élèves et la surveillance de la cantine qui « mettent la pression ». Au collège et au lycée, les enseignants redoutent surtout les problèmes de discipline et les conflits avec les élèves. La crainte d'agression est un dénominateur commun, mais qui marque davantage les femmes et les jeunes enseignants (Enquête MGEN en France, Kovess V¹⁷⁰. 2001) :

70% d'enseignants craignent la fatigue, la tension et le surmenage (1 sur 2 pour les hommes) ;

20% ont peur d'agressions physiques (10% pour les non enseignants) ;

60% des femmes au lycée ou au collège ont peur de se faire insulter.

¹⁶⁹ KIRIACOU C. & SUTCLIFFE J. *Teacher stress: a review*. Educational Review. 1977 ; 29 : 4, 299-306.

¹⁷⁰ KOVESS, V., CHAN CHEE, C., LABARTE, S. & BRUNOU, N. *Enquête épidémiologique sur la santé des mutualistes de la MGEN*. Résultats 2001. Paris: MGEN.

Dans l'enquête sur la qualité de vie au travail (Fotinos G. & Horenstein J.M. 2011¹⁷¹) on trouve que :

- 44 % des personnels enseignants déclarent que leur travail n'est pas reconnu et 58 % que leur opinion n'est pas prise en compte lors de décisions importantes ;
- 31 % considèrent que les procédures disciplinaires ne sont pas appliquées de façon équitable et cohérente ;
- 67 % que leur établissement n'est pas soutenu par la collectivité territoriale pour faire face à la violence ;
- **29 % déclarent souvent penser à quitter leur travail.**

Quant à la pathologie psychiatrique corrélée :

1 enseignant sur 3 déclare un état anxieux (**c'est la maladie la plus déclarée par les enseignants**) ;

10% sont en dépression.

Les maladies du stress : insomnie, allergie, ulcère, migraines sont plus fréquents chez les mutualistes que dans la population générale (enquête épidémiologique de la MGEN Kovess V. 2001).

Le traumatisme caché

Il concerne l'impact psychologique d'une synergie entre violences privées et professionnelles (violences conjugales et harcèlement sexiste dans l'établissement par exemple).

¹⁷¹ FOTINOS G. & HORENSTEIN J.M. *La qualité de vie au travail dans les lycées et collèges. Le « burnout » des enseignants*. Paris : CASDEN ; 2011.

Les violences domestiques relèvent-elles des pouvoirs publics ou doivent-elles aussi être prises en compte sur le lieu de travail ? Il y a une inquiétude croissante des entreprises aux USA face à l'impact économique des violences domestiques¹⁷².

Absentéisme, retards, arrêts de maladie, baisse de performance constituent autant d'interférences de ces violences « privées » dans le lieu de travail, et il faut ajouter les agressions se prolongeant dans le lieu même du travail qui font prendre des risques aux autres membres du personnel. Le clivage vie publique, vie privée, séparant ce qui relève de l'ordre public et des pratiques intimes, a conduit en France, plus qu'ailleurs, à gérer ces situations dans le clivage entre le social et l'administratif. Ainsi, à l'Éducation Nationale, le service social du personnel, confronté depuis longtemps à ces situations, va les gérer dans le secret et fera appel à des dispositifs territoriaux. **Il n'existe aucun dispositif spécifique dans l'Institution et a fortiori aucune statistique sur le problème.**

Une enquête en France concernant les violences envers les femmes a été commanditée par le Service des Droits des Femmes et le Secrétariat d'État aux Droits des Femmes et a été réalisée par téléphone de mars à juillet 2000 auprès d'un échantillon représentatif de 6 970 femmes âgées de 20 à 59 ans (Enquête Nationale sur les Violences Envers les Femmes en France-ENVEFF. Malheureusement, nous n'avons pas d'informations concernant, en particulier, la population enseignante ayant participé à cette enquête.¹⁷³



Comment sortir de ce cercle vicieux du mal-être au travail, qui affecte l'estime de soi de chaque enseignant, et détruit progressivement

¹⁷² Voir : <http://www.nbcsandiego.com/news/local/holy-trinity-school-el-cajon-san-diego-teacher-fired-211244611.html#ixzz2a9Oqia8X> (pour un fait divers concernant une enseignante).

¹⁷³ 438 enseignantes ont participé à cette enquête.

la confiance qu'il pouvait avoir dans l'Institution à le soutenir et à le défendre ?

Que conseiller à tous ces enseignants qui souhaitent réellement s'en sortir, puisqu'ils avaient tous fait la démarche de contacter l'association Aide aux Profs à distance, car déconnectée de l'Institution et de ses circuits hiérarchiques ?

Quand on souffre d'enseigner, est-il possible de s'en sortir rapidement ?

Quelles stratégies déployer pour tenter de remédier à son mal être ?

Analyser ses difficultés, en prenant du recul, pour évaluer ses contraintes personnelles et ses atouts professionnels

Connaître votre estime de soi : où en êtes-vous ?

L'échelle de Rosenberg ci-dessous est la plus utilisée pour estimer l'estime de soi, qui peut aussi être assimilée à l'affirmation de soi dont l'individu a besoin pour exister et se sentir bien dans les relations interpersonnelles, tant dans son contexte personnel que professionnel. Elle a été diffusée par l'IRBMS¹⁷⁴ de la région Nord Pas-de-Calais et provient des recherches de la psychologue Marie Rosenberg en 1965.

L'estime de soi est un facteur essentiel dans la performance sportive, mais aussi pour trouver du sens à tout travail qui suppose d'être motivé et productif.



EXERCICE D'AUTO-ÉVALUATION :

En répondant à ce test, vous obtiendrez une évaluation de votre estime de soi. Vous pouvez utiliser l'une des 4 réponses proposées en en-tête du tableau pour qualifier l'une des 10 situations suivantes. Indiquez alors

¹⁷⁴ Par CREPIN N. et DELERUE F. - Institut Régional en Bien-être, Médecine et Sport Santé (IRBMS) ; Nord Pas-de-Calais (www.irbms.com).

dans la colonne de droite le nombre de points correspondants, puis faites le total :

	Tout à fait en désaccord : 1 - Plutôt en désaccord : 2 Plutôt en accord : 3 - Tout à fait en accord : 4	TOTAL
1	Je pense que je suis une personne de valeur, au moins égale à n'importe qui d'autre.	
2	Je pense que je possède un certain nombre de belles qualités.	
3	Tout bien considéré, je suis porté à me considérer comme un raté.	
4	Je suis capable de faire les choses aussi bien que la majorité des gens.	
5	Je sens peu de raisons d'être fier de moi.	
6	J'ai une attitude positive vis-à-vis de moi-même.	
7	Dans l'ensemble, je suis satisfait de moi.	
8	J'aimerais avoir plus de respect pour moi-même.	
9	Parfois je me sens vraiment inutile.	
10	Il m'arrive de penser que je suis un bon à rien.	

Pour évaluer votre estime de soi additionnez les scores obtenus aux questions **1, 2, 4, 6 et 7**.

Pour les questions **3, 5, 8, 9 et 10**, la cotation est inversée, comptez :

- 4 points si vous entourez le chiffre 1,
- 3 points si vous entourez le chiffre 2,

- 2 points si vous entourez le chiffre 3,

- 1 point si vous entourez le chiffre 4.

Faites le total de vos points, et vous obtiendrez entre 10 et 40.

L'interprétation des résultats sera ensuite identique, que vous soyez un homme ou une femme.

RÉSULTAT OBTENU	INTERPRÉTATION
Inférieur à 25 :	Votre estime de soi est très faible. Un travail dans ce domaine semble souhaitable.
De 25 à 31 :	Votre estime de soi est faible. Un travail dans ce domaine serait bénéfique.
De 31 à 34 :	Votre estime de soi est dans la moyenne, mais cela ne vous dispense pas de chercher à l'améliorer.
De 34 à 39 :	Votre estime de soi est forte.
Plus de 39 :	Votre estime de soi est très forte et vous avez tendance à être fortement affirmé.

La perte d'estime de soi provient souvent du sentiment d'être débordé dans son travail, faute d'une organisation suffisante. Il est donc important de réfléchir à vos objectifs de travail, en établissant vos priorités, en évaluant le temps que vous passez sur certaines tâches, en réfléchissant alors à la manière de réduire le temps que vous y passez.

Votre manque d'organisation découle peut-être d'un manque d'affirmation de vous-même, vous conduisant à vous laisser déborder, par trop de gentillesse à l'égard des autres, par des activités – devenues rapidement des corvées où vous vous sentez dévalorisé(e) - qui ne

concernent pas directement votre fonction, et ne font qu'alourdir inutilement votre travail. **Apprenez à dire non**, que ce soit devant un miroir, chez vous, ou dans un premier temps avec vos amis, puis vos collègues, **afin de vous sentir respecté(e) au travail. Se préserver de l'emprise des autres sur votre temps libre est aussi une manière d'éviter que surviennent les difficultés.** L'ouvrage de Thomas d'Ansembourg¹⁷⁵ vous apprendra à reprendre le contrôle de vous-même, de votre temps, en acquérant de la confiance en vous, en apprenant à poser vos limites dans vos relations avec les autres, afin qu'ils sachent respecter votre équilibre. Il vous apprendra à devenir authentique, une démarche difficile car accompagnée par la peur : peur de ce que l'autre pense, peur de ne pas correspondre aux attentes des autres, peur de ce qu'il dit, peur de parler, peur de déplaire, peur d'entrer en conflit, peur de la désapprobation...

Ce livre accompagnera votre démarche en exposant les bénéfices et en fournissant quelques outils d'autoréflexion.

Apprendre à gérer votre stress en toutes circonstances :

Inquiétude, déception, colère, tristesse, font partie de nos sentiments : nous en sommes responsables. Nous ne les contrôlons pas forcément, mais nous sommes toujours responsables de ce que nous en faisons. Dire « tu m'énerves » ou « allez-vous vous taire ? » revient à renvoyer la responsabilité, la faute, sur notre/nos interlocuteur(s). C'est l'(les) agresser.

Résultat : chacun se referme, comme une huître, ou contre-attaque. C'est ce que font les élèves en classe en fonction de nos attitudes, de nos remarques, chaque heure de cours apportant son lot d'improvisations et de paroles précipitées que l'on regrette très rapidement. Et le mal est fait. **Pour enrayer rapidement le stress que nous communiquent les autres, il est important de reformuler ce que l'on ressent comme des agressions,**

¹⁷⁵ D'ANSEMBOURG T. *Cessez d'être gentil, soyez vrai !* Éditions de l'Homme, 2001.

en communiquant avec la ou les personnes. Cela suppose de se confronter à elle/eux. Exprimer son ressenti, puis son besoin, formuler une demande. Ce type de démarche permet progressivement, en apprenant à se remettre en question sans s'estimer infaillible, quelle que soit sa posture professionnelle et/ou hiérarchique, de détendre les rapports que l'on entretient avec les autres, en réduisant considérablement le risque de conflits.



EXERCICE D'AUTO-ÉVALUATION :

Dans toutes les situations que peut vous faire vivre votre métier d'enseignant, il est important de poser le problème clairement, comme si vous étaliez des cartes de jeu sur une table. **Votre objectif est de rechercher toutes les solutions pacifiques possibles et imaginables à la difficulté que vous rencontrez.** Évaluez alors, dans ces solutions, leurs avantages, et leurs inconvénients. Pesez le « pour » et le « contre », les risques inhérents à chacune des solutions que vous avez trouvées. **Déterminez celles qui vous semblent les plus acceptables, et la manière rapide dont vous pouvez les mettre en œuvre.** Vous pouvez dans un premier temps pratiquer des tests, avant de décider lequel vous semble le meilleur, pour passer ensuite à l'action de manière décisive.

Toute cette démarche découle de ce que vous pratiquez sans le savoir, déjà, dans votre métier : l'ingénierie de formation. Elle procède de quatre étapes essentielles et indissociables, dans un ordre précis :

- **Analyser** la situation ;
- **Concevoir** une réponse ;
- **Réaliser** la procédure, fruit de votre réflexion ;
- **Évaluer** ses résultats en fonction des situations rencontrées.

Cette technique simple et systématiquement appliquée dans votre vie quotidienne vous permettra de diminuer votre stress, en vous préservant, sans exprimer d'émotions négatives, qui peuvent conduire les autres à vous imiter, enclenchant alors un processus de relance qui ne fera que dégrader la situation.

Il est aussi très important, pour gérer votre stress, de ne pas consacrer l'intégralité de votre temps à votre travail. Ayez des temps de loisirs personnels, même si vous vivez en couple. Adoptez une bonne hygiène de vie, avec une activité physique régulière, véritable soupape permettant de libérer toutes ces tensions internes que vous avez accumulées, et qui finiront si vous n'y prenez garde par vous pourrir la vie, et vous rendre malheureux/se au travail.

Pratiquez des activités comme le yoga, la sophrologie, le Tai Chi Chuan, pour retrouver cet équilibre, cette force intérieure dont vous avez besoin pour vous affirmer au travail, au lieu de vous retrouver en position de faiblesse. **Si vos problèmes de voix altèrent votre confiance en vous, inscrivez-vous à des cours de théâtre pour apprendre à poser votre voix, à la travailler sans la fatiguer, à la porter loin devant vous, sans vous épuiser face à vos élèves.** Les enseignants en début de carrière ne prennent pas conscience que la voix est leur principal outil dont il faut prendre grand soin, car son altération déclenche d'autres soucis de santé.

Déterminer l'état de votre bien-être général :

Les chercheurs Ryff CD. et Keyes CLM.¹⁷⁶ (1995) considèrent que le bien-être est constitué par :

- une bonne estime de soi et une évaluation positive de sa vie ;
- de bonnes relations avec les autres ;
- une sensation de maîtrise sur sa vie et son environnement ;

¹⁷⁶ RYFF CD, KEYES CLM. *The structure of psychological well-being revisited*. Personality Soc Psycho 1995, 69 : 719-727.

- la sensation de pouvoir prendre ses propres décisions et d'être autonome ;
- le fait de pouvoir donner un sens à sa vie ;
- le fait de se sentir dans la continuité de son développement personnel.

Être « bien dans son corps et dans sa tête » est synonyme d'harmonie, de joie de vivre, de bonne santé mentale, de tout ce qui permet de penser en soi que la vie mérite d'être vécue. C'est à partir de cette sensation de bien-être personnel et professionnel que l'individu peut développer et soutenir sur le long terme sa motivation, et demeurer productif, créatif. Cette notion est complexe et multifactorielle, et son intensité varie d'un individu à l'autre, en fonction de ses traits de personnalité, et évolue tout au long de notre vie, en restant fragile, sensible à tous les imprévus qui peuvent l'affecter.

Déterminer son état de bien-être, c'est prendre en compte ces facteurs essentiels : l'anxiété, le stress, les émotions, l'estime de soi, l'état dépressif. Ils sont tous très présents dans le quotidien de l'enseignant, confronté à de multiples personnalités, parfois « chauffées à blanc » dans des ambiances agitées, indisciplinées.



EXERCICE D'AUTO-ÉVALUATION :

Pour évaluer son état de bien-être à un instant « T », l'échelle de bien-être général¹⁷⁷ propose un questionnaire comprenant 18 items qui déterminent comment se sent le répondant. Les quatorze premières

¹⁷⁷ DUPUY, H.J. (1978). *Self-Representations of General Psychological Well-Being of American Adults*. Paper presented at American Public Health Association Meeting, Los Angeles, California, October 17.

questions se répondent sur une échelle Likert¹⁷⁸ (beaucoup utilisée en psychologie sociale et aussi en marketing) de 6 points (0 à 5) et les quatre dernières questions sur une échelle graduée en 10 points (0-10) pour donner un score maximum de 110. Cette échelle contient quatorze questions, dont huit mesurent le bien-être physique (1, 3, 4, 6, 9, 11, 13, 14) et six, le bien-être psychologique (2, 5, 7, 8, 10, 12). Les questions se répondent sur une échelle de 7 points variant de « fortement d'accord » à « fortement en désaccord ». Le total des items donne un indice de bien-être général.



EXERCICE D'AUTO-ÉVALUATION :

Vous pouvez réaliser ce travail en imprimant d'abord ce document disponible sur ce site web¹⁷⁹ qui vous permettra de visualiser rapidement votre indice de bien-être.

Alors que le sentiment de bien-être est facteur d'équilibre, de sociabilité, avec le sentiment d'avoir un contrôle de soi et sur les événements de la vie, permettant d'accéder à cette dimension personnelle d'un état de « bonheur », son opposé, la détresse psychologique, est, elle, facteur d'auto-destruction, par auto-dévalorisation, en développant une irritabilité voire une agressivité directement liée à une anxiété, qui peut être un indice de dépression latente. L'individu se désengage socialement et court à sa perte, en affectant sa santé mentale et physique.

Apprendre à établir des relations interpersonnelles de qualité :

Si vous rencontrez fréquemment des situations de tension avec vos élèves, ou leurs parents, ou avec certains de vos collègues que vous supportez de

¹⁷⁸ Rensis LIKERT (<http://fr.scribd.com/doc/78417164/Echelles-d-evaluation>).

¹⁷⁹ <http://www.rqrv.com/fr/instru/echelle-bienetre-general.pdf>

moins en moins, **il est temps de dresser un bilan pour approfondir, peut-être, un travail sur vous-même.**



EXERCICE D'AUTO-ÉVALUATION :

L'Échelle de la Qualité des Relations Interpersonnelles (EQRI) est un outil qui se compose de cinq échelles évaluant la qualité des relations interpersonnelles des personnes vis-à-vis de leur famille, de leur partenaire amoureux, de leurs amis, de leurs pairs et des autres gens en général. Quatre énoncés composent chaque échelle pour donner un total de 20 items. Le répondant indique sur une échelle de cinq points, allant de 0 (« pas du tout ») à 4 (« extrêmement »), à quel point la relation est harmonieuse, satisfaisante, valorisante et inspire confiance.

La validité de l'EQRI¹⁸⁰ a été testée en corrélant les scores de ses sous-échelles à ceux d'échelles de santé mentale.

D'une manière générale, plus les personnes ont de bonnes relations interpersonnelles et plus elles affichent une forte estime personnelle, une satisfaction de vie élevée, et moins elles souffrent de symptômes et de sentiments dépressifs.

Pour chacun des secteurs évalués, il suffit d'effectuer la somme des énoncés (minimum = 0 ; maximum = 16). **Le test complet peut être téléchargé en ligne puis imprimé depuis ce site web¹⁸¹.**

¹⁸⁰ SENEAL, C.B., VALLERAND, R.J., & VALLIERES, É.F. (1992). *Construction et validation de l'Échelle de la qualité des Relations Interpersonnelles (EQRI)*. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 42(4), 315-322.

¹⁸¹ <http://www.rqrv.com/fr/instru/QRI.pdf>

Évaluer ses attentes, besoins et ressentis en matière de reconnaissance au travail :

Le sentiment de dégradation des conditions de travail est souvent lié à un défaut de reconnaissance du travail fourni par l'individu. **Le questionnaire de Siegrist¹⁸² permet de le mesurer.** Il comprend un questionnaire qui évalue le rapport efforts-récompenses et un questionnaire qui évalue le surinvestissement (efforts intrinsèques) dans le travail.



EXERCICE D'AUTO-ÉVALUATION :

Vous pouvez télécharger cet outil sur le web¹⁸³ puis l'imprimer pour le réaliser.

Plus les scores que vous obtiendrez à ce test seront élevés, plus cela signifie que les efforts que vous réalisez sont importants, alors que les récompenses que vous obtenez sont faibles, en comparaison de l'intensité des efforts déployés. Le calcul du rapport efforts/récompenses (après inversion du score des récompenses) s'effectue ainsi :

$$R = 11/6 \times \text{Efforts extrinsèques/récompenses}$$

Un rapport supérieur à 1 indique un déséquilibre entre les efforts extrinsèques et les récompenses. Vous vous situez alors en situation de

¹⁸² NIEDHAMMER I ; SIEGRIST J. ; LANDRE M.F ; GOLDBERG M., LECLERC A. *Étude des qualités psychométriques de la version française du modèle Déséquilibre Efforts/Récompenses*. Rev. Epidem. Et Santé Publ. , 2000, 48, 419-437.

¹⁸³ <http://docs.bossons->

[fute.fr/Documents/Risques%20psychosociaux/Questionnaire%20SIEGRIST.pdf](http://docs.bossons-fute.fr/Documents/Risques%20psychosociaux/Questionnaire%20SIEGRIST.pdf)

déséquilibre entre vos attentes de valorisation, et ce que vous obtenez. La reconnaissance au travail en restant enseignant ne peut dans ce contexte que venir de vos élèves, une gratitude morale de votre investissement pour les faire réussir.



EXERCICE D'AUTO-ÉVALUATION :

Conduire une réflexion rétrospective sur son parcours de carrière afin d'évaluer ses compétences transférables, gages d'une mobilité aisée :

Depuis 7 ans, lorsqu'un enseignant contacte Aide aux Profs, nous l'orientons vers la **réalisation d'un pré-bilan de carrière**¹⁸⁴, qui comprend 5 étapes :

- **L'analyse** de ses conditions de travail actuelles ;
- **L'enquête** sur son futur métier (hors enseignement) ;
- **L'évaluation** de ses compétences transférables ;
- **La prospection** de ses besoins en formation ;
- **La synthèse** de sa réflexion-action.

Plus de 4 000 enseignants ont acquis l'ouvrage depuis octobre 2011, et près de 600 depuis deux ans nous ont adressé leur pré-bilan complété pour obtenir notre analyse, réalisée bénévolement. En parallèle, plus de 1 200 enseignants ont réalisé le pré-bilan de carrière approfondi (100 questions réparties en 10 grilles thématiques) que proposait l'association entre 2007 et 2012, et ceux qui avaient préalablement réalisé un bilan de compétences en présence nous ont indiqué que notre outil leur avait permis d'avancer plus vite dans leur projet de mobilité, car l'analyse personnalisée qui en

¹⁸⁴ BOYER R. *Enseignants et mobilité professionnelle. Conseils et outils pour choisir la vôtre*. Éditions Les Savoirs Inédits, octobre 2011, 210 p.

résulte comprend une phase de mise en action de la reconversion proprement dite.

Face à un(e) enseignant(e) en difficulté, souffrant intérieurement à des degrés divers, selon son tempérament, son histoire de vie, son quotidien personnel, **il est très important de l'inviter à dédramatiser, à prendre du recul, à positiver, en insistant sur ses atouts, ses points forts, pour l'aider à retrouver cette confiance en lui/elle qu'il/elle a peut-être perdue**, pour s'extraire de son problème progressivement, et conserver une bonne image de lui/d'elle-même.

Consulter des ouvrages et revues spécialisés pour savoir comment réagir face à la souffrance d'être, et à la perte d'estime de soi

La littérature et les revues ne manquent pas pour trouver suffisamment de conseils en fonction du but recherché.



Pour les revues :

- **Psychologies Magazine** dans ses dossiers thématiques vise à faciliter l'épanouissement de l'être, en étudiant différentes problématiques liées au mal-être, à la gestion des âges, à l'estime et à la confiance en soi, pour partir en quête de son propre bonheur. De nombreux témoignages sont proposés, des ouvrages, des propositions de formations.

- **La revue Management** apporte elle un autre regard : sur le monde du travail, avec la nature des relations qui y interagissent. Des dossiers thématiques, là aussi, permettent de mieux cerner les règles de fonctionnement du travail en équipe, du savoir-*manager*, et aussi permettent d'apprendre à déceler les relations anxiogènes au travail, et à les désamorcer à travers des techniques de communication diplomates. Un enseignant qui souhaite réaliser une seconde carrière, ou qui rencontre des difficultés relationnelles avec ses collègues ou sa hiérarchie, y trouvera de nombreux témoignages et conseils pratiques.



Pour les ouvrages :

La collection « *Un temps pour...* » aux éditions du Cerf, comprend une trentaine de petits ouvrages illustrés, écrits par des psychologues. **Les numéros suivants sont bien adaptés aux différentes problématiques de « souffrance ordinaire » :**

N°1 : Cherry Hartman : *Un temps pour être bien dans sa peau* ; 2000.

N°3 : David W.Schell : *Un temps pour le pardon* ; 2002.

N°10 : Daniel Grippo : *Un temps pour le travail* ; 2002.

N°13 : Tom Mc Grath : *Un temps pour décompresser* ; 2002.

N°15 : Cherry Hartman : *Un temps pour être encore mieux dans sa peau* ; 2000.

N°16 : Linus Mundi : *Un temps pour se simplifier la vie* ; 2003.

N°17 : Christine Adams : *Un temps pour les mères débordées* ; 2000.

N°20 : Lisa O.Engelhardt : *Un temps pour s'entendre avec les gens difficiles* ; 2003.

L'enseignant affecté dans son estime de soi, ou qui a le sentiment de perdre sa confiance en lui, trouvera dans ces ouvrages matière à réfléchir, avec des techniques simples, des conseils d'expérience :

- Paul Wilson : *Le principe du calme. Apprendre à méditer pour transformer sa vie.* Éditions J'ai Lu, Collection Harmonies, 2003.
- Susan Jeffers : *Tremblez mais Osez !*, Éditions Marabout, 2001.
- Susan Jeffers : *OSER briser la glace*, Éditions Marabout, 2003.
- Christophe André et François Lelord : *L'estime de soi.* Éditions Odile Jacob, 1999.

L'enseignant en prise avec des personnalités difficiles, comme des supérieurs hiérarchiques qu'il perçoit comme harcelants, peut avec profit consulter :

- William Ury : *Comment négocier avec les gens difficiles. De l'affrontement à la coopération.* Éditions du Seuil, 2006.
- Isabelle Nazaré-Aga, *Les manipulateurs sont parmi nous. Qui sont-ils ? Comment s'en protéger ?* Éditions de l'Homme, 2004.
- Richard Templar : *Obtenez ce que vous voulez...sans avoir à le demander.* Éditions Poche Marabout, 2013.

Diversifier ses activités personnelles et professionnelles pour mieux vivre son métier

Diversifier ses activités personnelles et/ou professionnelles suppose d'être motivé(e).

La motivation est une intention, une raison qui pousse à agir dans une situation précise. Actuellement, le terme « motivant » est synonyme

d'incitation, de mobilisation, de stimulation. Lévy-Leboyer¹⁸⁵ la définit ainsi : « *la motivation est un processus qui implique la volonté d'effectuer une tâche ou d'atteindre un but, donc un triple choix. Faire un effort, soutenir cet effort jusqu'à ce que l'objectif soit atteint, y consacrer l'énergie nécessaire* ».

La motivation est une attitude difficile à observer, et elle est supposée pouvoir se développer dans chaque individu. **La motivation au travail se définit comme un processus qui active, oriente, dynamise et maintient le comportement des individus vers la réalisation d'objectifs attendus.** En cela, la théorie de la motivation rejoint celle de la personnalité, de la décision, de l'action, de la socialisation et de l'identité. La motivation est donc inséparable de l'estime de soi.

Dans l'enseignement, pour motiver ses élèves, l'enseignant doit être lui-même motivé. Le modèle qui s'adapte le mieux aux enseignants est celui de la pyramide des besoins de Maslow, qui mobilisent ou atténuent sa motivation, comme le démontre Catherine Le Cam-Verdier¹⁸⁶.

Les besoins inférieurs de l'enseignant sont rapidement satisfaits dès l'obtention de son concours :

- besoins physiologiques (faim, soif, respiration) ;
- besoins de sécurité (maintien de l'acquis, sérénité pour l'avenir), à travers la sécurité de l'emploi, liée à la réussite d'un concours difficile.

D'autres besoins sont hiérarchisés :

* Les besoins d'ordre social :

¹⁸⁵ LEVY-LEBOYER, C. (2001), *La motivation dans l'entreprise. Modèles et stratégies*, Paris, Éditions d'Organisation.

¹⁸⁶ LE CAM-VERDIER, C. (2003), *Souffrances ou besoins insatisfaits ?*, in Cahiers Pédagogiques, n°412, pp.20-21.

- besoins d'appartenance et de relations : L'enseignant doit se sentir intégré dans l'équipe pédagogique et administrative de son établissement et y entretenir des relations satisfaisantes. Cet équilibre peut être affecté par une réforme, qui crée des tensions au sein de l'équipe quant aux modalités de son application, ou par des déclarations médiatiques sur l'absentéisme des enseignants, qui engendrent un sentiment de dévalorisation ;

- besoins d'être reconnu : Le besoin de recherche de l'estime des autres participe fortement à la motivation des enseignants. Le professeur a besoin d'éprouver de la reconnaissance pour son travail et la diversité des tâches qu'il accomplit : reconnaissance de son chef d'établissement, de son inspecteur qui l'évaluent ; reconnaissance de ses collègues avec lesquels il entretient des relations de travail plus ou moins étroites ; reconnaissance des élèves et de leurs parents, en fonction de la qualité de son investissement. Ce besoin de gratitude, qui permet de donner un sens au travail réalisé et aux résultats obtenus, renforce le sentiment de compétence de l'enseignant, et sa motivation intrinsèque.

* Les besoins personnels :

- les besoins d'estime de soi : L'enseignant motivé l'est grâce à sa passion pour sa discipline, la qualité de la relation avec ses élèves, la recherche de la meilleure technique pédagogique pour enseigner une notion difficile. L'estime de soi peut être affectée par une modification des programmes, ou des difficultés de discipline en classe ;

- besoin d'accomplissement : Il permet à l'enseignant de se construire et de se réaliser, ce qui correspond bien également à l'analyse effectuée par Atkinson¹⁸⁷ dans sa théorie de l'*achievement motivation*. Cependant, cet

¹⁸⁷ ATKINSON, J.W. (1957), *Motivational determinants of risk-taking behaviour*, *Psychological Review*, <http://www.apa.org/pubs/journals/rev/index.aspx> (vol.64, n°6, pp.359-372).

accomplissement dépend d'une multitude de facteurs, synonymes aussi de démotivation, voire de souffrance, lorsque l'un d'eux est en perte de vitesse. C'est ce que cerne Christophe Desjours¹⁸⁸ (« *travailler, c'est faire l'expérience de la résistance du réel et c'est agaçant, ça énerve, on en rêve, on n'en dort plus la nuit...* ») dans le cadre des peurs qui résultent de la destruction des relations psychoaffectives avec les collègues de travail, avec les élèves dont on a la responsabilité, mais aussi des éléments qui engendrent un mécanisme de décompensation : la fatigue au travail, le système frustration-agressivité réactionnelle et l'organisation du travail, lorsque celle-ci s'oppose aux besoins de la vie mentale de l'individu.

Sur le plan personnel, comment se déconnecter, décompresser ?

Les enseignants les plus en difficulté au travail, d'après la majorité des témoignages parvenus à Aide aux Profs, se sont pleinement investis dans leur métier, en oubliant ce nécessaire « sas de décompression » que peuvent représenter les activités de loisir personnelles, qu'elles soient sportives, littéraires, artistiques, associatives, humanitaires, etc.



Les enseignants heureux avec leurs élèves qui ont contacté Aide aux Profs pour diversifier leurs expériences professionnelles, par goût du changement, pratiquaient tous des activités d'investissement personnel, qui les déconnectaient une à plusieurs heures par semaine de leur environnement professionnel :

- Activités artistiques (peinture, sculpture, céramique, dessin, encadrement, reliure, gravure, etc.) ;

¹⁸⁸ DESJOURS, C. (1993) *Le travail, usure mentale*, Éditions Bayard, et du même auteur (1998), *Souffrance en France, la banalisation de l'injustice sociale*, Éditions du Seuil.

- Activités théâtrales (comédiens amateurs, direction d'une troupe amatrice) ;
- Activités musicales (voix dans une chorale, instrumentiste dans un orchestre, webmaster d'un site musical, etc.) ;
- Activités sportives (tous sports, et de compétition) ;
- Activités de bien-être comme professeur dans une association (yoga, shiatsu, relaxation, massages de bien-être, etc.) ;
- Activités d'animation (animateurs BAFA ou directeurs de centres de loisirs/de vacances pendant les congés d'été par exemple) ;
- Activités de formation (en vacances, pour d'autres employeurs publics) ;
- Activités littéraires (rédaction de chapitres pour des manuels scolaires, de sujets d'examen pour des annales du Brevet des Collèges et du Baccalauréat, rédaction de romans, d'essais, d'ouvrages pour enfants, de manuels liés à leur discipline d'enseignement, etc.) ;
- Activités de traduction d'ouvrages (pour les professeurs de langue notamment) ;
- Activités d'organisation de voyages (pour de grands voyagistes ou pour des associations), en raison de leurs compétences en la matière ;
- Activités associatives (comme adhérent, comme bénévole, dans tout domaine) ;
- Activités humanitaires dans différents pays du monde, pour se sentir utile aux autres, en transférant ses compétences dans d'autres contextes.

À chaque fois, les activités pratiquées permettent à l'enseignant de se sentir valorisé. Il acquiert ainsi la reconnaissance dont il peut manquer dans son activité professionnelle, ce qui lui permet de prendre du recul, d'en être moins affecté. Les activités personnelles font partie intégrante de

la personnalité de chacun, et concourent à maintenir celle-ci en équilibre, en nourrissant l'estime de soi, l'enthousiasme, et la positivité.

Sur le plan professionnel, comment mieux vivre son métier ?

L'enseignant pleinement investi dans sa pratique professionnelle, soit parce qu'il en est passionné sans compter son temps, soit parce qu'il est stressé à l'idée de ne pas avoir suffisamment bien préparé ses cours, accumule la fatigue et manque de cette prise de recul et de distanciation nécessaire avec son métier, pour mieux l'assumer.

Ainsi les bénévoles d'Aide aux Profs ont-ils fréquemment conseillé aux enseignants en difficulté d'établir une frontière entre leur contexte professionnel et leur vie personnelle, en essayant autant que faire se peut de réaliser leurs corrections de copies dans leur établissement, voire leurs préparations de cours, pour apprendre à bien dissocier la vie personnelle de la vie professionnelle. **Les professionnels du privé en reconversion dans le métier d'enseignant sont souvent surpris de cette interpénétration personnel-professionnel qu'ils n'imaginaient pas à ce point, et qui peut aisément devenir anxiogène** les premières années, sans esprit d'organisation.

Pour bien vivre son métier d'enseignant, il est important de ne pas le limiter à ses heures obligatoires d'enseignement, en prenant conscience de ses compétences transférables. Le travail de recueil de parcours de carrière d'anciens enseignants depuis novembre 2006 dans la publication mensuelle de la rubrique « seconde carrière » sur le site du Café

Pédagogique¹⁸⁹ a permis de déterminer quelles sont les principales compétences transférables des enseignants¹⁹⁰ :

« - **les savoirs** : connaissance du système éducatif, connaissances budgétaires, maîtrise des Technologies d'Information et de Communication appliquées à l'Enseignement (TICE) et de l'audiovisuel, usage d'une ou plusieurs langues étrangères ;

- **les savoir-faire** : conduire un projet, travailler en équipe et la coordonner – voire la manager-, s'impliquer dans le tissu local à travers des partenariats, être apte à valoriser des projets et leurs réalisations, posséder des qualités rédactionnelles et un esprit de synthèse ;

- **les savoir-être** : savoir animer un groupe, être autonome, créatif, réactif, avoir le sens de l'organisation, de la négociation, des relations humaines (qualités d'écoute, sens de la communication), le sens du service public, savoir s'adapter au changement. »



Au travail, l'enseignant peut motiver ses élèves en les mobilisant sur des projets pédagogiques qu'il conduira de préférence en équipe, pour tisser ce réseau de solidarités internes essentiel dans son établissement.

Sorties pédagogiques d'une journée, classes de découverte ou voyages pédagogiques de 8 à 15 jours, lui permettront de découvrir ses élèves autrement, tout en appréciant d'enseigner différemment, en extérieur, mêlant l'utile à l'agréable, selon les destinations visitées. Les professeurs de langues réalisent souvent des échanges linguistiques d'une durée de 8 jours pour chacune de leurs classes, les enseignants d'Histoire-Géographie et de Sciences de la Vie et de la Terre complètent régulièrement sur le

¹⁸⁹ <http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lesysteme/Pages/2013/Carriere2.aspx>

¹⁹⁰ BOYER R. *Enseignant...et après ? Comment préparer et réussir sa seconde carrière*. Éditions Les Savoirs Inédits. 191 p.

terrain les connaissances enseignées en classe, et les professeurs de Lettres, eux, peuvent relier les différentes parties de leur programme à des visites d'écrivain, des ateliers d'écriture, des visites de musées. Toutes les disciplines enseignées ne sont pas à égalité dans les possibilités de pratiquer leur relation pédagogique autrement, les enseignants en mathématiques ayant peu l'occasion de réaliser des sorties ou des voyages.

Cependant, ces enseignants peuvent mobiliser leurs élèves sur des concours nationaux, afin de décrocher des prix au niveau académique, une démarche toujours valorisante pour les élèves.

Dans certaines classes en collège, comme les 3^e DP3 (Découverte Professionnelle de 3 h) ou 3^e DP6 (Découverte Professionnelle de 6 h), les enseignants mobilisent les élèves sur des projets de création de mini-entreprise, souvent en partenariat avec des associations fournissant une aide technique, un accompagnement au développement de ce projet de classe. Le souhait de François Hollande, Président de la République, de développer à compter de la rentrée scolaire 2013 l'esprit d'entreprise de l'école à l'université, devrait inciter les enseignants à se mobiliser pour innover, créer, en instaurant ainsi une relation constructive avec leurs élèves, en y associant leurs parents, ceux qui sont chefs d'entreprises notamment. Le 15 juillet 2013, Aide aux Profs a souhaité y contribuer en présentant à Edouard Leroy, Conseiller du Ministre Vincent Peillon, ces deux dispositifs provenant d'initiatives privées :

- Un *Massive Open Online Course* (MOOC) conçu par la Caravane des Entrepreneurs¹⁹¹ pilotée par Jean-Paul Debeuret et Luc Petit, qui consiste en une mise à disposition sur le web de 100 vidéos d'apprentissage sur les différentes étapes de construction d'une entreprise ;

¹⁹¹ « <http://www.caravanesdesentrepreneurs.com/> » et « <http://www.tvdesentrepreneurs.com/> »

- Une maquette en ligne permettant gratuitement à des élèves, des groupes d'élèves ou des classes, de concevoir virtuellement leur entreprise ou de présenter celle qu'ils préfèrent, à l'initiative de Clémentine Joléo, qui a créé les éditions du Bila-Bila¹⁹².

Ce que nous avons présenté rendrait aussi les enseignants acteurs de la transmission de l'esprit d'entreprise, en privilégiant la pratique sur la théorique, en leur permettant de créer eux-mêmes une auto-entreprise pour en comprendre le fonctionnement et trouver dans cette activité complémentaire les moyens de se remotiver, si nécessaire, de s'auto-former, et de compléter leurs revenus, puisque l'État peut difficilement depuis plusieurs années les augmenter, étant donné leur nombre.

Le décret du 20 janvier 2011 facilitant la création d'une auto-entreprise au titre du cumul d'activités accessoires peut permettre le bon fonctionnement du dispositif que nous avons proposé, parmi toutes les autres possibilités de partenariats à disposition de l'EN, la décision du Ministre n'étant pas connue lors de la co-écriture de ce guide pratique.



C'est en diversifiant ses activités avec ses élèves, sans compter son temps, que l'enseignant trouve progressivement le plaisir d'enseigner, d'entrer en contact sur des terrains différents avec ses élèves. La relation pédagogique qu'il noue avec eux s'en trouve transformée, parfois apaisée.

Une partie des enseignants réalisent des activités dites péri-éducatives, selon les possibilités budgétaires de l'établissement, en créant des clubs d'activité (club d'échecs, ateliers d'écriture, club de géologie, club de botanique, jeux de société, club audiovisuel, atelier cinéma, atelier de

¹⁹² <http://www.bilabila.fr/>

conception d'un journal de collège ou de lycée, club informatique, atelier blog, etc.). **L'enseignant créatif ne s'ennuie jamais, n'entre pas dans la routine, car il est sans cesse en quête d'un nouveau projet pour captiver ses élèves.** Stimulés, ceux-ci ont plus de respect pour les enseignants qui s'investissent pour eux que pour ceux qui se contentent « de faire cours ».



Le métier d'enseignant est en effet une profession d'aide aux autres, qui exige de donner de soi, d'aller à la rencontre des autres, les élèves, leurs parents, avec des qualités d'écoute, d'empathie, de patience, de tolérance, une attitude d'encouragement à progresser.

S'investir dans la vie de son établissement, c'est aussi participer au Conseil d'Administration comme représentant de ses collègues, ce peut être aussi se voir confier par le chef d'établissement une lettre de mission annuelle pour renforcer le pôle administratif et s'investir par exemple dans l'organisation des projets pédagogiques de jeunes collègues, ou dans la gestion des tensions parents/professeurs et professeurs/élèves. De nombreuses pistes de diversification du temps de travail des enseignants dans les EPLE peuvent ainsi être explorées¹⁹³, permettant d'alléger leur horaire statutaire devant élèves pour ceux qui le souhaitent, en fonction de leurs difficultés ou de leur santé.

Diversifier ses activités professionnelles peut signifier quitter la classe quelques années, pour s'oxygéner sur un emploi différent, comme ces milliers de postes en détachement proposés dans la sphère éducative¹⁹⁴ ou dans les collectivités locales¹⁹⁵. Aide aux Profs a ainsi accompagné plus de 600 enseignants (dont 185 en 2012-2013) dans leur souhait de

¹⁹³ BOYER R. *Vouloir mettre en place une GPRH dans les EPLE, c'est ouvrir une boîte de Pandore*. Ibid.

¹⁹⁴ BOYER R. *Enseignant...et après ?* Ibid.

¹⁹⁵ BOYER R. *Enseignants et mobilité professionnelle. Conseils et outils pour choisir la vôtre*. Éditions Les Savoirs Inédits. 2011, 210 p.

réaliser une mobilité professionnelle entre 2006 et 2013, et sur les 25% qui l'ont réussie à ce jour, environ 50% ont choisi la voie du détachement. Les données ne sont pas encore suffisantes pour connaître la durée de leur activité dans ces emplois, mais en rencontrant sur les salons européens de l'Éducation à la Porte de Versailles (Paris ; chaque année à la fin du mois de novembre) les enseignants présents en détachement dans les associations complémentaires de l'État, dans les Établissements Publics Administratifs comme le CNDP, le CNED, le CIEP ou l'ONISEP, le détachement constitue souvent une seconde carrière stable, sur 10 à 30 ans.

Les métiers qu'ils exercent sont nombreux :

* ANIMATION :

- animateurs scientifiques (Cité des Sciences et de l'Industrie – Musée de La Villette) ;
- chargé de mission dans une grande association (Ligue de l'enseignement, Jeunesse au Plein Air, etc).

* AUDIOVISUEL :

- responsable audiovisuel (CNED, CRDP).

* COMMERCIALISATION :

- chargés d'accueil et vente de la librairie (CRDP) ;
- directeur adjoint chargé de la commercialisation (CRDP).

* CONSEIL :

- attachés culturels (AEFE).

* DOCUMENTATION :

- professeur-documentaliste.

* ÉDITION :

- correcteurs-relecteurs (CNED) ;
- responsable de formation-chargé d'ingénierie de formation (CNED) ;
- responsable éditorial (CRDP) ;
- chargé de mission (CNDP) ;
- professeur agrégé chargé de la rédaction du dictionnaire (Académie Française).

*INGENIERIE DE FORMATION :

- cadre pédagogique en École de la Seconde Chance (E2C) ;
- chargé de mission à la formation (Rectorat, GRETA) ;
- chargé de mission dans une Délégation Académique à la Formation des Personnels de l'Éducation Nationale (DAFPEN) ;
- chargé de mission dans une Délégation Académique à l'Action Éducative et à la Formation des Personnels (DAAEFOP) ;
- chargé de mission dans une Délégation Académique à l'Enseignement Technique (DAET) ;
- conseiller en formation (CNFPT) ;
- conseiller en formation continue (GRETA) ;
- délégué à la formation continue (DAFCO) ;
- responsables de programmes au Centre International d'Études Pédagogiques (CIEP) ;
- responsables de formations à distance/ chargés d'ingénierie de formation (CNED) ;
- responsable de formations à l'École Supérieure de l'Éducation Nationale (ESEN).

*MÉDIATION SCIENTIFIQUE :

- chargé de mission à la Cité des Sciences et de l'Industrie (CSI).

*MULTIMÉDIA – TICE :

- responsables multimédia (CRDP, CNED).

*PILOTAGE – REFLEXION :

- chargé de mission au Secrétariat Général aux Affaires Régionales (SGAR) ;
- responsable de projets éducatifs (UNESCO).

Les dispositifs institutionnels d'aide aux enseignants

Les dispositifs ministériels

La délégation ministérielle chargée de la prévention et de la lutte contre les violences en milieu scolaire, installée en novembre 2012, prépare des protocoles de gestion de menaces, des outils pour faciliter un plan de gestion de crise mineure, qui doit être élaboré au sein de chaque école et établissement, puis des nouveaux protocoles pour la gestion de crise majeure.

Un cadre national viendra définir les missions des dispositifs d'appui pour améliorer leur coordination. Pour faciliter leur visibilité : « *Chaque académie réalisera pour cela une cartographie des dispositifs existants (localisation géographique, coordonnées complètes, etc.) qu'elle diffusera aux personnels d'encadrement et à l'ensemble des personnels des écoles et des établissements. Ces informations seront notamment disponibles sur le site du ministère de l'Éducation Nationale et sur les sites académiques* » (Prévention et lutte contre les violences en milieu scolaire : point d'étape 8/4/2013).

Les acteurs opérationnels Santé et Sécurité au Travail

Le décret du 28 juin 2011 faisant suite à l'accord du 20 novembre 2009 prévoit un certain nombre de mesures concernant la santé et la sécurité au travail dans la fonction publique, en ayant des répercussions sur le personnel éducatif.

Il est rappelé à cette occasion que la Fonction Publique est régie par le même code du travail que le privé en ce qui concerne les chapitres consacrés à la santé et à la sécurité au travail.

Les Inspecteurs Santé et Sécurité au Travail (ISST) :

Ils sont les équivalents des inspections du travail des entreprises privées. Ils proposent au chef de service toute mesure qui leur paraît de nature à améliorer l'hygiène et la sécurité du travail et la prévention des risques professionnels. **Ils peuvent jouer un rôle de médiation en cas de désaccord sérieux et persistant entre le Comité d'Hygiène, de Sécurité et des Conditions de Travail (CHSCT) et le chef de service.**

Le MEN a privilégié une organisation académique de l'inspection santé sécurité au travail.

Il y a 28 ISST en fonction (avril 2012). La majorité est constituée d'enseignants.

Les Comités d'Hygiène, de Sécurité et des Conditions de Travail (CHSCT) :



« Le CHSCT est une instance consultative, chargée d'émettre des avis et de faire des propositions ayant vocation à être prises en compte par l'autorité compétente pour améliorer la protection de la santé, de la sécurité et les conditions de travail des agents ».

Ils doivent présenter un rapport annuel faisant le bilan de l'état de la santé, de la sécurité et des conditions de travail ainsi que le programme annuel de prévention. La fréquence des réunions « ordinaires » a été

augmentée : de 2 à 3 ; le CHSCT se réunira en outre à la suite de tout accident grave et sur demande de 3 représentants.

Au premier novembre 2011, les nouvelles règles de fonctionnement et les nouvelles missions des CHSCT leur sont applicables.

« Si l'instance existe désormais partout, au niveau académique et départemental, un point important de vigilance concerne le rythme des réunions ». (Orientations stratégiques ministérielles, CHSCT ministériel de l'Éducation Nationale, séance du 3 juillet 2013).

Le chef de service :

Il est responsable de la protection de la santé et de la sécurité des agents de la fonction publique d'État. Le Document Unique d'Évaluation des Risques (DUER) est la pièce maîtresse de son action puisque de cette évaluation découle le plan de prévention des risques. Les principes et objectifs de cette évaluation sont précisés dans la circulaire relative au rappel des obligations des administrations d'État en matière d'évaluation des risques professionnels¹⁹⁶.

Il y a un flottement au MEN quant à la notion de responsabilité en matière de rédaction du DUER. En effet, pour certains syndicats la responsabilité incombe aux recteurs d'académie et aux DASEN et non aux chefs d'établissement qui n'ont pas la qualité d'employeurs. Cela se voit dans les chiffres :

44 % des EPLE et 23 % des écoles ont réalisé le DUER (Bilan 2012).

¹⁹⁶ Circulaire B9 n°MTSF1013277C du 18 mai 2010 (http://www.fonction-publique.gouv.fr/files/files/carrieres_et_parcours_professionnel/C_20110809_N0001.pdf)

Les assistants de prévention :

Les assistants et conseillers proposent des mesures pratiques propres à améliorer la prévention de risques et participent, en collaboration avec les autres acteurs, à la sensibilisation, l'information et la formation des personnels.

88 % des EPLE ont un Assistant de Prévention d'établissement (AP) (Bilan 2012) ;

92% des circonscriptions ont un Assistant de Prévention.

Les conseillers de prévention :

Le conseiller de prévention est chargé de coordonner les assistants de prévention, en cas de risques particuliers ou d'organisations administratives le justifiant.

Toutes les académies ont un Conseiller de Prévention Académique (CPA) (Bilan 2012).

Les services de médecine de prévention :

19 académies sur 30 ont un service hygiène et sécurité (Bilan 2012).

Les 30 académies comptaient 82 médecins de prévention¹⁹⁷ (pour 850 000 enseignants environ) représentant 64,1 ETP. 5 académies n'avaient pas de médecin.

¹⁹⁷ Voir le référentiel interministériel des médecins de prévention du 22 avril 2009 : http://www.fonction-publique.gouv.fr/files/files/IMG/pdf/referentiel_medecin_de_prevention.pdf

Le médecin consacre 8,4 % d'un ETP à des actions sur le lieu de travail.

« La médecine de prévention doit faire l'objet d'une attention particulière, afin de pouvoir remplir les obligations réglementaires » (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. Année 2012).

Dans les « Orientations stratégiques ministérielles », CHSCT Ministériel de l'Éducation Nationale, séance du 3 juillet 2013, une réflexion est engagée pour redéfinir les priorités de la médecine de prévention, comme par exemple : *« Le développement de la pluridisciplinarité autour du médecin de prévention, en commençant par étudier les conditions de développement d'un réseau d'infirmières en santé au travail »*.

Le décret n°2011-774 du 28 juin 2011 ajoute une possibilité de recours aux associations à but non lucratif ayant reçu un agrément et après avis du CHSCT, pour exercer les missions du service de médecine de prévention.

Les dispositifs académiques d'aide

Pour faire face aux situations de crise qui peuvent naître d'actes de violences sexuelles, la circulaire d'août 1997 crée les centres de ressources départementaux chargés de définir les modalités d'intervention et de gestion de crise et d'animer les cellules d'écoute dans les établissements scolaires. Son existence est rappelée par la circulaire n° 2001-012 du 12 janvier 2001 fixant les missions des médecins et des infirmiers et la mise en place des dispositifs adaptés en cas d'événements graves survenant dans la communauté scolaire.

Dans un questionnaire adressé aux académies en juin 2002 (renseigné à 73 %), sur les départements qui ont répondu, seul l'un d'entre eux ne disposait pas encore d'un centre de ressources.

Les brochures d'information produites par les centres proposent souvent la définition de l'OMS (Organisation Mondiale de la Santé) d'un événement grave justifiant de leurs interventions : « *Confrontation brève ou prolongée à une situation stressante exceptionnellement menaçante ou catastrophique qui provoquerait des sentiments évidents de détresse chez la plupart des individus.* »

La procédure actuelle dans l'EN de demande d'intervention est :

- 1) Tout chef d'établissement, Directeur d'école ou Inspecteur de l'Éducation Nationale (IEN), confronté à un événement grave, prévient le Directeur Académique des Services de l'Éducation Nationale (DASEN) ;
- 2) Le DASEN saisit l'équipe ressource départementale ;
- 3) L'équipe ressource départementale contacte le chef d'établissement pour évaluer la situation ;
- 4) L'équipe ressource départementale rend compte de la situation au DASEN et donne son avis sur l'opportunité d'une cellule d'écoute ;
- 5) Le DASEN décide de l'activation ou non d'une cellule d'écoute.

La cellule départementale peut solliciter directement la Cellule d'Urgence Médico-Psychologique (CUMP). La CUMP peut bénéficier du soutien opérationnel et organisationnel de la Cellule Régionale d'Urgence Médico-Psychologique (CRUMP). L'arrêté du 17 mars 2006 portant création d'un

Comité National de l'Urgence Médico-Psychologique (CNUMP) en cas de catastrophe a été abrogé le 7 août 2012. La réorganisation du dispositif est en cours (pour un aperçu des relations entre les CUMP et le MEN voir Horenstein J.M¹⁹⁸. 2003). Sont souvent sollicités aussi les Centres Médico-Psychologiques (CMP), les psychiatres et pédopsychiatres de l'inter-secteur¹⁹⁹, ainsi que les associations d'aide aux victimes ou les équipes de prévention du suicide.



Les académies de l'Éducation Nationale ont mis en place des cellules d'écoute et d'accompagnement. Voici les objectifs fixés par celle de l'académie de Créteil (10/10/2011) :

« Certains personnels sont confrontés à des situations professionnelles et/ou personnelles déstabilisantes. Le sentiment d'échec, de découragement qu'ils peuvent en éprouver risque d'engendrer des effets de rupture qu'il convient de prévenir ».

La cellule d'écoute offre à tous ces personnels un espace de libre parole avec le respect de l'anonymat et de la confidentialité leur permettant :

- d'évoquer en toute confidentialité des difficultés professionnelles ou personnelles ;
- d'être conseillés et orientés vers des référents : médecin, psychologue, assistante sociale, services administratifs, service de

¹⁹⁸ HORENSTEIN J.M., VOYRON-LEMAIRE M-CH., LELIEVRE F., KREMER N., FAUCHEUX J. *Le traumatisme vicariant : Étude sur une population de chefs d'établissement*. Paris : Collection MGEN ; 2003.

¹⁹⁹ Il existe 830 secteurs de psychiatrie pour adultes, soit en moyenne un secteur pour 54 000 habitants de plus de 20 ans, et 320 inter-secteurs de psychiatrie pour enfants et adolescents, soit en moyenne un secteur pour 49 000 habitants de moins de 20 ans (DREES, Études n°32, mai 2003 et n°42 mars 2004).

formation, corps d'inspection afin que leur soient apportés l'aide et l'accompagnement nécessaires.

L'objectif est d'éviter que les difficultés ne s'aggravent faute d'avoir pu trouver un interlocuteur pour en parler et rechercher une solution.

Les cellules d'écoute et d'accompagnement sont composées de personnels (assistantes sociales, infirmières, médecins, psychologues, personnel administratif et d'inspection) de l'Éducation Nationale.

Les actions concertées MEN-MGEN

« Des actions en vue de favoriser la réinsertion des personnes fragilisées ou atteintes de troubles psychiques, victimes d'accidents ou de graves maladies : réseaux académiques de prévention, d'aide et de suivi des personnels fragilisés (réseaux PAS) ; centres de réadaptation des personnels de l'Éducation Nationale et ateliers de réadaptation par le travail ; dispositifs d'accompagnement des personnels ; espaces Santé Jeunes »²⁰⁰.



Les réseaux académiques de Prévention d'Aide et de Suivi (PAS) :

Afin de prévenir les maladies professionnelles liées notamment au stress, la MGEN a mis en place avec les Rectorats et les Directions des Services Départementaux de l'Éducation Nationale (DSDEN) le Réseau PAS (Prévention Aide et Suivi) (B.O. N° 36 du 7/10/2004). Ce réseau

²⁰⁰ B.O. n° 42 du 6 novembre 2008.

permet aux enseignants, qu'ils soient ou non adhérents à la MGEN, de s'exprimer librement et de recevoir le soutien de psychologues, en dehors du système éducatif. Son financement est assuré conjointement par le ministère de l'Éducation Nationale et la MGEN. Il s'agit d'un service anonyme et gratuit mis à la disposition de tous les personnels de l'Éducation Nationale qui éprouvent des difficultés d'ordre professionnel ou privé. Les actions peuvent se dérouler selon diverses modalités : espace d'accueil et d'écoute, ateliers, groupes d'échanges de pratiques.

« Les réseaux PAS établissent les relations avec les établissements de soins et les plateaux techniques de la MGEN, et lorsque cela est possible avec d'autres organismes partenariaux engagés dans la réadaptation et la réinsertion professionnelle » (B.O. N° 36 du 7/10/2004).

Outre l'organisation des Espaces d'Accueil et d'Écoute (EAE), sont mises en œuvre de façon concertée des campagnes de prévention et d'éducation en matière de prévention et promotion de la qualité de vie au travail ; la formation des personnels de direction, d'inspection et d'encadrement ; l'information de tous les personnels ; la conduite commune d'enquêtes et études.

L'Atelier Thérapeutique de Réadaptation par le Travail (ATRT) :

Sont organisées des actions d'évaluation médicale et médico-sociale auprès des personnels conduisant à des orientations à vocation thérapeutique ; des bilans de compétence et des bilans à visée pronostique ; des stages et/ou des actions de reconversion.

Le Centre National de Réadaptation des personnels de l'Éducation Nationale (CNR) :

Il s'agit d'une mise en situation professionnelle. La première convention MEN-MGEN date de 1972.

Les objectifs sont les suivants : *« Se réassurer et préparer une reprise professionnelle ; tester la réalité, cerner les difficultés ; vérifier la pertinence d'une reprise en analysant les difficultés et en évaluant la fatigabilité ; élucider le choix professionnel : reprise de la fonction, deuil du métier, engagement dans un projet de reconversion ; consolider un projet de reconversion ».*

« Le stage CNR est une prescription médicale, reposant sur la collaboration des sphères médicale et professionnelle. »

« La procédure d'admission est la suivante : consultation auprès du médecin de prévention du service académique et, si nécessaire, auprès du médecin référent MGEN. Entretien avec le directeur du CNR pour élaboration du projet personnalisé fixant les objectifs et les modalités de déroulement du stage, en prenant en compte les objectifs thérapeutiques. Recherche par le directeur du CNR d'un lieu de stage et d'un(e) tuteur(trice), en lien avec les différents corps d'inspection et les services académiques. Installation en stage contractualisée par une convention de stage qui lie les différents acteurs ».

« La durée d'un stage varie de 6 à 12 semaines, pour une activité hebdomadaire de 10 à 12 heures. Une synthèse intermédiaire pluridisciplinaire est effectuée à mi-parcours. Un bilan final est rédigé afin de formuler un pronostic global et des conseils aptes à soutenir le stagiaire dans son choix de reprise ou de reconversion. Ce bilan final est adressé au médecin de prévention, prescripteur »²⁰¹.

²⁰¹ http://www.dsden93.ac-creteil.fr/spip/IMG/pdf/CNR_plaquette_de_presentation-1.pdf

Le dispositif de pathologies professionnelles



L'indice de fréquence moyenne des trois fonctions publiques se situe dans une fourchette de 36 à 40 accidents avec arrêts pour 1 000 agents. Il est de 36 en moyenne dans le privé. Il est de 4,5 pour 1 000 en 2011 et de 4,3 pour 1 000 en 2012 chez le personnel de l'Éducation Nationale ou 3,8 pour 1 000 si on considère l'enseignement public et privé.

Il y a 100 000 accidents du travail et 2 100 maladies professionnelles reconnues dans les trois fonctions publiques (d'État, Territoriale et Hospitalière). Le personnel de l'Éducation Nationale qui est de loin le plus nombreux (20% des fonctionnaires), présente uniquement 10 110 accidents et 148 maladies professionnelles reconnues en 2011. (Chiffres du CHSCT ministériel du 30/5/2013 et du Rapport IGAS 2011).

Au vu de ces chiffres on mesure l'écart exorbitant avec la perception des enseignants quant à l'imputation au service des troubles qu'ils ressentent. Cela rend d'autant plus regrettable la faiblesse des demandes de consultations de cette population dans les services de pathologies professionnelles.



Les secteurs les plus sous-représentés dans le réseau CCPP (Centres de Consultation de Pathologies Professionnelles) par rapport à la population active sont les suivants : éducation (4 % des pathologies en relation au travail (PRT) pour 11% des actifs en 2003), agriculture, services domestiques et administration publique (8 % des PRT pour 12 % des actifs en 2003) (RNV3P²⁰² 2011).

²⁰² RNV3P : Réseau National de Vigilance et de Prévention des Pathologies Professionnelles.

Les Centres de Consultation de Pathologies Professionnelles (CCPP) :

Les CCPP donnent un avis sur la relation entre certaines expositions professionnelles et une pathologie (ils s'occupent aussi de l'influence de la santé sur le travail en apportant des conseils sur l'aptitude, les orientations professionnelles et les reclassements).

« Les Centres de Consultation de Pathologie Professionnelle (CCPP) sont dirigés par des professeurs spécialisés en médecine du travail et ont pour principale mission de mettre leur expertise au service des médecins généralistes, des médecins du travail, des spécialistes... » (Agence nationale de sécurité sanitaire de l'alimentation, de l'environnement et du travail).

Le Réseau National de Vigilance et de Prévention des Pathologies Professionnelles (RNV3P) est un réseau de vigilance et de prévention en santé au travail qui regroupe 32 Centres de Consultation de Pathologies Professionnelles (CCPP) en France métropolitaine.

Pour votre information exhaustive, si vous avez besoin de contacter celui de votre académie, les spécialistes de pathologie professionnelle des CCPP hébergés dans les CHU appartenant au réseau sont (en septembre 2011)²⁰³ :



²⁰³ **Pour l'ensemble de consultations de pathologies professionnelles voir :** (<http://maladies-professionnelles.cramif.fr/index.php?page=orienter&partie=specialistes&dpt=52>).

VILLE	CHEF DU SERVICE	ADRESSE	N°TÉLÉPHONE
AMIENS	Dr Doutrelot-Philippon C.	Consultation de Pathologie Professionnelle CHRU-Hôpital Sud avenue René-Laënnec-Salouel 80054 AMIENS Cedex 1	03 22 45 60 52
ANGERS	Pr Penneau-Fontbonne D.	Service de Médecine E CHU, 1 avenue Hôtel-Dieu 49033 ANGERS Cedex 1	02 41 35 34 85
BOBIGNY- AVICENNE	Pr Guillon F.	Hôpital Avicenne 125, route de Stalingrad 93009 BOBIGNY Cedex	01 48 95 51 36
BESANÇON	Dr Thaon I.	Hôpital St Jacques 2, place Saint-Jacques 25000 BESANCON	03 81 21 80 85
BORDEAUX	Pr Brochard P.	Groupe hospitalier Pellegrin Bât PQR Place Amélie Raba-Léon 33076 BORDEAUX Cedex	05 56 79 61 65
BREST	Pr Dewitte J.D.	CHU Morvan 5, avenue Foch 29609 BREST Cedex	02 98 22 35 09
CAEN	Pr Letourneux M.	Service de Pathologie Professionnelle et médecine du Travail Niveau 01/CHU avenue de la Côte de Nacre 14033 CAEN Cedex	02.31.06.45.49
CHERBOURG	Dr Marquignon M.F.	Hôpital Pasteur - Rue Trottebec - BP 208 50102 CHERBOURG	02 33 20 77 27

		OCTEVILLE Cedex	
CLERMONT-FERRAND	Pr Chamoux A.	CHU-Faculté de Médecine 28, place Henri-Dunant 63001 CLERMONT-FERRAND Cedex	04 73 17 82 69
CRÉTEIL	Pr Pairon J.C.	Centre Hospitalier Intercommunal 40, avenue de Verdun 94010 CRETEIL Cedex	01 57 02 21 04
DIJON	Pr Smolick H.J.	Centre Hospitalier du Bocage Bâtiment B2 - 1er étage Bld Maréchal de Lattre de Tassigny 21000 DIJON	03 80 67 37 48
GARCHES	Pr Ameille J.	Hôpital Raymond Poincaré 104, Boulevard Raymond Poincaré 92280 GARCHES	01 47 10 77 52
GRENOBLE	Pr de Gaudemaris R	Hôpital A. Michallon BP 217 38043 GRENOBLE Cedex 09	04 76 76 54 42
LE HAVRE	Dr Gislard A.	CHU Hôpital J. Monod BP 24 76083 LE HAVRE Cedex	02 32 73 32 08
LILLE	Pr Frimat P.	CHRU Service de Pathologie Professionnelle et Environnement 1, avenue Oscar Lambret 59037 LILLE Cedex	03 20 44 57 94
LIMOGES	Pr Druet-Cabanac	Hôpital du Cluzeau	05 55 05 68 56

	M.	CHU Dupuytren 23, avenue D. Larrey 87042 LIMOGES Cedex	
LYON	Pr Bergeret A.	CH Lyon Sud Pavillon 2C Chemin du Grand Revoyet 69310 Pierre Bénite	04 78 86 12 05
MARSEILLE	Dr Lehucher M.P.	Faculté de la Timone 27, Boulevard Jean Moulin 13385 MARSEILLE Cedex 5	04 91 38 50 90
MONTPELLIER	Dr Hérisson C.	Hôpital La Colombière 1146, avenue du Père Soulas 34295 MONTPELLIER Cedex 05	04 67 33 88 41
NANCY	Pr Paris C.	Bâtiment Philippe Canton rue du Morvan 54511 Vandoeuvre-Lès- Nancy cedex	03 83 15 71 68
NANTES	Pr Gérard C.	Hôtel Dieu 1, Place Alexis Ricordeau 44093 NANTES Cedex 01	02 40 08 36 35
PARIS-COCHIN	Pr Choudat D	Hôpital Cochin 27, rue du Faubourg Saint Jacques 75679 PARIS Cedex 14	01 58 41 22 61
PARIS-HÔTEL- DIEU	Pr Léger D.	Hôtel-Dieu 1, place du Parvis Notre- Dame 75181 PARIS Cedex 04	01 42 34 89 89
PARIS-FERNAND WIDAL	Dr Garnier R.	Hôpital Fernand Widal 200, rue du Faubourg Saint	01 40 05 41 92

		Denis 75010 PARIS	
POITIERS	Dr Ben-Brik E.	CHU Jean Bernard 2 rue de la Miletrie - BP 577 86021 POITIERS CEDEX	05 49 44 30 34
REIMS	Pr Deschamps F.	Hôpital Sébastopol 48 rue Sébastopol 51100 REIMS	03 26 78 44 48
RENNES	Pr Verger C.	Hôtel-Dieu 2, rue de l'Hôtel Dieu 35000 RENNES	02 99 87 35 17
ROUEN	Pr Caillard J.F.	Hôpital Charles Nicolle 1, rue de Germont 76031 ROUEN Cedex	02 32 88 86 59
SAINT-ETIENNE	Dr Fontana L.	Hôpital Bellevue Pavillon 31 Boulevard Pasteur 42055 SAINT ETIENNE Cedex 2	04 77 12 78 12
STRASBOURG	Pr Cantineau A.	Hôpitaux Universitaires 1, place de l'Hôpital 67000 STRASBOURG	03 88 11 64 66
TOULOUSE	Pr Soulat J.M.	CHU Purpan Place Baylac 31059 TOULOUSE Cedex	05 61 77 21 90
TOURS	Pr Lasfargues G.	Hôpital Bretonneau 2, Boulevard Tonnelé 37000 TOURS	02 47 47 85 40



Entre 2001 et 2009 les CCPP ont vu 65 370 patients qui avaient comme motif de consultation initiale le diagnostic d'une pathologie en relation avec le travail ; 47 768 ont été finalement bien identifiés comme ayant des pathologies en relation avec le travail avec une exposition professionnelle identifiée et une imputabilité possible, probable ou certaine vis-à-vis de l'exposition.

Une analyse sur 44 302 dossiers montre que les pathologies en relation avec le travail les plus fréquemment signalées sont les pathologies respiratoires et les troubles mentaux et du comportement avec respectivement 24 % (n = 11 357) et 22 % (n = 10 574) des signalements. Les pathologies les plus souvent enregistrées chez les femmes sont les troubles mentaux et du comportement (36,4 %).



Pour le secteur de l'administration publique, les pathologies en augmentation sont les Troubles Musculo-Squelettiques (TMS) et les troubles mentaux. Sur la totalité de la période, le nombre de TMS enregistrés au sein de la base nationale varie de 63 en 2001 à 147 en 2009. Pour les troubles mentaux ces effectifs varient de 21 à 157. La faible représentation du personnel d'Éducation n'a pas permis un suivi spécifique de leur évolution. *« Mais il faut noter que quel que soit le secteur d'activité, on constate que le nombre de Problèmes de Santé au Travail (PST) associés à des troubles mentaux et du comportement sont en constante augmentation ».*

Entre 2001 et 2009 seulement 1 237 personnes appartenant au secteur « éducation » ont consulté un CCPP dont 423 pour des troubles mentaux.

« Ce sont dans les secteurs de la construction et de l'éducation que l'on observe un risque plus élevé de développer des maladies de l'oreille²⁰⁴ et de l'apophyse mastoïde » (Réseau National de Vigilance et de Prévention des Pathologies Professionnelles. Rapport scientifique. Septembre 2011).

Les Autonomes de Solidarité

La Fédération des Autonomes de Solidarité (FAS), regroupe l'ensemble des associations Autonomes de solidarité laïque départementales au nombre de 100. Elle a un réseau de 150 avocats conseils, répartis sur l'ensemble des Autonomes de Solidarité Laïque départementales (ASL).

La FAS a conclu une convention le 21 novembre 2012 avec Le MEN où l'on peut lire²⁰⁵ :

« Par sa présence, la Fédération des Autonomes de Solidarité apporte aux adhérents des Autonomes de solidarité laïque départementales un accompagnement juridique de proximité ainsi qu'un soutien psychologique lorsqu'ils sont les victimes d'agression dans le cadre de leur profession. Elle met également en œuvre une politique de prévention et de protection au bénéfice de tous les adhérents confrontés aux risques de leur profession, ainsi qu'une politique d'aide exceptionnelle sous des formes variées lorsque les adhérents sont confrontés à des situations de détresse exceptionnelle et imprévisible qui peuvent échapper au domaine de l'assurance ».

²⁰⁴ Cette affirmation est d'autant plus étonnante qu'il n'y a eu que 23 troubles auditifs reconnus en accident de travail et 5 en maladie professionnelle au MEN en 2012.

²⁰⁵ http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=66956

« Elle apporte une aide et une assistance morale, psychologique et juridique en proposant notamment son avocat conseil départemental ».

« L'aide psychologique consistant notamment dans le suivi psychologique auprès de spécialistes peut être envisagée pour remédier aux traumatismes consécutifs aux violences subies par les victimes ».

« Sur simple demande de sa part, en particulier dans les cas où il envisage d'exercer une action en justice contre l'auteur des faits, l'agent est reçu par l'autorité hiérarchique afin d'examiner, en présence de l'avocat proposé par l'Autonome de solidarité laïque et, le cas échéant, du président, les réponses les plus appropriées aux circonstances de l'espèce compte tenu de la gravité des faits (expression publique du soutien de l'administration, action disciplinaire à l'encontre de l'auteur des faits dans les cas où une telle action est possible, action en justice) ».

« Les éventuels désaccords sur le principe ou sur les conditions d'octroi de la protection juridique sont soumis par l'agent, avec le concours, le cas échéant, du président de l'association ou de l'avocat conseil de l'Autonome de solidarité laïque, au recteur d'académie ».

La FAS participe à des actions de formation dispensées par les avocats conseils recommandés par les ASL pour la partie juridique et les présidents des Autonomes de Solidarité Laïque pour la partie illustrative (identification des risques auxquels peuvent être exposés les personnels). Elle va participer à la formation des Assistants de Prévention et de Sécurité (APS).

La Mutuelle Assurance des Instituteurs de France (MAIF)

Elle propose depuis 2008 une assurance multirisque professionnelle « l'Offre Métiers de l'Éducation », destinée à protéger l'ensemble des professionnels de l'Éducation contre les risques du métier. L'Offre Métiers de l'Éducation est un contrat de coassurance proposé par la MAIF et la Fédération des Autonomes de Solidarité, via l'Union Solidariste Universitaire, sa mutuelle d'assurance.

L'offre comprend la protection juridique qui garantit la défense des droits de l'assuré victime, y compris en vue de la reconnaissance du caractère professionnel d'un accident ou d'une maladie, mais également la prise en charge des moyens de sa défense lorsqu'il est mis en cause. La protection corporelle est renforcée en cas d'accidents du travail, de trajet et de maladies professionnelles : un certain nombre de remboursements, d'indemnisations en cas d'inaptitude, de capital décès, s'applique. L'accompagnement et un soutien moral de proximité par un militant de l'ASL locale tout au long du dossier sont proposés.

Le 12 mai 2004, la MAIF et l'INAVEM²⁰⁶ se sont associés pour faire bénéficier d'une prestation de soutien psychologique tous les sociétaires ou assurés MAIF victimes d'accidents corporels, sur la route (contrat Pacs) ou dans le cadre de leur vie quotidienne (contrat Praxis Solutions).

²⁰⁶ INAVEM : Institut National d'Aide aux Victimes et de Médiation.

L'Institut National d'Aide aux Victimes et de Médiation (INAVEM)

Créé en 1986 il s'est constitué en fédération à la faveur du changement des statuts de l'association en juin 2004. **Il fédère 150 associations d'aide aux victimes généralistes sur l'ensemble du territoire français** (il y a au moins une association par département).

Une convention est signée entre le MEN et l'INAVEM en mars 1999, et renouvelée en 2005 puis en 2007 aux fins d'assurer, aux victimes de violence en milieu scolaire, qu'il s'agisse de personnels du système éducatif, d'élèves ou de leurs familles, une aide qui s'inscrive dans la durée²⁰⁷.

Cette convention est applicable après une infraction pénale ou un événement grave ébranlant la communauté scolaire. **Elle permet la prise en charge immédiate des victimes, leur accompagnement pendant toute la durée de la procédure judiciaire.** Les victimes sont informées sur leurs droits ainsi que sur les données d'indemnisation notamment devant la Commission d'Indemnisation des Victimes d'Infractions (CIVI). Elles bénéficient d'un soutien psychologique.

D'après le site web de l'INAVEM, la procédure d'intervention est la suivante²⁰⁸ :

« Les associations d'aide aux victimes sont saisies, soit au titre d'interventions collectives pour des infractions ou événements graves concernant un ou plusieurs membres de la communauté scolaire dès lors que l'événement a une répercussion traumatique collective, soit au titre d'interventions individuelles pour des

²⁰⁷ Des informations sur le partenariat se trouvent sur le site web de l'INAVEM mais pas dans celui du MENESR en août 2013.

²⁰⁸ www.inavem.org

infractions concernant un membre de la communauté scolaire, ne donnant pas lieu à une intervention en milieu scolaire mais nécessitant une prise en charge individualisée.

Les diverses autorités de l'Éducation Nationale peuvent également saisir l'association d'aide aux victimes en cas d'infractions ou événements graves ayant des répercussions collectives.

Tout membre de la communauté éducative remet à la victime ou à sa famille les coordonnées précises de l'association d'aide aux victimes locale, ou le numéro du 08Victimes²⁰⁹, en cas de situations nécessitant une prise en charge individuelle.

Le Ministère de l'Éducation Nationale peut également saisir directement l'INAVEM pour les situations les plus graves, la Fédération activant alors l'intervention de l'association locale d'aide aux victimes concernée ».

²⁰⁹ 08 victimes : 08 842 846 37

**Partie 3 –
Souffrir d'enseigner, jusqu'à la dépression,
voire le suicide**

Quand les problèmes personnels rencontrés interagissent avec le contexte professionnel

Les problèmes de santé, source de culpabilisation et d'incertitudes



Comme dans toutes les professions, les enseignants peuvent être touchés par des affections, et des maladies. Certaines sont liées directement au contexte professionnel, au contact fréquent des élèves, en fonction des pics épidémiques : gastroentérites, rhinopharyngites, rhinites, rhumes, gripes. S'y ajoutent, selon l'ouvrage²¹⁰ de Laurence Janot-Bergugnat et Nicole Rasclé, « *les maladies relevant de la symptomatologie du stress : chute de tension, angine, otite, bronchite, sinusite, laryngite, migraine, malaise, asthénie, et stress* » (p.165) en tant que telles. Les enseignants qui n'ont pas appris à utiliser leur voix, ou qui rencontrent des difficultés de discipline récurrentes, souffrent régulièrement d'extinctions de voix, qui se compliquent par des oedèmes sur les cordes vocales, voire des nodules.

Les professeurs des écoles (Petite et Grande section de Maternelle, CP, CE1 notamment) **rencontrent, eux, dans leur grande majorité, des problèmes musculo-squelettiques** à force de se pencher des dizaines de fois par jour vers « *les petites tables, les petites chaises, les petits élèves* » (cf.infra). Selon l'enquête du Carrefour Santé Social de la MGEN²¹¹ publiée le 30 janvier 2012, portant sur 5 119 personnes dont 4 299

²¹⁰ JANOT-BERGUGNAT Laurence, RASCLE Nicole, *Le stress des enseignants*, Éditions Armand COLIN, 220 p., 2008

²¹¹ Enquête Carrefour Santé Social 2011, publiée par la MGEN le 30 janvier 2012 : http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2012/01/31012012_BurnoutEtc.aspx

enseignants (dont 75.3% de femmes), « une grande majorité d'agents déclare avoir connu un problème d'ordre musculo-squelettique au cours des 12 derniers mois concernant la nuque ou le cou (78%), le bas du dos (75%), l'épaule (60%), le genou ou la jambe (54%) ».



D'autres maladies touchent les personnes en fonction de leur contexte héréditaire, de leurs habitudes alimentaires, et des hasards de la vie, sans aucun lien avec le contexte professionnel. Une surdité progressive rend difficile la poursuite du métier d'enseignant, ainsi que les conjonctivites à répétition, les eczémas ou autres maladies de peau, car il devient difficile, psychologiquement, d'être sous le regard critique des élèves au quotidien dans de telles conditions.

Les maladies les plus invalidantes ont raison des professeurs les plus passionnés par leur métier : cancers, scléroses en plaques, spondylarthrites notamment. **Les phénomènes d'épuisement (*burnout*), qui peuvent avoir une origine à la fois personnelle et professionnelle, souvent par effet cumulatif**, et engendrent souvent des pathologies graves, deviennent plus fréquents au fil de l'âge, comme le signale dans ces résultats l'enquête de la MGEN (cf.infra) :

Les enseignants en <i>burnout</i> au fil de l'âge					
	18-34 ans	35-44 ans	45-54 ans	55 ans et +	Total
Homme	15%	15%	18%	19%	17%
Femme	13%	12%	13%	17%	13%
Total	14%	13%	14%	18%	14%

Globalement, tout enseignant connaissant des soucis de santé, quels qu'ils soient, devient irritable, supportant moins bien que par le passé l'indiscipline des élèves, même s'il est plus expérimenté. Il est aussi moins motivé, car son métier d'acteur de sa discipline suppose qu'il soit toujours de bonne humeur et disponible pour tous ses élèves, pour savoir les intéresser, les mobiliser, les motiver dans leurs apprentissages.

L'apparition d'une affection quelconque chez l'individu, quelle qu'en soit la gravité, entraîne une baisse ponctuelle du moral. La récurrence des affections et leur aggravation génère des déprimés, voire des dépressions qui peuvent être graves. Il n'est pas aisé de les repérer, car l'enseignant est, dans sa pratique, toujours sur le qui-vive, pour s'adapter à tout imprévu dans ses classes, et s'isole dans ses maux plutôt que de les partager avec ses collègues, qui ne sont pas les aidants dont il pourrait rêver.



L'état de la médecine du travail dans l'Éducation Nationale (rappel : 82 médecins du travail au 1^{er} août 2013 pour 850 000 enseignants environ) **rend difficile un suivi régulier de tous les enseignants.** Un gros travail a été réalisé depuis 2004²¹² avec la création des réseaux Prévention Aide Suivi (PAS) de la MGEN, avec le soutien des services RH des académies de l'EN, pour *aider les personnes fragilisées ou atteintes de troubles psychiques, victimes d'accidents ou de graves maladies*²¹³. Chaque académie met ainsi en place un comité de pilotage pour donner des orientations précises au réseau PAS en créant par exemple une cellule d'écoute, des stages de rééducation

²¹² <http://www.education.gouv.fr/bo/2004/36/MENA0402174X.htm>

²¹³ Sur le site de la MGEN : <http://www.mgen.fr/index.php?id=1358>

de la voix, de gestion du stress²¹⁴. En 2010-2011, 10 743 agents de l'Éducation Nationale ont bénéficié de cette aide²¹⁵.



L'enseignant rencontrant des problèmes de santé ponctuels, une fois dans l'année, pour une période d'une à deux semaines, ne se sent pas exclu de la vie sociale de son établissement, mais celui dont l'arrêt se prolonge au-delà de trois semaines finit par perdre pied, surtout s'il connaît de nouveau cette situation en cours d'année, soit au titre de sa maladie, soit au titre de la baisse de moral qui en a résulté. Lorsque le Congé de Maladie Ordinaire (CMO) atteint trois mois consécutifs, la réputation de l'enseignant, qui a dans la majorité des cas été remplacé au bout de deux semaines, a été atteinte. Il a à la fois perdu en crédibilité vis-à-vis de ses élèves, de leurs parents, mais aussi de la direction de son établissement. S'il commet l'erreur, à ce niveau, de maintenir des liens avec ses collègues durant son congé maladie, les langues se délient vite, et c'est sur fond de rumeurs plus ou moins désagréables (« *alors, c'était bien tes vacances ?* », « *tiens, je t'ai vu au cinéma la semaine dernière, mais tu étais souffrant je crois ?* ») que s'effectue son retour au travail. D'après les témoignages qui nous sont parvenus, certains enseignants (très rares, heureusement) commettent aussi l'erreur de croire que les trois mois de CMO sont « *un droit* », si ce n'est « *un dû* », comme s'il s'agissait de trois mois de plus que leurs 14 à 16 semaines de congés scolaires. Ils deviennent ces enseignants qu'aucun parent n'espère pour ses enfants, tandis que les chefs d'établissement sont dépourvus de moyens d'action, tant qu'ils reviennent régulièrement pour enseigner. Les enseignants qui « prennent » souvent des CMO se sentent progressivement à l'écart de

²¹⁴ Interview de Frédéric BALAVOINE ; rubrique Seconde Carrière n°123 du Café Pédagogique : http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lesysteme/Pages/2011/123_SC.aspx

²¹⁵ **Rapport annuel d'activité, MGEN, 2011, p.60 :**

http://www.mgen.fr/fileadmin/user_upload/documents/MGEN/Rapport_Annuel/Rapport_Annuel_2011.pdf

leur métier, et ont plus de difficultés à obtenir le silence de leurs élèves en classe. Ce sont aussi les moins dynamiques, peu enclins à participer aux projets interdisciplinaires dans leur établissement, puisqu'il est difficile de compter sur leur contribution régulière.

Les enseignants touchés par la maladie, par les accidents de la route, ou touchés de manière régulière par les situations de déprime, comme les « cyclothymiques », finissent un jour par entrer dans le circuit des Congés de Longue Maladie (CLM) et des Congés de Longue Durée (CLD). Leurs droits sont suffisamment protecteurs pour leur garantir un bon rétablissement, sans soucis financiers, pendant plusieurs années. Un CLM est indemnisé à plein temps pendant 12 mois (incluant le CMO initial de 3 mois) puis 2 ans à demi-traitement. Un CLD est indemnisé à plein temps pendant 24 mois, puis trois ans à demi-traitement. Si l'enseignant a d'abord obtenu un CLM, le CLD en décomptera sa durée, pour une même maladie.



Au-delà, lorsque la maladie se poursuit, ou que l'enseignant a tellement perdu pied dans son contexte professionnel, **il existe plusieurs dispositifs de retour progressif vers une activité professionnelle :**

- **L'Occupation Thérapeutique**, payée plein temps, qui permet à l'enseignant d'exercer un mi-temps, souvent sur des fonctions administratives, qui ne seront que temporaires ;
- **Le Poste Adapté de Courte Durée (PACD)**, d'une année renouvelable trois fois, permet d'être payé à plein temps en travaillant 28 heures par semaine sur un emploi administratif (auprès d'une association, d'une mutuelle comme la MGEN, d'une Inspection académique ou d'un rectorat, ou en corrigeant des copies à son domicile pour le CNED) ;

- **Le Poste Adapté de Longue Durée (PALD)**, d'une durée de 4 ans, renouvelable autant que de besoin en fonction de l'affection qui aurait rendu l'enseignant inapte à retourner devant ses élèves. Le temps de travail est alors le même que tout agent administratif, et la fonction est temporaire, sans possibilité de s'y intégrer.

Combien sont-ils en France, dans le 1^{er} degré et le 2nd degré, dans ces situations ? L'un des questionnaires parlementaires traités par la DGRH dans le Projet de Loi de Finances (PLF) 2012 et les ORPE²¹⁶ de l'Éducation nationale permettent de disposer de données précises qui englobent toute l'année 2011 :



- **Pour le 1^{er} degré**, il y avait 1 371 enseignants (dont 82.3% de femmes) en CLM et 1 679 enseignants (dont 77.7% de femmes) en CLD, sur un effectif de 349 982 enseignants en Primaire (grades d'instituteurs et de professeurs des écoles). 65% des CLM concernent des enseignants de 45 à 60 ans (dont 78.8% de femmes). 74.8% des CLD concernent aussi des enseignants de 45 à 60 ans (dont 74.1% de femmes), **ce qui souligne bien la pénibilité des fins de carrière**. Dans le contexte d'un allongement de la durée des carrières, **il est urgent d'anticiper sur les moyens à mettre en place pour établir une Gestion des Ressources Humaines de Proximité, pour les enseignants qui rencontrent des difficultés professionnelles et personnelles avec répercussion professionnelle**. Pour les postes adaptés, les possibilités d'affectation, hors ajustements possibles au sein de chaque inspection académique, **étaient au niveau national début 2012 de 874 enseignants en PACD et de 211 enseignants en PALD**.

²¹⁶ ORPE 2011 du 1^{er} et du 2nd degré, *Ibid.*

- **Pour le 2nd degré**, il y avait 4 071 enseignants sur un effectif - tous grades confondus - de 386 062 (dont 62.7% de femmes) en CLM et CLD (la tranche d'âge 55-60 ans concentre 47.3% du total). Pour les postes adaptés, les possibilités d'affectation, hors ajustements possibles au sein de chaque rectorat, selon leur budget (quelques centaines de supports budgétaires possibles au niveau national chaque année), **étaient au niveau national de 1 183 enseignants en PACD et 466 enseignants en PALD.**

Quand l'enseignant a épuisé toutes ces possibilités, ou qu'à l'issue d'un CLM et d'un CLD il ne relève pas d'un poste de type PACD ou PALD, **il peut être placé en Disponibilité d'Office²¹⁷ (D.O), pendant une durée maximale de trois ans.** Le fonctionnaire en disponibilité d'office pour raisons de santé n'est plus rémunéré.



Toutefois, dans certains cas, il peut percevoir de la part de son administration :

- des indemnités journalières de maladie si sa mise en disponibilité est motivée par le fait que son état de santé ne lui permet pas encore de reprendre son travail à l'issue de son congé de maladie et s'il remplit les conditions d'attribution de ces indemnités ;
- une allocation d'invalidité temporaire s'il n'a pas ou plus droit à rémunération statutaire ni à indemnité journalière de maladie, et si son invalidité temporaire réduit sa capacité de travail d'au moins des 2/3 ;

²¹⁷ **Plus d'informations sur :** <http://vosdroits.service-public.fr/particuliers/F1690.xhtml>

- des allocations chômage si, ayant été reconnu partiellement inapte à l'exercice de ses fonctions, il est mis en disponibilité faute d'emploi vacant permettant son reclassement.

93 enseignants du 1^{er} degré et 95 enseignants du 2nd degré ont été dans ce cas en 2011. Au-delà, l'administration peut leur proposer un reclassement administratif (trop rare, faute de postes disponibles) et plus souvent une mise à la retraite pour invalidité qui a pour effet principal de diminuer les revenus de l'enseignant.



Les témoignages qu'a reçus Aide aux Profs depuis 2006 montrent que l'enseignant en grande difficulté qui fait appel à son administration en dernier recours, à l'occasion d'un CLM, d'un CLD, d'un PACD ou PALD, se sent parfois culpabilisé, stigmatisé, voire infantilisé par ces services, car « *on ne sait pas quoi faire de lui* ». Il se sent alors dépendant, donc vulnérable, à la merci de personnels administratifs qui méconnaissent parfois les exigences et les contraintes qu'il a pu endurer dans son quotidien d'enseignant.



Placé en catégorie A, celui qui ne peut plus enseigner pour raison de santé fait face à plusieurs difficultés spécifiques à la Fonction Publique :

- **au bout de 10 ans d'ancienneté, son indice est déjà supérieur au dernier échelon de la classe exceptionnelle de catégorie B²¹⁸** (indice 514), ce qui n'incite pas l'administration à lui proposer un

²¹⁸ <http://www.emploitheque.org/grille-indiciaire-etat-Secretaires-administratifs-23>

reclassement dans un corps où son salaire fera des jaloux, puisque ceux qui gagnent autant ont plus de 30 ans d'ancienneté ;

- **la catégorie B est la voie de promotion de la catégorie C²¹⁹** (qui culminent à l'indice 430), ce qui limite le nombre de possibilités de reconversion par régression de catégorie ;
- **devenu inapte à l'enseignement, il devient pour l'administration « un problème à régler »**, en raison de la diminution du non renouvellement des départs en retraite qui a aussi affecté les services administratifs. **L'affecter sur un poste administratif existant supposerait de prendre le temps de le former, ce qui coûte cher.**



Les enseignants qui nous ont contactés, après avoir été « *poussés* », « *conduits* », « *expédiés* », ont-ils écrit, vers la mise en invalidité ou la retraite anticipée, le vivent mal, ce qui aggrave encore leur état psychique, comme s'ils se sentaient **trahis par un système où, du temps de leur pleine santé, ils s'étaient pourtant investis.**

Ceux qui ont des problèmes de santé insolubles et contactent Aide aux Profs constituaient moins de 5% de notre échantillon initial de 2 907 personnes. Avec leurs pathologies, leur situation de mal être, ils sont difficilement ré-employables ailleurs, et la seule solution que nous ayons trouvée a été de leur conseiller de créer leur auto-entreprise, car c'est encore le meilleur moyen de relancer leur motivation dans un domaine qui les passionne, tout en leur permettant de compléter leurs revenus.

²¹⁹ <http://www.emploitheque.org/grille-indiciaire-etat-Adjoint-administratifs-1>



Nous avons retenu ces témoignages pour illustrer le désarroi de ces enseignants :

Véronique, 29 ans, Professeur des Écoles depuis 3 ans, impute l'apparition de ses soucis de santé à l'exercice de son métier :

« Crises d'angoisse, boule au ventre, eczéma, dépression : voilà le triste bilan de 3 années de galère. En congé maladie depuis le lendemain de la rentrée, il est clair que l'enseignement n'est pas fait pour moi (ou l'inverse). Mais que faire d'autre ? »

Elisabeth, 32 ans, certifiée de (...) depuis une dizaine d'années à plein temps en collège, peut difficilement imaginer poursuivre sa carrière d'enseignante :

« Je suis en congé maladie pour cause d'hyperacousie, pathologie incompatible avec ma discipline et mon métier d'enseignante. Même si je peux guérir, je ne veux pas laisser mes oreilles de musicienne à la merci de mon gagne pain. Je dois décider de l'objet de mon Poste A Courte Durée (PACD) et je me sens piégée par mon attirance pour le pédagogique !!!!! ».

Delphine, 32 ans, PLP de (...) depuis 5 ans en lycée professionnel, a toujours su qu'elle s'était trompée de métier, et sa maladie contribue à la démotiver :

« Dès le début de ma carrière, j'ai su que je m'étais trompée de métier.

Je déteste faire de la discipline et je n'aime pas gérer des grands groupes parce que mon état physique s'en ressent et qu'au-delà de ma santé, c'est tout simplement quelque chose que je n'aime pas et qui est assez fréquent en lycée professionnel. En revanche j'aime beaucoup préparer les cours.

J'ai également eu des soucis de santé et il s'est avéré que je souffre d'une maladie rhumatismale évolutive. Comme je suis bien suivie, l'évolution est très ralentie.

Je suis totalement démotivée et je ne souhaite plus continuer à enseigner. Comme je ne suis pas reconnue travailleur handicapée mais « simplement » comme ayant un léger taux d'invalidité, je souhaite « m'offrir » des conditions de travail plus en

adéquation avec ma santé et avec mes goûts. Seulement, problème : je ne sais absolument pas quoi faire et surtout pas ce que je suis capable de faire. »

Tatiana, 32 ans, Professeur de (...) à temps partiel depuis une dizaine d'années, aimerait toujours enseigner, mais un accident de la route en a décidé autrement :

« J'enseigne depuis 10 ans. J'ai eu un accident de la route il y a deux ans. J'ai fait une brève tentative de reprise cette année qui s'est soldée par un retour en congé de longue maladie. Je suis actuellement en mi-temps thérapeutique avec une aide humaine pour compenser mon handicap. J'ai en effet été victime d'un traumatisme crânien qui me laisse quelques séquelles (difficultés attentionnelles, sensibilité au bruit... et de ce fait fatigabilité). J'ai donc des difficultés à gérer la classe, et ce malgré l'aide qui m'a été octroyée. Je me sentirais apte à gérer un petit groupe d'élèves, mais une classe entière me demande beaucoup d'énergie. »

Edith, 33 ans, est Professeur des Écoles depuis (...) ans :

« J'ai enseigné (...) ans dans une école de campagne en cycle 2 avec la charge de la direction de l'école. J'ai ensuite travaillé (...) ans dans un CP-CE1 dans une autre école de campagne. Depuis (...) ans je travaille dans une plus grosse école avec une classe de CP - CE1. Je ne souhaite pas continuer dans cette voie car je n'ai plus la motivation nécessaire (classe difficile, élèves de plus en plus insolents, relation difficile avec certains parents qui s'imaginent qu'on est que des fainéants, des collègues qui ne comprennent pas et nous le font bien savoir, une hiérarchie qui nous prend pour des moins que rien, car nous sommes des fonctionnaires qui doivent appliquer les ordres).

La goutte d'eau a été cette rentrée scolaire que je n'ai pas pu faire à cause d'une hernie discale qui m'a empêché de travailler pendant plusieurs semaines. Cette situation a occasionné un ras-le-bol car certains collègues, et certains parents, n'ont pas hésité à me traiter de fainéante car un "petit" problème de dos ne doit pas m'empêcher de travailler. J'ai également contacté l'inspection et la réponse a été : soit je reviens après mon arrêt et tout redevient normal, sinon je perds ma classe et un des mes collègues devra me remplacer et à mon retour d'arrêt maladie, je prendrais SA classe !

J'ai plusieurs enfants en bas âge et je ne trouve pas assez de temps pour m'en occuper, je travaille tous les soirs, les week-ends et les vacances. Heureusement qu'il y a les vacances d'été...

Je souhaiterais me reconverter dans un emploi plus bureaucratique, quitte à travailler plus la semaine mais pour avoir du temps libre quand je rentre à la maison. »

Aimée, 38 ans, agrégée de (...) depuis une dizaine d'années, est en CLM :

« Je suis actuellement en Congé Longue Maladie, depuis deux ans. J'ai été admissible l'an dernier au concours de Secrétaire Administratif de l'Éducation Nationale et de l'Enseignement Supérieur, (SAENES) que j'ai préparé très sérieusement par le CNED; mais je pense que j'ai été recalée à l'oral à cause de mon profil de professeur agrégée (le concours SAENES est de catégorie B).

Auparavant, j'ai enseigné 10 ans dans un lycée classé ZEP dans l'académie de X, puis j'ai obtenu ma mutation pour un bon lycée dans la même académie.

J'ai craqué l'an dernier, car je ne supportais plus ce métier :** les classes qu'on voit juste deux heures par semaine sans pouvoir créer du lien, la solitude du professeur devant des classes surchargées, la solitude du prof qui prépare ses cours. **Actuellement, je lutte avec la dépression, ce qui ne m'aide pas à reconstruire un projet.

J'aimerais rester dans la fonction publique, et je suis en contact avec une personne des RH du rectorat, qui est visiblement débordée et ne peut pas me recevoir actuellement. »

Géraldine, 44 ans, Professeur d'Éducation Musicale en collège depuis 20 ans, rencontre des problèmes de voix, et estime que son métier empiète trop sur sa vie personnelle :

*« J'enseigne l'éducation musicale dans toutes les classes du collège depuis 20 ans. Je me suis beaucoup investie dans de multiples projets. J'ai depuis quelques temps un problème de santé : **une fatigue vocale importante car je sollicite la voix parlée projetée et la voix chantée toute la journée avec 20 classes.** Je suis actuellement en*

rééducation chez une orthophoniste. D'après l'ORL, je n'ai rien aux cordes vocales. Ce souci de santé me préoccupe car la voix est mon outil de travail.

En dehors de cela, une lassitude s'est installée et une fatigue importante due à des classes surchargées (30 à 35 élèves) et une nécessité de maintenir la discipline dans des classes de collège.

Je suis également très frustrée de n'avoir pour relation avec mes élèves qu'une relation de « groupe », la relation individuelle étant quasi impossible à mettre en place lorsqu'on a les classes 1h par semaine. Une classe sort et l'autre est déjà à la porte ! Ce métier ne correspond donc plus à mes aspirations personnelles.

Je souffre également (ainsi que mes enfants) du fait que ce métier empiète énormément sur ma vie de famille (préparations le week-end et les vacances). Je n'ai d'ailleurs plus le temps de pratiquer la musique dans ma vie personnelle.

Aussi, je me demande s'il ne serait pas plus judicieux d'exercer un tout autre métier (sans doute avec plus d'heures sur place et moins de vacances) qui me permettrait de me libérer totalement pour ma famille une fois rentrée à la maison. »

Christine, 50 ans, qui exerce comme Professeur de (...) depuis bientôt 30 ans, a été déstabilisée professionnellement par un cancer :

« Après un cancer dépisté et soigné récemment, suivi de différents autres soucis personnels et de santé, ma reprise du travail est trop difficile, voire insurmontable. Il m'est devenu impossible d'entrer en classe désormais, et impossible de continuer à faire durer les arrêts maladie. J'ai besoin d'envoiesager une seconde carrière et d'avancer à nouveau, mais est-ce encore possible à mon âge de faire autre chose, alors qu'il me reste au moins 12 ans à enseigner pour espérer une pension de retraite à taux plein ? »

Marie-Cécile, 53 ans, Professeur d'EPS depuis près de 30 ans, exerce à temps partiel pour tenir le coup, mais c'est de plus en plus dur :

« ...depuis quelques années déjà, le mal être dans mon travail est présent...**des mini dépressions, des problèmes de santé (genou, autres...) et une démotivation de + en + grande...**au cours de mes dernières inspections, j'ai parlé de mon désir de reconversion!!! Mais **pas de solutions apportées par l'éducation nationale...**je suis à temps partiel...et j'ai fait le tour de la question...**ce métier ne m'intéresse plus** surtout de la manière dont on nous demande de l'exercer...et pourtant je suis dans une ville très calme, avec des enfants dans l'ensemble plutôt sympas mais qui ne correspondent plus à ce que j'ai connu...**JE SUIS EN DECALAGE COMPLET !!! BREF RAS LE BOL.**

Mon projet ??? trouver quelque chose pour me permettre d'atteindre la retraite tranquillement **sans avoir mal au ventre en allant au boulot, sans gueuler après les gamins...ma patience n'existe plus... »**

Marjorie, 55 ans, professeur d'espagnol depuis (...) ans après avoir travaillé à l'étranger pendant 20 ans, a refusé d'être placée en retraite pour invalidité, car elle se sent toujours employable :

« J'ai obtenu le CAPES il y a dix ans, puis **je suis tombée malade, et ai enchaîné avec un cancer.** Pour compliquer les choses, l'un de mes enfants est handicapé à 80%. **Malgré cela je n'ai pas pu obtenir d'aide pour avoir un poste moins stressant.**

J'ai craqué au point que le DRH de mon académie a voulu m'imposer la retraite pour invalidité, considérant que mon utilité dans l'enseignement n'avait plus lieu d'être, ce que j'ai refusé, offusquée. Cette année, après un mi-temps payé à 612 euros, j'ai demandé des conseils à mes inspecteurs à cause des chahuts que je subis dans mes classes, et elles m'ont ouvert une porte : le stage d'une année « aide et remédiation », titre peu glorieux pour une formation de qualité ».

L'imbrication personnel-professionnel, source de découragement



Cela concerne souvent les enseignantes (93% des professeurs de maternelle, 78% des professeurs de Primaire, 63% des professeurs de collèges, 52% des professeurs de lycées d'enseignement général et technologique, 48% des professeurs de lycées professionnels), **qui élèvent par ailleurs leurs enfants, et dont le conjoint ne partage pas équitablement les taches ménagères**²²⁰.

Leur quotidien pénible déteint sur leur métier, où elles se retrouvent rapidement en conflit avec leurs élèves, leurs parents, l'administration, etc. En tension dans leur couple, elles le sont aussi au travail « sous la férule » d'IEN dans le Primaire (cet aspect revient souvent dans les témoignages fournis par les Professeurs des écoles), souvent moins diplômés qu'elles. De ce fait, il est très difficile pour la hiérarchie, en majorité masculine, de comprendre pourquoi un bon enseignant, d'un seul coup, rencontre des difficultés.

Un enseignant atteint d'une grave maladie, mais qui préfère la tenir secrète, va aussi susciter des incompréhensions sur son lieu de travail, s'il commence à multiplier les congés maladie.



Les enseignantes qui sacrifient leur carrière pour suivre leur conjoint dans ses mutations professionnelles (fréquentes chez les militaires, les hauts fonctionnaires, ou pour les cadres supérieurs des entreprises privées) **perdent aussi rapidement confiance en elles.** Celles qui prennent une disponibilité pour suivre leur conjoint muté étaient 2 753 (38.6% de tous les types de disponibilité) pour le 1^{er} degré et 3 125 (32.1%

²²⁰ DELOISON Y., *Ibid.*

de tous les types de disponibilité) pour le 2nd degré en 2011. Leurs carrières sont instables, et il leur est souvent difficile de reprendre un plein temps lorsqu'elles ont plus de deux enfants, car elles ressentent alors leur métier comme une surcharge, tandis que celles qui ne se sont jamais arrêtées de travailler à plein temps ont appris à s'organiser différemment, avec un niveau de stress plus élevé.



À partir de 50 ans vient le temps des regrets : celui d'avoir eu une carrière « en pointillés », avec de nombreux arrêts (disponibilité, congés de maternité, congés parentaux), et le sentiment que leur petite pension de retraite les rendra financièrement dépendantes de leur conjoint. Pour les femmes qui se séparent de leur conjoint à cet âge, c'est la précarité assurée lors du départ à la retraite.



Emeline, 31 ans, est Professeur des Écoles depuis 7 ans : avec 4 enfants, son métier est devenu source de stress :

« Enseignante depuis 7 ans, jeune maman de bientôt quatre enfants, je cherche à sortir de l'enseignement. C'est en effet un métier que je n'ai pas réellement choisi et qui devient pour moi un fardeau. Le stress et la fatigue physique de la journée, accumulés aux heures passées à la maison entre corrections et préparations ne me laissent aucun répit et ne me permettent pas de vivre sereinement. Je n'ai malheureusement aucune "passion" qui m'aiderait à trouver mon chemin. Je me renseigne sur des postes plus administratifs, sachant une fois de plus que ce choix se fait un peu par défaut. »

Marion, 32 ans, Professeur des Écoles depuis (...) ans, constate que son métier ne lui permet pas de vivre sa vie de mère au foyer sereinement, comme elle l'imaginait pourtant :

« J'ai réussi le concours de professeur des écoles il y a (...) ans et j'ai intégré l'IUFM pour l'année scolaire, année que j'ai dû prolonger pour cause de grossesse et donc report de scolarité. Mes stages se sont tous très bien déroulés, **malgré un grand stress et une bonne dose d'appréhension, émotionnellement pour moi à la limite du supportable**. J'ai écouté mon entourage et mis ça sur le compte du "stress du débutant". J'ai donc concrètement été en poste l'année d'après comme remplaçante. **Cette situation n'a fait qu'augmenter mon stress et même ma "détresse", puisque le fait de ne jamais savoir où j'allais atterrir m'angoissait énormément. Mon mal-être est devenu physique : mononucléose infectieuse, crise d'urticaire géante, etc.**

J'ai tout de même poursuivi, en essayant de m'accrocher. J'ai obtenu à nouveau un poste de remplaçante pour l'année scolaire qui a suivi (mon barème ne me permettant pas d'avoir mieux). **Et la même angoisse grandissante, cette sensation que jamais le cauchemar n'allait s'arrêter**. Durant ces deux années, j'ai été confronté à **des postes très différents mais aussi très anxiogènes : triple niveau (GS-CP-CE1) avec charge "allégée" de direction, sans formation, complément de 2 mi-temps (CE2-CM1 et GS-CP), aide aux collègues débutants "débordés" notamment en maternelle avec des effectifs à 30**. Pour l'année suivante, j'ai obtenu un poste cumulant 2 décharges de direction (Moyenne Section et CM1-CM2) et un complément de mi-temps (Petite Section). **Puis ma deuxième grossesse est arrivée comme pour me sauver et rapidement j'ai été placée en arrêt maladie en raison de complications liées au stress**. Ce temps de "pause" m'a permis de poser les choses à plat et **m'a donné envie de sortir de cette spirale infernale**. Je ne me sens pas capable d'assumer une vie professionnelle dans ces conditions, j'ai donc commencé à envisager la possibilité de faire autre chose. Depuis plusieurs années maintenant, je travaille à mi-temps. Depuis ce moment-là aussi, j'ai essayé de voir ce que je pourrais faire d'autre. **Je me suis sentie extrêmement seule, incomprise aussi bien par mon entourage que par les collègues, démunie car ne sachant pas quoi ni ou chercher.** »

Alida, 32 ans, est Professeur certifiée de Mathématiques depuis 9 ans :

« Je suis actuellement professeur de mathématiques dans un collège privé. J'enseigne sur trois niveaux au collège. **Je souhaite quitter l'enseignement car je n'ai plus de**

plaisir à enseigner. Je n'ai ni l'envie ni l'entrain de mon début de carrière. Désormais je fais les choses uniquement par obligation. Je ne suis plus motivée et cela se ressent dans mes cours. Je ne suis plus à la hauteur face aux élèves. En fait, je me sens débordée, depuis que j'ai mes quatre enfants, et tous ont moins de 6 ans.

*J'ai du mal à tout concilier : travail et vie de famille. Je ne vous cache pas que c'est beaucoup de travail. Lorsque je rentre du travail, je dois m'occuper d'eux car mon mari rentre tard le soir et même en m'occupant d'eux, je pense toujours à mon travail et à ma journée du lendemain. Je suis avec eux mais sans vraiment y être. Malgré 9 ans d'expérience, si on veut bien faire ses cours il faut y passer beaucoup de temps : chaque soir pour préparer la journée du lendemain ou pour corriger des copies (**pas avant 21h et jusqu'à tard le soir**), chaque week-end pour prévoir sa semaine mais aussi durant les vacances. **Du coup mes enfants sont tout le temps en garde.***

Après avoir oublié les choses essentielles de la vie (famille, amis ...), j'ai redéfini mes priorités et donc décidé que lorsque je rentrerais du travail et bien je ne voulais plus y penser et consacrer mon temps libre à ma famille.

Cela fait plusieurs mois que j'y pense et j'ai donc décidé de me reconverter pour le bien de ma famille et aussi pour mon bien-être car je n'apprécie plus du tout ce que je fais. Je pense réellement que je me suis trompée de voie.

Je suis vraiment très motivée et prête à refaire des formations. Je suis prête aussi à avoir moins de vacances et à gagner moins cher. Ce qui est sûr, c'est que je tiens à changer de travail assez rapidement. »

Bernard, 32 ans, Professeur des Écoles remplaçant depuis (...) ans, évoque de multiples facteurs qui ont pu contribuer à déstabiliser son couple :

« Travail interminable, usure lente et insidieuse personnelle, j'anticipe mon départ dès à présent avant de devenir un vieil instituteur râleur, aigri qui ne supporte plus les enfants. J'adore le monde infantin mais après (...) ans, la lassitude me guette et j'ai envie de vivre d'autres excitations professionnelles. J'ai connu des difficultés récurrentes en termes de reconnaissance de mes supérieurs car je ne répondais pas aux attentes institutionnelles en termes de documents à présenter (préparations, cahier journal, évaluations). Ma motivation n'était pas non plus débordante, mon

*inorganisation latente et j'avoue qu'il est difficile pour moi de me mobiliser dans mon travail personnel à la maison après une journée de classe. **Tout cet engrenage est sans doute lié à la fin de mon couple il y a deux ans, avec deux enfants, événement qui m'a fait partir en roue libre avec une dépression.** »*

Suzanne, 36 ans, enseigne les Lettres Modernes depuis 12 ans, en sacrifiant sa carrière pour celle de son conjoint :

*« Je suis professeur de Lettres Modernes depuis plus de 12 ans. **Du fait des mutations de mon mari, j'ai été amenée à le suivre dans différents postes à travers la France.** Nous souhaitons nous "poser" dans le Sud maintenant. J'ai été mutée en septembre dans un établissement classé ZEP. Je suis mère de 3 enfants. **Je me sens coincée dans mon métier** pour différentes raisons : évolution de la profession, mutation en ZEP décevante pour moi... Et je m'interroge de plus en plus sur la suite à donner à ma carrière professionnelle. »*

Marie-Cécile, 38 ans, est certifiée de Lettres-Modernes à temps partiel depuis 13 ans, et exprime sa souffrance de mère débordée par un métier devenu anxiogène :

*« **Je n'imagine pas être en classe jusqu'à l'âge de 67 ans** et je pense qu'il vaut mieux ne pas se reconverter trop tard...J'avoue aussi que je trouve la relation aux élèves stimulante mais fatigante, il faut être extrêmement patient, ce que je suis. **Mais comme je suis aujourd'hui mère de trois enfants en bas-âge qui demandent eux-aussi beaucoup de patience,** j'ai l'impression de toujours devoir prendre sur moi et que par périodes, **c'est ma santé qui est en jeu.***

Je suis aussi un peu lasse de la perméabilité entre la vie professionnelle et la vie personnelle : certes, je récupère mes enfants à la sortie de l'école tous les soirs ou presque, mais je suis à mon bureau, tous les soirs aussi, jusqu'à 23 heures au moins, pour assurer la préparation des cours une fois qu'ils sont couchés.

J'ai un peu l'impression de ne pas avoir de perspective de carrière, ni d'évolution et je trouve que les professeurs sont bien mal payés pour le travail qu'ils

fournissent. Je trouve aussi que l'éducation nationale fonctionne un peu en vase clos et j'ai envie d'aller voir ailleurs. »

Muriel, 41 ans, enseigne l'Anglais à temps partiel en collège depuis 10 ans, et se sent débordée dans son quotidien personnel au fil des réformes :

« Je rencontre de plus en plus de difficultés à m'imposer dans les classes au bout de dix ans, je me rends compte aussi que je peux être très désagréable avec certains élèves, ce qui n'est pas l'objectif de l'enseignement, que cela me mine intérieurement et perturbe ma vie familiale ; je reviens d'un congé de maternité et je me sens débordée malgré mon mi-temps par mes activités pédagogiques, administratives et par les nouvelles réformes avec le B2I. J'ai l'impression d'être un extra-terrestre. »

Juliana, (...) ans, enseigne depuis (...) ans à plein temps :

« Je suis dans une impasse car la seule certitude que j'ai, c'est que mon métier est en train de me rendre réellement malade. J'adore échanger, transmettre, partager, mais je peux de moins en moins le faire avec des élèves de moins en moins volontaires, le tout en à peine une heure et en collègue Eclair.

Depuis mon diplôme, je n'ai fait que des lycées professionnels classés ZUS et sur 2 lycées chaque année à plus de 80 km de chez moi. À ce rythme là, ma thyroïde a flanché = 6 mois de congés longue maladie. Reprise à mi-temps thérapeutique, et l'année d'après j'ai eu (enfin) un poste près de chez moi, en collège difficile. Je me suis toujours donnée à 100%, et je ne sais pas faire autrement. L'an passé, je me suis fait opérer de la thyroïde pour l'enlever totalement, et pendant ma convalescence (durant les grandes vacances) mon père a déclenché une maladie incurable. Comme je suis fille unique, je l'ai soutenu comme j'ai pu à chaque période de vacances et mon père est mort après 9 mois de lutte. Ma mère a eu à son tour un cancer et je la soutiens elle aussi. Moi, j'ai réagi en subissant d'abord une sciatique pour finir par une opération de hernie discale (avec 6 mois d'arrêt de travail). Ensuite, la rentrée en septembre s'est relativement bien passée, même si j'étais un peu déphasée. J'ai tenu 3 semaines et j'ai fait un Burn Out ! De nouveau en congé longue maladie pour 6 mois, pas plus, car j'avais administrativement épuisé mon année de congé pour Dépression ! J'ai repris l'année d'après en septembre

avec des crises d'angoisses comme jamais je n'avais eues uniquement à l'idée que je devais sûrement me faire inspecter (aucune en 10 ans !) et que je voulais être au mieux. J'ai réussi à me calmer un peu, mais j'ai perdu presque 8 kilos sans rien faire (selon moi à cause du stress lié à mon métier que je supporte de moins en moins) Je suis de nouveau sous antidépresseurs et j'en ai marre.

Je n'ai aucune idée de ce que je souhaite et ce n'est pas faute d'y réfléchir depuis ces dernières années. Je voudrais juste moins de stress, de combat au quotidien et un peu plus de reconnaissance.

Je suis perdue et complètement paniquée à l'idée de changer de carrière, et pourtant, je ne me vois pas terminer ma vie à enseigner à l'éducation nationale...»

Anne, 46 ans, institutrice reconvertie comme enseignante certifiée en EPS, enseigne depuis 22 ans. Avoir privilégié la carrière de son conjoint muté lui pèse psychologiquement :

« Suite à une mutation de mon conjoint (salarier dans le privé) il y a dix ans, je n'ai pu retrouver une stabilité de poste dans la nouvelle académie. Perte de confiance, arrêt de travail, disponibilité mais sans contact au niveau relations humaines. Ma reprise semble impossible dans des conditions géographiques acceptables pour moi. Le dispositif de seconde carrière semble avancer en théorie mais l'isolement et la difficulté de rencontrer un référent EN (plusieurs mois d'attente dans mon académie) sont décourageants. »

La surcharge de travail, source de *burnout*

Certains enseignants cumulent tout, c'est le ras-le-bol complet, que ce soit professionnel ou personnel, et subissent des pathologies graves, avec tentative de suicide, passage en hôpital psychiatrique, et l'administration

n'a pas de solution bien adaptée en dehors de ce que propose la MGEN (Centre de la Verrière à Le Mesnil Saint-Denis pour les soins, et Ateliers Thérapeutiques de Réadaptation par le Travail (ATRT) situés à Paris). Près de 1 000 enseignants chaque année effectuent un « séjour » dans le centre de soins de l'Institut Marcel-Rivière²²¹ dans les Yvelines.

Cependant, le phénomène de « déprimés » est inquantifiable, entre les déprimés saisonnières, les déprimés liés à des événements personnels ou professionnels sans incidence majeure, et les dépressions nerveuses beaucoup plus graves qui se prolongent plusieurs années, ou débouchent sur des suicides, que certains sites web tentent peu à peu de recenser²²².



D'après une étude parue le 30 janvier 2012 à l'initiative du Carrefour Santé Social²²³, **l'épuisement professionnel ou *burnout* peut être mesuré en croisant trois champs symptomatiques** : l'épuisement émotionnel, la dépersonnalisation, et une diminution de l'accomplissement personnel.

Pour qu'on puisse évoquer l'épuisement professionnel, deux de ces données doivent être présentes négativement : « *une personne épuisée émotionnellement et en forte dépersonnalisation est en burnout* » ; « *de même pour une personne épuisée émotionnellement et ayant le sentiment d'un faible accomplissement personnel.* »

Les témoignages de *burnout* qui nous sont parvenus, à peine 2% de notre échantillon initial, décrivent très bien cette accumulation de tracasseries en tous genres, qui finissent par pourrir le quotidien de ces enseignants, en

²²¹ Avenue de Montfort - La Verrière 78 322 LE MESNIL SAINT DENIS

²²² <http://www.gauchemip.org/spip.php?article10933>

²²³

http://www.mgen.fr/fileadmin/user_upload/Accueil/Communiqués_de_presse/2012/20120130EnqueteCarrefoursantesocial2011.pdf

majorité des femmes. Le *burnout* se révèle être une imbrication complexe d'un contexte personnel, souvent familial, devenu stressant, et d'un contexte professionnel sur lequel l'enseignant n'a plus prise, ou se sent impuissant, et incompris par sa proche hiérarchie. **Alors que la situation de tension est à son maximum dans l'esprit de la personne, n'importe quel évènement, telle une goutte d'eau débordant d'un vase trop plein, va déclencher brutalement cet épuisement psychique.**

Les témoignages présentés sont nécessairement plus longs, pour faciliter la compréhension des mécanismes de déclenchement de cette situation d'un trop plein de contrariétés et de difficultés que ressentent ces enseignants :



Stéphanie, 29 ans, enseigne depuis moins de 10 ans l'Éducation Musicale en collège. Elle décrit une carrière tout-à-fait classique pour de nombreux enseignants, mais qui lui impose un *burnout* :

« Dès ma première rentrée il y a sept ans, j'ai senti que je ne pourrais pas faire ce métier toute ma carrière. J'ai tout de suite été mise au parfum en apprenant 8 jours avant ma toute première rentrée, que j'étais mutée à 700 km de chez moi...). Je n'avais pas encore de voiture. J'ai été la seule prof de musique dans mon collège pendant plusieurs mois, sans tuteur pour m'aider. L'année suivante j'ai été mutée en région parisienne, TZR, comme la plupart de ma promotion.

J'ai la sensation d'avoir été cassée par cette grosse machine « Éducation Nationale ».

J'ai été sur plusieurs départements en même temps, avec des heures supplémentaires non-négociables, parfois dans trois établissements avec la plupart du temps les classes dont personne ne veut. J'ai tenu trois ans ainsi en essayant de voir le positif, sans me plaindre.

J'ai appris beaucoup et je ne regrette pas. Mais un jour, j'ai craqué, ne supportant plus le poids des transports (parfois 2h le matin, 2h le soir, en métro, RER, train, bus), j'étais épuisée et ne je n'arrivais plus à gérer certaines classes difficiles et la

complexité d'avoir plusieurs établissements. J'ai été en arrêt maladie plusieurs semaines et j'ai pris la décision de demander une mutation [dans le Sud de la France] pour être plus proche de mon style de vie (au vert) et de ma famille, malgré les compromis qu'il fallait faire. **Je voyais ça comme une dernière chance, un test ultime avant d'arrêter.**

J'ai eu la chance de ne plus être TZR, **mais j'ai obtenu un poste fixe en ZEP et un complément.** Pour rompre complètement avec ma vie de TZR j'ai demandé un temps partiel pour n'avoir qu'un établissement. **Depuis 3 ans j'ai donc des conditions de travail plus favorables et un rythme de vie plus facile.** Ma première année dans ma région d'affectation fut comme un bol d'air et malgré des élèves agités, j'ai repris goût au métier avec l'aide notamment d'une collègue. Deux ans plus tard, je constate que malgré les aménagements tentés je ne me sens pas bien dans ce métier. J'ai pourtant gagné la confiance des élèves et je suis bien intégrée dans l'établissement. **La gestion de la classe me pèse, l'éducatif est trop lourd, le musical me manque.** Seuls mes projets personnels me motivent encore un peu (atelier instrumental, chant) parce qu'ils touchent plus à l'individuel. Le rapport à l'élève est bien différent qu'en classe entière. Je constate que je n'ai plus la curiosité d'avant pour la construction de mes cours.

Je n'adhère plus aux formations du PAF²²⁴ que je trouve en décalage et trop théoriques. Les nouveaux programmes, le socle commun, l'histoire des arts ne m'intéressent pas, moi qui était si ouverte. **Je n'ai plus la force d'innover, j'ai moins envie de motiver mes élèves et je supporte de moins en moins qu'ils s'agitent.** Je deviens **moins créative, moins patiente, moins à l'écoute** alors que c'est ce qui fait ma force. Quand je retrouve les projets que j'ai enregistrés ou montés, je suis stupéfaite de voir que tout ça ne me ressemble plus aujourd'hui. J'ai l'impression d'avoir été dans le défi toutes ces années et **je n'ai plus envie de donner à ce point.** Je crois que ce métier n'est pas en adéquation avec ma personnalité. **Ça me demande trop d'efforts, je prends beaucoup sur moi, je suis vidée après mes cours.** J'ai l'impression de ne vivre que pour mon métier, je n'ai plus de projet musical ou autre. **D'ailleurs tout ça a un coût car, depuis un an, je suis sujette à des crises d'angoisse et une maladie chronique qui dormait depuis longtemps a resurgi cette année en septembre.** Je sens qu'il est temps de passer un cap « avant qu'il ne soit trop tard » comme je l'ai entendu si souvent de la part de collègues désemparés.»

²²⁴ PAF : Plan Académique de Formation.

Catherine, 30 ans, est depuis 6 ans Professeure certifiée de Mathématiques à plein temps en collège :

« Je supporte de moins en moins et ne veux pas avoir à supporter certaines choses toute ma vie. Je pense ici à tous les "à côtés" de l'enseignement : les carnets à ramasser parce que travail non fait, matériel oublié, mais aussi matériel de géométrie cassé, et bien sûr, les parents sur le dos pour un oui ou pour un non mais absents quand ils devraient être présents. Le manque de communication entre collègues, le manque de soutien de l'administration... Répéter 50 fois la même chose à chaque heure, chaque jour, depuis la rentrée scolaire, et ce n'est toujours pas enregistré dans leur tête...Et là, je raccourcis beaucoup ! Ce sont des détails mais ils me "bouffent" à longueur d'heures de cours et de journées. Je ferais tout pour mes "petits" et j'en fais "trop". Ma santé en est même actuellement atteinte, je me sens proche d'un burnout. De plus, avec mon évolution personnelle, je me rends bien compte que j'aspire à autre chose. »

Lydie, 35 ans, est Professeure des Écoles depuis (...) ans à plein temps :

« Actuellement enseignante en primaire (en arrêt maladie), je me sens totalement en échec par rapport à mon entrée dans ce métier. Je culpabilise parce que certains collègues sont passionnés et réussissent à concilier enseignement et vie privée. À mon niveau, je n'ai pas réussi à trouver l'équilibre entre les deux, ce qui m'a amenée au burnout. Mon couple et ma famille ont failli voler en éclats (mon mari qui était aussi dans le métier s'est arrêté depuis). Depuis trois ans, je rencontre de grosses difficultés et je ne suis plus capable d'être face à la classe. Mon inspecteur m'a dit qu'il s'agissait d'un problème de confiance en soi et qu'il fallait persévérer. Mais je sais qu'il s'agit d'un mal-être plus profond et que je n'ai pas ma place à l'école. Je ne veux pas que cette situation s'installe, je ne compte pas cumuler les arrêts maladie et souhaite réellement me réorienter. »

Emmanuelle, 43 ans, enseigne depuis 21 ans comme Professeure des Écoles. Elle décrit précisément ce qui l'a conduite en burnout :

« Formée à l'École Normale, j'ai effectué ma première rentrée il y a 21 ans. **Aucune vocation au départ, plutôt du hasard.** Je me cherchais encore et encore mais je ne trouvais pas la réponse au « pour quoi suis-je donc faite ? ». Alors, ça ou autre chose... et puis il y avait ces fameuses vacances ! Un diplôme de comptabilité obtenu après le Bac sans enthousiasme (et là aussi sans aucune vocation) m'a permis de passer le concours. Ensuite, l'essentiel de mon parcours se déroule en maternelle ; seuls 3 ans de C.P. s'intercalent. Au début tout n'allait pas trop mal mais **peu à peu, les années scolaires m'ont paru ne plus en finir.** « L'arbre de démotivation²²⁵ » proposé par Rémi Boyer dans son ouvrage structure parfaitement bien le processus implacable vers le burn-out que je pressens, à 45 ans.

Toujours encline à me remettre en cause, **mon « estime de soi » est régulièrement mise à mal par :**

- **l'activité jubilatoire d'un certain type de parents, à savoir la « casse d'instits » ;**

- les réformes et les incohérences sans fin de nos décideurs qui balayent d'un revers de main l'expérience acquise.

J'aime et fait entièrement mienne l'expression « porosité entre identité professionnelle et personnelle ». Je souffre énormément de cela.

L'absence de reconnaissance du travail que j'effectue est également un gros facteur de démotivation. Si la plupart des gens conviennent que le bruit d'une classe maternelle doit être pénible, ils se montrent totalement sceptiques quand on évoque l'importance du travail de préparation de classe : **je m'investis beaucoup et ne veux pas refaire chaque année la même chose.** La seule reconnaissance est celle de ses collègues quand on a la chance de faire partie d'une équipe soudée, c'est d'ailleurs cela qui m'a fait tenir ces dernières années. Et pour terminer ce sombre bilan, je vais vous livrer un poids très lourd, difficile à avouer : « **Je ne supporte plus les enfants.** » Ce conflit cœur/raison me mine : je ne les supporte plus mais ils n'ont pas à en subir les conséquences ; **il faut lutter pour faire illusion.** Là, clairement, **je n'en peux plus,** alors que je ne suis qu'à la moitié de ma vie active. »

²²⁵ BOYER R., Enseignant...et après ? Comment préparer et réussir sa seconde carrière. p.51. Ibid.

Renata, 43 ans, qui enseigne (...) depuis (...) ans à temps partiel, a subi un burn-out :

*« J'ai une expérience dans tous les niveaux d'enseignement et j'ai accumulé une fatigue et une angoisse permanentes qui m'ont conduit à un burnout et un congé de grave maladie de trois ans au cours duquel je n'ai reçu aucun soutien ni conseil. Mes projets de reconversion ont été anéantis par la solitude, les effets de ma maladie et le refus d'attribution de ma prime de départ volontaire demandée l'an dernier. Depuis cette année j'ai repris à mi-temps thérapeutique avec changement de discipline en guise de reconversion. Je n'ai pas reçu de formation, j'ai été envoyée en remplacement à 75 km de mon domicile sans remboursement des frais de déplacement. **Je ne sais plus que faire ni à qui m'adresser pour les questions sociales** -l'assistante sociale des personnels de mon académie a montré en tant d'années la dangerosité de son incompétence - ou de sa passivité, au choix- j'ai perdu la force et les lignes conductrices de mon projet initial de reconversion. »*

Jean-Luc, 44 ans, enseigne l'Histoire-Géographie depuis 16 ans à plein temps :

*« J'enseigne depuis 16 ans l'histoire et la géographie, d'abord en collège pendant (...) ans puis depuis (...) ans en Lycée. **Je suis entré dans la fonction par nécessité, sans vocation.** Mais je crois avoir honorablement rempli la mission pour laquelle j'ai été employé. Mais voilà, depuis 3 ans le métier me pèse davantage et **je dois sans cesse forcer ma personnalité. Cela devient de plus en plus insurmontable.** La semaine dernière, j'ai fait ce qui s'apparente à un burnout, avant d'avoir terminé mon service je suis allé voir mon proviseur pour **l'informer de mon incapacité à poursuivre et mon intention de démissionner.** J'ai également informé le rectorat de cette intention qui m'a mis en contact avec le service des ressources humaines. **Je suis actuellement en arrêt maladie pour un mois.** J'ai posé en parole le fait que je ne voulais/pouvais plus enseigner pour m'obliger à **tourner définitivement la page de l'enseignement,** par contre je suis beaucoup plus incertain sur le projet ainsi que sur les conditions administratives dans lesquelles je pourrai le construire. **Je suis donc un peu comme sur du sable actuellement avec la sensation de m'enfoncer** et je cherche toute forme d'aide, d'informations, conseils qui puissent donner corps à ma démarche. »*

Pauline, 50 ans, est institutrice depuis près de 30ans, et ressens une phobie du milieu scolaire :

« J'ai débuté ma carrière il y a bientôt 30 ans dans l'enseignement privé. Difficultés de discipline, charge de travail à la maison, difficultés à se renouveler, perte de confiance en moi, en mes capacités m'ont amenée l'an passé à une usure professionnelle avec dépression. J'ai repris au bout de 6 mois pour vivre pendant un an de plus les mêmes difficultés plus un an de harcèlement de la part de la direction.

Tout cela m'a cassée et « re-dépression » et phobie du milieu scolaire. Je suis actuellement en congé longue durée mais mon souhait est de quitter l'enseignement. »

Les suicides des enseignants, un phénomène complexe à appréhender



La France est un pays où le taux de suicide est parmi les plus élevés au monde. En 2002, une étude de l'INSERM²²⁶ fait état d'un **taux de suicide chez les enseignants de 39 pour 100 000, très supérieur au taux national pour les autres catégories sociales (16,2 pour 100 000).**

En 2008, le taux de suicide sur l'ensemble de la population (tout âge) était de 16,2 pour 100 000 habitants, avec selon l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS), un taux de 26,4 pour 100 000 chez les hommes et de 7,2 pour

²²⁶ <http://blogs.lexpress.fr/l-institut-humeurs/2011/10/22/suicide-burn-out-chiffres-et-malaise-enseignant/>

100 000 chez les femmes en 2009. Selon l'Institut de Veille Sanitaire²²⁷, le taux de mortalité par suicide est trois fois plus élevé chez les employés et les ouvriers que chez les cadres. Ce taux varie également selon les domaines d'activité. Les chiffres les plus élevés concernent le secteur de la santé et de l'action sociale (34,3 pour 100 000) puis viennent ensuite les secteurs de l'administration publique (en dehors de la fonction publique d'État). Selon le quotidien *Le Figaro* en 2010, le taux de suicide des policiers s'élève à 35 pour 100 000, celui des agriculteurs est de 32 pour 100 000, contre 28 pour 100 000 chez les ouvriers et 8 pour 100 000 pour les « professions intellectuelles supérieures ». **Le taux de mortalité est toutefois nettement plus élevé (58,1 pour 100 000) lorsqu'il n'existe pas d'activité salariée connue (chômage).**



Selon le baromètre santé de l'Institut National de Prévention et d'Éducation pour la Santé (INPES), « 0,3 % des hommes et 0,7 % des femmes ont effectué une tentative de suicide au cours de l'année ». L'enquête pointe aussi la survenue, plus fréquente, d'idées suicidaires au cours de l'année qui concerne 3,4 % des hommes et 4,4 % des femmes. **Hommes et femmes présentent ainsi des formes différentes d'expressions de la souffrance psychique.** Les femmes ont plus de pensées suicidaires et effectuent plus de tentatives de suicides, mais l'issue est moins souvent fatale que pour les hommes qui représentent les trois quarts des décès par suicide. Les femmes utilisent souvent les médicaments, tandis que les hommes utilisent les armes à feu ou la pendaison.

Les facteurs de risque des tentatives de suicide et pensées suicidaires sont avant tout la dépression, les violences subies y compris les violences sexuelles, et ce même quand elles sont survenues il y a

²²⁷

http://www.invs.sante.fr/publications/2010/suicide_activite_professionnelle_france/rapport_suicide_activite_professionnelle_france.pdf

longtemps. Le réseau Sentinelles²²⁸, réseau de 1 280 Médecins Généralistes Libéraux (2 % de la totalité des MGL en France métropolitaine) bénévoles et volontaires répartis sur le territoire métropolitain français, contribue à mieux faire connaître ce fléau qu'est le suicide, en faisant remonter des données fiables et précises, de mois en mois.



D'après le site infosuicide.org en 2010 (étude INSERM-CépiDC), 10 509 personnes se sont suicidées en France, et près de 200 000 ont fait une tentative au moins. L'Institut National de Veille Sanitaire (INVS) diffuse régulièrement des bulletins épidémiologiques pour une meilleure information au public²²⁹. Depuis 2000, le nombre de suicides augmente pour les 45-54 ans, notamment pour les hommes. Pour les 25-34 ans, les suicides constituent la première cause de mortalité pour les hommes et la deuxième pour les femmes, derrière les tumeurs. Le taux de suicide augmente avec l'âge, plus fortement pour les hommes que pour les femmes. Le nombre de suicides atteint un pic pour les 45-54 ans pour diminuer pour les hommes après 55 ans. **Les séparations de couple sont des situations associées à une surmortalité.** Les disparités régionales de mortalité par suicide sont marquées : **les régions de l'Ouest et dans une moindre mesure du Nord et du Centre sont nettement au-dessus de la moyenne nationale.**



S'agissant des enseignants, le syndicat Sud-Éducation²³⁰ identifie plusieurs facteurs pathogènes dans le monde de l'enseignement, qui peuvent expliquer les suicides de professeurs en France, comme

²²⁸ Réseau Sentinelles, INSERM/UPMC, (<http://www.sentiweb.fr>)

²²⁹ <http://www.invs.sante.fr/Publications-et-outils/BEH-Bulletin-epidemiologique-hebdomadaire/Archives/2011/BEH-47-48-2011>

²³⁰ <http://www.sudeducation.org/Encore-combien.html>

l'augmentation du nombre d'élèves par classe, les élèves "difficiles", les affectations correspondant à des postes non demandés, la quasi-absence de formation, ou encore la succession des contre-réformes ces dernières années.



Dans l'école, d'après Françoise Lantheaume²³¹, les enseignants ne sont pas les seuls concernés, les techniciens et ouvriers de service semblent même plus fréquemment victimes de harcèlement, dépression, pathologies diverses liées au travail. Si l'on appliquait strictement le taux de 39 pour 100 000 à la population enseignante (850 000 environ), cela signifierait que plus de 331 enseignants se suicident chaque année, mais rien dans l'actualité de ces dernières années ne peut venir confirmer de tels chiffres.

Les données de suicides ou de tentatives de suicides des enseignants filtrent peu dans les documents dénichés sur le web, car dans tous les cas, l'acte individuel est déconnecté d'une éventuelle situation de travail qui aurait pu y donner lieu. Tout juste peut-on remarquer que le Procès-Verbal de la réunion du CHSCT du MEN du 30 mai 2012²³² indique qu'en 2011, pour les agents titulaires et non titulaires, une tentative de suicide a eu lieu en classe. La presse relate pourtant deux suicides d'enseignants dans leur établissement cette année-là.

La prise en compte de ces actes dans l'accidentologie au travail a progressé puisqu'en novembre 2012 a été conçu par le site web « souffrance et travail²³³ » un guide pratique pour faciliter la

²³¹ <http://institut.fsu.fr/Apres-Beziers.html>

²³² http://cache.media.education.gouv.fr/file/Securite_et_sante_au_travail/95/5/CHSCTMEN-30-mai-2012-PV_231955.pdf

²³³ <http://www.souffrance-et-travail.com/>

reconnaissance du suicide comme un accident de travail²³⁴. L'État a aussi lancé pour les années 2011-2014 un vaste Programme national d'actions contre le suicide²³⁵.



Chaque cas de suicide est unique et particulier, fruit d'une imbrication complexe d'éléments personnels et professionnels, agissant sur une plus ou moins longue durée, la difficulté étant de savoir quel aura été l'élément déclencheur de l'acte, telle une goutte d'eau débordant d'un vase plein.

C'est pour cette raison qu'il est difficile pour l'Éducation Nationale d'incriminer une situation professionnelle qu'aurait pu subir la personne, tellement chaque suicide conserve sa part de mystère²³⁶. La personne éprouve à un moment un sentiment de ras-le-bol, d'épuisement mental, avec cette sensation d'être « au bout du rouleau », « dans un tunnel », « au fond du gouffre », ou « dans une impasse », comme l'ont exprimé les enseignants qui avaient réalisé une Tentative de Suicide (TS). Il suffira d'un évènement de plus pour que la personne, fragile, interprète les choses de manière exagérée et négativement, la conduisant au pire, soit avec préméditation en ayant planifié les choses plusieurs semaines à l'avance, soit avec les moyens du bord, dans l'improvisation.

Dans tous les cas, l'enseignant est dans une situation d'incommunication, avec un entourage qui ne l'écoute pas ou plus, soit lassé de ses plaintes trop répétitives, soit indifférent parce qu'il n'exprime

²³⁴ Faire reconnaître un suicide comme accident du travail. Guide pratique pour les ayants droit. Victime relevant du régime général ou du régime agricole. Novembre 2012. (http://www.souffrance-et-travail.com/media/pdf/Suicide_Guide_Ayants_droit.pdf)

²³⁵ http://www.sante.gouv.fr/IMG/pdf/Programme_national_d_actions_contre_le_suicide_2011-2014.pdf

²³⁶ HORENSTEIN J-M ; Interview du 27 décembre 2008 pour Le Parisien : http://dcalin.fr/fichiers/leparisien_271208.pdf

pas sa souffrance. **Il devient difficile alors d'incriminer qui que ce soit**, une parole ou une attitude malheureuse d'un supérieur hiérarchique, au mauvais moment, pouvant conduire l'individu au pire. Il faut se demander qui, dans cette situation, devient le plus à plaindre : l'enseignant qui vient de mourir, son conjoint et ses éventuels enfants, ou la personne restée en vie, qui aura pleinement conscience d'avoir pu être le facteur déclencheur de cette disparition.



La Mutuelle Générale de l'Éducation Nationale (MGEN) accompagne en moyenne chaque année 15 000 personnels de l'Éducation Nationale dans le cadre de son réseau Prévention, Aide, Suivi (PAS)²³⁷, et 6 000 bénéficient d'un tête-à-tête avec un psychologue. De son côté, l'Éducation Nationale compte 82 médecins de prévention pour 1,1 million de salariés, un chiffre nettement insuffisant par rapport aux besoins.



Quelques exemples de suicides d'enseignants sont rapportés régulièrement par les médias, nous avons retenu seulement ceux qui précisaient un facteur déclencheur lié à leur métier :

- **Le 1^{er} septembre 2013**, à la veille de la rentrée, ce Professeur d'Électronique de 55 ans d'un lycée de Marseille, « *d'une grande conscience professionnelle et d'une érudition sans limites* » selon ses collègues, et qui était enseignant en série STI2D²³⁸, s'est donné la mort. Dans une lettre adressée à ses collègues il rappelle les conséquences de la réforme concernant sa discipline, les

²³⁷ Dans la Sitographie en annexe de cet ouvrage, le moyen de joindre la cellule PAS la plus proche de chez vous est indiquée.

²³⁸ STI2D : Sciences et Technologies Industrielles et du Développement Durable

professeurs de STI ayant fait l'objet de nombreuses injonctions de reconversion de la part de l'administration²³⁹.

- **le 12 mai 2013**, une enseignante d'espagnol de 44 ans, non-titulaire, qui enseignait en collège dans l'académie de Nice, se suicide par absorption massive d'une substance toxique. Elle venait d'apprendre que, ayant des difficultés d'autorité en classe, elle serait inspectée prochainement. Pour une non-titulaire, ce type d'annonce est forcément mal interprété. Le journaliste précise dans son article : « *Contactés hier par nos soins, la direction de l'établissement, l'inspection académique et le rectorat n'ont pu être joints.* »
- **5 mai 2013**, une enseignante de 53 ans en collège, professeur de biotechnologie, se pend dans sa classe (Aisne). Le rectorat indique simplement « *qu'elle connaissait des problèmes personnels, qui ont eu une incidence sur sa carrière.* »
- **6 avril 2013** : une directrice d'école de 54 ans se suicide par pendaison sur son lieu de travail à Belfort. La police indique « *ses collègues savaient qu'elle avait des problèmes personnels* ».
- **22 mars 2013** : un jeune professeur de mathématiques se suicide à La Réunion, dans un établissement privé sous contrat d'association avec l'État. « *Ce jeune enseignant s'est suicidé à la suite d'un entretien auquel il avait été convoqué par la direction de son établissement* », écrit le syndicat FEP dans la lettre adressée au procureur. L'enseignant aurait été convoqué après un échange de mails anodins avec une élève de seconde. Une collègue l'aurait vu sortir en pleurs de cet

²³⁹ Voir :

(<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2013/03/21032013Article634994462269491143.aspx>).

entretien juste avant son suicide. (article du Café Pédagogique, 28.03.2013).

- **21 octobre 2012**, une enseignante de 48 ans d'un lycée professionnel, professeur de secrétariat de bureautique, s'est suicidée (Béthune). Elle n'aurait pas supporté la possible suppression de son poste l'année d'après, ce qui l'aurait forcée à devenir prof remplaçant, avec de nombreux déplacements. Elle évoquait aussi dans un écrit « *des classes surchargées, et un emploi du temps lourd* ».
- **6 septembre 2012**, un enseignant de 40 ans d'un lycée du Calvados se suicide. Ancien professeur des écoles, il était devenu enseignant en collège.
- **1^{er} avril 2012**, un enseignant de Carrosserie-Peinture 53 ans en CFA à Digne-les-Bains se suicide après 22 ans d'ancienneté. Il évoquait souvent son stress au travail, et souffrait de problèmes auditifs. Son ancien directeur évoque le souvenir « *d'un professeur remarquable.* »
- **11 août 2011**, une jeune enseignante stagiaire en Isère se suicide à 29 ans. Elle évoquait ses difficultés professionnelles, son épuisement au travail, et une décision de l'administration de la licencier.
- **13 octobre 2011** : une enseignante de 44 ans, professeur de mathématiques, s'est immolée dans la cour de son lycée à Béziers (34). Ses collègues se rappellent d'une collègue « *consciencieuse, compétente, aimant son travail et courageuse.* »
- **17 mars 2011** : un enseignant de 54 ans est découvert pendu dans sa classe. Il avait envoyé avant un mail où il expliquait son désespoir et son ras-le-bol professionnels.

- **7 mars 2011**, un enseignant de 28 ans, professeur en lycée à Montrouge, s'est suicidé. Il avait évoqué dans une lettre ses difficultés au travail.
- **2 septembre 2009** : un enseignant de collège à Saint-Michel-en-Thiérache se suicide, après 9h30 de garde à vue du fait d'accusations de la part d'un élève.
- **19 septembre 2008** : Un professeur d'un collège se suicide par pendaison chez lui quelques heures après avoir été placé brièvement en garde à vue à la suite d'une plainte d'un élève qui l'accusait de lui avoir donné un coup de poing, ce que l'enseignant avait toujours nié. Il se révélera plus tard que l'élève avait menti. Celui-ci est condamné ensuite à 4 mois de prison avec sursis.
- **17 juillet 2008** : Un enseignant d'Histoire-Géographie est retrouvé pendu à un arbre dans un bois. Début juin, il avait organisé une sortie au cours de laquelle un car avait été percuté par un train sur un passage à niveau, causant la mort de sept collégiens et faisant 25 blessés. Il ne s'en était pas remis psychologiquement.
- **7 mars 2008** : Un instituteur de 25 ans tente de se suicider à l'école avant les cours. Il s'est tailladé les veines et a absorbé un verre de déboucheur liquide. Un syndicat révèle qu'il devait être inspecté l'après-midi, et dénonce « *l'abus d'autorité et le caporalisme de la hiérarchie.* »
- **4 mars 2008** : Une institutrice de 39 ans d'école maternelle, enceinte, se suicide au terme de plusieurs mois de tensions avec l'équipe pédagogique, les services municipaux et des parents d'élèves. Elle avait dix ans d'enseignement.

- **10 octobre 2007** : un professeur de mathématiques de 51 ans, en collège dans le Val-d'Oise, se suicide en avalant des médicaments. Il explique son geste par une lettre où il explique que sa demande de mutation avait été refusée.
- **16 novembre 2003** : Un instituteur met fin à ses jours par pendaison après avoir été mis en examen pour « *agressions sexuelles* » sur mineur de moins de quinze ans, laissant des lettres où il clamait son innocence.
- **Août 2002** : Un ancien instituteur se suicide en se jetant sous un TGV là il était en vacances, après avoir appris l'envoi de lettres anonymes l'accusant de pédophilie.
- **12 avril 2001** : Un instituteur d'une classe unique dans un village, âgé de 42 ans, se suicide en se jetant par la fenêtre de l'école alors qu'il allait être interpellé par les gendarmes. Il avait fait l'objet d'une plainte de parents d'élèves « *pour des problèmes relationnels entre lui et certains des enfants.* »



Il semble important de réaliser un suivi des enseignants à partir de 20 à 25 ans d'ancienneté, qui constitue un seuil fréquent d'usure, à un âge où le sommet des échelles indiciaires est souvent atteint, ce qui engendre inévitablement une perte progressive de pouvoir d'achat, alors qu'il reste encore 15 à 20 ans à enseigner.

Toutes les situations suivantes méritent d'attirer l'attention de l'administration proche ou lointaine pour faciliter le bien-être au travail des individus :

- Enseignants n'ayant pas obtenu leur demande de mutation après trois demandes consécutives, et étant séparés de leur conjoint de ce fait ;
- Enseignants remplaçants depuis au moins trois ans, et demandant en vain leur mutation vers un poste fixe ou une autre région ;
- Enseignants affectés en établissements difficiles depuis au moins trois ans, connaissant régulièrement des difficultés, et demandant chaque année leur mutation ;
- Enseignants rencontrant des difficultés de discipline ou d'intégration parmi leurs collègues ;
- Enseignants rencontrant des problèmes de communication avec les parents d'élèves, leurs collègues, ou la direction de leur établissement ;
- Enseignants ayant fréquemment des arrêts maladie de courte durée, qui affaiblissent leur réputation dans leur établissement ;
- Enseignants placés en CLM ou en CLD, afin de s'assurer qu'ils sont bien suivis par ailleurs par un corps médical spécifique.

Les cellules de ressources humaines des académies se rendent disponibles pour être à l'écoute des personnels les plus en difficulté, mais, d'après les témoignages parvenus à Aide aux Profs, des enseignants hésitent à faire le premier pas, car leurs difficultés professionnelles proviennent souvent d'une mauvaise affectation ou d'une évaluation mal ressentie. **Ils considèrent alors « que l'administration qui les a mis en difficulté ne peut pas prétendre les aider ensuite ».**

De ce fait, les services d'aide aux enseignants ont vocation à devenir extérieurs à l'Institution, et c'est la raison pour laquelle l'action du réseau PAS de la MGEN s'accroît²⁴⁰.

²⁴⁰ http://www.mgen.fr/fileadmin/user_upload/documents/sections/094/Pas2012.pdf

Mise au point de la nosographie

La perte de la santé mentale est une des conséquences les plus fréquentes des pathologies liées au travail, celle qui occasionne le plus d'arrêts de maladie mais une des moins bien définies et avec un faible consensus entre médecins. « Il n'y a pas un consensus général en Europe sur la question de la reconnaissance des troubles mentaux liés au travail comme pathologies professionnelles ou accidents de travail » (Eurogip²⁴¹ 2012). Pour certains, l'insuffisance des connaissances des troubles mentaux possiblement causés par le travail et le manque de définition des critères d'exposition rendent impossible de déterminer un lien causal entre les deux.



En France, la part des troubles mentaux dans la liste complémentaire de maladies professionnelles est passée de 8% en 2003 à 21% en 2011. Il s'agit des épisodes dépressifs (F32²⁴² de la CIM 10²⁴³), des troubles anxio-dépressifs (F41.2) et des troubles de l'adaptation (F43.2).

Pour privilégier la prévention et éviter l'apparition de symptômes constituant une maladie répertoriée dans les classifications internationales, un certain nombre de termes sont proposés par des praticiens cherchant à conceptualiser des états « infra cliniques » : malaise, mal être, difficulté, souffrance, détresse psychologique, etc. **Des états pouvant être « cliniques » et spécifiques au travail, comme le *burnout* ne sont pas dans les classifications par manque de consensus.** Des termes comme « sévices psychologiques » et « surmenage » font partie des classifications

²⁴¹ Eurogip : Organisme français chargé d'étudier les questions relatives aux accidents du travail/maladies professionnelles au niveau européen.

²⁴² Il s'agit des codes définissant des maladies dans la classification internationale.

²⁴³ CIM-10 : Classification internationale de maladies.

mais dans des catégories annexes peu utilisées (T743, Z730). Les troubles mentaux et du comportement quant à eux sont dans les codes F00-F99 de la classification internationale des maladies (CIM 10). Le logiciel de gestion AT/MP de l'Éducation Nationale (ANAGRAM), dans les types de lésions ayant justifié des AT, inclut les « états anxio-dépressifs » les « lésions psychologiques » et les « traumatismes psychologiques » sans que l'on sache précisément à quoi ils font référence dans la CIM 10.

Des groupes de réflexion en France ont proposé, pour les accidents du travail (risque aigu) liés à des traumatismes psychiques, la catégorie « Réaction Aiguë à un Facteur de Stress » (code F43-0 dans la classification internationale des maladies (CIM 10)²⁴⁴.

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



Ce groupe propose trois pathologies d'origine psychique susceptibles d'être examinées par les CRRMP : la dépression, l'anxiété généralisée et l'état de stress post traumatique (F43.1 de la CIM 10). « Ont été exclus de ces recommandations le « burnout » qui n'a pas de définition

²⁴⁴ Voir : <http://www.souffrance-et-travail.com>

médicale consensuelle ainsi que le « mobbing » et le harcèlement qui n'ont qu'une définition juridique ».

Ils précisent aussi : « *Les troubles de l'adaptation sont fréquents dans le contexte professionnel. Toutefois, compte tenu de leur faible gravité, ces troubles sont peu susceptibles d'être reconnus comme maladies professionnelles au titre de l'article L. 461-1 alinéa 4* ».

En Europe, seul le Danemark a un trouble mental dans la liste des maladies professionnelles. L'état de stress post traumatique en fait partie depuis 2005 (Eurogip 2012).



Le « *Netherlands Center for occupational diseases (NCvB)* » utilise le terme « troubles psychologiques » dans sa présentation statistique 2012 (les enseignants viennent juste après les employés de bureau dans les groupes les plus atteints).

Sous ce terme sont inclus :

- Réaction aiguë à un facteur de stress (code F43.0) ;
- Autres réactions à un facteur de stress sévère (code F43.8) ;
- Réaction à un facteur de stress sévère, sans précision (code F43.9) ;
- Épisode dépressif (code F32) ;
- Anxiété généralisée (code F41.1) ;
- Autres troubles anxieux (code F41) ;
- Troubles anxieux phobiques, Trouble obsessionnel compulsif (code F42) ;
- Troubles somatoformes (code F45) ;

- Certains troubles psychotiques ;
- Modification durable de la personnalité après une expérience de catastrophe (code F62.0).



Au vu des informations hollandaises, c'est bien dommage que l'extension à la Fonction Publique en 2010 de l'enquête « Surveillance Médicale des Expositions aux Risques professionnels » (SUMER) ne concerne pas le Ministère de l'Éducation Nationale. *« L'exclusion des enseignants de l'Éducation Nationale du champ de l'enquête s'explique par le fait que le nombre de médecins de prévention rapporté au nombre d'agents du ministère y est nettement inférieur à celui observé dans les autres ministères »* (DARES analyses février 2013).

Le 18 mars 2013 a été publiée la dernière version de la classification américaine DSM-5²⁴⁵ qui risque d'influencer la prochaine version de la classification internationale CIM²⁴⁶ 11 attendue pour 2015. Elle consacre un nouveau chapitre intitulé « Troubles liés au trauma et au stress ». **C'est la reconnaissance officielle du rôle étiologique des traumatismes psychologiques et du stress dans certains types de psychopathologie.** Toutefois les modifications apportées dans les critères diagnostics posent problème quant aux recommandations en France de la Commission des Pathologies Professionnelles en 2012 qui se basaient sur la version ancienne DSM-4-TR (datant de l'année 2000).



Voici un aperçu des critères diagnostics et de leur intérêt dans le cadre de la santé et de la sécurité au travail :

²⁴⁵ DSM-5: *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders.*

²⁴⁶ CIM : Classification Internationale de Maladies.

Le chapitre Troubles liés au trauma et au stress comporte 7 catégories.

Les premières concernent la pédopsychiatrie (causées par des négligences par exemple) : le Trouble réactif de l'attachement et le Trouble d'engagement social désinhibé. Les autres sont : le Trouble de stress post traumatique ; le Trouble de stress aigu ; le Trouble de l'adaptation ; le Trouble spécifié autre, lié au trauma et au stress (utilisé pour classer des patients où tous les critères des autres catégories ne sont pas complets par exemple des formes différées d'apparition des symptômes 3 mois après le stresser) ; le Trouble non spécifié lié au trauma et au stress (quand on ne peut pas ou qu'on ne veut pas donner des raisons du non classement dans les autres diagnostics).

Le Trouble de stress post traumatique²⁴⁷

Ce diagnostic est très important pour la santé et la sécurité au travail depuis que le Danemark l'a inclus dans la liste des maladies professionnelles. S'il y a une chance qu'un jour la France suive cette initiative, cela ne pourra se faire sans lever les ambiguïtés de ce qui constitue un stress traumatique. Tracer une ligne par rapport au stress non traumatique a été la préoccupation des psychiatres face à l'extension qu'avait pris le concept de trauma et concrétisée dans les critères DSM-5.

Le premier critère pour pouvoir porter ce diagnostic est l'exposition à la mort ou risque de mort, blessures sévères, agression sexuelle ou viol. La restriction dans l'énoncé s'accompagne de la suppression de la réaction

²⁴⁷ La traduction française officielle du DSM-5 est en cours et nous ne savons pas si « état » va être préféré à « trouble » comme cela a été le cas dans la version précédente.

subjective présente dans le critère « A » de la classification DSM-IV : « *La réaction du sujet à l'événement s'est traduite par une peur intense, un sentiment d'impuissance ou d'horreur* ».



L'exposition peut se faire de 4 façons différentes :

- avoir vécu personnellement un événement ;
- avoir été témoin d'un événement qui arrive aux autres ;
- apprendre qu'un événement est arrivé à quelqu'un de la famille ou à un ami proche ;
- être exposé de façon répétée ou extrême à des détails pénibles de l'événement (par exemple les services de secours qui ramassent les corps, la brigade de mineurs face aux abus d'enfants).

Ce dernier point marque la reconnaissance officielle du traumatisme vicariant. Une note explicite écarte le fait d'avoir regardé ces détails à travers les media sauf si cela fait partie intégrante de son travail. L'exposition aux détails concerne uniquement la mort non naturelle.

Le rapport de décembre 2012 du Ministère du Travail (Groupe de travail sur les pathologies d'origine psychique d'origine professionnelle) donne des recommandations pour la reconnaissance de pathologies professionnelles basées sur la version ancienne et constate qu'en France « *on décrit des États de Stress Post Traumatiques (ESPT) sans le critère A, non liés à un évènement unique grave, mais liés à des évènements répétés (fréquence et persistance d'agissements humiliants, insultants ; abus chroniques, dénigrement, menaces et calomnies pouvant générer des problèmes sociaux et psychosomatiques). Ce sont les ESPT dits « complexes ». Les ESPT dans le cadre du travail sont sans doute le plus fréquemment des ESPT complexes* ». Outre le fait que cette terminologie n'est pas utilisée dans le DSM-5 et même si elle

est reprise dans la prochaine classification internationale en 2015 il est fort probable qu'à la restriction du trauma s'ajouteront des symptômes de dissociation²⁴⁸.

Outre l'accès aux soins et aux traitements spécifiques, un diagnostic est un facteur dans la relation médecin-malade. Il est difficile de faire comprendre à des non initiés, qu'une pathologie « complexe » soit plus largement diagnostiquée qu'une simple. Toutefois la décision très importante prise dans le DSM-5 de créer le chapitre 7 dédié au « Trouble lié au trauma et au stress » permet de porter un diagnostic dans la clarté pour des agissements hostiles à répétition dans le cadre du travail en utilisant le Trouble spécifié autre lié au trauma et au stress (le Docteur peut spécifier s'il s'agit des symptômes ESPT sans critère A ou des troubles de l'adaptation chronicisés).

À mes yeux, quand un médecin choisit un diagnostic à l'intérieur du chapitre 7 **il dit clairement à son patient qu'il attribue les symptômes aux événements** et pour garder une cohérence, quand ces événements ont lieu au travail ou à l'occasion du travail ou dans les trajets, il doit faire une déclaration AT ou MP. **Quand il porte un diagnostic de dépression ou d'anxiété généralisée (mis en avant par le groupe de travail) il veut dire qu'il n'est pas en état de décider et laisse le choix à d'autres collègues ou à la justice de trancher.** Voir Troubles de l'adaptation pour compléter les différentes possibilités médicales.



De façon générale les symptômes ESPT sont les mêmes que dans la classification précédente mais on en a ajouté trois de plus réparties en 4 groupes :

²⁴⁸Perte d'intégration entre pensées, émotions, mémoire et identité (amnésie, fugues, dépersonnalisation, déréalisation...).

- 1- **Intrusion de la pensée** : souvenirs répétitifs ; rêves répétitifs ; réactions dissociatives (ex. flash-back) ; détresse psychique et réactivité physiologique lors de l'exposition à des indices internes ou externes évoquant ou ressemblant à un aspect de l'événement traumatique en cause ;
- 2- **Évitement** : internes (pensées, les sentiments, sensations physiques) ; externes (les activités, les endroits, les gens, conversations, objets, situations) ;
- 3- **Altérations négatives des cognitions et de l'humeur** : incapacité de se rappeler d'un aspect important du traumatisme ; attentes négatives concernant soi même, les autres, le monde ; autocritique ou critique des autres déformées quant aux causes et conséquences de l'événement ; état émotionnel négatif (peur, horreur, colère, culpabilité ou honte) ; réduction nette de l'intérêt pour des activités importantes ou bien réduction de la participation à ces mêmes activités ; sentiment de détachement d'autrui ou bien de devenir étranger par rapport aux autres ; incapacité à sentir des émotions positives (sentiments tendres, émoi émotionnel) ;
- 4- **Activation neurovégétative** : irritabilité ou comportement agressif ; comportement auto-destructif ; difficulté de concentration ; hyper vigilance²⁴⁹ ; troubles du sommeil.

Pour faire un diagnostic il faut que les troubles durent au moins 1 mois et constater que la perturbation entraîne une souffrance cliniquement significative ou une altération du fonctionnement social, professionnel ou dans d'autres domaines importants.

²⁴⁹ Scanner en permanence l'environnement à la recherche des sources du danger.

Le trouble du stress aigu :

Le même caractère exceptionnel du traumatisme comme précédemment est nécessaire ici pour porter un diagnostic. **La durée des symptômes est de 3 jours minimum et d'un mois au maximum après l'événement traumatique.** Il faut 8 symptômes ou plus parmi 14 dans les catégories intrusion, humeur négative, dissociation, évitement et activation neurovégétative, proches des symptômes décrits précédemment.

Les troubles de l'adaptation

Il y a un très important changement dans le DSM-5, en particulier dans l'optique qui nous intéresse ici concernant la santé et la sécurité au travail. Le rapport de décembre 2012 du Ministère du Travail (Groupe de travail sur les pathologies d'origine psychique d'origine professionnelle) ne recommande pas ce diagnostic pour les reconnaissances des maladies professionnelles comme nous l'avons déjà précisé, du fait d'être dans le DSM-IV une « catégorie résiduelle » (on l'utilise quand les symptômes ne correspondent pas à un autre diagnostic comme dépression ou anxiété), « pas grave » et « de courte durée ». Les travaux réalisés entre 2000 et 2013 ont montré une tout autre évolution qui justifie les changements proposés.

*« Les troubles de l'adaptation, qui constituent une catégorie distincte dans le DSM-IV, sont redéfinis comme un ensemble hétérogène de syndromes de réponse au stress qui surviennent après une exposition à un événement douloureux traumatique ou non traumatique. Les sous-types du DSM-IV (**trouble caractérisé par une humeur déprimée, par des symptômes anxieux ou par des perturbations des conduites**) sont inchangés ».* Il est maintenant un diagnostic à part entière, faisant partie du chapitre Trouble lié au trauma et au stress, pouvant se prolonger au-delà de 6 mois (dans ce cas on utilise

la catégorie Trouble spécifié autre lié au trauma et au stress) ce qui rend possible une demande de reconnaissance d'accident ou de maladie professionnelle. Quant à la gravité : « *le trouble de l'adaptation est le diagnostic le plus commun parmi les morts par suicide dans les pays développés* » (Manoranjitham et al²⁵⁰. 2010).

Le fait qu'on ne pouvait pas faire ce diagnostic si les symptômes en permettaient un autre, comme la dépression majeure par exemple, explique le peu de recherches épidémiologiques. Cette évolution du trouble de l'adaptation vers plus de spécificité risque d'être renforcée dans la Classification Internationale de Maladies CIM 11, si on se base dans les travaux préparatoires des groupes européens qui proposent une définition en termes positifs centrés sur un stressor identifiable et les symptômes qui s'y réfèrent : intrusion ; évitement et échec de l'adaptation (**perte d'intérêt dans le travail, problèmes de concentration, troubles du sommeil, perte de confiance**) (Andreas Maercker²⁵¹ 2007).

Les cliniciens sont partagés entre le risque de médicaliser excessivement des réactions émotionnelles normales aux événements stressants et d'autre part de sur-diagnostiquer les troubles dépressifs avec une prescription innécessaire d'antidépresseurs (Patricia Casey²⁵² 2011).

Les classifications de maladies CIM 10 ou DSM-5 réservent des codes pour des problèmes justifiant des consultations sans pour autant avoir une maladie mentale. C'est le cas entre autres du surmenage dans le CIM 10 ou des abus psychologiques dans le DSM-5. Ce dernier définit la

²⁵⁰ MANORANJITHAM et AL 2010 In Casey P. *Adjustment disorder: The way forward for ICD-11 and DSM-5*. International Congress 10th – 13th July 2012.

²⁵¹ MAERCKER A., EINSLE F., KÖLLNER V. *Adjustment Disorders as Stress Response Syndromes: A New Diagnostic Concept and Its Exploration in a Medical Sample* *Psychopathology* 2007;40:135–146.

²⁵² CASEY P. & BAILEY S. *Adjustment disorders: the state of the art*. *World Psychiatry* 2011; 10:11-18.

maladie mentale comme « un syndrome caractérisé par des troubles cliniquement significatifs dans les cognitions, la régulation émotionnelle ou le comportement d'un individu qui reflètent un dysfonctionnement dans les processus psychologique, biologique ou du développement qui sous-tendent le fonctionnement mental ».

Hors des classifications se sont forgés des concepts qui ont du succès dans le monde du travail parce qu'ils semblent correspondre au vécu des travailleurs et utiles pour faciliter des évaluations et des outils de prévention en entreprise. Certains utilisent ces concepts en précisant qu'il ne s'agit pas d'un diagnostic médical comme par exemple le *burnout*. D'autres, comme avec la détresse psychologique, cherchent à rendre compte d'un état infra-clinique pour mettre en place des actions afin d'éviter le passage à la maladie.

Détresse psychologique mesurée par l'échelle K6 : (Kessler et al²⁵³. 2002)



EXERCICE D'AUTO-ÉVALUATION :

Au cours du dernier mois, à quelle fréquence vous êtes-vous senti :

- Nerveux/nerveuse ;
- Désespéré(e) ;
- Agité(e) ou ne tenant pas en place ;
- Si déprimé(e) que plus rien ne pouvait vous faire sourire ;
- Que tout était un effort ;
- Bon(ne) à rien.

Échelle de réponse : Jamais (0), rarement (1), parfois (2), la plupart du temps (3) ou tout le temps (4).

²⁵³ KESSLER, R.C., ANDREWS, G., COLPE, .et AL (2002) *Short screening scales to monitor population prevalences and trends in non-specific psychological distress*. Psychological Medicine, 32, 959-956.

3 niveaux de détresse en découlent²⁵⁴ :

- Score entre 0 et 4 : niveau de détresse faible
- Score de 5 ou 6 : niveau de détresse modéré
- Score est supérieur ou égal à 7 : niveau de détresse élevé.

Le *burnout*



Les termes de « contre-transfert », « *burnout* », « traumatisme vicariant » sont autant de concepts mis en avant pour rendre compte du fait que travailler au service des autres pourrait nuire à la santé.

L'étude des transactions émotionnelles dans les lieux de travail - que ce soit dans le champ conceptuel du « travail émotionnel » (suppression ou élaboration des émotions pour répondre aux émotions prescrites ou acceptées dans une profession donnée), de l'empathie (outil de compréhension de l'autre très étudié dans la relation thérapeutique et dans les sciences cognitives) ou du colmatage émotionnel (décrit dans les travaux sur les échanges avec les personnalités borderline) - **nous éclaire sur les processus complexes aboutissant à l'épuisement émotionnel des travailleurs.**

²⁵⁴ <http://pistes.revues.org/2503>



Le *burnout* est une métaphore. Ce terme anglais désignait, entre autres, la décharge progressive d'une batterie de voiture qui n'est plus alimentée, ou bien, selon le jargon sportif des années 30, le cas d'un athlète qui n'est plus en état de faire de la compétition, mais fait semblant de s'entraîner comme auparavant. **Considéré plus récemment dans la littérature comme un trouble mental, il constitue dans certains pays un enjeu important de la médecine du travail** (Voir Fotinos G. & Horenstein J.M.²⁵⁵ 2011 pour un complément d'information).

L'approche scientifique de la métaphore profane du *burnout* démarre avec Freudenberger en 1974 qui va le caractériser comme un **syndrome frappant le personnel de santé, le conduisant à l'incapacité de réaliser ses tâches convenablement**. À partir de la première moitié des années 80, nous assistons à la montée en popularité du concept chez les travailleurs de l'éducation.



Les trois facteurs traditionnels de l'inventaire du *burnout* de Maslach (MBI) correspondent à la définition du concept la plus répandue :

- 1- **L'épuisement émotionnel** : sentiment qu'on ne peut plus donner de soi.
- 2- **Le cynisme** (dépersonnalisation est le terme le plus utilisé mais nous l'évitons car il prête à confusion en psychiatrie) : attitude d'indifférence et de prise de distance face à son travail ; sa valeur et sa signification sont dévaluées. C'est généralement interprété

²⁵⁵ FOTINOS G. & HORENSTEIN J.M. *La qualité de vie au travail dans les lycées et collèges. Le « burnout » des enseignants*. Paris : CASDEN ; 2011.

comme une attitude défensive face aux demandes épuisantes de travail.

- 3- **Le sentiment d'efficacité professionnelle** : tendance à s'évaluer négativement par rapport à l'efficacité et à la compétence, perte de toute gratification venant du travail.

Étant un concept multidimensionnel, les chercheurs considèrent que les facteurs stressants décrits précédemment agissent de façon différentielle. Ainsi, par exemple, dans une recherche sur le personnel infirmier en Allemagne, les exigences du travail (surcharge du travail, pression du temps, exigences de patients) sont corrélées au facteur « épuisement émotionnel » ; les ressources (faible renforcement, manque de participation à la prise de décision) sont corrélées au facteur « prise de distance » (Demerouti E²⁵⁶. 2000). Le facteur 3 semble évoluer de façon parallèle aux deux autres.

L'attitude vis-à-vis du travail :

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

- **Une attitude de sur-identification avec la souffrance des autres.** Attitude ambivalente entre empathie et sympathie avec un faible investissement dans « l'empathie » (concept du grec ek « dehors » et pathos « sentiments ») elle est définie comme « *le processus mental de perception et d'exclusion active des sentiments induits par d'autres* » (de Rivera JLG, 2004) ;

²⁵⁶ DEMEROUTI E., BAKKER A.B., NACHREINER F., SCHAUFELI W.B. *A model of burnout and life satisfaction among nurses*. Journal of Advance Nursing 2000 ; 32, 2 : 454-464.

- **L'attitude pessimiste, négative** (le névrosisme fait partie des traits de personnalité fréquemment corrélés au *burnout* clinique), l'insatisfaction, l'intention de quitter le travail. Il est important de tenir compte, avec ce type d'attitude, du risque de confusion possible entre symptômes et précurseurs du *burnout* ;
- **L'attitude perfectionniste, l'intolérance aux erreurs, l'insatisfaction avec ses actions et celle des autres, l'obsessionnalité** ;
- **Les attentes démesurées et l'idéalisme professionnel déséquilibré par rapport à d'autres valeurs.** Les attentes peuvent concerner l'institution, le progrès des gens ou l'efficacité personnelle. La déception prend facilement la place de la frustration ;
- **L'attitude de tout contrôler, l'intolérance à l'incertitude qui traduit une insécurité et des préoccupations excessives.** Cela s'accompagne de la difficulté à déléguer et à travailler en équipe ;
- **L'attitude passive, défensive, conduisant à l'évitement et à un faible engagement institutionnel** (Trigo T.R. et al²⁵⁷. 2007).



Symptômes du burnout :²⁵⁸

Ils sont physiologiques

- Fatigue ;
- Épuisement physique ;

²⁵⁷ TRIGO T.R., TENG C.T., HALLAK J.E.C. *Síndrome de burnout ou estafa profesional os transtornos psiquiátricos*. Rev. Psiq. Clín. 2007; 34, 5 : 223-233.

²⁵⁸ Symptômes ne veut pas dire « maladie ». Cela dépendra du nombre des symptômes, de leur intensité et de leur impact social professionnel.

- Irritabilité ;
- Maux de tête ;
- Troubles gastro-intestinaux ;
- Maux de dos ;
- Variations de poids ;
- Changement dans les rythmes du sommeil.

Ils sont aussi psychologiques et comportementaux

- Perte d'enthousiasme ;
- Productivité diminuée malgré de longues heures de travail ;
- Retard au travail ;
- Irritabilité et manque de résistance à la frustration ;
- Rigidité croissante ;
- Résistance à la nouveauté ;
- Prise de décisions difficile ;
- Culpabilité de ne pas en faire plus ;
- Perte de contact avec les collègues de travail ;
- Sentiment d'irritation à l'égard des collègues.

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

Le traumatisme vicariant²⁵⁹



Le "traumatisme vicariant" est un traumatisme psychologique sans relation avec un traumatisme direct, mais consécutif aux contacts avec une personne traumatisée. L'événement traumatique même est constitué par l'expérience de la rencontre avec la personne traumatisée. Plus la fréquence de tels contacts est grande, plus il y a de risques, par effet cumulatif, de traumatisme vicariant. Dans le cas de stress aigu à répétition, **ce traumatisme peut, en particulier, se manifester parmi les chefs d'établissements, qui occupent une position centrale les rendant très vulnérables.** Nous avons fait une recherche les concernant pour étudier la corrélation entre la fréquence des événements traumatiques, qui ont comme caractéristique de menacer l'intégrité physique et de déclencher une réaction émotionnelle chez la plupart des personnes, et la survenue d'un traumatisme vicariant (Horenstein J.M²⁶⁰. 2002).



Les manifestations du traumatisme vicariant

Les manifestations de ces traumatismes peuvent ainsi être similaires à celles présentées par les victimes directes : **maux de tête, nausées, troubles du sommeil, intrusion de la pensée, sentiment de vulnérabilité, difficultés relationnelles, émoussement émotionnel, troubles sexuels, etc.** Ces personnes se découvrent de plus en plus préoccupées par leur

²⁵⁹ Cette expression traduit *vicarious traumatization*, qui peut aussi être dénommé "traumatisme secondaire" ou "usure de compassion".

²⁶⁰ HORENSTEIN J.M., VOYRON-LEMAIRE M-CH., LELIEVRE F., KREMER N., FAUCHEUX J. *Le traumatisme vicariant : Étude sur une population de chefs d'établissement*. Paris : Collection MGEN ; 2002. (http://www.fondation-maif.fr/fondation/ressources/pdf/mgen-III_rf.pdf)

sécurité personnelle ; elles sont méfiantes vis-à-vis des autres, ruminent sur la violence de la société et sont pessimistes sur l'avenir. **Elles ne sont plus capables alors d'apporter l'aide nécessaire aux autres et ont tendance à blâmer les victimes, à prendre leur distance par rapport à elles et à s'investir beaucoup moins professionnellement. Le signe distinctif de ce comportement est le désespoir.**

D'autres symptômes en relation avec le travail peuvent aussi apparaître, comme la **difficulté à séparer vie personnelle et professionnelle**, une faible tolérance à la frustration avec crises de colère ou de rage, **perte d'efficacité, sentiment d'impuissance face à certaines personnes**. En quelque sorte, à la suite de contacts répétés avec des sujets psychotraumatisés, les effets seraient cumulatifs et provoqueraient un changement graduel des schémas cognitifs conduisant à des modifications permanentes dans la façon de se penser soi-même, de penser les autres et le monde en général. Ces croyances sur nous-mêmes, sur le monde extérieur et sur la relation entre les deux sont au centre des fractures conceptuelles consécutives aux épisodes traumatiques et c'est donc sur elles que se focalisent les tentatives de quantification des changements cognitifs.

R. Janoff-Bulman²⁶¹ (1992) distingue :

- **La perception que chacun a des personnes et des choses :** l'évaluation devient négative et produit des jugements péjoratifs ;

- **Le sens de ce qui nous arrive.** Caractérisé par le questionnement " pourquoi ? " : pourquoi certains événements arrivent-ils ? Pourquoi à telle personne ou à telle autre ? **Quelles relations causales y a-t-il entre notre comportement et les résultats que nous obtenons ?** Les concepts de

²⁶¹ JANOFF-BULMAN R. *Shattered assumptions: Towards a new psychology of trauma*. New York: Free Press 1992.

hasard, de justice et de maîtrise sur les événements se trouvent bouleversés ;

- **La perception de soi.** Il peut s'agir de la mise en cause de son propre caractère : " la perte de l'estime de soi ", ou de l'évaluation négative de l'efficacité de nos actions : " la perte de la maîtrise de soi " (qui implique tout autant la compétence que la volonté à s'engager).

Certains facteurs favorisent le traumatisme vicariant qui peut dépendre également du contexte personnel (ainsi la plupart des recherches concluent à une plus grande intensité des symptômes lorsque la personne a elle-même subi des traumatismes antérieurs, principalement dans l'enfance²⁶²), du contexte social, culturel et organisationnel du travail et du contexte professionnel où les règles tacites de la profession enseignante sont des facteurs favorables à l'apparition du traumatisme vicariant : nécessité de contrôler la situation, de contrôler ses émotions, d'être compétent sans jamais perdre sa crédibilité.



Nous constatons des fractures cognitives dans cinq domaines (la représentation de la sécurité, la confiance, le contrôle, l'estime et l'empathie), **développés ci-après :**

La représentation de la sécurité :

Il s'agit d'un besoin cognitif centré sur des croyances implicites d'invulnérabilité qui peuvent être invalidées et conduisent alors à un traumatisme psychologique. Ces croyances sont à la base de la perception et de l'interprétation des événements et le cas échéant, risquent de concerner tous les événements, traumatiques ou pas, par une création

²⁶² Les antécédents personnels de victimation vont de 17% à 40% selon les enquêtes.

biaisée de sens. Le contenu de ces croyances fait référence tout autant à la protection de soi-même qu'à celle de ceux qui nous sont proches, face à des agissements commis par d'autres mais aussi par soi-même (Saakvitne K.W. & Pearlman L.A.²⁶³. 1996).

Les fractures cognitives risquent de se manifester par la peur, un sentiment hypertrophié de vulnérabilité personnelle, des préoccupations excessives conduisant à l'indécision ou à la paralysie, une tendance à l'obsessionnalité et à la peur de ses propres impulsions suicidaires. Le monde est vu comme imprédictible et se développe un fort sentiment d'insécurité. Cela conduit à une gestion solitaire derrière son bureau et risque d'aboutir à la sidération en cas de nouvelle crise.

Dans l'enquête, ce domaine semble sensible à l'âge, avec une répartition relative des plus âgés vers les scores de gravité les plus bas et des plus jeunes vers les scores les plus hauts.

La confiance :

Il faut la confiance en l'autre pour traiter la complexité relationnelle (harmoniser les interactions entre les acteurs mettant en œuvre un projet) (Le Cardinal G²⁶⁴.)

La perte de confiance est caractéristique, voir inévitable, à la suite de violences intentionnelles interpersonnelles. Des chiffres élevés dans ce domaine traduisent la déception, la rancune, l'hostilité, la crainte de toute dépendance y compris normale, et l'ambivalence face à la dépendance des

²⁶³ SAAKVITNE K.W. & PEARLMAN L.A. *Transforming the pain. A workbook on vicarious traumatization*. New York : Norton 1996.

²⁶⁴ LE CARDINAL G. (1995), *La dynamique de la confiance*. Éducation & Management (Mai), pp. 14-17

autres (balançant entre l'envie, le dédain ou l'encouragement) » (Pearlman L.A.²⁶⁵ 2002).

Des chiffres élevés dans l'évaluation des fractures dans ce domaine, peuvent se manifester par des précautions défensives qui empêchent toute relation de confiance jusqu'à suspecter et se méfier de la moindre action des autres.



La confiance en soi est le seul domaine où nous trouvons des différences significatives entre la population des Directeurs des écoles, comparée à la population des Principaux de collèges et à celle des Proviseurs de lycée. Elle semble significativement plus détériorée chez les premiers.

La confiance en soi semble peu influencée par la satisfaction concernant les ressources disponibles en cas de crise. Par contre, la confiance dans les autres est fortement corrélée à cette satisfaction vis-à-vis des ressources.

Le contrôle :

Superviser le personnel dans l'accomplissement des objectifs, fait partie des prérogatives des chefs mais le sentiment de perte de contrôle conduit à multiplier les instructions, les rappels, à insister sur les attentes et à pointer en permanence ce qui ne va pas, au lieu d'observer et d'écouter pour valoriser : tendance à contrôler que tout est fait strictement, tel que prévu par les procédures. Tendance à devenir de plus en plus directif pour augmenter le sens du contrôle, avec intolérance à l'incertitude et sentiment d'être débordé.

²⁶⁵ PEARLMAN L.A. *Communication personnelle*. Juin 2002.

« Les fractures dans ce domaine peuvent provenir d'événements traumatiques où l'on n'a pas pu aider les victimes et peuvent aboutir à des dépressions, à de l'irritabilité ou de l'hostilité face à toute restriction à sa propre liberté. Elle peut conduire aussi à se sentir piégé par des besoins, le désir ou les choix des autres. »
(Pearlman L.A.²⁶⁶ 2002)

Les fractures du contrôle de soi vont se manifester par la peur de perdre son contrôle et une hypersensibilité à des symptômes typiques de traumatisme psychologique, comme l'intrusion de la pensée, les cauchemars ou les attaques de panique qui font craindre de devenir fou du fait de ne pas pouvoir contrôler ce type de manifestations.

L'estime :

Quand il y a des fractures dans l'estime de soi, cela risque d'entraîner les responsables dans ce qu'un syndicat anglais appelle le « macho-management ». **Le sentiment de faiblesse est compensé par le besoin de démontrer la puissance du commandement, une attitude cynique, une vision dévalorisée des autres et l'exploitation des autres.**

Certains traumatismes psychologiques marqués par l'humiliation, le dénigrement ou la stigmatisation, conduisent les gens à se sentir mauvais, malsains ou sans valeur, et à considérer les autres de la même façon. Cela peut induire un sentiment de colère, d'hostilité chronique, de honte ou de dépression provoquant à l'extrême des comportements d'auto-mutilation, ou suicidaires.

« Des fractures dans l'estime de soi renforcent la croyance que c'est parce que nous sommes mauvais que des malheurs nous arrivent et que nous le méritons, la croyance que c'est de notre faute, et la croyance qu'aucun regard positif ne peut se

²⁶⁶ PEARLMAN L.A. *Communication personnelle*. Juin 2002.

porter sur nous » (Pearlman L.A 2002). Dans ce cas on fluctue entre un sentiment d'auto-dépréciation et une tendance à blâmer les autres afin de gérer des sentiments trop facilement déclenchés comme la honte.

La perte de l'estime pour les autres va conduire au dédain ou au manque de respect. Cela aboutit à blâmer, humilier et à rendre honteux l'autre, comme mécanisme défensif.

L'empathie :

La perte de la capacité d'empathie provoque un sentiment de détachement des autres, un émoussement émotionnel.

L'incapacité à se mettre émotionnellement à la place des autres rend délicat le désamorçage des tensions. La personne risque par ses remarques, critiques, sarcasmes de s'engager davantage dans l'escalade de la violence. Elle devient moins apte à soutenir émotionnellement le personnel traumatisé.

Les fractures dans l'empathie risquent d'avoir des répercussions sur la sécurité de l'établissement à cause de la léthargie dans la prise en compte des risques et de la mise en place des actions de protection.

Les fractures dans ce domaine peuvent résulter d'une cassure brutale de l'attachement que nous avons envers des proches ou à notre travail.

La perte de l'empathie va se caractériser par la tendance chez un individu à fuir le contact ou les conversations personnelles qui amènent à un rapprochement émotionnel ; cela peut entraîner un sentiment d'isolement, de solitude, de détachement et la peur dès qu'on risque d'être connecté émotionnellement aux autres.

Outre l'incapacité à ressentir ce que l'autre ressent, nous prenons en compte, dans les fractures cognitives, le même phénomène mais appliqué à soi : la perte d'intimité avec soi-même.

« *Les fractures dans l'intimité avec soi amènent les gens à éviter de se retrouver seul. Ils ont des difficultés à s'engager dans des activités auto-réflexives, à faire face à leurs pensées et à leurs sentiments.* » (Pearlman L.A 2002)

La détérioration de l'intimité avec soi renvoie à la difficulté à percevoir son propre vécu, ce qui peut être un moyen pour ne pas vivre des émotions négatives en relation avec le contexte professionnel mais risque de conduire aussi à ne pas s'apercevoir des émotions véhiculées vers les autres, ou à ne pas être capable de profiter du temps passé seul (Pearlman L.A.²⁶⁷ 1995).

« *Elle peut être un mécanisme défensif dans les cas de faible tolérance aux émotions ou d'un dégoût poussé de soi.* » (Pearlman L.A. 2002).



L'attention aux facteurs de stress chez les chefs d'établissement nous a amenés à observer particulièrement les troubles dus à la prise de décision. Ceux-ci seront d'autant plus graves qu'on aura rarement été exposé par le passé :

- **le premier** trouble observé est celui du vagabondage ou changement d'un but à un autre ;
- **le second**, la "vision en tunnel" ou rétrécissement de l'attention, perte de concentration, pensée stéréotypée conduisant à la focalisation sur un but unique, sur les actions à portée de main ou les plus faciles à réaliser à l'exclusion de toutes les autres ;

²⁶⁷ PEARLMAN L. A., & MAC IAN P. S. *Vicarious traumatization: An empirical study of the effects of trauma work on trauma therapists.* Professional Psychology: Research and Practice 1995, 26: 558-565.

- **le troisième** est le refus de prise de décision : dans le cadre des entreprises, les chercheurs ont décrit le syndrome du « recroquevillement défensif » qui est constitué de non-réaction, de dénégation interne et de communication compulsive, il résulte de l'impréparation et est largement partagé par le personnel de direction qui ne tolère que les informations « qui ne remettent rien en cause » ;
- **le quatrième** trouble répertorié est l'utilisation d'un style de décision non pertinent (par exemple, un style de décision analytique utile dans une vision stratégique à long terme mais moins pertinent dans des situations aiguës) ;
- **le cinquième**, l'intolérance à l'incertitude : confiance exagérée dans les procédures écrites, dans les vade-mecum, dans les règles de l'institution suivies de façon routinière au détriment de la créativité face à la nouveauté.

Il en va des institutions comme des individus : certains événements, par leur impact émotionnel, provoquent des fractures cognitives ou culturelles. Elles vont délimiter un avant et un après, avec un développement historique tout autre que si de tels événements n'avaient pas eu lieu.

S'agissant des établissements, malheureusement, ce n'est pas à une crise qu'ils doivent faire face mais, dans certains cas, à une succession de crises intenses et complexes. La fréquence des crises rend la résolution de plus en plus difficile. **L'organisation dans son ensemble, tout autant que les individus, devient dans ce cas dysfonctionnelle.**

Perte du sens des missions de l'école, mise en cause de l'organisation de l'établissement et du directeur, impuissance collective, attitudes défensives, conflits entre les personnes, clivages en groupes d'intérêt, etc.,

sont autant de symptômes révélateurs (Johnson K²⁶⁸, 1993). **Les interventions centrées sur les individus s'avèrent insuffisantes et doivent être complétées par un travail sur le fonctionnement institutionnel.** Le concept de traumatisme vicariant permet d'expliquer la désintégration des équipes pédagogiques par effet de contagion (vicariant = indirect, par modèle, etc.). **C'est l'expérience de la rencontre avec la victime qui constitue en elle-même l'événement traumatique.** Récemment, se rendant à l'évidence d'un tel risque, on a proposé des stratégies précises aux établissements scolaires.

L'intervention sur le climat scolaire :

Le travail sur le fonctionnement institutionnel implique un procédé avec des phases et une prise en compte spécifique des antécédents de l'équipe pédagogique et de sa cohésion à long terme. L'intérêt est de permettre un travail institutionnel à partir du concept de traumatisme vicariant. **Le choix des événements traumatiques vécus antérieurement par l'équipe pédagogique, et qui seront abordés pendant le travail de groupe, est l'occasion de repérer le style compétitif ou coopératif du personnel.** La phase d'introduction devrait favoriser une perception des buts convergents et limiter la perception antagoniste des buts propres aux processus revendicatifs.

Vient ensuite l'évolution des faits : "*Le traumatisme vicariant est un processus, non un événement*" (Saakvitne K.W, Pearlman L.A²⁶⁹, 1996). Il convient d'analyser les répercussions du traumatisme dans le temps, en particulier sur l'organisation de l'établissement et les relations interpersonnelles. Puis, les réactions aux faits et à leurs répercussions :

²⁶⁸ JOHNSON K. *School Crisis Management*. Hunter House, Alameda, California 1993.

²⁶⁹ SAAKVITNE K.W. & PEARLMAN L.A. *op. cit.*

cette phase inclut la discussion sur les émotions et les stratégies de gestion. **Les évaluations individuelles doivent aboutir à un partage collectif des réactions et à une prise de conscience du traumatisme vicariant et des facteurs qui le favorisent.** Enfin, les stratégies d'intervention : elles cherchent à produire une prise de conscience des besoins des individus, le développement de la cohésion du groupe et la prévention des situations à risque.



Contrairement aux exercices utilisés en milieu clinique, **en milieu éducatif il convient d'utiliser des stratégies cognitives plutôt que des stratégies abréactives :**

- **stratégies de gestion du temps ;**
- **tâches qui requièrent de l'interdépendance :** écoute active, travail en dyades ou en petit groupe destiné à être présenté en grand groupe, écriture collective, etc. ;
- **stratégies structurées de résolution des problèmes autour des ressources,** peut-être insuffisamment utilisées : ressources matérielles, sociales ou institutionnelles ;
- **synthèse sur les changements proposés sur le plan individuel et collectif** en vue de solidifier les accords et donner un sentiment de clôture.

Quelles stratégies de prévention imaginer pour enrayer cette souffrance d'être soi ?

Savoir utiliser les dispositifs de congé maladie et de réadaptation de l'Éducation nationale, pour prendre le temps de remonter la pente



Les enseignants titulaires disposent de dispositifs statutaires leur permettant d'être aidés dans toutes les difficultés de santé qu'ils rencontrent au cours de leur carrière :

- Pour des absences de courte durée, le **Congé de Maladie Ordinaire** (CMO) est indemnisé 3 mois à plein traitement puis 9 mois à demi-traitement. Cependant, après 6 mois de CMO consécutifs, le comité médical doit obligatoirement donner son avis sur la demande de prolongation du congé. Après 12 mois de CMO consécutifs, le fonctionnaire ne peut reprendre son service qu'après avis favorable du comité médical portant sur l'aptitude à l'exercice des fonctions de la personne concernée. Les services de l'Éducation Nationale remarquent que les CMO sont plus fréquents entre le mois de décembre et le mois de février, en pleine période hivernale, ce qui accentue la tension sur le remplacement. En 2008-2009, la proportion d'agents ayant pris²⁷⁰ un CMO dans le 1^{er} degré et le 2nd degré n'était pas négligeable :

²⁷⁰ Source : http://media.education.gouv.fr/file/2011/56/9/2011-056-IGAENR_215569.pdf

Proportion d'agents (%) demandant un CMO (source : DEPP)		
	1^{er} degré	2nd degré
Moins de 30 ans	60.6	43.3
30 à 39 ans	53.2	49.6
40 à 49 ans	43.9	43.6
Plus de 50 ans	40.5	38.6
Total	48.6	43.6

- **Au-delà de 3 mois de CMO, si le médecin qui suit l'enseignant l'estime nécessaire, il peut proposer un Congé de Longue Maladie (CLM) qui nécessitera alors une décision du comité médical. La durée maximale du CLM est de 3 ans, dont 1 an à plein traitement (incluant le cas échéant les 3 mois de CMO) et 2 ans à demi-traitement. L'arrêté ministériel du 14 mars 1986 (modifié par l'arrêté du 1^{er} octobre 1997) établit la liste de toutes les maladies donnant droit à octroi d'un CLM²⁷¹. L'enseignant retrouvera son poste à la fin du CLM lors de sa réintégration, si le comité médical accepte qu'il y reprenne ses fonctions. Les droits à CLM reprennent dans les mêmes conditions si l'enseignant a repris entretemps ses fonctions pendant au moins une année ;**

- **Au-delà du CLM, l'enseignant peut obtenir un Congé de Longue Durée (CLD) si sa santé le nécessite. Le CLD peut durer 3 ans à plein traitement (la première année étant celle du CLM qu'il aura précédemment obtenu), puis 2 ans à demi-traitement. C'est le comité médical départemental qui décide de placer l'enseignant en CLD. Dans ce cas, il perd son poste en établissement, puisque son absence sera de longue durée. Le CLD n'est accordé que pour 5**

²⁷¹

http://www.legifrance.gouv.fr/jopdf/common/fo_pdf.jsp?numJO=0&dateJO=19860316&numTexte=&pageDebut=04371&pageFin=

maladies graves : tuberculose, maladie mentale, affection cancéreuse, poliomyélite, déficit immunitaire grave et acquis.

Dans le cas du CLM et du CLD, c'est l'arrêté rectoral individuel, après avis du comité médical départemental compétent, qui détermine la position administrative de l'enseignant. En 2010, d'après les dernières données disponibles, le nombre d'enseignants en CLM et CLD au niveau national était de 7 121 (3 050 pour le 1^{er} degré et 4 071 pour le 2nd degré).

Lorsque l'enseignant va mieux, pour ne pas le couper totalement d'une activité professionnelle, ou pour commencer à le rétablir, des Occupations à Titre Thérapeutique peuvent être mises en place. Elles s'appuient sur les dispositions de l'article 38 du décret n° 86-442 du 14 mars 1986 : *« L'occupation à titre thérapeutique ne peut excéder un mi-temps. Elle ne donne pas lieu à rémunération particulière. Elle est couverte par la réglementation en matière d'accident de service dès lors qu'elle se déroule dans les locaux et sous le contrôle de l'administration. Le médecin conseiller technique ou le médecin de prévention sont seuls habilités à apprécier la faisabilité et l'intérêt que peut présenter une occupation à titre thérapeutique pour l'agent. Une activité à titre thérapeutique peut également être proposée à des personnels qui n'ont pas obtenu d'affectation sur poste adapté en raison de leur état de santé. »*



Une fois les droits à CMO, CLM, CLD épuisés, et lorsque l'Occupation à Titre Thérapeutique a ou non été utilisée, l'administration peut placer l'enseignant en Disponibilité d'Office (D.O) si sa santé ne s'est pas améliorée, pour une durée maximale de trois ans. En 2011, 198 enseignants ont été dans ce cas au niveau national (1^{er} degré et 2nd degré).

Une demande de retraite pour invalidité après un CLM ou un CLD, ou après les 3 ans de D.O pour raison de santé, doit être présentée, si

l'enseignant n'est pas apte à reprendre ses fonctions, et si aucune possibilité de reclassement n'a pu lui être proposée. Avant d'en arriver à la mise sur le bas-côté de l'enseignant via la D.O, existent des postes de réadaptation de courte durée (Poste Adapté de Courte Durée – PACD) ou de longue durée (Poste Adapté de Longue Durée – PALD). Le PACD est accordé pour un an renouvelable trois fois, et l'enseignant peut ensuite demander si son état de santé le nécessite un PALD, accordé pour une durée de 4 ans renouvelable.

Que font les enseignants en PACD ou en PALD ?

Ils peuvent être affectés au Centre National d'Enseignement à Distance (CNED), dans des Centres Régionaux de Documentation Pédagogique (CRDP), dans les Ateliers Thérapeutiques de Réadaptation par le Travail (ATRT) de la Mutuelle Générale de l'Éducation Nationale (MGEN), parfois dans des associations agréées par l'Éducation Nationale, et dans les services administratifs académiques, s'il y a des supports budgétaires disponibles.

Ce tableau fournit un bilan des enseignants du 1^{er} degré et du 2nd degré affectés en PACD de 2008 à 2010²⁷² :

Années	Affectations		Affectations au CNED				Affectations hors CNED			
	1 ^{er} degré	2 nd degré	1 ^{er} degré		2 nd degré		1 ^{er} degré		2 nd degré	
	Total	Total	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
2008	688	756	141	20.49	235	31.08	547	79.51	521	68.92
2009	614	747	113	18.40	192	25.70	501	81.60	555	74.30
2010	659	740	113	17.15	169	22.84	546	82.85	571	77.16

²⁷² Source : Procès-Verbal de la Réunion du CHSCTMEN du 30 mai 2012.

De même, ce tableau fournit un bilan des enseignants du 1^{er} degré et du 2nd degré affectés en réemploi (avant la réforme de ce statut le 17 mai 2007²⁷³) et en PALD de 2008 à 2010²⁷⁴ :

Années	Affectations		Affectations au CNED				Affectations hors CNED			
	1 ^{er} degré	2 nd degré	1 ^{er} degré		2 nd degré		1 ^{er} degré		2 nd degré	
	Total	Total	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
2008	359	703	211	58.77	466	66.29	148	21.05	237	33.71
2009	387	739	211	54.52	466	63.06	176	23.81	273	36.94
2010	410	757	211	51.46	466	61.66	199	26.29	291	38.44

Globalement, si l'on tient compte du nombre d'enseignants placés en CLM et CLD en 2010²⁷⁵, les possibilités d'affectation en PACD et PALD présentent un ratio de 2,8 demandes par poste, ce qui est clairement insuffisant si la durée de carrière est portée à 43 ou 44 ans lors de la prochaine réforme des retraites à l'automne 2013 en France.

Année	Enseignants en CLM et CLD		Enseignants en PACD et PALD		Ratio moyen
	1 ^{er} degré	2 nd degré	1 ^{er} degré	2 nd degré	
2010	3 050	4 071	1 069	1 497	
Total	7 121		2 566		2.8 demandes pour 1 poste



L'absence d'anticipation à ce niveau, en élevant le nombre de possibilités d'affectation en PACD et PALD, devrait conduire en fin de carrière de plus en plus d'enseignants dans des situations de précarité

²⁷³ BOEN du 17 mai 2007 : <http://www.education.gouv.fr/bo/2007/20/MENH0701214C.htm>

²⁷⁴ Source : Procès-Verbal de la Réunion du CHSCTMEN du 30 mai 2012

²⁷⁵ Source : ORPE décembre 2011. *Ibid.*

dramatiques, du fait du recours à la Disponibilité d'Office, qui augmente d'année en année.

Lorsque l'enseignant n'est plus apte à reprendre son activité en classe devant élèves, il peut lui être proposé **un reclassement** par l'administration sur un emploi administratif comme l'indique le portail web « Service Public²⁷⁶ » :

« L'agent de la fonction publique dont l'état de santé est altéré peut bénéficier d'un aménagement de son poste de travail conforme à son état physique. Lorsque cet aménagement est impossible ou insuffisant, il peut bénéficier d'un reclassement professionnel pour inaptitude physique. Le reclassement s'effectue sur un autre emploi du même grade, sur un emploi relevant d'un autre grade du même corps ou cadre d'emplois ou sur un emploi relevant d'un autre corps ou cadre d'emplois » (si le comité médical les a déclarés aptes à remplir les fonctions correspondantes).

Les conditions dans lesquelles un fonctionnaire peut bénéficier d'un reclassement sont définies dans le Décret n°84-1051 du 30 novembre 1984, pris en application de l'article 63 de la loi n° 84-16 du 11 janvier 1984 portant dispositions statutaires relatives à la fonction publique de l'État en vue de faciliter le reclassement des fonctionnaires de l'État reconnus inaptes à l'exercice de leurs fonctions (Version consolidée au 07 mars 2000²⁷⁷). **Le reclassement existe dans les possibilités à disposition de l'Institution, mais est très rarement appliqué dans les faits.** La RGPP a tellement réduit les effectifs entre 2007 et 2012, que les reclassements d'enseignants devenus inaptes vers des postes administratifs où ils étaient en mesure de travailler n'ont pas constitué une priorité pour l'Institution.

²⁷⁶ <http://vosdroits.service-public.fr/particuliers/F549.xhtml>

²⁷⁷ <http://legifrance.gouv.fr/>



De 2008 à 2010, combien d'enseignants en France ont pu bénéficier d'un reclassement²⁷⁸ pour continuer une activité professionnelle et éviter ainsi la mise en Disponibilité d'Office ou la retraite pour invalidité, synonymes d'une baisse de revenus ?

Reclassement d'enseignants de 2008 à 2010			
	2008	2009	2010
AAFC	107	97	104
ARAC	69	64	64
Total	176	161	168

AAFC : Nombre d'Agents Affectés dans une autre Fonction du même Corps.

ARAC : Nombre d'Agents Reclassés dans un Autre Corps.

« Une enquête menée en février 2009 auprès des DRH et correspondants handicap avait permis d'identifier les principales difficultés rencontrées en matière de reclassement :

- le manque de postes ;
- l'absence de projets réalistes ;
- un manque de motivation pour s'investir dans de nouvelles fonctions ;
- les avis des comités médicaux (affectations, fonctions particulières ...) ;
- la réticence des corps d'accueil ;
- les tensions avec les collègues si le reclassement s'effectue sur un poste de catégorie inférieure ;
- seuil de tolérance d'accueil limité dans les services (reclassements difficiles dans les établissements) ;
- les problèmes de compétences, même avec des formations ;
- le sentiment de dévalorisation, qui peut conduire l'intéressé à abandonner la procédure ;

²⁷⁸ Source : Procès-Verbal de la Réunion du CHSCTMEN du 30 mai 2012.

- le reclassement plus difficile pour les personnels administratifs (pas de postes adaptés, ni d'allégements de service).



Avant la rentrée 2012 existait la possibilité d'affecter les enseignants sur des postes dits de mis à disposition, mais leur nombre est passé de 5 217²⁷⁹ en 2005 à 148 seulement au 1^{er} septembre 2012, avec l'objectif affiché de tous les supprimer. **C'est un type de poste qui aurait permis à des enseignants devenus inaptes à l'enseignement mais aptes à travailler de continuer à employer leurs compétences au service de l'Éducation Nationale. Une grande occasion manquée, pour une économie de bouts de chandelle dans le budget de l'État.**

Prendre un nouveau départ, pour se donner une seconde chance



Lorsque le métier d'enseignant ne motive plus ou conduit à connaître des difficultés qui n'agissent pas encore sur la santé, que la passion pour l'enseignement de sa discipline s'est éteinte, plusieurs solutions peuvent être envisagées :

- **Prendre le temps de la réflexion, en analysant sa pratique pédagogique :** est-il possible de retrouver cette motivation en modifiant mes préparations de cours ? En mobilisant les élèves sur des projets interdisciplinaires ? En proposant des partenariats avec des intervenants extérieurs ? En préparant une nouvelle formation

²⁷⁹ BOYER R. *Enseignant...et après ? Comment préparer et réussir sa seconde carrière.* Op.cit.

professionnalisante de plus ou moins longue durée pour perfectionner ses pratiques pédagogiques, apprendre à se servir de nouveaux outils ? (Tableau Blanc Interactif, ordinateur, création de site web) ?

- **Réaliser un pré-bilan de carrière, voire un bilan de compétences, pour prendre du recul et évaluer ses différentes possibilités d'évolution professionnelle** (concours interne et externe de l'Éducation Nationale ou d'un autre ministère, détachement dans un autre niveau ou une autre discipline d'enseignement, ou détachement vers des fonctions administratives dans une association complémentaire de l'État ou dans un Établissement Public Administratif²⁸⁰, création d'entreprise, etc.) ;
- **Demander un congé de formation professionnelle pour obtenir un mi-temps ou un plein temps indemnisé**, afin de diversifier et d'accroître ses compétences, en prospectant préalablement la formation que l'on souhaite réaliser ;
- **Demander une disponibilité pour convenances personnelles**, afin d'aller travailler dans une structure privée, ou de s'installer en profession libérale, ou de créer son entreprise ;
- **Prendre une forme de congé sabbatique, sous forme d'une disponibilité pour convenances personnelles, ou un congé parental** pour élever un enfant en bas-âge, afin de vaquer à d'autres activités personnelles ;
- **Démisionner, en demandant à bénéficier d'une Indemnité de Départ Volontaire (IDV)** pour un projet personnel ou pour créer/reprendre une entreprise.

²⁸⁰ BOYER R. *Enseignants et mobilité professionnelle. Conseils et outils pour choisir la vôtre*. Ibid.

Dans tous les cas, cette démarche sera revitalisante, car elle vous changera de votre routine, en vous permettant de donner un nouvel élan à votre parcours professionnel.

Désirer le faire sans oser, c'est le regretter toute sa vie.

Il est important d'être à l'écoute attentive de vous-même, de vos besoins, de vos attentes, de vos espérances, avec l'objectif de satisfaire cette envie de changement.

C'est en agissant que vous vous sentirez le mieux.

Trop d'enseignants, en effet, ressentent à un moment donné de leur carrière un malaise qu'ils négligent, en le refoulant, et qui s'aggrave au fil des ans, jusqu'à devenir un problème insoluble. **Il est donc très important d'anticiper,** sans attendre d'être « au bout du rouleau » **pour se décider à changer de voie.**

Se fixer des objectifs réalistes et motivants

Changer de mode de fonctionnement, ou décider de changer de voie, c'est se fixer des priorités, et mettre tout en œuvre pour les accomplir. Une telle évolution suppose de travailler et d'entretenir sa motivation sur le long terme.



Pour ce faire, pour les enseignants en difficulté de santé, un travail thérapeutique, quelle qu'en soit la spécialité, doit précéder la mise en action du projet. Dans le cadre d'Aide aux Profs, nous avons en

effet pu constater que **l'enseignant qui ne prend pas le temps d'analyser les raisons de son mal-être risque :**

- **De regretter d'avoir quitté son poste d'enseignant** en passant un concours administratif ou en étant recruté en détachement, car il n'aura pas pris le temps d'analyser ses réels attentes et besoins de changement ;
- **De se tromper dans le choix de la formation qui lui aura permis de se voir attribuer un congé de formation** indemnisé à temps plein ou mi-temps, alors qu'il est long et difficile d'en obtenir un ;
- **De se trouver de nouveau en difficulté de santé dans son nouvel emploi.** Si ses difficultés provenaient de difficultés relationnelles avec sa hiérarchie, notamment, elles peuvent y être amplifiées.



Dans le cas d'un enseignant en difficulté de santé, il est déconseillé de démissionner, même s'il a un projet lui permettant d'obtenir une Indemnité de Départ Volontaire²⁸¹.

Ce n'est pas en mauvaise santé que l'on peut espérer créer et développer une entreprise, qui exige beaucoup d'énergie et de motivation, ni espérer retrouver un emploi dans le privé, où les emplois précaires sont nombreux. **En effet, ce que propose l'Éducation Nationale est très protecteur et évite toute précarité à l'enseignant pendant 5 à 10 ans au moins avec les dispositifs existants (CLM, CLD, PACD, PALD), ce qui n'est pas négligeable,** alors qu'un fonctionnaire qui démissionne ne

²⁸¹ Décret n°2008-368 du 17 avril 2008 relatif à l'Indemnité de départ volontaire (IDV), suivi de la circulaire d'application ministérielle n°2009-067 du 19 mai 2009.

pourra pas percevoir d'allocations chômage, tant qu'il n'aura pas retravaillé la durée exigée par Pôle Emploi pour pouvoir y prétendre.

Le retour que nous avons de l'IDV est qu'elle permet dans le meilleur des cas d'obtenir 50 000 € (agrégé avec 20 ans d'ancienneté), versé en deux fois pour création d'entreprise (50% au moment de la démission, 50% au moment du premier bilan comptable de l'entreprise, donc 12 à 18 mois plus tard) **et en moyenne 30 000 € pour un projet de création d'entreprise**, ce qui assure tout au plus une année de salaire de remplacement pour l'enseignant. **Ceux tentés par un projet personnel** (avec plus de 10 ans d'ancienneté comme titulaire) **obtiennent en moyenne 20 000 €, ce qui n'est guère attractif.** Dans la grande majorité des cas, contraintes budgétaires obligent, les académies accordent le minimum d'IDV prévu par les textes. Pour les enseignants qui ont moins de 10 ans d'ancienneté au moment de leur demande d'IDV, son montant est laissé à l'appréciation du recteur de l'académie. **Le mode de calcul de l'IDV demeure interne aux services RH, donc totalement opaque pour les enseignants**, tant qu'ils ne font pas la démarche pour en connaître personnellement le montant. Ici et là, sur le web, des spécialistes²⁸² renseignent les enseignants sur leurs droits face à l'Institution, et peuvent les aider à faire valoir leurs droits.



Il est donc très important d'être en bonne santé pour se doter des meilleures chances de réussir dans l'année suivant la démission, sous peine de regretter de s'être précipité dans cette voie, qui se révélera alors être une impasse. L'enseignant qui a démissionné aura perdu le bénéfice de son concours initial, donc de son statut, son ancienneté, et s'il veut revenir enseigner (soit comme contractuel, soit en tentant de nouveau le concours), ou retravailler pour l'État (même dans la Fonction Publique

²⁸² http://avocats.fr/space/andre.icard/content/_2D9B7EE7-C65E-471E-99E8-80F0A66C4E8E

Territoriale) devra redonner la somme de l'IDV qu'il a perçue pour que son retour puisse avoir lieu dans l'année, ou devra attendre 5 années avant de pouvoir de nouveau passer un concours s'il est dans l'impossibilité de rembourser l'IDV.



Depuis 2001-2002, les démissions dans l'Éducation Nationale sont peu nombreuses, et même si la création de l'IDV a pu les accroître, cette décision reste marginale :

Années	Démissions 1 ^{er} degré	Démissions 2 nd degré
2001-2002	197	273
2002-2003	109	168
2003-2004	110	172
2004-2005	126	128
2005-2006	100	131
2006-2007	145	146
2007-2008	142	186
2008-2009	177	197
2009-2010	196 (140 avec IDV)	402 (296 avec IDV)
2010-2011²⁸³	223²⁸⁴ (stagiaires) (chiffre des titulaires non connu)	130 (stagiaires) (chiffre des titulaires non connu)

Aussi, pour que chaque enseignant prenne conscience de la durée moyenne d'un projet de reconversion professionnelle, le tableau suivant peut-il servir de modèle de progression de carrière à un pas de temps de 1

²⁸³ GROSERRIN J. *Rapport d'information sur la formation initiale et le recrutement des enseignants*, 30 novembre 2011 (http://www.lille.iufm.fr/IMG/pdf/Rapport_Groserrin-30_novembre_2011.pdf).

²⁸⁴Source : (http://www.sante-et-travail.fr/le-tableau-noir-de-la-souffrance-des-profs_fr_art_1127_56816.html)

à 6 ans selon la situation de l'enseignant qui souhaite réaliser un changement professionnel.

Sept années d'accompagnement de projets (2006-2013) de reconversion d'enseignants dans le dispositif d'Aide aux Profs ont permis de réaliser cette synthèse, à partir de nos observations sur les 600 enseignants que l'association a accompagnés dans leur reconversion professionnelle :

Années	Enseignant en difficulté professionnelle et psychologique	Enseignant en grande difficulté de santé	Enseignant souhaitant passer un concours	Enseignant souhaitant un détachement sans reprise de formation	Enseignant souhaitant démissionner pour créer son entreprise
N	Année de réflexion. Année de suivi thérapeutique adapté.	CLM	Pré-bilan de carrière ou bilan de compétences. Réflexion sur le choix du concours.	Pré-bilan de carrière ou bilan de compétences. Prospection d'un détachement.	Année de réflexion, choix du projet et formation à la création d'entreprise. Demande d'IDV et de démission.
N+1	Pré-bilan de carrière ou bilan de compétences. Prospection d'une formation ou d'un concours interne ou externe.	CLD	Année de préparation du concours.	Recrutement au 1 ^{er} septembre ou poursuite de la prospection.	Montant d'IDV attribué et démission effective à la date de son choix. Démarrage de l'activité.
N+2	Année de formation (sans demande de congé de formation ²⁸⁵).	CLD	Recrutement ou 2 ^e année de préparation du concours.	Recrutement au 1 ^{er} septembre ou poursuite de la prospection.	Reconversion en cours. La 1 ^{re} année permet rarement de se dégager un salaire.
N+3	Prospection d'un	PACD et	Recrutement	Reconversion	Reconversion en

²⁸⁵ Selon les académies, le temps d'obtention est de 5 à 7 ans. Dans les académies à fort effectif comme Versailles, Créteil, ce temps d'attente peut atteindre 14 ans à 18 ans. Il ne faut donc pas attendre d'en décrocher un pour réaliser sa formation, des organismes en proposant à distance (CNED, CNAM, ICADEMIE), réalisables après une journée de travail, sur son temps libre.

	poste en détachement ou préparation d'un concours	reprise de formation.	ou 3 ^e année de préparation du concours.	supposée réussie, mais temporaire (contrat de 1 à 3 ans renouvelables).	cours. La 2 ^e année permet rarement de se dégager un salaire supérieur au SMIG.
N+4	Dans le meilleur des cas, recrutement.	PACD et poursuite de formation.	Reconversion supposée réussie.		Reconversion en cours. La 3 ^e année est déterminante, car permet de savoir si l'entreprise dégage assez de revenus
N+5	Reconversion supposée réussie.	PACD et/ou prospection d'un autre poste.			Reconversion supposée réussie.
N+6		PALD et/ou prospection d'un autre poste.			

Les moyens de traitement et de prévention

Le climat, les conditions de travail et les conséquences, en particulier, sur notre vie émotionnelle et plus particulièrement dans le milieu scolaire, ont stimulé des recherches depuis le début des années 80. Un ensemble de projets donnant priorité à la prévention s'est développé.

S'agissant des interventions, nous défendons l'idée d'un trépied avec :

- **des interventions sur les individus** qui vont de la thérapie individuelle ou en groupe jusqu'à l'auto-soin, « le soin de soi » ;
- **des interventions cherchant à agir sur l'organisation** comme la gestion participative du stress (avec des outils tels que le questionnaire de qualité de vie au travail) ;
- **la formation du personnel d'encadrement.**

Interventions sur les individus



Les techniques cognitives et comportementales de gestion du stress :

Par exemple, un stage pour enseignants de deux jours avec 6 heures par jour comporte des exercices pour limiter la surcharge de travail à travers la gestion du temps, la restructuration cognitive pour obtenir une vision plus réaliste du rôle professionnel, des exercices de relaxation et de distraction

pour la régulation émotionnelle, l'entraînement aux compétences sociales pour faire face aux comportements des élèves et un travail sur le sens du métier pour améliorer l'auto efficacité perçue (Zolnierczyk-Zreda D²⁸⁶. 2005).



Les interventions sur les enseignants²⁸⁷ :

Technique	Auteurs	Observations
Technique d'inoculation du stress.	Sharp JJ & Forman SG. 1985.	Montre l'intérêt de la technique proposée par Meichenbaum D. par rapport à des techniques de gestion de la classe.
Technique d'inoculation du stress.	Cecil MA & Forman SG. 1990.	Association de la technique d'inoculation du stress et des groupes de soutien.
Management du stress.	Larsson G, Setterlind S, Starrin B. 1990.	Programme mis en place auprès des enseignants suédois
Management du stress.	Friedman GH, Lehrer BE, Stevens JP. 1983.	Programmes psycho-éducatifs
Programme holistique.	Bertoch, M. R., Nielson, E. C., Curley, J. R., & Borg, W. R. 1989.	Comporte des exercices respiratoires, physiques, relaxation, soutien social, affirmation de soi et diététique.
Groupe de soutien entre collègues.	Chen, S. 2006.	Basés sur la théorie de conservation de ressources.
Management du stress.	Tunnecliffe, M. R., Leach, D. J., & Tunnecliffe, L. P. 1986.	Comporte un groupe de résolution de problèmes associé à la relaxation.

²⁸⁶ ZOLNIERCZYK-ZREDA D. *An intervention to reduce work-related burnout in teachers*. International Journal of Occupational Safety and Ergonomics 2005 ; 11, 4 : 423-430.

²⁸⁷ De très nombreuses recherches sur l'efficacité des techniques psychothérapeutiques ont été réalisées sur des populations d'enseignants. L'échantillon présenté ici est éminemment subjectif.

Thérapie cognitivo-comportementale.	Zolnierczyk-Zreda D. 2005.	Comporte la gestion du temps, la restructuration cognitive, des exercices de relaxation et l'entraînement aux habilités sociales.
L'entraînement en pleine conscience (<i>mindfulness</i>).	Delgado Pastor L.C. 2009.	Concerne 25 enseignants du 1 ^{er} degré et 2 nd degré pour 10 séances hebdomadaires de 3h. On associe un travail sur les valeurs.
Psychothérapie d'inspiration analytique.	Pines, A. M. 2002.	Groupe de thérapie analytique se basant sur l'association libre à l'intérieur du groupe (interprétation thérapeutique des processus et du matériel inconscient ainsi que du phénomène de transfert) centré sur le rôle que jouent les buts personnels, les émotions et l'évaluation de l'accomplissement dans la diminution des symptômes d'épuisement professionnel.
Entraînement en pleine conscience.	Napoli M. 2004.	Basé sur le développement des compétences pour focaliser son attention sur l'instant présent et sans jugement à travers le travail respiratoire, la prise de conscience du corps et des événements cognitifs et émotionnels sur un mode perceptif pré-réflexif.
Stratégies ACT (Thérapie d'acceptation et d'engagement).	Biglan A. 2009.	Cherchent à améliorer la flexibilité psychologique. Un programme de ce type se déroule sur trois demi-journées pendant deux

		semaines consécutives suivies de la troisième séance trois mois après. Il s'agit des discussions en groupe, des méthodes psycho-éducatives et de la pratique des techniques ACT : défusion cognitive, acceptation d'événements psychologiques désagréables (pensées, émotions, souvenirs), approches de pleine conscience, mise en évidence des valeurs, action pour développer des comportements en accord avec ces valeurs.
Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR).	Williams. K. 2006.	Utilisation de stratégies en pleine conscience.
Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR).	Scardapane, J. R., Walling, C. M., Mittal, S., Donnelly, K., Mandel, T., & Closson, M. 2005.	Stratégies en pleine conscience et clarification des valeurs pour le personnel d'une université.
Groupe de résolution de problèmes.	Petersen U.	Le groupe guidé par des buts, a lieu dans une école 2 heures par semaine pendant 4 mois.



Les groupes de résolution de problèmes :

Il s'agit d'une procédure en boucle par essai/erreur (les échecs font partie du processus) à travers des étapes : définir le problème, l'analyser, répondre et évaluer les résultats. Les situations de travail sont examinées

pour identifier des problèmes en fonction des buts. Le groupe choisit des thèmes pertinents, les classe en sous thèmes, fixe des buts et des stratégies pour les réaliser.



Les groupes d'analyse des pratiques :

L'influence des groupes Balint à l'usage des médecins généralistes a été forte en France sur les formateurs d'enseignants. Que ce soit en formation initiale ou continue, dans les IUFM ou en établissement, les enseignants se sont appropriés ces idées et les ont adaptées à leur rythme, voire les ont transformées.

Voilà un exemple de pratique :

- 2 heures hebdomadaires pour 25 séances annuelles pendant 1 à 2 ans ;
- rencontres mensuelles entre 6 à 10 personnes d'un même établissement et 2 animateurs extérieurs dans le cas des GAPP (Les Groupes d'Analyse de la Pratique Professionnelle) ;
- les groupes « s au s » (soutien au soutien) de Jacques Lévine²⁸⁸(centrage du groupe sur les problèmes à résoudre, refus qu'à une question pratique soit donnée hâtivement une réponse pratique, écoute tripolaire (langage intermédiaire, ni psychanalytique ni pédagogique) ;
- les Séminaires Cliniques d'Analyse des Pratiques Éducatives (SCAPE) ; les GEASE (Groupe d'Entraînement à l'Analyse des Situations Éducatives) ;

²⁸⁸ LEVINE J. & MOLL J. *Prévenir les souffrances d'école. Pratique du soutien au soutien*. ESF 2009.

- les SAPEA/SAPP (Séminaire d'Analyse des Pratiques d'Enseignement/Apprentissage).

Interventions organisationnelles

Le projet qualité de vie au travail (QVT) dans les établissements scolaires en France :



Le questionnaire QVT est un outil d'aide aux personnels de direction pour la rédaction du « *document unique de prévention des risques* » en incluant les risques psychosociaux. **Il est aussi, et avant tout, un outil de prévention primaire facilitant la gestion participative du stress.** Son intérêt, par rapport à d'autres outils de mesure des risques psychosociaux au travail, est sa spécificité liée au milieu éducatif et son applicabilité à des lieux de travail à faible personnel. **Il a déjà été rempli entre octobre et décembre 2004 par 2 568 enseignants du premier et second degré à titre individuel.** Cette base de données nous permet de définir des normes de réponse et de comparer les résultats. **Un rapport d'enquête a été largement distribué dans les établissements du second degré** (Horenstein J.M. *La qualité de vie au travail des enseignants. État des lieux, analyse, propositions.* Paris : Collection MGEN ; 2006).

En 2007 nous avons adapté le questionnaire pour l'appliquer à toutes les catégories de personnel au sein d'un même établissement et nous avons automatisé la passation pour faciliter la tâche et rendre les établissements autonomes. **77 établissements ont été évalués en 2009 après passation du questionnaire *on line* sur le site Internet de la MGEN.** En plus du questionnaire, l'outil comporte la procédure d'application, l'analyse des

résultats et des suggestions pour le contenu de la réunion de présentation des résultats.

Selon la méthodologie de notre enquête cet outil n'a été utilisé que pour les établissements où le nombre de personnels répondants était supérieur à 10, seuil que nous nous sommes imposés pour des raisons de confidentialité. Dans ces cas, nous avons, après analyse des données, renvoyé au chef d'établissement les résultats pour son établissement sous la forme suivante²⁸⁹ :

Exemple de tableau

Nombre de questionnaires 23

Résultats d'ensemble

	Climat organisationnel	Sentiment d'appartenance	Adéquation de la formation	Management de l'établissement	Sentiment de sécurité	Climat émotionnel	Engagement	Satisfaction	Équilibre travail/vie privée
Exposition problématique	4 %	48 %	13 %	26 %	17 %	4 %	4 %		?
Expositions favorables	13 %	26 %	57 %	13 %	39 %	17 %	30 %	17 %	?

Légende :

■ Entre 25 et 40 %


■ > 25 %

■ >40%

La présentation de l'ensemble des résultats pour l'établissement et pour chaque domaine se fait en deux groupes « expositions favorables » couleur

²⁸⁹ FOTINOS G. & HORENSTEIN J.M. La qualité de vie au travail dans les lycées et collèges. Le « burnout » des enseignants. Paris : CASDEN ; 2011.
(http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/documents/docsjoints/enquete_vieautravail_09-11.pdf)

verte et « expositions problématiques » couleur rouge ou jaune, avec les pourcentages des répondants dans chaque groupe.

 Le « climat organisationnel » est un indice global constitué des domaines suivants :

- 1- Sentiment d'appartenance
- 2- Formation
- 3- Management de l'établissement
- 4- Sentiment de sécurité. Il donne un aperçu du niveau de stress des répondants. Le taux des réponses favorables pourrait être augmenté en discutant sur le domaine : « Sentiment d'appartenance » et « Management de l'établissement » en ce qui concerne l'exemple ci-dessus.

Les pourcentages des réponses « moyen » n'apparaissent pas à l'écran, et quand elles sont prédominantes dans un domaine, il n'y a pas de couleur dans le carré correspondant à ce domaine. Nous cherchons à mettre en lumière les réponses « haut » et « bas » au climat scolaire telles que nous les avons utilisées dans notre recherche pour évaluer les risques pour la santé. Dans notre exemple, 79% des répondants donnent des réponses moyennes dans le domaine « Climat émotionnel ».

Il peut y avoir bipolarisation des réponses « haut »/« bas » dans une équipe concernant un domaine. Dans ce cas, deux couleurs peuvent coexister. C'est le cas dans le domaine « Sentiment d'appartenance ».

Nous n'avons pas de seuils validés pour le domaine « équilibre travail/vie privée ». C'est la raison du signe d'interrogation.

Dans les cas de résultats défavorables dans un domaine donné, nous suggérons un contenu, non exhaustif, à discuter en équipe pour apporter les corrections nécessaires.



1. Le sentiment d'appartenance

- Le tutorat

Pour les nouveaux arrivants et tout particulièrement pour ceux qui débutent dans le métier, comment organiser un accueil et des contacts fréquents avec des modèles positifs ? Les notions d'accueil, d'entraide au sein d'une équipe, de compagnonnage, de parrainage doivent se développer. Désigner un groupe de personnes ou une personne référente. Inscrire cet accompagnement au plus près des exigences qu'impose la nouvelle prise en responsabilité des classes. Il doit permettre au professeur débutant de recevoir des visites d'observation suivies de moments d'échanges sur les comportements des élèves, les modes relationnels, les particularités des modalités d'échanges verbaux etc.) mais aussi de se rendre dans des classes de collègues.

Tout nouveau personnel doit bénéficier d'une attention particulière lui permettant de s'intégrer activement dans une équipe, c'est à dire de se repérer dans le fonctionnement de l'établissement ou de la circonscription et de l'école, d'identifier les personnes en regard de leur fonction, de connaître l'histoire de l'établissement, ses projets et le contexte local du lieu d'exercice.

- L'implication dans les prises de décision

Comment s'assurer que le personnel a des occasions diverses de participer à la prise des décisions qui vont affecter la qualité de vie au travail ? Des pratiques bureaucratiques trop prescriptives sont à discuter pour favoriser l'autonomie sans trop interférer avec le temps et l'énergie dédiés à la classe.

- La reconnaissance

Demander au personnel leur perception et leur aide pour faire de l'établissement un meilleur endroit pour travailler est un des moyens les moins coûteux pour montrer de la reconnaissance. Répéter les évaluations une fois mises en place des stratégies correctives montre que la hiérarchie prend au sérieux les préoccupations du personnel.

Discuter des procédures de valorisation des compétences acquises par le personnel dans le cadre de la formation continue.

- La coopération
- **Ouvrir la classe pour des soutiens in situ contribue à réduire le sentiment d'isolement.**
- **Le travail en équipe promotionne la confiance mutuelle et la collaboration entre collègues** (équipe de classe, équipe d'établissement, des partenaires développant un réseau autour de l'établissement scolaire).
- **Profiter de toute occasion pour reconnaître le rôle fondamental du soutien entre le personnel.**



2. La Formation

- Les ressources pour la gestion de la classe

Prévoir l'organisation d'un centre ressources avec un fonds documentaire et des personnes relais, organiser des visites dans des classes ou des établissements en réussite, contacter la mission « Innovation et valorisation des réussites ».

- Les exercices de simulation

Ils permettent de gérer les erreurs induites par la situation sans conséquences négatives réelles, et d'avoir un retour d'information sur le plan individuel et celui du travail d'équipe. « *Les qualités développées par l'entraînement aux situations de crise sont tout bénéfique pour le management des situations normales* ». En première ligne nous pouvons citer l'aptitude à travailler en équipe, la gestion du stress et l'acceptation du changement.

- L'utilisation des ressources internes

Les formations collectives sur site s'adressant à un public inter catégoriel d'un même établissement sont à privilégier par rapport à des stages individuels.

- Le partenariat

Plutôt que dire aux enseignants ce qu'ils doivent faire avec des élèves difficiles, **privilégier des partenariats préparés à venir en classe pour montrer et guider les enseignants dans leurs pratiques.** Favoriser toute information concernant les dispositifs locaux de lutte contre la violence (Comités Locaux de Sécurité, Cellules d'aide, Comité d'Éducation à la Santé et à la Citoyenneté).



3. Le Management de l'établissement

- Établissement des normes acceptables claires et concrètes du comportement des élèves

L'engagement de toute la communauté éducative dans la définition des normes facilite leur appropriation. **Les attentes doivent concerner la classe et en dehors de la classe, et expliciter des moyens de promouvoir certains comportements positifs** (citoyenneté par ex.) et interdire d'autres qui facilitent la violence (*bullying* par ex.).

Discuter les moyens de communiquer ces normes pour qu'elles puissent avoir un sens pour les intéressés.

Dans une visée de cohérence éducative, tout nouvel enseignant doit rapidement être mis au fait du seuil de tolérance de l'établissement.

- Délimitation des rôles et responsabilités du personnel

Être désavoué par la hiérarchie lors des actions prises par le personnel en accord avec le règlement intérieur est source de stress. S'assurer du soutien des collègues et de l'administration et de ses attentes.

- Les bonnes pratiques

Répertorier et adapter à l'établissement en fonction des besoins, des méthodes pour réduire la circulation des élèves dans l'établissement, les règlements intérieurs, les procédures disciplinaires.



4. Le Sentiment de sécurité

- Le plan scolaire de prévention
 - **Établir des contacts avec la police pour un diagnostic de sécurité de l'établissement**, pour définir les modalités d'intervention et d'accueil des victimes.
 - **Établir des contacts avec l'inter secteur de psychiatrie infanto-juvénile** pour être informé sur le type d'aide qu'ils pourraient apporter dans l'école, au-delà du cas clinique.
 - **Répertorier le personnel de santé mentale qui interviendra sur place pour une aide psychologique immédiate au personnel lors d'un événement traumatique.**
 - **Répertorier les programmes d'aide au personnel et les lieux où un conseil psychologique pourrait être donné aux victimes.** Définir la politique de l'établissement concernant ces dernières. Réfléchir sur les moyens de les encourager à parler et organiser l'accompagnement dans les démarches administratives et judiciaires.
 - **Faire connaître les fiches de signalement d'incidents, leur destination et les procédures qui vont suivre le cas échéant.** Informer des violences

éventuelles commises antérieurement par les élèves que le personnel va fréquenter. Repréciser les procédures d'accueil des familles.

- **Mettre en place des procédures de relation avec les medias.**
- **Programmer une formation pour le personnel centrée sur la prévention de la violence** et s'assurer que les nouveaux arrivants l'ont reçue aussi.
- **Évaluer les réponses aux crises précédentes survenues dans l'établissement**, consigner les enseignements tirés et les changements apportés.
 - Le document unique d'évaluation des risques

Document transcrivant les résultats de l'évaluation des risques, y compris psychosociaux, ainsi que les plans d'actions pour y faire face. **Un décret du 5 novembre 2001 oblige les employeurs quelle que soit la taille et l'activité de l'entreprise ou de l'établissement, à transcrire et mettre à jour chaque année dans un "document unique" les résultats de l'évaluation des risques pour la sécurité et la santé des travailleurs.**

En cas de poursuites judiciaires, suite à un accident du travail, ce sera le document de référence demandé par le juge.

- La communication de crise

Adapter les ressources disponibles, une fois répertoriées, à la culture de l'établissement pour mettre de la structure dans un milieu chaotique.

- Le partenariat

Recenser les aides académiques et d'autres institutions capables de mettre en place un *debriefing* psychologique pour le personnel.



5. Le Climat émotionnel

- Le débat et le questionnement

Une politesse molle pour éviter la controverse pour ne pas se faire des ennemis, ne contribue pas au dynamisme de l'établissement. Cela ne veut pas dire qu'il faut chercher la rivalité et l'opposition systématique. Favoriser des relations amicales capables de supporter les différences professionnelles et les désaccords.

- La visibilité des pratiques professionnelles

Rendre publiques les pratiques professionnelles et les résultats auprès des élèves pour favoriser la discussion.

- La diversité des pratiques pédagogiques

Favoriser la diversité dans l'excellence des méthodes pédagogiques pour que les discussions sur les pratiques dans la classe ne transforment pas les différences entre enseignants en déficiences.

- Le soutien actif

L'éloge est une pratique à favoriser. La compréhension intellectuelle et émotionnelle, le soutien personnel et professionnel entre collègues, sont des moyens puissants d'énergiser le travail.

- La réputation de l'établissement

Quelles actions dans l'établissement entraînent la fierté du personnel ?

Quelle contribution peut être apportée par chacun à la réputation de l'établissement tant sur le plan de la réussite scolaire que par rapport à la violence, à l'ordre et à la sécurité ?



6. L'Engagement

- Le partage des valeurs

Il s'agit de rechercher un compromis entre les valeurs du personnel, de les clarifier et de définir les priorités. Comment réduire la distance entre les intentions et les actions basées sur des valeurs. Exploration des barrières à l'accomplissement des valeurs choisies dans le domaine : des élèves, des parents d'élèves, des collègues, de la citoyenneté, de l'administration, de l'éducation et de l'enseignement.

- Le partage des objectifs

Le projet d'établissement c'est le fil conducteur qui donne le sens et fédère le personnel autour de l'établissement. C'est la traduction concrète de la mise en action des valeurs clarifiées dans la démarche précédente.

La définition des objectifs mesurables doit aller au-delà des résultats académiques pour valoriser toutes les actions du soutien aux élèves afin de réduire les facteurs externes interférant avec les apprentissages ou d'autres valeurs prioritaires définies par le personnel.

- La répartition du travail

Analyser et débattre les critères de répartition. **Combien d'élèves dans chaque classe ? Comment les répartir en fonction de leur niveau ? Quels professeurs placer devant telle catégorie d'élèves ? Comment gérer l'hétérogénéité des élèves et des enseignants ?**



7. La Satisfaction

Fait référence à des niveaux globaux d'affect positif et négatif associés à la profession.

- Les conditions matérielles

S'assurer de l'adéquation du matériel pédagogique. Maintenir les locaux propres et attractifs. Actualiser le matériel informatique et autres appareils. Procurer un espace adéquat pour le personnel. Faciliter l'accès à des soutiens pour le personnel (assistantes sociales, psychologues, infirmières...).

- La structuration du temps

Donner du temps au personnel pour planifier, coopérer avec des collègues, participer à des actions de tutorage.

Les répartitions des services ou l'attribution des classes doivent intégrer la nécessité de protéger le débutant.

Protéger le personnel des activités non essentielles qui empiètent sur le temps dédié à l'enseignement et qui peuvent être assumées par d'autres adultes de l'établissement.

Le temps de formation continue du personnel est structuré dans un plan de formation de l'établissement.



8. L'Équilibre travail/vie privée

- **Mettre en œuvre des mesures de conciliation travail/vie privée du personnel en tenant compte de ne pas s'ingérer dans leur vie privée.**
- **Analyser l'emploi du temps, les horaires des réunions, le temps occupé en dehors des horaires de travail.**
- **Identifier les mesures qui répondent le mieux aux besoins et aux attentes du personnel.**
- **Pour les nouveaux arrivants, tenir compte du probable déracinement des jeunes qui débutent dans le métier, éloignés de leur vie familiale, qui doivent assumer des coûts d'emménagement, le poids de séparations en début de vie de couple, des problèmes matériels particulièrement surdimensionnés dans certaines zones. Penser aux propositions de logement, d'aides matérielles à l'installation, à faciliter la découverte culturelle de l'environnement.**

Le soutien de l'administration prend du sens dans les actes plus que dans les mots par exemple dans l'organisation de réunions tôt le matin ou tard le soir.

La décision d'utiliser le questionnaire appartient au chef d'établissement car il est des cas où il pourrait être contre-productif en fonction du contexte. Par exemple quand il n'y a pas d'accord entre la

direction et le personnel quant à l'utilisation du questionnaire et l'implication des intéressés tout au long du processus ou quand les garanties d'anonymat ne peuvent pas être assurées.

La discussion au sein des EPLE visant à la prévention et/ou à l'amélioration de la qualité de vie au travail **doit se faire à travers des instances localement pertinentes** (CHSCT, CA, CESC, ...).

Le groupe de travail doit conduire les différentes faces du processus : information et sensibilisation préalable ; détermination des unités d'analyse (en fonction des tableaux des résultats souhaités et des contraintes de confidentialité, faut-il considérer le sexe, les catégories professionnelles etc.) ; distribution et recueil des questionnaires ; analyse des données ; réunions d'information ; choix des priorités face à des problèmes détectés ; opportunité des interventions ; établissement d'un calendrier des interventions ; cercles de prévention (pour des changements concrets dans l'organisation, sur un problème dans un temps donné) et la rédaction du document unique.



En Belgique est utilisée la méthode **SOBANE** (*screening, observation, analyse, expertise*) et les **Guides DEPARIS** (dépistage participatif de risques) pour les établissements scolaires :

La méthode SOBANE²⁹⁰

Primauté de la prévention :

- Faire la prévention du risque plutôt que se limiter au diagnostic ;
- Utiliser les compétences des gens sur place ;

²⁹⁰ <http://www.emploi.belgique.be/publicationDefault.aspx?id=4212>

- Acteurs de la prévention plutôt qu'objet de la prévention ;
- Formation plutôt qu'assistance ;
- Démarche globale (la salle des professeurs influence les relations, les TMS sont influencés par le stress et vice versa).

Si par poste de travail on entend généralement l'endroit et les conditions (bruit, chaleur, etc.) dans lesquels une personne est affectée à une tâche stéréotypée, cette notion est remplacée dans la méthode SOBANE par les situations du travail pour marquer l'importance des aspects organisationnels, de l'interférence entre le personnel, de la répartition de responsabilités, sur la santé du personnel.

L'analyse participative des risques prend en compte 21 domaines :

1. L'extérieur de l'établissement ;
2. Les bâtiments ;
3. La sécurité des bâtiments ;
4. L'hygiène générale ;
5. La politique et la documentation de sécurité au niveau général de l'établissement ;
6. L'installation électrique générale ;
7. Les risques liés à l'électricité et aux gaz ;
8. Les accidents de travail au niveau général de l'établissement ;
9. Le matériel du travail, outils, machines ;
10. La sécurité incendie ;
11. Les cours de récréation ;
12. L'aménagement général des classes ;
13. Les ateliers, classes et laboratoires ;
14. Les salles d'éducation physique ;
15. Les réfectoires ;
16. L'éclairage au sein de l'établissement ;
17. Le bruit, l'ambiance thermique et l'hygiène atmosphérique générale ;

18. Le contenu du travail ;
19. L'environnement psychosocial ;
20. Les risques chimiques (solides, liquides, gaz) ;
21. Les risques biologiques (bactéries, virus, liquides corporels...).

Pour chaque domaine, il s'agit de discuter de « qui peut faire quoi de concret et quand ». Par exemple s'agissant du contenu du travail, le guide propose les items suivants : l'autonomie, la liberté de contact, les compétences, l'information et la formation.

Pour l'environnement psychosocial, nous trouvons : les évaluations internes à l'établissement, les relations avec les personnes extérieures, les discriminations, l'emploi, les problèmes psychosociaux au sein du personnel et avec les élèves, les conditions de vie dans l'école.



Les différents Guides DEPARIS²⁹¹

- Pour les établissements scolaires globalement ;
- Pour la concertation entre le personnel et la direction (il existe des guides direction – personnel éducatif du secondaire, de la maternelle et du primaire) ;
- Pour la concertation entre le personnel éducatif et les élèves de l'enseignement secondaire.

²⁹¹ <http://www.emploi.belgique.be/publicationDefault.aspx?id=20212>

Interventions managériales



Formation des cadres de l'Éducation nationale aux problématiques de sécurité et de gestion de crise :

Elle a été conçue conjointement par l'École Supérieure de l'Éducation Nationale (ESEN) et l'Institut National des Hautes Etudes de Sécurité (INHES) depuis la convention cadre de partenariat en 2009.

Objectifs pédagogiques :

- « *Acquérir une culture minimale en droit pénal général et en droit administratif ;*
- *Maîtriser le rôle des différents acteurs institutionnels de la sécurité et connaître leurs missions respectives ;*
- *Savoir élaborer un diagnostic de sécurité ;*
- *Avoir accès aux éléments de connaissance de base concernant les phénomènes de masse et les « bandes » de jeunes ;*
- *Maîtriser les concepts fondamentaux de la gestion de crise et de la communication de crise ;*
- *Être capable d'élaborer et de mettre en œuvre des stratégies de gestion des situations conflictuelles et de tension. »*

Les formations se déroulent sur quatre jours et comportent des exercices de mise en situation à partir d'un scénario type décrivant une crise survenue dans un Établissement scolaire.



Les ateliers à thème pour le personnel d'encadrement :

Ils sont proposés dans le cadre de nos interventions dans les réseaux PAS. Chaque atelier se déroule sur une demi-journée. Chaque thème commence par une conférence magistrale d'une heure en grand groupe, suivie des ateliers en petits groupes pendant deux heures. Les petits groupes se divisent en sous-groupes pour travailler sur un document en rapport avec la conférence et répondre à des questions qui seront présentées au groupe par des rapporteurs.

1- Le travail émotionnel du manager éducatif

Objectifs :

Le terme « travail émotionnel » décrit les efforts que fait le personnel pour mettre ses émotions en accord avec les attentes de l'institution. Ce travail est d'autant plus intense qu'il s'agit d'exprimer ou de supprimer des émotions en contradiction avec ses sentiments profonds.

Le travail émotionnel est responsable de l'usure au même titre que le travail physique ou mental. **Quelles compétences acquérir pour faire face à la complexité des demandes institutionnelles ?**

Programme :

1. Gestion de crises : les méthodes d'entraînement.
2. Gestion du stress : les jugements d'autoprotection.
3. Faire face à l'incertitude : de l'adaptabilité à la pathologie de la décision.
4. Démontrer une adaptabilité interpersonnelle : à quoi sert l'empathie ?

2- Dépister les situations à risque de stress et violence au travail

Objectifs :

La législation bouge concernant les variables psychosociales au travail. Mais pour organiser réellement une prévention en ces domaines, il faut avoir une connaissance approfondie de ces variables.

Durant cette demi-journée, nous faisons un tour d'ensemble des thèmes : mal-être, souffrance, stress, harcèlement et violence au travail, les moyens de dépistage et comment se protéger.

Programme:

- Harcèlement, violence, stress, mal-être, souffrance au travail, épuisement professionnel : définitions légales et opérationnelles.
- Troubles de l'adaptation et état de stress post traumatique : définitions médicales.
- Le traumatisme vicariant : c'est quoi ? comment se protéger ?
- Outils de dépistage : test, enquête, écoute, repérage de situations,
- Comment y remédier.

3- Les styles de communication dans la gestion de conflits et de situations de violence

Objectifs:

Découvrir les différents types d'attitudes lors des relations professionnelles et des événements dans les établissements. Un accident de travail, une catastrophe, une agression ... et on se retrouve face à des "victimes" qu'il faut entourer, soutenir, aider. Les paroles et les actes pourront faire la différence. Réfléchir à la clarté des messages pour

véhiculer tout autant l'affirmation de soi et le respect d'autrui. Travailler sur la communication verbale et non verbale pour éviter de se faire agresser physiquement. Prendre conscience de notre participation au déclenchement d'un conflit.

Programme :

1. La communication de crise : mettre de la structure dans un milieu chaotique.
2. L'assertivité : communiquer en s'affirmant et sans écraser l'autre.
3. Le *debriefing* psychologique : accueillir et soutenir les victimes.
4. Le désamorçage : comment ne pas s'engager dans un processus d'escalade de la violence.

4- La qualité de vie au travail

Objectifs:

Favoriser la mise en œuvre d'un projet de prévention à la source au sein même des établissements scolaires. Mieux cerner les risques psychosociaux. Approfondir la notion de climat d'établissement par une réflexion partant d'une enquête réalisée auprès des enseignants. Discussion critique sur les propositions d'amélioration de la qualité de vie au travail.

Programme:

1. Les risques psychosociaux au travail.
2. Les outils d'évaluation du climat scolaire.
3. Les interventions en prévention.

5- La gestion des personnalités difficiles

Objectifs:

Quelle attitude pourrait adopter le chef d'établissement confronté à un membre du personnel présentant des comportements provoquant directement l'insécurité dans l'établissement ?

Programme:

1. Le comportement alcoolique.
2. Le comportement agressif.
3. Les allégations des comportements pédophiles.
4. Le comportement anxieux.

6- La civilité

La civilité englobe les principes fondamentaux de la considération de l'autre, de ses valeurs et de sa différence. Elle contribue à la collégialité et au climat d'établissement. Ne pas supposer que tout le monde a les connaissances et compétences pour se comporter civilement est un préalable à la prévention des risques psychosociaux²⁹².

Objectifs:

Transférer des outils propres aux processus interpersonnels du cadre psychothérapeutique vers les relations professionnelles pour la prévention du *burnout*. Réfléchir à la clarté des messages pour véhiculer tout autant l'affirmation de soi et le respect d'autrui. Travailler sur la communication verbale et non verbale pour éviter de se faire agresser. Prendre conscience de notre participation au déclenchement d'un conflit. Clarifier les valeurs psychologiques des uns et des autres pour faciliter un climat de confiance. Développer la flexibilité psychologique pour lutter contre la stigmatisation.

²⁹² Voir chapitre « La civilité » dans FOTINOS G. & HORENSTEIN J.M. 2011

Nous reconnaissons l'expertise des participants dans leurs besoins et intérêts spécifiques, en conséquence notre attitude est consultative et non pas prescriptive.

Programme:

1. Le respect : comment valider l'interlocuteur.
2. L'assertivité : communiquer en s'affirmant sans écraser l'autre.
3. Le désamorçage : comment ne pas s'engager dans un processus d'escalade de la violence.
4. La confiance : prévenir le discours cynique.
5. La discrimination : prévenir les comportements stigmatisants.

Dans le site du réseau francophone de formation en santé au travail on peut lire²⁹³ : « *Certaines fonctions du manager paraissent évidentes... D'autres nécessitent d'être affirmées, comme la responsabilité sociale liée au respect de contraintes sur les problématiques de santé, sécurité ou environnement. Tous les managers connaissent-ils actuellement leur responsabilité en matière de santé au travail ?* »

Le MEN est partenaire de ce réseau dédié aux managers des entreprises et à des ingénieurs. Il serait souhaitable de l'élargir pour inclure le personnel d'encadrement de la fonction publique.

²⁹³ <http://www.rffst.org>

Conclusion

Si nécessaire était, deux constats peuvent résumer la situation actuelle des enseignants. Le premier d'ordre démographique et psychologique : **25% des enseignants du 1^{er} degré et du 2nd degré en France ont actuellement entre 50 et 60 ans.** Au fil des âges, toutes les enquêtes le démontrent, les problèmes de santé, mais aussi les sentiments de lassitude du métier, de démotivation, sont nettement plus fréquents. Le second concerne la perception du métier par les jeunes enseignants du 1^{er} degré : ceux de moins de 32 ans envisagent de cesser d'enseigner de façon temporaire ou définitive à une échéance de 15 ans et les 32-40 ans à une échéance de...10 ans !

Quelle réponse l'Éducation Nationale compte-t-elle apporter dans les années qui viennent à cette évolution ?

L'accroissement des exigences sociales, la compétition éducative internationale, l'évolution des comportements psychopathologiques de la jeunesse et le faible manque de manœuvre des politiques, rendent inévitable leur impact sur la santé du personnel. **Dans ce contexte il convient, comme cela se fait par ailleurs²⁹⁴, d'incorporer « l'approche santé » à la conception même de l'organisation du travail, à la mise en place des réformes futures et à la formation initiale et continue du personnel.** Nous écrivions en 2006 et ceci est encore plus d'actualité avec le renouveau de la formation des enseignants : « *Ce qui est nécessaire pour les enseignants ce n'est pas seulement une formation pour faire son métier mais aussi pour y rester sans préjudices pour sa personne* » (Travers Ch. 1996)²⁹⁵.

²⁹⁴ http://business.lesechos.fr/directions-ressources-humaines/bien-etre-au-travail/la-sante-des-salaries-clef-de-la-performance-economique-8066.php?goback=.gde_4230343_member_268868678#!

²⁹⁵ TRAVERS CH. & COOPER C. *Teachers under pressure. Stress in teaching profession.* Routledge, Londres and New York 1996.

Le challenge auquel sont confrontés les enseignants rend nécessaire une très grande adaptabilité à la réalité des élèves, à leurs problèmes et à leurs différences. La flexibilité psychologique et physique (bioflexibilité), à la promotion de laquelle nous consacrons désormais nos efforts, contribue non pas seulement à la régulation des émotions mais facilite la créativité, la pratique de nouvelles stratégies, réduit les préjugés relationnels, la critique et les jugements des autres. Pour tous ceux à qui le choix des valeurs psychologiques oriente vers une deuxième carrière, la pratique de la bioflexibilité est un moyen puissant d'acceptation du changement et d'ouverture à la nouveauté.

Le souhait actuel de la fin de l'année 2013 de réaliser une nouvelle réforme des retraites rapidement, en allongeant la durée de carrière au-delà des 41.5 années définies par la loi de 2010, semble mû par le souhait d'éviter que l'État ait à financer pour ses agents dans les années qui viennent des pensions de retraite de plus en plus nombreuses, donc lourdes. **En continuant d'augmenter²⁹⁶ de nouveau le nombre de fonctionnaires** (5 493 200 au 31 décembre 2011²⁹⁷), **l'État prend le risque non négligeable de vouloir contribuer à la diminution du taux de chômage en sacrifiant progressivement l'accroissement nécessaire de leurs revenus d'activité par rapport à l'inflation** (depuis 2010²⁹⁸ l'augmentation du point d'indice est gelé), **le taux de remplacement de leurs futures pensions, et la qualité de leurs conditions de travail, leur bonne santé** en particulier.

²⁹⁶ **Article du Figaro du 30.08.2013 :** (<http://www.lefigaro.fr/flash-eco/2013/08/30/97002-20130830FILWWW00297-2013-plus-de-fonctionnaires-qu-en-2012.php>).

²⁹⁷ **Article du Figaro du 25.07.2013 :**

(<http://www.latribune.fr/actualites/economie/france/20130725trib000777521/5.493.200-c-est-le-nombre-exact-de-fonctionnaires-en-france.html>)

²⁹⁸ **Article de Francetv info du 18.06.2013 :** (http://www.francetvinfo.fr/politique/le-gel-du-point-d-indice-des-fonctionnaires-reconduit-en-2014_350332.html).

S'agissant des enseignants, aux effectifs les plus lourds (20% des agents publics), quel parent ose imaginer pour ses enfants à l'École des enseignants de plus de 65 ans, en primaire comme en collège notamment, où la patience et l'énergie des enseignants est bien plus sollicitée qu'en lycée ou dans les universités ? Alors que plus d'un million de fonctionnaires (police, pompiers, gardiens de prison, douaniers, infirmiers...) bénéficient de départs anticipés à la retraite (à partir de 52 à 57 ans selon les cas pour les régimes spéciaux) pour tenir compte de la pénibilité et des risques de leurs métiers, **l'enseignant, lui, doit travailler jusqu'à cette limite qu'on lui recule de réforme en réforme. Pour les salariés du privé, l'âge moyen réel de départ en retraite était de 61,9 ans en 2011. Dans la Fonction Publique d'État, cette moyenne descend à 57,1 ans. **Pour les enseignants, elle était à 59 ans pour le 1^{er} degré et à 60 ans pour le 2nd degré en 2012.****

Or, en exigeant désormais un Master 2 (Bac + 5) de ceux que l'on qualifie en 2013 de « nouveaux hussards noirs de la République » (« *hussard noir* » est le surnom qui était donné aux instituteurs sous la III^e République), l'entrée dans le métier se situe dans le meilleur des cas à 23 ans, et en moyenne à 27 ans²⁹⁹, auxquels il faudra ajouter 43 à 44 ans pour obtenir une pension à taux plein, soit **66 ans dans le meilleur des cas à 69 ans devant élèves. Avec une pareille perspective, nous entrons dans l'inconnu en matière de santé au travail, et en taux de survie une fois pensionné,** puisqu'actuellement, 0.9% seulement des enseignants du 1^{er} degré et 4.8% seulement des enseignants du 2nd degré en activité ont plus de 60 ans.

Dans les 5 à 15 ans qui viennent, c'est donc un vaste chantier de santé publique qui s'ouvre pour la population enseignante en France, et qui nécessitera de recruter des médecins de prévention en nombre bien plus

²⁹⁹ Voir :

(<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2013/09/02092013Article635137044602857017.aspx>)

important (82 au 31.08.2012, soit 1 pour 10 000 enseignants. **Entre 500 et 1 000 médecins de prévention seraient nécessaires pour agir avec efficacité**).

Peut-on imaginer qu'en décidant de prendre sa retraite à 62 ans, l'enseignant diplômé autrefois d'un Master 2 n'ait plus qu'un SMIG comme pension de retraite, puisqu'il n'aura pas réalisé ses cinq dernières années, chacune amputant de 5% le taux de sa future pension ? Et que penser des enseignantes qui auront pris des congés parentaux pour élever leurs enfants ou des années de disponibilités pour privilégier la carrière de leur conjoint fréquemment muté ?

Inévitablement, pour tenir compte de la pénibilité des fins de carrières des enseignants, dans le souci d'établir une Gestion de Proximité de ses Richesses Humaines (GPRH), l'État devra prévoir beaucoup plus de possibilités budgétaires en PACD et PALD dans les décennies qui viennent, et s'appliquer à trouver des passerelles permettant aux enseignants fatigués de leur métier d'anticiper, pour continuer à travailler dans de meilleures conditions, jusqu'au bout de l'engagement que l'on attend d'eux, s'ils sont restés enseignants toute leur vie.

Actuellement, et cela n'a pas varié d'un iota depuis des décennies, **les espoirs de mobilité hors enseignement des enseignants sont systématiquement freinés par les « nécessités de service »**, qui rendent quasi impossible l'acceptation par l'administration de leur départ en cours d'année scolaire. De ce fait, à peine 6% des enseignants, l'un des taux les plus faibles de toutes les catégories socio-professionnelles, auront changé de métier dans leur longue vie active. De nombreuses académies s'opposent aux recrutements en détachement en cours d'année scolaire, et certaines les refusent même au 1^{er} septembre précédant la rentrée. **De ce fait, l'étudiant qui devient enseignant en France est littéralement « capté » par un système replié sur lui-même en matière de mobilité**

professionnelle, qui fera tout pour le conserver, certaines académies refusant même d'accepter des demandes de démission, car elles sont en déficit d'enseignants dans certaines disciplines.

Pourtant, les enseignants sont de plus en plus nombreux à envisager une seconde carrière hors de la classe, puisque d'après l'étude du Carrefour Santé Social de 2009³⁰⁰, « 22% souhaiteraient se reconverter avant leur départ à la retraite, en moyenne vers l'âge de 54 ans, et 34% (soit 7.5% des répondants) souhaitent occuper un emploi dans l'Éducation Nationale mais hors enseignement ». Début 2012, une enquête réalisée en mai-juin 2009 sur 2 100 personnels de 400 lycées et collèges par Georges Fotinos et José Mario Horenstein sur le « burnout » des enseignants³⁰¹ montre que « 28% des enseignants pensent souvent à quitter leur travail ».

Le 29 août 2013, un sondage d'Opinionway réalisé du 3 au 29 juillet 2013 pour la MAIF³⁰² sur un échantillon représentatif de 499 enseignants de moins de 35 ans a révélé que « 51% éprouve un sentiment de frustration par rapport à leur métier (58% pour les 30-34 ans) et que 79% sont insatisfaits en termes de reconnaissance économique. 24% soulignent le manque de perspectives d'évolution de carrière et 65% sont insatisfaits de leurs conditions de travail. 66% estime leur pouvoir d'achat insuffisant (porté à 73% des 30-34 ans). »

Dans ces conditions de précarisation progressive du métier d'enseignant, en matière de pouvoir d'achat sur le court/moyen/long terme, en matière de prévention de leur santé au travail au fil des âges, et en matière de possibilités de passerelles sans concours vers d'autres fonctions moins pénibles psychologiquement au-delà de leurs 50 ans, quelle peut être la réponse de l'Éducation Nationale – et in extenso de l'État – dans un contexte d'endettement de la France à hauteur de 91.7%

³⁰⁰ Carrefour santé Social ; Enquête : Les enseignants face à leur fin de carrière professionnelle. 2009. (<http://www.unsa-education.org/telechargement/social/CSS.pdf>)

³⁰¹ FOTINOS G. HORENSTEIN J.M. *La qualité de vie au travail dans les lycées et collèges : le « burnout » des enseignants*. 135 p.

³⁰² <http://www.datapressepremium.com/RMDIFF/2006895/2013-08-29-MAIF-opinionway.pdf>

de son Produit Intérieur Brut (soit une dette de 1 870,3 milliards d'euros³⁰³) au 1^{er} trimestre 2013 ?

Alors que les salaires des enseignants (à moins de 15 ans de carrière) sont de 10% à 15% inférieurs à ceux des autres pays de l'OCDE en 2011³⁰⁴, il semble que la seule issue pour les enseignants – en difficultés ou non - de voir s'accroître leur pouvoir d'achat et d'améliorer leurs conditions de travail soit de **considérer leur métier comme une transition professionnelle dans un parcours plus varié qu'il ne l'est aujourd'hui, ce qui génèrera un *turn over* comparable à celui qui se produit déjà depuis quelques années au Canada (15 à 20% des enseignants abandonnent dans les 5 premières années³⁰⁵), en Belgique (40% des enseignants démissionnent dans les 5 premières années³⁰⁶), en Suisse³⁰⁷, tous affectés par une pénurie d'enseignants du fait d'un déficit d'attractivité de ce métier. **L'Éducation Nationale n'est, actuellement, pas du tout préparée à cette véritable révolution des parcours professionnels.****

Pour ceux qui aiment enseigner et souhaitent de meilleures conditions de travail et salariales, une mobilité à l'échelle européenne dans les décennies à venir devrait leur permettre de faire « jouer la concurrence » en leur faveur. La Suisse a déjà tiré la sonnette d'alarme pour recruter des enseignants de tous pays.

³⁰³ <http://www.ladepeche.fr/article/2013/06/28/1660940-france-12-milliards-euros-dettes-plus-tous-mois.html>

³⁰⁴ http://www.oecd-ilibrary.org/fr/education/salaire-des-enseignants_teachsal-table-fr

³⁰⁵ **Article du 10.05.2011** : (<http://www.lapresse.ca/le-soleil/actualites/education/201105/09/01-4397763-penurie-de-professeurs-a-lhorizon.php>)

³⁰⁶ **Article de RTL info du 30.08.2012** : (<http://www.rtl.be/info/belgique/societe/903218/avis-de-recherche-ou-sont-les-enseignants-penurie-de-profs-en-belgique>)

³⁰⁷ <http://www.travailler-en-suisse.ch/opportunités-dans-l'enseignement-en-suisse-on-manque-de-profs.html>

Annexes

Index des sigles

ACT : *Acceptance and Commitment Therapy*

AEFE : Agence pour l'Enseignement du Français à l'Étranger.

AFAE : Association Française des Acteurs de l'Éducation.

ANACT : Agence nationale pour l'amélioration des conditions de travail.

ANAGRAM : Application NAtionale de Gestion des Rentes, Accidents du travail et Maladies professionnelles.

AP : Assistant de Prévention d'Établissement.

APV : Affectation à caractère Prioritaire justifiant une Valorisation.

APS : Assistants de Prévention et de Sécurité.

ASL : Autonomes de Solidarité Laïque départementales.

AT/MP : Accidents du Travail/Maladies Professionnelles.

ATRT : Atelier Thérapeutique de Réadaptation par le Travail.

BAFA : Brevet d'Aptitude aux Fonctions d'Animateur.

BAFD : Brevet d'Aptitude aux Fonctions de Directeur.

BOP : Branches Opérationnelles de Programme.

BTS : Brevet de Technicien Supérieur.

CAO : Conception Assistée par Ordinateur.

CAPA : Commissions Administratives Paritaires Académiques.

CAPE : Certificat d'Aptitude Pédagogique à l'Enseignement.

CAPES : Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré.

CAPET : Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Technique.

CAPN : Commissions Administratives Paritaires Nationales.

CAPSAIS F : Certificat d'Aptitude aux actions Pédagogiques Spécialisées d'Adaptation et d'Intégration Scolaire (spécialité F) : diplôme de spécialisation des instituteurs et P.E.

CCPP : Centres de Consultation de Pathologies Professionnelles.

CDD : Contrat à Durée Déterminée.

CDI : Contrat à Durée Indéterminée.
CEE : Conseil des Communautés européennes.
CFA : Centre de Formation d'Apprentis.
CFC : Conseiller en Formation Continue.
CHSCT : Comité d'Hygiène et de Sécurité et des Conditions de Travail.
CHSCTMEN : Comité d'Hygiène et de Sécurité et des Conditions de Travail du Ministère de l'Éducation Nationale.
CIDI : *Composite International Diagnostic Interview*.
CIEP : Centre International d'Études Pédagogiques.
CIM-10 : Classification Internationale de Maladies.
CIVI : Commission d'Indemnisation des Victimes d'Infractions.
CLD : Congé de Longue Durée.
CLIS : CLASSE d'Intégration Scolaire (pour des enfants en situation de handicap mental ou moteur).
CLIN : CLASSE d'INItiation (pour les élèves d'école primaire).
CLM : Congé de Longue Maladie.
CMC : Conseiller Mobilité-Carrière.
CNFPT : Centre National de la Fonction Publique Territoriale.
CRDP : Centre Régional de Documentation Pédagogique.
CMO : Congé de Maladie Ordinaire.
CMP : Centre Médico-Psychologique
CNAM : Conservatoire National des Arts et Métiers.
CNAMTS : Caisse nationale de l'assurance maladie des travailleurs salariés.
CNDP : Centre National de Documentation Pédagogique.
CNED : Centre National d'Enseignement à Distance.
CNUMP : Comité National de l'Urgence Médico-Psychologique
CNR : Centre National de Réadaptation.
COI : Changements Organisationnels et Informatisation.
CPE : Conseiller Principal d'Éducation.
CPGE : Classe Préparatoire aux Grandes Écoles.
CRPE : Concours de Recrutement de Professeurs des Écoles.

CRRMP : Comité Régional de Reconnaissance des Maladies Professionnelles.

CSI : Cité des Sciences et de l'Industrie.

CUMP : Cellule d'Urgence Médico-Psychologique.

CRUMP : Cellule Régionale d'Urgence Médico-Psychologique.

CSMRP : Centre de Santé Mentale et de Réadaptation de Paris.

DAAEFOP : Délégation Académique à l'Action Éducative et à la Formation des Personnels.

DAET : Délégation Académique à l'Enseignement Technique.

DAFCO : Délégué Académique à la Formation Continue.

DARES : Direction de l'Animation de la Recherche, des Études et des Statistiques.

DASEN : Directeur Académique des Services de l'Éducation Nationale.

DEA : Diplôme d'Études Approfondies.

DEPARIS : DÉpistage PARTICIPatif de RISques.

DEPP : Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance.

DESS : Diplôme d'Études Supérieures Spécialisées.

DGAFP : Direction Générale de l'Administration de la Fonction Publique.

DGESCO : Direction Générale de l'Enseignement Scolaire.

DGESIP : Direction Générale pour l'Enseignement Supérieur et l'Insertion Professionnelle.

DGRH : Direction/Directeur/Directrice Général(e) des Ressources Humaines.

DGT : Délégation Générale du Travail.

DHG : Dotation Horaire Globale.

DO : Disponibilité d'Office.

DOM : Départements d'Outre-Mer.

DOM-ROM : Départements d'Outre-Mer-Régions d'Outre-Mer).

DREE : Direction de la Recherche, des Études, de l'Évaluation et des statistiques.

DRH : Direction/Directeur/Directrice des Ressources Humaines.

DSDEN : Directions des Services Départementaux de l'Éducation Nationale
DSM-5: *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*.
DUER : Document Unique d'Évaluation des Risques.
E2C : École de la Seconde Chance.
EAE : Espaces d'Accueil et d'Écoute.
ÉCLAIR : Écoles, Collèges, Lycées, Ambition, Innovation, Réussite.
EN : Éducation Nationale.
ENVEFF : Enquête Nationale sur les Violences Envers les Femmes en France.
EPLÉ : Établissement Public Local d'Enseignement.
EPS : Éducation Physique et Sportive.
EQRI : Échelle de la Qualité des Relations Interpersonnelles.
ESEN : École Supérieure de l'Éducation Nationale.
ESPE : Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation.
ESPT : États de Stress Post Traumatiques.
ETP : Équivalent Temps Plein.
FAS : Fédération des Autonomes de Solidarité.
GAPP : Groupes d'Analyse de la Pratique Professionnelle.
GEASE : Groupe d'Entraînement à l'Analyse des Situations Éducatives.
GPEEC : Gestion Prévisionnelle des Emplois, Effectifs et Compétences.
GPRH : Gestion de Proximité des Ressources Humaines.
GRETA : Groupement d'Établissements.
GRFDE : Groupe Reconstruire la Formation Des Enseignants.
GRH : Gestion des Ressources Humaines.
IA-IPR : Inspecteur d'Académie-Inspecteur Pédagogique Régional.
IEN : Inspecteur de l'Éducation Nationale.
IGAS : Inspection Générale des Affaires Sociales.
IGEN : Inspecteur Général de l'Éducation Nationale.
IMR : Institut Marcel Rivière.
INALCO : Institut National des Langues et Civilisations Orientales (« Langues O »).

INAVEM : Institut National d'Aide aux Victimes et de Médiation.
INHES : Institut National des Hautes Études de Sécurité.
INPES : Institut National de Prévention et d'Éducation pour la Santé.
INRS : Institut National de Recherche et de Sécurité pour la prévention des accidents du travail et des maladies professionnelles.
INSEE : Institut National de la Statistique et des Études Économiques.
INSERM : Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale.
IP : Incapacité Permanente.
IPP : Incapacité Permanente Partielle.
ISST : Inspecteurs Santé et Sécurité au Travail.
ITR : Titulaire Remplacement Indifférencié.
ITT : Interruption Temporaire de Travail.
IVS : Institut de Veille Sanitaire.
IUFM : Institut Universitaire de Formation des Maîtres.
LEP : Lycée d'Enseignement Professionnel.
MAIF : Mutuelle Assurance des Instituteurs de France.
MBI : *Maslach burnout inventory*.
MBSR : *Mindfulness-Based Stress Reduction*.
MGEN : Mutuelle Générale de l'Éducation Nationale.
MGL : Médecins Généralistes Libéraux.
MISPE : Matrice Interpersonnelle du Soi Professionnel de l'Enseignant.
MOOC : *Massive Open Online Course*.
NCvB : *Netherlands Center for occupational diseases*.
OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Économique.
OIT : Organisation Internationale du Travail.
OMS : Organisation Mondiale de la Santé.
ONISEP : Office National d'Information sur les Enseignements et les Professions.
ORPE : Outil de Référence des Personnels Enseignants.
OT : Occupation Thérapeutique.
PACD : Poste Adapté de Courte Durée.
PACS : Pacte Civil de Solidarité.

PAF : Plan Académique de Formation.
PALD : Poste Adapté de Longue Durée.
PE : Professeur des Écoles.
PEP4: Postes à Exigences Particulières de niveau 4.
PLP : Professeur de Lycée Professionnel.
PPRE : Programme Personnalisé de Réussite Éducative.
PRT : Pathologies en Relation au Travail.
PST : Problèmes de Santé au Travail.
QVT : Qualité de Vie au Travail.
RAR : Réseau Ambition Réussite.
Réseau PAS : Réseau Prévention Aide Suivi.
RGPP : Révision Générale des Politiques Publiques.
RMI : Revenu Minimum d'Insertion.
RNV3P : Réseau National de Vigilance et de Prévention des Pathologies Professionnelles.
RQTH : Reconnaissance de la Qualité de Travailleur Handicapé.
RSA : Revenu de Solidarité Active.
SAENES : Secrétaire Administratif de l'Éducation Nationale et de l'Enseignement Supérieur.
SAPEA/SAPP : Séminaire d'Analyse des Pratiques d'Enseignement/Apprentissage.
SCAPE : Séminaires Cliniques d'Analyse des Pratiques Éducatives.
SEGPA : Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté.
SES : Sciences Économiques et Sociales.
SGAR : Secrétariat Général aux Affaires Régionales.
SIGNA : Signalements des actes de violence.
SIVIS : Système d'information et de vigilance sur la sécurité scolaire.
SNES : Syndicat National des Enseignements du Second degré.
SNPDEN : Syndicat National des Personnels de Direction de l'Éducation Nationale.
SOBANE : *Screening*, Observation, Analyse, Expertise.
STAPS : Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives.

SUMER : Surveillance Médicale des Expositions aux Risques professionnels.
SVT : Sciences de la Vie et de la Terre.
TA : Titulaire Académique.
TBI : Tableau Blanc Interactif.
TGV : Train à Grande Vitesse.
TICE : Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement.
TMS : Troubles Musculo-Squelettiques.
TRB : Titulaires Remplaçants Brigade.
TS : Tentative de Suicide.
TZR : Titulaire sur Zone de Remplacement.
ULIS : Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire.
UNESCO : *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture).
ZEP : Zone d'Éducation Prioritaire.
ZIL : Zones d'Intervention Localisées.
ZR : Zone de Remplacement.
ZUS : Zone Urbaine Sensible.

Bibliographie

ABRAHAM A. *L'enseignant est une personne*. Paris : ESF, collection Science de l'Éducation ; 1984.

ATKINSON, J.W. (1957), *Motivational determinants of risk-taking behaviour*, Psychological Review (<http://www.apa.org/journals/rev/> vol.64, n°6, pp.359-372).

AUPETIT S. *Mieux vivre avec sa classe – Nouvelles ressources pour profs découragés*, Éditions de la Hutte – 2010.

BERTOCH, M. R., NIELSEN, E. C., CURLEY, J. R., & BORG, W. R. (1989). *Reducing teacher stress*. Journal of Experimental Education, 57(2), 117-128.

BIGLAN A. 2009 (http://www.ori.org/scientists/anthony_biglan)

BOYER R. *Enseignant...et après ? Comment préparer et réussir sa seconde carrière*. Éditions Les Savoirs Inédits. 2009, 191 p.

BOYER R. *Enseignants et mobilité professionnelle. Conseils et outils pour choisir la vôtre*. Éditions Les Savoirs Inédits. 2011, 210 p.

BOYER R. *Vouloir mettre en place une GPRH dans les EPLE, c'est ouvrir une boîte de Pandore* ; in *La GRH de proximité*, bulletin trimestriel n°138, AFAE, juin 2013.

BRUNOU N. *Rapport sur l'Enquête Santé Mutualistes de la Mutuelle Générale de l'Éducation Nationale. Quelques-uns des points le plus importants*. Communication au colloque : *Parcours professionnels dans l'Éducation nationale : Quelles aides, pour quels risques ?* MGEN 11 mars 2004.

CASEY P. & BAILEY S. *Adjustment disorders: the state of the art*. World Psychiatry 2011; 10:11-18.

CECIL M.A & FORMAN SG. *Effects of stress inoculation training and coworker support groups on teachers' stress*. Journal of School Psychology, 28, 105, 1990.

CHEMOUNY B. *Agir et communiquer avec ses élèves - Pratiques pour mieux gérer sa classe*, Éditions Hachette – 2011.

CHEN, S. (2006). *Impact of enhanced resources on anticipatory stress and adjustment to new information technology: A field-experimental test of conservation of resources theory*. Unpublished doctoral dissertation, Tel Aviv University, Tel Aviv, Israel.

CIARROCHI, J. BILICH, L., & GODSEL, C. *Psychological flexibility as a mechanism of change in Acceptance and Commitment Therapy*. In Ruth Baer's (Ed), *Assessing Mindfulness and Acceptance: Illuminating the Processes of Change*. (pp. 51-76). New Harbinger Publications, Inc.: Oakland, CA. 2010.

COX T. 1993. Cité in MACKAY C.J., COUSINS R., KELLY P.J., LEE S., MCCAIG R.H. *Management standards »and work related stress in the UK: policy background and science*. Work & Stress, April-June, 2004 ; 18 : 2, 91-112.

CREPIN N. et DELERUE F. - Institut Régional du Bien-être, de la médecine et du Sport-santé, IRBMS, Nord Pas-de Calais (www.irbms.com)

CUBY J.-F., GHESQUIERE M., Rapport (collectif) sur la Gestion des ressources humaines : *la dimension qualitative de la gestion des personnels (du mythe au quotidien)*, Janvier 2000
(<http://media.education.gouv.fr/file/07/1/6071.pdf>).

CYTERMANN J.-R., LOPES A., *Une forte féminisation des métiers de l'Éducation Nationale*, extrait d'un bilan social du MENESR, 2006.
(<http://www.prisme-asso.org/IMG/doc/f-minisation.doc>)

D'ANSEMBOURG T. *Cessez d'être gentil, soyez vrai !* Éditions de l'Homme, 2001.

DEBARBIEUX É., FOTINOS G., *L'École entre bonheur et ras-le-bol. Enquête de victimation et climat scolaire auprès des personnels de l'école maternelle et élémentaire.* Observatoire International de la Violence à l'École. Université Paris-Est Créteil. Septembre 2012. 76 p.

DELGADO PASTOR L.C. *Correlatos psicofisiológicos de la preocupación y mindfulness. Eficacia de un entrenamiento en habilidades mindfulness.* Universidad de Granada. Departamento de Psicología Clínica y de la Salud 2009.

DELOISON Y., *Pourquoi les femmes se font toujours avoir ? Mode d'emploi pour que cela change enfin.* Éditions FIRST, collection Psycho, 254 p.

DEMEROUTI E., BAKKER A.B., NACHREINER F., SCHAUFELI W.B. *A model of burnout and life satisfaction amongs nurses.* Journal of Advance Nursing 2000 ; 32, 2 : 454-464.

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

DESJOURS, C. (1993) *Le travail, usure mentale,* Éditions Bayard, et du même auteur (1998), *Souffrance en France, la banalisation de l'injustice sociale,* Éditions du Seuil.

DUPUY, H.J. (1978). *Self-Representations of General Psychological Well-Being of American Adults.* Paper presented at American Public Health Association Meeting, Los Angeles, California, October 17.

FOTINOS G. *Le climat scolaire dans les lycées et collèges – État des lieux – Analyse – Propositions.* Collection MGEN ; 2006.

FOTINOS G. *Le climat des écoles primaires – État des lieux – Analyse – Propositions.* Collection MGEN ; 2006.

FOTINOS G. *Lycées et collèges : le moral des personnels de direction – État des lieux – Analyse – Propositions*. Collection MGEN ; 2006.

FOTINOS G. & HORENSTEIN J.M. *La qualité de vie au travail dans les lycées et collèges. Le « burnout » des enseignants*. Paris : CASDEN ; 2011.

FRIEDMAN, G. H., LEHRER, B. E., & STEVENS, J. P. (1983). *The effectiveness of self-directed and lecture/discussion stress management approaches and the locus of control of teachers*. American Educational Research Journal, 20 (4), 563-580.

HARGREAVES A. *Changing teachers, changing times*. London: Cassell, New York: Teachers' College Press, 1994.

HARGREAVES A. *The emotional geographies of teachers' relations with colleagues*. International Journal of Educational Research. 2001; 35, 503-527.

HARGREAVES A. *The emotional geographies of teaching*. Teachers' College Record. December, 2001; 103: 6, 1056-1080.

HORENSTEIN J.M. & VOYRON-LEMAIRE M-C. *Rapport de recherche sur les enseignants victimes de la violence*. Paris : Collection MGEN ; 1996.

HORENSTEIN J.M. & VOYRON-LEMAIRE M-C. *Les enseignants victimes de la violence* in CHARLOT B. & EMIN J-C. *Violences à l'école. État des savoirs*. Armand Colin ; 1997.

HORENSTEIN J.M., VOYRON-LEMAIRE M-CH., LELIEVRE F., KREMER N., FAUCHEUX J. *Les pratiques du harcèlement en milieu éducatif*. Paris : Collection MGEN ; 1998.

HORENSTEIN J.M. *L'école dans la prévention de la violence : l'apport de la santé mentale*. Psychiatrie Française 1999 ; 30 : 109-111.

HORENSTEIN J.M. *Les psychiatres dans la prévention de la violence à l'encontre du personnel éducatif*. Ann. Psychiatrie 2000 ; 15 : 259-266.

HORENSTEIN J.M. *La protection personnelle dans la prévention des accidents de travail consécutifs aux violences interpersonnelles*. Paris : Collection MGEN ; 2000.

HORENSTEIN J.M., VOYRON-LEMAIRE M-CH., LELIEVRE F., KREMER N., FAUCHEUX J. *Le traumatisme vicariant : Etude sur une population de chefs d'établissement*. Paris : Collection MGEN ; 2002.

(http://www.fondation-maif.fr/fondation/ressources/pdf/mgen-III_rf.pdf)

HORENSTEIN J.M. *La qualité de vie au travail des enseignants. État des lieux, analyse, propositions*. Paris : Collection MGEN ; 2006.

HORENSTEIN J.M. *Le soin de soi. Esthétique à l'usage des soignants et des enseignants. La prévention du burnout et du traumatisme vicariant*. Paris 2013.

HOURST B. *Former sans ennuyer*, Éditions d'Organisation, 2006.

JANOFF-BULMAN R. *Shattered assumptions: Towards a new psychology of trauma*. New York: Free Press 1992.

JANOT-BERGUGNAT L. *Stress individuel des enseignants d'école primaire et médiation collective*. Thèse de doctorat, Université Victor Segalen Bordeaux 2 ; 2003.

JANOT-BERGUGNAT L. *Stress perçu de l'enseignant et logiques d'action face à la violence dans l'école*. Recherche et Formation 2005 ; 48 : 135-150.

JANOT-BERGUGNAT L., RASCLE N. *Le stress des enseignants*, Éditions Armand COLIN, 220 p., 2008

JAOUL G., KOVESH V. *Le burnout dans la profession enseignante*. Annales Médico- Psychologiques 2004; 162 : 26-35.

JEFFREY B. ET WOODS P. *Feeling deprofessionalised: the social construction of emotions during an OFSTED inspection*. Cambridge Journal of Education. 1996 ; 26 : 3, 325-343.

JOHNSON K. *School Crisis Management*. Hunter House, Alameda, California 1993.

JOLY, A. *Stress et traumatisme, approche psychologique de l'expérience d'enseignants victimes de violence*. Thèse de doctorat, Université de Reims Champagne-Ardenne ; 2002.

KAHNEMAN D. *The riddle of experience vs memory 2010*. In site WEB http://www.ted.com/talks/daniel_kahneman_the_riddle_of_experience_vs_memory.html

KELCHTERMANS G. *Teacher Vulnerability: understanding its moral and political roots*. Cambridge Journal of Education. 1996; 26 : 3, 307-323.

KESSLER, R.C., ANDREWS, G., COLPE, .et AL (2002) *Short screening scales to monitor population prevalences and trends in non-specific psychological distress*. Psychological Medicine, 32, 959-956.

KIRIACOU C & SUTCLIFFE J. *Teacher stress: a review*. Educational Review. 1977 ; 29 : 4, 299-306.

KOVES V., CHANOIT P.-F., LABARTE S. *Les enseignants et leur santé*. Edition Frison-Roche ; 1997.

KOVES, V., CHAN CHEE, C., LABARTE, S. & BRUNOU, N. *Enquête épidémiologique sur la santé des mutualistes de la MGEN*. Résultats 2001. Paris: MGEN.

LANTHEAUME, F. & HELOU, C. (2008). *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris : PUF. Coll. Éducation & Société. (2008)

LARSSON, G., SETTERLIND, S., & STARRIN, B. (1990). *Routinization of stress control programmes in organisations: A study of Swedish teachers*. *Health Promotion Int.* (1990) 5 (4): 269-278.

LAUGAA, D., RASCLE, N., BRUCHON-SCHWEITZER, N. *Stress and burnout among French elementary school teachers: A transactional approach*, *European Review of Applied Psychology* 2008; 58: 241-251.

LAZARUS R. S. & FOLKMAN S. *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springe 1984.

LE CAM-VERDIER, C. (2003), *Souffrances ou besoins insatisfaits ?* in *Cahiers Pédagogiques*, n°412, pp.20-21.

LE CARDINAL G. (1995), *La dynamique de la confiance*. Éducation & Management (Mai), pp. 14-17

LE DUIGOU F. *Professeur, comment faire ? Conseils pour mieux vivre son métier*, Éditions de l'Atelier – 2011.

LEVINE J. & MOLL J. *Prévenir les souffrances d'école. Pratique du soutien au soutien*. ESF 2009.

LEVY-LEBOYER, C. (2001), *La motivation dans l'entreprise. Modèles et stratégies*, Paris, Éditions d'Organisation.

LOONIS E. *Rapport concernant l'évaluation du risque psychosocial dans le cadre de l'évaluation des risques professionnels ; 2004.*

MANORANJITHAM et AL 2010 In Casey P. *Adjustment disorder: The way forward for ICD-11 and DSM-5*. International Congress 10th – 13th July 2012.

MAERCKER A., EINSLE F., KÖLLNER V. *Adjustment Disorders as Stress Response Syndromes: A New Diagnostic Concept and Its Exploration in a Medical Sample* *Psychopathology* 2007; 40:135–146.

MATHON O. *Réussir sa première classe*, Éditions ESF – 2012.

MOREAU Y., *Nos retraites demain : équilibre financier et justice*, Rapport au Premier Ministre, Juin 2013.
(http://www.gouvernement.fr/sites/default/files/fichiers_joints/rapportmoreau.pdf).

MULLER F. *Manuel de survie à l'usage de l'enseignant débutant*, Éditions de l'Étudiant, réédité depuis 2005.

NAPOLI M. *Mindfulness Training for Teachers: A Pilot Program*. Arizona State University; College of Public Programs School of Social Work ; 2004.

NIEDHAMMER I ; SIEGRIST J. ; LANDRE M.F ; GOLDBERG M., LECLERC A. *Étude des qualités psychométriques de la version française du modèle Déséquilibre Efforts/Récompenses*. *Rev. Épidem. Et Santé Publ.*, 2000, 48, 419-437.

NIAS J. *Thinking about feeling: the emotions in teaching*. *Cambridge Journal of Education*. 1996 ; 26 : 3, 293-306.

PEARLMAN L. A., & MAC IAN P. S. *Vicarious traumatization: An empirical study of the effects of trauma work on trauma therapists*. *Professional Psychology : Research and Practice* 1995, 26: 558-565.

PEARLMAN L.A. *Communication personnelle*. Juin 2002.

PERRON D. *Comment améliorer la gestion d'une classe à difficultés.* (<http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/memoires/memoires/2005/b/0/05b0029/05b0029.pdf>).

PINES A. M. *A psychoanalytic existential approach to burnout: Demonstrated in the cases of a nurse, a teacher and a manager.* *Psychotherapy: Theory/Research/ Practice/Training*, 2002; 39: 103-113.

PROJET DE LOI DE FINANCES 2012 (PLF) – Question n°52 in *Questionnaires parlementaires traités par la DGRH ; Missions enseignement scolaire et enseignement supérieur - Décembre 2011.*

RAMÉ S. *Insertions et évolutions professionnelles dans le milieu enseignant.* Communication au colloque : Parcours professionnels dans l'Éducation nationale : Quelles aides, pour quels risques ? MGEN 11 mars 2004.

RASCLE N. COSNEFROY O. & QUINTARD B. (2009). *Mesure de la qualité de vie des enseignants du secondaire (QVE) selon le modèle « Job-Strain » de Karasek : une adaptation française du Leiden Quality of work Questionnaire,* *Psychologie du travail et des Organisations*, 15, 4.

RYFF CD. KEYES CLM. *The structure of psychological well-being revisited.* *Personality Soc Psycho* 1995, 69: 719-727.

SAAKVITNE K.W. & PEARLMAN L.A. *Transforming the pain. A workbook on vicarious traumatization.* New York : Norton 1996.

SCARDAPANE, J. R., WALLING, C. M., MITTAL, S., DONNELLY, K., MANDEL, T., & CLOSSON, M. (2005, November). *Mindfulness-Based Stress Reduction and values clarification for university employees.* Poster session presented at the annual meeting of the Association for Behavioral and Cognitive Therapies, Washington, DC.

SENECAL, C.B., VALLERAND, R.J., & VALLIERES, É.F. (1992). *Construction et validation de l'Échelle de la qualité des Relations Interpersonnelles (EQRI)*. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 42(4), 315-322.

SHARP, J.J. and FORMAN, S.G. (1985) *A comparison of two approaches to anxiety management for teachers*. *Behavioral Therapy*, 16, 370-383.

SIEGRIST J. *Adverse health effects of high-effort/low-reward conditions*. *Journal of Occupational Health Psychology*. 1996 ; 1 : 27-41.

SILVY L. *Accompagnement d'un public dit « difficile »*, Éditions Crès, 2009.

SIMON J., Préface de HIRSCH M., *La déontologie des cadres publics : pour un service public responsable*, Éditions CNDP/ESEN – 2012 Coll. Cadre-service public (http://www2.cndp.fr/revueEcoManagement/noteslecture/2013-01_04.htm)

SIVADON P. & LÉVY-KLEIN F. *Maturation affective, professions et troubles mentaux*. *Annales médico-psychologiques* 1951 : 68-74.

TRAVERS CH. & COOPER C. *Teachers under pressure. Stress in teaching profession*. Routledge, Londres and New York 1996.

TRIGO T.R., TENG C.T., HALLAK J.E.C. *Síndrome de burnout ou estafa profesional os transtornos psiquiátricos*. *Rev. Psiq. Clín.* 2007; 34, 5 : 223-233.

TUNNECLIFFE, M. R., LEACH, D. J., & TUNNECLIFFE, L. P. (1986). *Relative efficacy of using behavioral consultation as an approach to teacher stress management*. *Journal of School Psychology*, 24, 123–131.

VERCAMBRE M-N., BROSELIN P., GILBERT F., NERRIÈRE E., & KOVÉSS-MASFÉTY V. *Individual and contextual covariates of burnout: a cross-sectional nationwide study of French teachers*. *BMC Public Health* 2009, 9 : 333.

VÉZINA M. *Le fardeau des problèmes de santé psychologique liés au travail : portrait de la réalité québécoise*. Colloque Santé psychologique, IRSST, 3 novembre 2010.

WAWRZYNIAK et LASSARRE D. *Stress et violence : personnels de l'Éducation Nationale en souffrance*. Perspectives Psy 1999; 38, 4: 272-281.

WILLIAMS K. *Mindfulness Based Stress Reduction in a worksite wellness program*, in Baer (Ed) *Mindfulness based treatment approaches*. Academic Press 2006.

ZOLNIERCZYK-ZREDA D. An intervention to reduce work-related burnout in teachers. International Journal of Occupational Safety and Ergonomics 2005 ; 11, 4 : 423-430.

ZYLBERBERG-HOCQUARD, *Femmes et féminisme dans le mouvement ouvrier français*. Éditions Ouvrières, 1981.

Ouvrages conseillés

ANDRE C. et LELORD F.: *L'estime de soi*. Éditions Odile Jacob, 1999.

AUPETIT S. *Mieux vivre avec sa classe – Nouvelles ressources pour profs découragés*, Éditions de la Hutte – 2010.

BOYER R. *Enseignant...et après ? Comment préparer et réussir sa seconde carrière*. Éditions Les Savoirs Inédits. 2009, 191 p.

BOYER R. *Enseignants et mobilité professionnelle. Conseils et outils pour choisir la vôtre*. Éditions Les Savoirs Inédits. 2011, 210 p.

BOYER R. *Vouloir mettre en place une GPRH dans les EPLE, c'est ouvrir une boîte de Pandore* ; in *La GRH de proximité*, bulletin trimestriel n°138, AFAE, juin 2013.

BSIRI L. *Guide de la voix à l'usage des enseignants*. Éditions Retz – mai 2010

CHEMOUNY B. *Agir et communiquer avec ses élèves - Pratiques pour mieux gérer sa classe*, Éditions Hachette – 2011.

D'ANSEMBOURG T. *Cessez d'être gentil, soyez vrai !* Éditions de l'Homme, 2001.

DELOISON Y., *Je veux changer de job !* Éditions Hachette – 2011.

DELOISON Y., *Mes bonnes résolutions pour changer de vie*. Éditions du Chêne – 2012.

DELOISON Y., *Pourquoi les femmes se font toujours avoir ? Mode d'emploi pour que cela change enfin*. Éditions FIRST, collection Psycho - 2013

- HARRIS R. *Les pièges du bonheur*. Les Éditions de l'Homme 2010.
- HARRIS R. *Passez à l'ACT : Pratique de la thérapie d'acceptation et d'engagement*. Éditions De Boeck 2012.
- JEFFERS S., *Tremblez mais Osez !*, Éditions Marabout, 2001.
- JEFFERS S., *OSER briser la glace*, Éditions Marabout, 2003.
- HOURST B. *Former sans ennuyer*, Éditions d'Organisation, 2006.
- LE DUIGOU F. *Professeur, comment faire ? Conseils pour mieux vivre son métier*, Éditions de l'Atelier – 2011.
- LIÉNARD Y. *Pour une sagesse moderne. Les psychothérapies de 3^e génération*, Éditions Odile Jacob, 2011.
- MATHON O. *Réussir sa première classe*, Éditions ESF – 2012.
- MEIRIEU P. *Pédagogie : des lieux communs aux concepts clés*, Éditions ESF – Septembre 2013.
- MONESTÈS J.L. & VILLATTE M. *La thérapie d'acceptation et d'engagement (ACT)*, Elsevier Masson 2011.
- MULLER F. *Manuel de survie à l'usage de l'enseignant débutant*, Éditions de l'Étudiant, réédité depuis 2005.
- NAZARE-AGA I., *Les manipulateurs sont parmi nous. Qui sont-ils ? Comment s'en protéger ?* Éditions de l'Homme, 2004.
- SCHOENDORFF, B. *Faire Face à la Souffrance - choisir la vie plutôt que la lutte avec la Thérapie d'Acceptation et d'Engagement*. Éditions Retz, Paris, 2009.

SILVY L. *Accompagnement d'un public dit « difficile »*, Éditions Crès, 2009.

TEMPLAR R., *Obtenez ce que vous voulez...sans avoir à le demander*. Éditions Poche Marabout, 2013.

URY W., *Comment négocier avec les gens difficiles. De l'affrontement à la coopération*. Éditions du Seuil, 2006.

WILSON P. : *Le principe du calme. Apprendre à méditer pour transformer sa vie*. Éditions J'ai Lu, Collection Harmonies, 2003.

Collection du Cerf :

N°1 : Cherry HARTMAN : *Un temps pour être bien dans sa peau* ; 2000.

N°3 : David W.SCHELL : *Un temps pour le pardon* ; 2002.

N°10 : Daniel GRIPPO : *Un temps pour le travail* ; 2002.

N°13 : Tom MC GRATH : *Un temps pour décompresser* ; 2002.

N°15 : Cherry HARTMAN : *Un temps pour être encore mieux dans sa peau* ; 2000.

N°16 : Linus MUNDI : *Un temps pour se simplifier la vie* ; 2003.

N°17 : Christine ADAMS : *Un temps pour les mères débordées* ; 2000.

N°20 : Lisa O.ENGELHARDT : *Un temps pour s'entendre avec les gens difficiles* ; 2003.

Sitographie :

- **Aide aux enseignants en difficulté :**

- COUTURIER Agnès :
http://www.aideauxprofs.org/index.asp?affiche=News_Display.asp&ArticleID=1962

Dr HORENSTEIN José Mario : www.bioflexlab.fr et
<https://www.facebook.com/Bioflexlab>

- SZAKONYI Cécile :
http://www.aideauxprofs.org/index.asp?affiche=News_Display.asp&ArticleID=2739

- **Associations disciplinaires d'enseignants:**

- Histoire-Géographie : <http://www.clionautes.org/> et
<http://www.aphg.fr/>
- Lettres : <http://www.aplettres.org> et <http://www.weblettres.net/>
- Biologie-Géologie : <http://www.apbg.org/>
- Éducation Physique et Sportive : <http://www.aeeps.org/>
- Mathématiques : <http://www.apmep.asso.fr/>
- Physique-Chimie : <http://www.udppc.asso.fr/national/>
- Physiologie, Biochimie et Microbiologie : <http://www.upbm.org/>
- Sciences Médico-Sociales : <http://www.apsms.fr/>
- Philosophie : <http://www.appep.net/>
- Langues Vivantes : <http://www.aplv-languesmodernes.org/>
- Éducation Musicale : <http://www.apemu.fr/>
- Économie Gestion : <http://www.apeg.info/>

- **Connaître le Droit Public de la Fonction Publique :**

- Blog de Droit Public de Maître André ICARD, Avocat :
<http://avocats.fr/space/andre.icard/>

- Portail de la Fonction Publique :

- <http://www.fonction-publique.gouv.fr/fonction-publique/statut-et-remunerations-21>

- **Connaître les salaires des corps des trois fonctions publiques :**

- Emploithèque :

- <http://www.emploitheque.org/remuneration-fonction-publique.php>

- **Créer son entreprise :**

- La Caravane des Entrepreneurs :

- <http://www.caravanedesentrepreneurs.com/>

- La Fédération des Auto-Entrepreneurs :

- <http://www.federation-auto-entrepreneur.fr/>

- La TV des entrepreneurs :

- <http://www.tvdesentrepreneurs.com/>

- **Créer son réseau professionnel en ligne :**

- Linkedin : <http://www.linkedin.com>

- Viadeo : <http://www.viadeo.com>

- **Dispositifs statutaires liées aux difficultés de santé :**

- La RQTH : Comment obtenir la RQTH:

http://www.arcat-sante.org/317/Reconnaissance_de_la_qualite_de_travailleur_handicape_RTH_RQTH

- Les Congés de Maladie :

http://cache.media.education.gouv.fr/file/Vie_professionnelle_et_situation_personnelle/73/4/Note-information-Conges-pour-raisons-de-sante-acnice-0712_244734.pdf

- **Forums de discussion entre enseignants :**

- Neoprofs : www.neoprofs.org
- Quitterlenseignement - www.quitterlenseignement.org
- Enseignantsduprimaire : www.enseignants-du-primaire.com
- Capesentrouble (lettres) : www.letrouble.net
- Profsdelettres : profsdelettres.positifforum.com
- Professeurs d'allemand : <http://www.profsdallemand.net/>
- Professeurs de physique-chimie : physiquechimie.forum.free.fr
- Professeurs et techniciens des Sciences de la Vie et de la Terre : <http://forum-svt.ac-toulouse.fr/>
- Professeurs d'arts plastiques : <http://acaforum.forumactif.com/>
- Passionnés et enseignants d'histoire : www.passion-histoire.net/
- Lettres-histoire en lycée pro : <http://dumouriez.free.fr/capes/>

- **Moteurs de recherche de fichiers sur le web (.pdf, .ppt, .xls) :**
 - Fichiers.ws
 - <http://95.211.22.26/>
 - <http://static.226.118.9.5.clients.your-server.de/>

- **Faire créer son site web :**
 - Société Planète Afrique : www.planeteafrique.com

- **Reconversions des enseignants :**
 - Association Aide aux Profs : <http://www.aideauxprofs.org>
 - Rubrique Seconde Carrière du Café Pédagogique :
<http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lesysteme/Pages/2013/Carriere2.aspx>

- **Réseau Prévention-Aide-Suivi (PAS) organisé par la MGEN :**
 - Contactez le n°0 820 825 878
 - Consultez ce document :
http://www.mgen.fr/fileadmin/user_upload/documents/sections/094/Pas2012.pdf
 - Repérez l'une des 101 antennes départementales de la MGEN, la plus proche de chez vous :
<http://www.mgen.fr/index.php?id=460>

- **Sites d'information pédagogique utiles pour les enseignants :**
 - Bruno Devauchelle : <http://www.brunodevauchelle.com/blog/>

- Café Pédagogique : www.cafepedagogique.net
 - Cahiers Pédagogiques : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/>
 - François Muller : <http://francois.muller.free.fr/>
 - Jacques Nimier : <http://www.pedagopsy.eu/>
 - Philippe Meirieu : <http://www.meirieu.com/index.html>
 - Philippe Watrelot : <http://philippe-watrelot.blogspot.fr/>
 - Planete Enseignant : <http://www.planete-enseignant.com/>
 - Question-College : <http://www.question-college.fr/>
 - Touteduc : www.touteduc.fr
 - Vie Scolaire : <http://www.viescolaire.org/info/>
-
- **Sites spécialisés dans la reconversion professionnelle :**
 - Association Aide aux Profs : <http://www.aideauxprofs.org>
 - Toutpourchanger : www.toutpourchanger.com
-
- **Techniques de remédiation des difficultés de discipline en classe :**
 - Pedagonet : <http://www.pedagonet.com/other/TRUC1.htm>

Remerciements

De Rémi BOYER :

Il a donné vie en 2006 à Aide aux Profs sur le web en déployant avec générosité ses nombreux talents, et en m'expliquant le fonctionnement de cette Toile aux immenses potentialités : merci Salif Diop.

À ces enseignantes, qui pour certaines ont réalisé leur reconversion : Catherine Terseur (2006-2007) ; Brigitte Bonvalet (depuis 2006), Mélanie De Bruyn (depuis 2007), Élisabeth Guillaume (2008-2011), pour tout ce que nous avons réalisé ensemble au fil des mois - le soir entre 21h et 1h du matin - en accueillant les demandes d'enseignants en quête d'autre chose, et en réalisant des pré-bilans de carrière. Aide aux Profs, c'est aussi vous.

À ces 6 000 enseignants qui nous ont contactés, avec des témoignages d'une grande richesse pour nos recherches visant à proposer une transformation des pratiques de GRH³⁰⁸ de l'Éducation Nationale.

À tous ces acteurs de la sphère éducative qui m'ont prodigué leur écoute, leurs conseils, en soutenant la diffusion de notre action, en particulier à François Jarraud (Café Pédagogique), Pascal Bouchard (ex-AEF, Touteduc) ; Marie-Caroline Missir (ex-AEF, L'Express) ; Philippe Meirieu, François Muller, Christian Chevalier (Se-Unsa), Thierry Cadart (Sgen-Cfdt), Franck Girard (ex-Avenir-Ecoles) ; Jacques Nimier (Pedagopsy), Yves Deloison (Toutpourchanger). A ces centaines d'enseignants blogueurs aussi, qui ont placé un lien sur leur site pour informer leurs visiteurs de notre travail.

A Alain Bouvier, ancien recteur, avec lequel une amitié épistolaire quasi quotidienne s'est tissée depuis notre première rencontre le 9 mars 2009 à

³⁰⁸ GRH : Gestion des Ressources Humaines

l'AFAE³⁰⁹ dont il était alors Président. Ses avis d'expérience et ses conseils me sont de tout temps sages et précieux. A Thierry Perreau, des éditions Les Savoirs Inédits, pour m'avoir permis de publier deux guides pratiques qui ont toujours du succès (2009, 2011).

A José Mario Horenstein pour cette co-écriture riche et stimulante, à Georges Fotinos pour sa préface, à Jacques Risso (instituteur) pour son dessin de couverture ; à Luc Verton (ancien professeur de Lettres en Belgique), pour la publication de ce premier ouvrage de la Collection Éducation et Formation qu'Aide aux Profs supervisera dans sa maison d'éditions, Mémogrames (les éditions de la Mémoire).

De José-Mario HORENSTEIN :

Je remercie Rémi Boyer de m'avoir donné la possibilité, au moment où je quitte mes activités de psychiatre hospitalier MGEN, de faire une synthèse, une réactualisation et une projection vers l'avenir des recherches réalisées auprès du personnel d'éducation depuis 1993.

Je remercie Georges Fotinos pour son soutien sans faille dans mes projets.

Les milliers d'enseignants rencontrés à l'hôpital et au sein des établissements scolaires, leur intelligence et leur dévouement ont été les stimuli premiers de mes activités ; qu'ils en soient remerciés ici.

Je remercie mes collègues et les personnels administratifs de la MGEN pour avoir créé une ambiance de travail enthousiasmante, propice à la curiosité et pour m'avoir laissé la liberté d'explorer un terrain devenu au fil des années de plus en plus sensible politiquement.

³⁰⁹ AFAE : Association Française des Acteurs de l'Éducation (www.afae.fr)