

SESSION THÉMATIQUE IX LA SANTÉ AU TRAVAIL EN CONTEXTE SCOLAIRE

Liste des communications

- ▶ **Johanne Dompierre, Serge-André Girard, Sylviane Gignac, Denis Laliberté** - *Bilan qualitatif et quantitatif d'une expérience de prévention de violence au travail en milieu scolaire*
(Université Laval, Québec, Can),
- ▶ **Aurélié Duveau, Barbara Houbre, Michel Tragno** - *La santé au travail des enseignants : revue de la littérature*
(Université de Metz, F),
- ▶ **Didier Laugaa, Nicole Rasclé** - *Stress et épuisement professionnel chez les enseignants français en élémentaire*
(Université de Bordeaux 2, F),
- ▶ **Dominique Lassarre, Benjamin Paty** - *Les représentations sociales comme prédicteur de la santé : l'exemple des enseignants et de la violence scolaire*
(Université de Reims, F),
- ▶ **Véronique Châteaux, Eve Seiler, Élisabeth Spitz** - *Violence perçue et stress chez les enseignants*
(Université de Metz, F).

SESSION THÉMATIQUE IX

//

Bilan qualitatif et quantitatif d'une expérience de prévention de la violence au travail en milieu scolaire //

Johanne Dompierre, professeur,

Département des relations industrielles
Université Laval
Cité universitaire, Québec, Canada
johanne.dompierre@rlt.ulaval.ca

Serge-André Girard, agent de recherche,

Denis Laliberté, médecin-cConseil

Sylviane Gignac, agent de recherche,

Équipe de santé au travail
Direction régionale de la santé publique de la région de la Capitale nationale
Agence de développement de réseaux locaux de services de santé et de services sociaux
2400 rue d'Estimauville
Beauport, Québec, Canada

> **Mots clés : prévention ; violence au travail ; évaluation ; milieu scolaire.**

En 1999, à la demande d'une grande centrale syndicale regroupant la majorité des travailleurs du domaine de l'éducation, nous avons entrepris une démarche de prévention de la violence au travail en milieu scolaire. Jusqu'en 2003, ce projet a été mené auprès de quatre écoles volontaires totalisant 377 employés (directeurs, enseignants, professionnels et personnels de soutien). Ces établissements ne présentaient pas un profil particulièrement violent. Tous étaient localisés dans la grande région de Québec.

Au moment du projet pilote, le contexte était le suivant : dans la documentation nord-américaine, les ouvrages regorgaient de prescriptions quant aux mesures à mettre en place pour prévenir la violence sans que l'efficacité de celles-ci soit documentée. Les diverses interventions visant à prévenir la violence au travail peuvent être regroupées autour de 3 cibles, à savoir l'aménagement physique, les pratiques administratives et les compétences interpersonnelles. Les seuls programmes évalués portaient sur des mesures touchant l'aménagement physique dans le secteur commercial avec un schéma préexpérimental (avant-après). Selon Runyan, Zacoks et Zwerling (2000), il n'y aurait eu que quelque 26 évaluations de programmes, toutes dans le secteur commercial, s'inscrivant dans l'approche environnementale (cf. aménagement physique).

Globalement, les objectifs du projet pilote peuvent être résumés de la façon suivante :

- (1) sensibiliser, informer et former les membres du personnel et de la direction des établissements d'enseignement au phénomène de la violence au travail et à ses multiples formes en milieu scolaire ;
- (2) conseiller et soutenir les parties dans le processus de prise en charge du phénomène de la violence en milieu de travail.

Cette expérience-pilote comportait cinq étapes : enquête par questionnaire, formation "d'équipes-écoles de formateurs", sensibilisation du personnel, accompagnement dans la prise en charge de la prévention de la violence au travail et, finalement, évaluation du projet-pilote.

Étape 1 : Enquête. L'enquête par questionnaire avait pour premier objectif de circonscrire le profil de la violence au travail dans les 4 établissements scolaires quant à la perception du milieu de travail (cf. climat de travail, prise en charge de la violence par l'organisation et niveau de sécurité des lieux), aux types de violence rencontrés, les caractéristiques des auteurs et des victimes ainsi que les pratiques de déclaration et le suivi des événements. Trois formes de violence étaient examinées : physique, psychologique et sexuelle. Le questionnaire a été remis aux 377 employés et membres de la direction. Le taux de réponse s'est avéré excellent (73,8%). Le deuxième objectif de cette enquête était de permettre à chaque école d'identifier ses priorités dans le cadre d'un plan d'action.

Étape 2 : Formation des formateurs. Une formation a été donnée aux "équipes-écoles de formateurs" constituées dans chacune des écoles participantes. Chaque équipe était constituée de 4 personnes : un membre de la direction, deux enseignants et un représentant des services professionnels ou des employés de soutien. L'objectif de la formation était d'habiliter ces formateurs à assurer la tenue et l'animation d'une activité de sensibilisation sur la violence physique et

psychologique au travail auprès de leurs pairs.

Les principales thématiques abordées lors de la formation portaient sur les aspects suivants : les caractéristiques des milieux associés à des situations violentes ; les caractéristiques qui aggravent la situation ; les caractéristiques des milieux où les efforts pour contrer la violence ont fonctionné ; le processus ; les conséquences sur les victimes, les témoins et l'organisation ; les déterminants individuels et organisationnels ; les facteurs aggravants des différentes formes de violence : individuels et organisationnels ; les facteurs modérateurs : individuels et sociaux ; la prévention : mesures individuelles et organisationnelles.

Étape 3 : La sensibilisation. L'activité de sensibilisation s'est tenue sur deux demi-journées dans chacune des écoles et a été offerte à tout le personnel de chaque établissement. Le contenu de la formation était présenté dans un document de sensibilisation et portait sur les aspects suivants : les composantes ; le processus ; les conséquences sur les victimes, les témoins et l'organisation ; les déterminants individuels et organisationnels ; les facteurs aggravants individuels et organisationnels ; les facteurs modérateurs individuels et sociaux ; la prévention par des mesures individuelles et organisationnelles. Ce document renfermait des études de cas et s'accompagnait d'une série d'acétates. Les objectifs de l'activité de sensibilisation étaient les suivants : (1) reconnaître l'existence de la violence en milieu scolaire ; (2) avoir une connaissance de base des principales formes de violence rencontrées en milieu de travail ; (3) se donner et partager un langage commun pour parler de la violence ; (4) adopter collectivement une attitude de tolérance zéro à l'égard de la violence ; (5) participer individuellement et collectivement à l'élimination des comportements violents en milieu scolaire.

Étape 4 : La prise en charge. Le guide de prise en charge de la violence au travail préparé par l'équipe de chercheurs a été remis à chaque "équipe-école" marquant le début de l'étape de prise en charge par les établissements eux-mêmes. Le guide a été élaboré à partir d'une analyse de la documentation pertinente et d'expériences fructueuses au plan de la prévention et du contrôle de la violence en milieu de travail. Le guide propose des principes directeurs, des éléments d'un programme de prévention ainsi que des outils. L'objectif étant que, bien qu'un soutien ait été offert par l'équipe de projet, chaque école devait s'approprier le guide, se donner des priorités d'intervention et mettre en œuvre les mesures choisies.

Étape 5 : Évaluation du projet pilote. Non seulement les résultats du projet mais également son implantation ont fait l'objet d'une évaluation. Deux approches ont été utilisées : une approche quantitative (mesures avant-après) utilisée dans l'une des quatre écoles et une approche qualitative menée dans les quatre écoles.

Les résultats de l'approche quantitative indiquent que : 1) il y a plus de répondants en 2003 qu'en 2000 ; 2) la perception ne semble pas avoir changé ; par contre, la perception de la sécurité des lieux s'est améliorée ; 3) la violence a diminué en 2003 et serait attribuable à la baisse de la violence physique ; 4) le profil des victimes demeure le même en 2003 ; 5) l'ordre d'importance des agresseurs est identique. Outre l'absence de groupe témoin, une des limites de l'évaluation quantitative est le taux de roulement élevé du personnel entre le prétest et le post test.

Lors de la communication seront présentés les résultats aux différentes étapes du projet pilote ainsi que les recommandations générées par ce projet.

Repères bibliographiques :

- > GIRARD S.A., LALIBERTÉ D., DOMPIERRE J. (2002) *La violence au travail en milieu scolaire : Portrait d'un phénomène peu connu*. Équipe régionale de santé au travail, Direction de santé publique de Québec, Beauport, 36 p.
- > GIRARD S.A., LALIBERTÉ D., DOMPIERRE J. (2003) *Prévention de la violence au travail en milieu scolaire : outil de sensibilisation*. Équipe régionale de santé au travail, Direction de santé publique de Québec, Beauport.
- > GIRARD S.A., LALIBERTÉ D., DOMPIERRE J. (2002) *Prévention de la violence au travail en milieu scolaire. Guide prise en charge*. Document de travail. Équipe régionale de santé au travail, Direction de santé publique de Québec, Beauport.
- > MOREAU N. (1999) *Violence ou harcèlement psychologique au travail ? Problématique*. Gouvernement du Québec : Ministère du Travail, Direction des études et des politiques.
- > RUNYAN C.W, ZACOKS R.C., ZWERLING C. (2000) *Administrative and Behavioral Interventions for Workplace Violence Prevention*. American Journal of Preventive Medicine, (4 Suppl): 116-27.

SESSION THÉMATIQUE IX

//

La santé au travail des enseignants : revue de la littérature //

Barbara Houbre, Aurélie Duveau, Michel Tragno,

Laboratoire de Psychologie de la Santé,
Université de Metz
Ile du Saulcy
57000 Metz
barbara_houbre@hotmail.com

> **Mots clés** : santé au travail ; enseignants ; violence ; recension.

Théorie

L'objet de cette communication est de mettre en perspective la question de la santé au travail des enseignants avec le thème qui est au centre de ce congrès, à savoir la violence au travail. Comme nous allons le montrer, l'étude de la santé des enseignants est représentative des questions que pose la santé au travail. Toutefois, cette population enseignante n'a que peu suscité l'intérêt de la communauté scientifique, quand bien même les chiffres sont alarmants. En effet, il semblerait, à l'échelle européenne, que 20 % à 30 % de la population enseignante souffrirait de troubles de la santé mentale (anxiété, dépression, burn-out, angoisses). C'est afin d'en évaluer la portée, en termes de santé, que nous avons souhaité effectuer un état des lieux des différents travaux menés dans ce domaine.

Tous comme les principaux travaux menés sur la santé au travail, les facteurs organisationnels et externes sont les plus fréquemment mis en cause. À ce titre, nous pouvons citer les facteurs institutionnels, le manque de support social, le climat organisationnel, le statut social, le stress et les agressions au travail.

Ainsi, les facteurs institutionnels sont communément avancés pour expliquer la santé au travail des enseignants. Ils sont également les plus puissants dans l'explication de la détérioration de la santé de l'enseignant. En effet, pour de nombreuses recherches, les principaux facteurs de stress seraient environnementaux (DeFrank R.S. & Stroup C.A., 1989). Toutefois, certaines études montrent que lorsque l'enseignant est face à des problèmes en lien avec le déroulement des cours, les facteurs institutionnels peuvent être "aggravants" et peuvent augmenter le stress perçu. C'est notamment le cas de la durée des cours et du manque de support social des collègues et du principal (Brenner S.O., 1982).

Les résultats montrent également que le climat organisationnel peut être un facteur explicatif de la santé au travail des enseignants. En effet, celui-ci peut expliquer, en partie, la satisfaction au travail et la santé mentale des enseignants du secondaire (Baughman K.S., 1995). De plus, il semblerait que le moral des enseignants soit plus affecté par des facteurs d'ordre organisationnels que par des facteurs en lien avec le déroulement des cours ou la gestion du comportement des élèves lors de la classe (Smith N.P., 2001). Concernant les facteurs en lien avec le déroulement de la classe, nous savons que l'absentéisme et les troubles de la santé des enseignants semblent être dus à des problèmes émanant des cours et notamment à une faible performance scolaire des élèves (Bowers T., 2001). Ce constat est d'autant plus inquiétant que l'absentéisme, résultant d'une chute de l'investissement, entraînerait une baisse des bénéfices reçus (reconnaissance sociale, estime de soi).

D'autres recherches mettent en évidence que la combinaison d'un manque de contrôle de la classe, d'un statut social mal affirmé et d'un sentiment de relations conflictuelles avec les élèves, augmente significativement le stress perçu par l'enseignant (Brenner S.O., 1982).

Ainsi, le stress est également fréquemment mis en cause par les études. Toutefois, les résultats divergent et certaines recherches précisent que les facteurs liés à des difficultés concernant l'enseignement n'expliqueraient pas l'apparition du stress et ne joueraient en rien sur la santé ou la satisfaction au travail (DeFrank R.S. & Stroup C.A., 1989) et, selon certaines études, ce serait plutôt le stress qui serait prédictif d'une pauvre satisfaction au travail (DeFrank R. S. & Stroup C.A., 1989). Malgré tout, concernant le stress, les résultats indiquent que celui-ci peut être associé à une augmentation de la fréquence d'apparition de maladies physiques et de symptômes psychosomatiques. D'une façon similaire, le burn-out semble présenter des risques en termes de santé (Belcastro P.A. & Gold R.S., 1983). Le stress semble également avoir un impact sur la consommation de psychotropes. Ainsi, 6 à 21 % des enseignants affirment avoir quotidiennement recours à des substances médicamenteuses pour faire face au stress (Fimian M.J., 1985).

Un autre pan des recherches porte sur les agressions que peuvent subir les enseignants. À cet égard, nous pouvons constater que la majorité des études s'attachent à porter un regard clinique sur des situations microsociales et rares sont les recherches qui y voient un phénomène social d'ampleur. En effet, les enseignants peuvent être victimes de meurtre, d'agressions physiques, sexuelles, de menaces, d'insultes ou encore de dégradation d'objets personnels. Les quelques études font état essentiellement de conséquences en termes de santé mentale (dépression, anxiété, angoisses) (Levenson R.L. & al., 2000), les conséquences en termes d'impact traumatique n'étant que rarement abordées.

Méthodologie

Cette revue de la littérature est effectuée à partir de la sélection d'une quinzaine d'articles choisis pour leur qualité méthodologique et théorique. Les critères de sélections sont : la santé au travail et la profession d'enseignant.

Discussion

Au terme de cette revue de la littérature, nous pouvons nous questionner sur les conséquences d'un tel phénomène. Il nous faut d'abord rappeler que le corps enseignant est le corps professionnel le plus important, en termes d'effectif, en France et dans le monde. Dès lors, les enjeux économiques sont colossaux et on ne peut que se questionner face au peu d'intérêt que les instances politiques accordent à cette profession.

Ceci est peut-être dû au fait que la profession d'enseignant est stigmatisée. En effet, les représentations qui leur sont imputées ne les autorisent pas à se plaindre ou à être "défaillants", et ce tant sur le plan psychique que sur le plan physique.

En outre, ces facteurs organisationnels, ainsi que nous avons pu le constater, affectent le bon déroulement des cours et la qualité de l'enseignement et, de ce fait, la performance du système scolaire. Dès lors, on peut se questionner sur les conséquences que la violence organisationnelle peut avoir sur les élèves et sur les acquis qu'ils possèdent au terme de leur cursus scolaire.

Bibliographie :

- > BAUGHMAN K.S. (1995) *The contributing effect of organizational health to organizational climate in explaining public secondary school teacher job satisfaction*. Humanities and social sciences, 56(5-A),1589.
- > BELCASTRO P.A., GOLD R.S. (1983) *Teacher stress and burnout : implication for school health personnel*. Journal of school health, 53(7), 404-407.
- > BOWERS T. (2001) *Teacher absenteeism and ill health retirement : a review*. Cambridge journal of education, 31(2), 135-157.
- > BRENNER S.O. (1982) *Work, health and well-being for Swedish elementary school teachers : a multidisciplinary observation study of teacher stress*. Sweden : Laboratory for clinical stress research.
- > DEFRANK R.S., STROUP C.A. (1989) *Teacher stress and health : examination of a model*. Journal of psychosomatic research, 33(1), 99-109.
- > FIMIAN M. J., ZACHERMAN J., MCHARDY R.J. (1985) *Substance abuse and teacher stress*. Journal of drug education, 15(2), 139-155.
- > LEVENSON R.L., MEMOLI M., FLANNERY R.B. (2000) *Coping with psychological aftermath of school violence : the teacher and the assault staff action program*. International journal of emergency mental health, 2(2), 105-112.
- > SMITH N.P. (2001) *Teaching stress, teacher health and medical utilization*. The sciences and engineering, 62(2-B), 1129.

SESSION THÉMATIQUE IX

//

Stress et épuisement professionnel chez les enseignants français en élémentaire //

Didier Laugaa, psychologue scolaire - doctorant,

Nicole Rascle, professeur de psychologie de la santé,

Université de Bordeaux 2
4 allée Gabrielle
33360 Cénac
didier.laugaa@wanadoo.fr

> **Mots-clés** : enseignants en élémentaire ; stress professionnel ; soutien social ; burn out ; santé.

I. Position du problème

On assiste à une multiplication des publications consacrées au stress au travail. Cet intérêt s'explique par la fréquence et la gravité croissante du stress professionnel et de ses conséquences (absentéisme, maladies cardiovasculaires). Cette montée du stress est d'autant plus surprenante qu'elle accompagne une amélioration notable des conditions de travail, amélioration, hélas, accompagnée d'une recherche maximale de la rentabilité de la part des entreprises.

Même si le système éducatif français ne semble pas régi par ce souci de rentabilité, les enjeux autour de son efficacité ne sont pas à négliger : l'école doit être un vecteur essentiel de promotion sociale en permettant à tous les citoyens d'être sur un même pied d'égalité : les attentes vis-à-vis de l'école comme lieu d'apprentissage sont, donc, immenses. Il y a, de ce fait, sur les épaules de l'enseignant, une responsabilité extraordinaire vis-à-vis des enfants et de leur famille.

Par conséquent, on n'est pas surpris de lire *"qu'une des professions qui semble particulièrement stressante est celle d'enseignant"* (Greenglass, Burke et Konarski, 1987, p 267).

Un indicateur des réactions affectives et émotionnelles liées au travail est ce que l'on nomme "épuiement professionnel" dans les pays francophones, "burn-out" dans les pays anglo-saxons.

Le **burn-out** est : *"un état émotionnel dans lequel le travailleur perd ses sentiments de positivité (optimisme), sa sympathie et son respect envers la clientèle. Cet épuiement moral s'accompagne souvent d'un épuiement physique, de maladies et de troubles évoluant sur un mode psychosomatique"* (Maslach, Jackson, 1981).

L'apport de Maslach réside essentiellement dans la mise en évidence de trois éléments centraux du syndrome, à savoir :

- **L'épuiement émotionnel.** Il concernerait les personnes qui se perçoivent comme incapables de donner du leur aux "clients", comme ils pouvaient le faire en début de carrière. Cet épuiement correspondrait au sentiment de fatigue, de "ras le bol", de perte d'énergie, la personne ayant l'impression d'en avoir trop fait et d'avoir épuisé toutes ses ressources affectives et émotionnelles.
- **La dépersonnalisation.** Celle-ci caractériserait une attitude de mise à distance non seulement du "client" mais également de la famille et des collègues de travail. Il y aurait un désinvestissement de la relation, jusqu'à engendrer un comportement d'indifférence, de froideur, vis-à-vis de l'autre. Cela correspond à un *"blindage émotionnel avec absence totale d'émotion"* (Maslach, 1999).
- **La diminution de l'accomplissement professionnel.** Celle-ci serait liée à la perception de l'inefficacité dans les tâches professionnelles. Elle correspondrait à une baisse du sentiment d'efficacité, de compétence au travail.

II. Cadre théorique

Nous avons décidé de nous appuyer sur le modèle transactionnel du stress de Lazarus et Folkman (1984) pour mieux appréhender le stress et le burn-out. Selon ces auteurs, le stress résulterait de processus cognitivo-émotionnels qui prendraient leur origine dans une transaction entre l'individu et la situation. Ce modèle accorde une position centrale à l'activité de l'individu au travers des évaluations successives qu'il fait de la situation et de ses propres ressources.

Trois grandes étapes jalonnent cette transaction :

- L'individu se demande quel est, pour lui, l'enjeu de la situation. Celle-ci peut être perçue comme non stressante si elle ne menace pas son bien-être. C'est l'étape d'évaluation primaire de la situation.
- Puis l'individu évalue les ressources adaptatives (contrôle perçu, soutien social perçu) dont il dispose de façon à quantifier sa capacité à contrôler la situation à laquelle il se confronte. On parle d'évaluation secondaire de la situation.
- Les deux premières évaluations permettent à l'individu de déterminer les possibilités qu'il a de modifier la situation pour mieux la maîtriser. C'est l'étape de la mise en place de stratégies de coping.

III. Problématique

Nous l'avons déjà mentionné : le métier d'enseignant est un métier particulièrement stressant. Ce stress est, aujourd'hui, d'autant plus fort que les conditions de travail ont tendance à se détériorer : l'enseignant a à faire face à un public de plus en plus hétérogène avec des enfants en véritable rupture scolaire et il fait l'objet de nombreuses critiques selon lesquelles il serait un nanti, responsable des dysfonctionnements du système éducatif.

Face à ces situations de stress, l'enseignant évalue le soutien social (et en particulier professionnel) dont il dispose et met en place des stratégies de coping spécifiques adaptées à cette évaluation.

Face à ces difficultés professionnelles, le soutien social paraît être l'une des principales ressources pour lutter efficacement contre le burn-out. L'enseignant devrait pouvoir s'appuyer sur un environnement professionnel sécurisant lui permettant de faire face à ses difficultés et au stress qui en découle. Or, il semble, que la plupart des enseignants aient le sentiment d'être relativement isolés professionnellement, et ce en dépit de la présence de collègues et des diverses réunions auxquelles ils doivent participer (conseil de maîtres, de cycle, d'école...). Deaudelin, Royer et Loïsel (1999) parlent de la grande *"pauvreté des relations avec les collègues, le directeur et les parents"*.

Dans ce contexte, il nous semble que la lutte contre l'isolement professionnel, et par conséquent le développement du soutien social, est un moyen à privilégier pour limiter le burn-out enseignant. Parmi les sources de soutien social professionnel dont dispose l'enseignant, l'une d'entre elles nous semble particulièrement intéressante à analyser et sans doute à promouvoir : celle venant du psychologue scolaire. Nous faisons, en effet, l'hypothèse que le psychologue scolaire peut (et doit) jouer un rôle de soutien social auprès des enseignants leur permettant de mieux faire face au stress généré par leur travail.

IV. Méthodologie

La collecte de données s'est déroulée en deux temps :

T1 : décembre 2002

- une fiche socio-démographique ;
- un questionnaire de stress perçu, spécifique aux enseignants français en élémentaire ;
- un questionnaire d'auto-efficacité ;
- un questionnaire de soutien social ;
- un questionnaire de coping spécifique aux enseignants.

T2 : juin 2003

- un questionnaire de burn-out : le M.B.I.
- 259 enseignants ont participé à cette enquête.

V. Principaux résultats

L'isolement professionnel est l'un des quatre principaux facteurs de stress (avec la surcharge de travail, le sentiment d'inéquité et les conflits).

La régression linéaire multiple hiérarchique met en évidence que, des quatre sources de soutien social (amis, collègues, psychologue scolaire, hiérarchie), seule celle concernant le psychologue scolaire a un effet direct sur la dépersonnalisation. Cela signifie que plus le soutien social du psychologue scolaire est perçu comme satisfaisant et moins les enseignants dépersonnalisent la relation à l'enfant ($\beta = -.15$ / Sign : 0.02).

Le Lisrel (test statistique d'analyse de pistes causales) confirme l'existence de stratégies de coping fonctionnelles (coping rationalisation) et dysfonctionnelles (enseignement traditionnel, évitement).

VI. Aide aux enseignants en difficulté

Notre idée est la suivante : le lien négatif entre la dépersonnalisation et le soutien social du psychologue scolaire permet de penser qu'un travail de collaboration, une relation de confiance entre enseignant et psychologue sont des éléments favorisant la gestion du stress par l'enseignant. Ils préviendraient, notamment, l'instauration, au sein de la classe, de relations distantes, froides, déshumanisées, protectrices pour l'enseignant, mais bien peu sécurisantes pour les enfants. Ce seul résultat nous incite à penser qu'il conviendrait d'insister sur le rôle de soutien que peut représenter le psychologue de l'éducation et d'élargir ses missions dans ce sens. Cela suppose que l'institution scolaire accepte de faire un double effort, quantitatif et qualitatif.

Sur un plan quantitatif, il semble important d'augmenter de façon conséquente le nombre de psychologues scolaires. Aujourd'hui, le psychologue scolaire est obligé d'établir des priorités et de consacrer la quasi-totalité de son temps de travail en direction des enfants en difficulté. Il ne peut, matériellement pas, accorder du temps à l'enseignant.

Sur un plan qualitatif, les psychologues ne sont pas clairement missionnés pour s'investir dans un domaine très proche de la gestion des ressources humaines, logiquement réservé à la hiérarchie. Une réflexion est sans doute à mener dans ce domaine pour élargir les missions des psychologues et étudier comment ils peuvent jouer un rôle de "soutien" auprès de leurs collègues. Cela permettrait sans doute de clarifier la position du psychologue face aux autres enseignants et de légitimer une demande d'aide personnelle sans culpabilisation. Faute de quoi on ne voit pas pourquoi les enseignants donneraient crédit à une démarche centrée non plus sur l'enfant en difficulté mais sur l'enseignant en difficultés. Pourtant, une recherche de Borrego (2000) mettait en évidence qu'un enseignant burnout signalait, tous autres critères égaux par ailleurs, plus d'enfants au réseau d'aides qu'un autre enseignant. Cela signifie qu'un enseignant en difficulté projette sur les enfants ses propres difficultés professionnelles. Il agit comme si ce n'était pas lui qui allait mal, mais les enfants. Permettre au psychologue scolaire de proposer un soutien à l'enseignant, c'est lui donner la possibilité de changer de regard sur les enfants avec lesquels il est en relation : c'est réhumaniser cette relation. C'est aussi rétablir l'enseignant à la place qui est la sienne, celle d'enseigner...

Peut-être faudrait-il envisager également la possibilité que les psychologues scolaires puissent animer des groupes de parole pour les enseignants. Mais cette idée n'est pas sans soulever des questions de tous ordres : comment va se positionner l'institution par rapport à une telle proposition ? Comment libérer la parole avec un psy issu du "bercaïl" ? Ou, comme dirait Gilbert, peut-on envisager une intervention du psy scolaire "in-house" ? Comment évaluer l'efficacité d'une telle intervention ? La comparaison avec d'autres types de prises en charge (plus comportementales et centrées sur les stratégies de coping) serait sûrement nécessaire, etc.

Toutes ces questions restent aujourd'hui sans réponse.

Repères bibliographiques :

- > BRUCHON-SCHWEITZER. (2002) *Traité de psychologie de la santé*. Paris : Dunod.
- > GREENGLASS, BURKE, KONARSKY (1987) *The impact of social support on the development of burnout in teachers: examination of a model*. Work and stress, vol 11, N°3, pp 267-278.
- > LAZARUS, FOLKMAN (1984) *Stress, appraisal and coping*. New York : Springer.
- > MASLACH, JACKSON (1981) *The measurement of experienced burnout*. Journal of occupational behavior. pp 99-113.

SESSION THÉMATIQUE IX

//

Les représentations sociales comme prédicteur de la santé :
l'exemple des enseignants et de la violence scolaire //

Benjamin Paty, ingénieur d'études, docteur en psychologie sociale,

Dominique Lassarre, professeure de psychologie sociale,

Laboratoire de Psychologie Appliquée "Stress & Société"
Université de Reims Champagne-Ardenne
57 rue Pierre Taittinger
51096 Reims Cedex
benjamin.paty@univ-reims.fr

> **Mots clés** : représentations sociales ; violence scolaire ; enseignants ; santé au travail.

L'étude que nous présentons propose de mettre en relation trois champs de recherche (**violence, stress et représentations sociales**) dans le but d'apporter des améliorations aux modélisations du stress professionnel existantes lorsque la profession considérée est concernée par les conduites violentes. Les travaux les plus récents du Bureau International du Travail ou de l'Agence Européenne pour la Sécurité au Travail montrent que de nombreuses professions sont confrontées à des problèmes de violence.

Dans le modèle de l'épisode de stress proposé par Lassarre (2002), l'auteur a proposé d'introduire un paramètre relatif aux représentations sociales permettant, entre autres, au sujet de se situer dans son environnement social dans le processus du stress. Cette proposition avait trouvé, jusqu'à présent, peu de tentatives de validation dans des recherches. En nous concentrant sur une profession particulière concernée par ces problèmes (on parle beaucoup de violence à l'école depuis une dizaine d'années), nous avons donc travaillé dans le but d'apporter par une recherche empirique une preuve de l'utilité d'introduire ce nouveau paramètre dans un modèle psychosocial du stress.

Il existe évidemment déjà de nombreux travaux théoriques et empiriques dans le champ du stress professionnel spécifiques au métier d'enseignant. Mais malheureusement il faut reconnaître qu'aucune des modélisations actuelles n'intègre clairement cet aspect du métier : la confrontation à des problèmes de violence. Seul le modèle du stress des enseignants de Van Dick et Wagner (2001) intègre un paramètre relatif à la violence au travail mais il s'agit davantage de harcèlement entre collègues que de violence venant des usagers. Si le modèle de Lassarre est juste, les représentations sociales de la violence partagées au sein d'un groupe professionnel devraient avoir un impact sur les manifestations de stress de ces professionnels.

En partant de cette base théorique et en faisant le constat d'un certain vide, nous avons donc souhaité à la fois mettre en évidence l'importance du paramètre "représentations sociales" dans un modèle général du stress et dénoncer l'utilisation faite a minima dans des modèles plus spécifiques du stress dans une population spécifique (les enseignants) d'un élément important de leur environnement, à savoir la confrontation au problème de violence à l'école.

Méthode

Pour atteindre cet objectif, nous avons réalisé une enquête auprès d'un échantillon de 386 enseignants stagiaires à l'aide d'une batterie de questionnaires relatifs aux sources de stress, à la santé et aux représentations de l'agression. Parmi les outils utilisés, on trouve une adaptation française d'un questionnaire de sources de stress dans l'enseignement (Dussault et al., 1999), un questionnaire portant sur les représentations de la violence (adapté à partir du questionnaire EXPAGG mis au point par Campbell & al, 1992) et le questionnaire de santé globale GHQ-12 (Goldberg et Hillier, 1979). Après une validation des trois questionnaires sur une population plus petite, les relations entre l'ensemble de ces mesures ont été étudiées à travers une analyse de régression, puis une analyse en pistes causales.

Principaux résultats

L'analyse de régression montre qu'il est possible d'estimer une part importante du score de santé générale des enseignants à partir de mesures relatives au stress telles que les sources de stress et l'anxiété mais aussi d'autres mesures comme la représentation sociale de la violence. Elle montre qu'une mesure de la représentation sociale de la violence est loin d'avoir une valeur marginale pour estimer l'état de santé globale des enseignants.

L'analyse en pistes causales est également fructueuse : parmi trois modèles concurrentiels, le modèle proposant un double rôle de la représentation sociale de la violence dans l'explication des niveaux de santé de cette population est apparu le plus pertinent pour rendre compte des données recueillies. Ainsi avons-nous montré que la représentation de la violence avait non seulement une certaine valeur prédictive de la santé des enseignants mais que son influence était double : elle agit en tant que filtre perceptif mais elle a une action plus directe sur la santé des enseignants.

Pistes de discussion

L'ensemble des résultats vont dans le sens d'une recommandation d'une utilisation plus systématique des mesures des représentations sociales dans les modélisations du stress et de la santé. Il apparaît donc possible d'accéder à une évaluation de la santé mentale des travailleurs confrontés à des situations de conflit sans recourir à des évaluations directes du stress ou de l'anxiété. On peut atteindre le même but en les questionnant sur autre chose : leurs représentations de la violence. Ceci ouvre des perspectives pour les psychologues de terrain qui connaissent la difficulté d'administrer un questionnaire touchant directement à la santé. Des prolongements à ce travail pourraient également être entrepris dans d'autres recherches ayant trait aux réactions à des situations d'agression ou de conflit. La généralisabilité de la relation que nous avons montrée entre l'objet social "violence" représenté et les réactions de stress peut également être envisagée en référence à d'autres objets en milieu professionnel.

Repères bibliographiques :

- > CAMPBELL A., MUNCER S., COYLE E. (1992) *Social representation of aggression as an explanation of gender differences : A preliminary study*. *Aggressive Behavior*, 18(2), 95-108.
- > DUSSAULT M., DEAUDELIN C., ROYER N., LOISELLE, J. (1999) *Professional isolation and occupational stress in teachers*. *Psychological Reports*, 84(3, Pt 1), 943-946.
- > GOLDBERG D.P., HILLIER V.F. (1979) *A scaled version of the General Health Questionnaire*. *Psychological Medicine*, 9(1), 139-145.
- > LASSARRE D. (2002) *L'épisode de stress : un modèle pour créer des passerelles*. In D. Lassarre (Éd.), *Stress et Société* (pp. 7-14). Reims : Presses Universitaires de Reims.
- > VAN DICK R., WAGNER U. (2001) *Stress and strain in teaching: A structural equation approach*. *British Journal of Educational Psychology*, 71(2), 243-259.

SESSION THÉMATIQUE IX

// Violence perçue et stress chez les enseignants //

Véronique Châteaux, Eve Seiler, Élisabeth Spitz,

Laboratoire de Psychologie de la santé
Université de Metz
U.F.R Sciences Humaines et Arts
Ile du Saucy
57045 Metz Cedex 1
elisa.spitz@wanadoo.fr

> **Mots clés** : violence scolaire ; stress ; enseignants ; burn-out ; coping.

Cadre théorique : La violence dans les établissements scolaires est un phénomène bien réel qui constitue une préoccupation majeure de l'éducation nationale. Le stress professionnel des enseignants est depuis longtemps un sujet intéressant d'étude, cependant, la question de la violence des élèves en tant que facteur prédictif de stress est encore peu abordée.

Problématique : S'appuyant sur l'approche du stress proposée par Lazarus et Folkman, l'objectif de cette recherche est d'examiner les liens entre violence perçue, stratégies de coping et épuisement professionnel chez une population d'enseignants.

Hypothèses

- Les enseignants percevant plus de violence dans leur environnement de travail présentent un niveau d'épuisement professionnel plus élevé.
- Les enseignants utilisant des stratégies de coping centrées sur les émotions présentent un épuisement supérieur à ceux qui utilisent des stratégies centrées sur le problème.

Méthodologie

- Population : 48 enseignants de 2 établissements secondaires de l'agglomération de Nancy ont répondu à un auto-questionnaire.
- Matériel : Le Malasch Burn-out Inventory (MBI, 1986) évaluant le Syndrome d'Épuisement Professionnel.
- La validation française du Brief Cope (Muller et Spitz, 2003) évaluant les stratégies de coping.
- Pour la perception de la violence, un instrument de mesure a été créé à partir d'entretiens semi-directifs. Il comprend 16 questions : 10 sur les formes de violence que les enseignants rencontrent et leur fréquence ; 6 sur le respect perçu et le sentiment d'insécurité.

Résultats

Un épuisement professionnel modéré est présent chez plus de la moitié des enseignants ; ils présentent tous un lieu de contrôle interne et utilisent les stratégies de coping suivantes : coping actif, planification, acceptation, et centrée sur le problème.

Les régressions linéaires réalisées afin d'expliquer les trois dimensions du burn-out montrent que :

- L'épuisement émotionnel est expliqué par la perception de la violence ($=0.37$), la recherche de soutien émotionnel ($=0.29$) et l'âge ($=-0.28$) $p=0.05$.
- La dépersonnalisation est expliquée par la perception de la violence ($=0.28$), l'âge ($=0.28$) et le coping centré sur la planification ($=-0.25$) $p=0,05$.

- L'accomplissement professionnel est expliqué par la perception de la violence ($=-0.36$), le coping actif ($=0.33$) et l'acceptation ($=0.27$) $p=0.05$.

Discussion

La perception d'une violence composée d'indiscipline, de manque de respect, de violence verbale, accompagnée d'utilisation d'une stratégie de coping orientée vers la recherche de soutien émotionnel et le fait d'être plus âgé sont des facteurs de risque de l'épuisement émotionnel.

Par contre, une perception moindre de violence associée à un coping actif ainsi qu'à l'acceptation de la situation sont des facteurs prédictifs d'un meilleur accomplissement professionnel. Ces résultats confirment ceux trouvés par d'autres équipes sur le stress professionnel : les stratégies de coping centrées sur l'émotion ou l'évitement induisent de la détresse émotionnelle alors que celles centrées sur le problème ont un rôle protecteur en modérant l'effet négatif du stress professionnel sur la santé (Quintard B., et al., 2001).

Interventions qui améliorent les stratégies d'ajustement

Dans un premier temps, il faut distinguer les interventions qui visent une amélioration du coping centré sur le problème et celles qui recherchent une évolution du coping centré sur l'émotion. Le premier type d'interventions est essentiellement mis au point pour améliorer la propre capacité du professionnel à gérer les situations de violence. Le deuxième type d'interventions est surtout mis en place pour réduire le stress associé à ces situations, aider le professionnel à contrôler ses réactions émotionnelles gênantes (permettre la gestion du stress).

- **Améliorer les stratégies de coping centré sur le problème :**

Le but principal des programmes d'autogestion est de donner au professionnel un rôle actif dans le contrôle de la situation et d'empêcher les conséquences indésirables et les complications (par exemple : l'engrenage d'une réponse trop vive face à une provocation verbale).

Les changements de comportement requis dans un contexte d'autogestion varient d'une situation à l'autre, mais peuvent inclure : a) la mise en place de règles rigoureuses dans le déroulement de l'enseignement, b) l'adoption d'habitudes toujours respectueuses mais face à des situations déstabilisantes, c) le maintien d'une écoute face à des problématiques parfois très complexes, d) la volonté de privilégier les comportements d'autogestion comme le contrôle des émotions, la mise en place d'objectifs entraînant un processus de changement (contrat entre l'enseignant et ses élèves aidant activement dans l'accomplissement des objectifs), le renforcement positif.

- **Améliorer les stratégies de coping centré sur l'émotion :**

Ces interventions psychologiques servent à stimuler les processus d'adaptation, à réduire les conséquences psychologiques et sociales d'une situation stressante et à neutraliser les changements négatifs dus à la violence perçue, changements qui altèrent les perspectives futures. Plus précisément, ces interventions

ont pour but de réduire le stress et les problèmes rencontrés lors de l'accomplissement d'activités professionnelles quotidiennes. Ces interventions, qui peuvent être décrites comme palliatives, incluent des programmes de gestion du stress, d'entraînement à l'affirmation de soi ou encore des formes d'assistance à la vie sociale. Les programmes de gestion du stress incluent des techniques comme la relaxation et la restructuration cognitive (Légeron, 1993). Certaines interventions apportent au professionnel un support émotionnel qui lui permet de réduire son niveau de stress et de l'aider à contrôler les situations de violence. Les techniques d'entraînement à l'affirmation de soi visent à réduire l'anxiété et à développer des comportements alternatifs en remplacement des réactions de dysfonctionnement social (Taylor, 1999). Pour les professionnels qui développent un comportement d'évitement ou se conduisent de façon stigmatisée, un stage de compétence sociale peut être indiqué.

Bien qu'une distinction apparaisse entre les interventions d'autogestion et celles de gestion du stress, en pratique, cependant, la plupart des interventions méritent d'être combinées. De plus, alors que cette distinction est justifiée d'un point de vue théorique, en pratique, le coping centré sur le problème a des répercussions sur le coping centré sur l'émotion et vice versa.

Conclusion

La psychologie face à la violence au travail peut s'appuyer sur la façon dont le professionnel est capable de faire face à la situation afin de l'aider à s'adapter et à améliorer ainsi sa qualité de vie. Le psychologue de la santé doit essayer d'interpréter les mécanismes mis en place par le professionnel en cherchant non seulement à identifier les diverses formes d'adaptation, mais également à en comprendre les effets sur l'évolution de la situation de violence. Cette adaptation se fait par étapes dans lesquelles apprendre à faire face efficacement est essentiel. Le modèle du coping de Lazarus et Folkman (1984) démontre que c'est l'évaluation de l'événement violent qui cause un stress et a des répercussions émotionnelles, cognitives et comportementales et non l'événement en lui-même. Ce modèle a comme concept clé la notion de coping et sa différenciation entre coping centré sur le problème et sa résolution et coping centré sur l'émotion, lié à l'évaluation de l'événement, pour en moduler ses répercussions.

Références bibliographiques :

- ASHFORTH B., LEE R.T. (1997) *Burn out as a process : commentary on Cordes, Dougherty and Blum*. Journal of Organizational Behavior, 18, 6. 703-708.
- BLASE J.J. (1986) *A qualitative analysis of sources of teacher stress : consequences for performance*. Educational Research Journal, 23.
- CARVER C.S. (1997) *You want to measure coping but your protocol's too long : Consider the Brief COPE*. International Journal of Behavioral Medicine, 4, 92-100.
- DEBARDIEUX E. (1996) *La violence en milieu scolaire : 1-Etat des lieux*. Paris : ESF.
- LAZARUS R., FOLKMAN S. (1984) *Stress appraisal and coping*. New York : Springer.
- MASLACH C., JACKSON S.E., LEITER M.E. (1996). *Maslach Burnout Inventory Manuel*, 3^e édition. Consulting Psychologists Press.
- MULLER L., SPITZ É. (2003) *Évaluation multidimensionnelle du coping : validation du Brief Cope sur une population française*. L'encéphale, XXIX, cahier 1.
- QUINTARD B., BRUCHON-SCHWEITZER M.L. (2001) *Personnalité et maladies : Stress, coping et ajustement* (pp. 350). Paris : Dunod.