



UNIL | Université de Lausanne

Faculté des sciences sociales et politiques

Institut de psychologie

Session d'été 2018

Enseignant·e·s spécialisé·e·s face au stress professionnel : état des lieux, ressources et stratégies d'ajustement

Mémoire de :

Maîtrise universitaire ès Sciences en psychologie, psychologie du conseil et de l'orientation

Présenté par Esther Nicolin

Directeur : Antonietti Jean-Philippe

Expert : Massoudi Koorosh

Remerciements

Je remercie de tout cœur chacune des personnes mentionnées ci-après pour avoir contribué, d'une manière ou d'une autre, à la réussite de ce travail ambitieux.

Jean-Philippe Antonietti, mon directeur de mémoire

Koorosh Massoudi, mon consultant et expert

Serge Loutan, Chef de Service de l'enseignement spécialisé et de l'appui à la formation (SESAF)

Carlos Vazquez, Directeur RH et Affaires juridiques (SESAF)

Virginie Binggeli, Conseillère RH et Chargée de communication (SESAF)

Cédric Blanc, Directeur général de la Fondation de Verdeil

Marilou Bruchon-Schweitzer, Nicole Rascle, Laurent Sovet et Réjean Tessier, qui m'ont permis d'utiliser leurs différentes échelles validées en français

Félix Cuneo, Assistant diplômé de l'Institut de psychologie (UNIL)

Chaque enseignant·e spécialisé·e ayant participé à l'étude

Jelena Biljic, Pauline Gut et Miriam Izzi, mes relectrices

Séverine Chanson, graphiste

Spéciale dédicace à mon fils Cameron, à mes parents, à mes grands-parents, à mes proches amie·e·s et collègues pour leur inestimable soutien.

Liste des tableaux

Tableau 1	
Répartition des élèves selon les types de mesures d'enseignement spécialisé dans le Canton de Vaud pour l'année scolaire 2016-2017	5
Tableau 2	
Moyennes, écarts-types et corrélations bivariées pour toutes les variables.....	31
Tableau 3	
Fréquence des réponses selon le degré d'épuisement émotionnel et de dépersonnalisation	33
Tableau 4	
Fréquence des enseignants bénéficiant des différentes formes de soutien.....	36
Tableau 5	
Régressions multiples des variables "exigences" prédisant les dimensions du burnout	40
Tableau 6	
Régressions multiples des variables "ressources" prédisant l'accomplissement personnel	40
Tableau 7	
Régressions multiples prédisant les trois dimensions du burnout avec les ressources comme modérateurs	43

Liste des figures

Figure 1	
Périmètre des prestations actuelles	8
Figure 2	
Périmètre des prestations de la future LPS	8
Figure 3	
Liens envisagés entre les différentes variables (hypothèses de recherche)	30
Figure 4	
Répartition des niveaux selon les valeurs-seuils pour chaque dimension du burnout.....	32
Figure 5	
Distribution des scores des exigences du travail	34
Figure 6	
Distribution des scores du contrôle et du soutien social.....	34
Figure 7	
Distribution des scores du sens du travail.....	35
Figure 8	
Comparaison des moyennes des stratégies de coping avec écarts-types	35
Figure 9	
Distribution des réponses à la question : “Vous arrive-t-il de penser à quitter l’enseignement spécialisé ?”	37
Figure 10	
Distribution des réponses à la question : “Si vous aviez une opportunité professionnelle, quitteriez-vous votre travail actuel ?”	37
Figure 11	
Effet de modération du sens du travail dans la relation entre les interactions problématiques avec les élèves et l’épuisement émotionnel	42
Figure 12	
Effet de modération du coping centré sur le problème dans la relation entre l’ambiguïté de rôle et l’épuisement émotionnel	42
Figure 13	
Effet de modération des opportunités d’apprentissage dans la relation entre l’ambiguïté de rôle et la dépersonnalisation.....	42
Figure 14	
Effet de modération du soutien des collègues dans la relation entre la pression liée au temps et la dépersonnalisation.....	42
Figure 15	
Effet de modération du soutien de la direction et du supérieur dans la relation entre les interactions problématiques avec les élèves et l’accomplissement personnel.....	42
Figure 16	
Effet de modération du soutien des collègues dans la relation entre les interactions problématiques avec les élèves et l’accomplissement personnel.....	42

Tables des matières

Introduction	1
Les enseignant·e·s spécialisé·e·s	3
Les contextes de l'enseignement spécialisé	3
Le secteur institutionnel	3
Le secteur public	4
Un paysage scolaire en mutation	6
Contexte théorique	10
Le stress	10
Le modèle interactionniste de Karasek	10
Le modèle transactionnel de Lazarus et Folkman	11
Les sources de stress chez les enseignant·e·s.....	12
Du stress au burnout.....	14
L'épuisement professionnel (ou burnout)	15
Les facteurs de protection	17
Le soutien social.....	19
Les stratégies de coping	20
Le sens du travail.....	22
Objectifs et hypothèses de recherche	24
Méthode	25
Procédure	25
Participant·e·s	26
Mesures	26
Analyse des données	29
Résultats	32
Données descriptives	32
Comparaisons	37
Tests des hypothèses	39
Discussion	46
Etat des lieux	46
Effet des exigences, des ressources et des stratégies sur les dimensions du burnout	48
Limites et perspectives de recherche	55
Conclusion	57

Références	61
Annexes	I
Annexe 1 : Questionnaire destiné aux enseignant·e·s spécialisé·e·s	I
Annexe 2 : Commentaires de certain·e·s participant·e·s à la fin du questionnaire	XI

Introduction

« Les profs se sentent au bord de l'épuisement » (24 heures, 2014), « Un tiers des enseignants suisses sont proches du burn-out » (RTS Info, 2014), « Profs au bord de la crise de nerfs » (Le Matin, 2014) ! Suite à la publication des résultats d'une étude nationale au sujet du stress et des ressources chez les enseignant·e·s suisses du secondaire (Kunz Heim, Sandmeier, & Krause, 2014), la presse romande faisait état d'une situation inquiétante, insinuant que le corps enseignant serait particulièrement vulnérable à l'épuisement professionnel (ou burnout). Une toute récente enquête mandatée par le Syndicat des Enseignants Romands [SER] confirme un risque de burnout inquiétant chez ses enseignant·e·s affilié·e·s (Studer & Quarroz, 2017). Il ne semble pourtant pas être rare de voir rapporter des taux de burnout atteignant 30%, voire dépassant 40% dans les nombreuses études basées sur une auto-évaluation par les travailleur·euse·s dans les populations étudiées (Hansez, Mairiaux, Firket, & Braeckman, 2010). Ainsi, selon Jaoul et Kovess (2004), « l'affirmation d'une surmorbidity psychique des enseignants est une idée largement répandue dans le grand public et par les enseignants eux-mêmes. Cette idée n'a pourtant pas été validée par des études empiriques et certaines études ont même montré, contrairement à ces préjugés, que la fréquence des problèmes de santé mentale des enseignants était égale sinon moindre à celle du reste de la population » (p. 27).

Cela signifie-t-il pour autant que les enseignant·e·s ne sont pas particulièrement exposé·e·s à des facteurs de stress professionnel pouvant mener à l'épuisement ? Les auteur·e·s sur la question semblent adopter un point de vue unanime, que la pensée de Lantheaume (2008) résume bien : « Dans le travail enseignant, les difficultés sont la règle et non l'exception » (p. 55) ! Il est en effet reconnu que les métiers induisant le plus de stress professionnel impliquent soit une relation d'aide et de soin, soit un risque corporel ou matériel, soit plus généralement une responsabilité morale vis-à-vis d'autrui, comme les métiers de l'enseignement et de l'éducation (Laugaa & Bruchon-Schweitzer, 2005). Johnson et al. (2005) classent par ailleurs l'enseignement dans les six professions les plus stressantes en ce qui concerne

le bien-être physique et psychologique. De même, un rapport d'envergure européenne établit que les risques psychosociaux sont les plus préoccupants dans les domaines de la santé et du travail social, suivis de l'éducation (Eurofound & EU-OSHA, 2014). Ainsi, nous pouvons raisonnablement penser que l'enseignement fait partie des professions à risque en ce qui concerne le stress au travail (Ponnelle, 2008).

Pourtant, en Suisse, une très grande majorité d'enseignant·e·s vit son métier comme un défi positif (Studer & Quarroz, 2017) et est satisfaite de sa profession (Sandmeier, Kunz Heim, Windlin, & Krause, 2017). Dès lors, il apparaît que dans un secteur fortement sollicité comme l'enseignement, il peut en même temps y avoir certaines ressources importantes (Krieger, Graf, & Vanis, 2015). Janot-Bergugnat et Rasclé (2008) soulignent le rôle central des ressources dans la réduction du coût que représentent les exigences professionnelles et leur part importante dans l'explication de l'engagement des enseignant·e·s dans leur métier. Pour Sonnentag et Frese (2003), bien qu'il soit devenu évident que le stress organisationnel affecte négativement la santé et le bien-être individuels, les individus ont un large éventail de façons de faire face au stress, de sorte que leur santé et leur performance ne sont pas nécessairement affectées.

Quelles sont donc ces ressources sur lesquelles les enseignant·e·s peuvent s'appuyer ? Quelles sont leurs façons efficaces de faire face au stress ? Plus globalement, quels sont les facteurs de protection permettant de compenser les contraintes psychiques afin de préserver une bonne santé (Krieger & Marquis, 2016) et un engagement au travail ? La présente recherche tente de répondre à ces interrogations en explorant, à l'aide d'une méthodologie quantitative, une population peu étudiée pourtant bien présente dans le paysage scolaire : les enseignant·e·s spécialisé·e·s.

La partie qui suit s'attache à dépeindre cette population, et plus particulièrement ses contextes d'intervention dans le canton de Vaud. Nous nous pencherons ensuite plus en détail sur les concepts de stress et de burnout, les facteurs de risque dans le milieu enseignant et surtout les facteurs de protection. Puis nous entrerons au cœur de la recherche empirique en décrivant la méthode utilisée et en exposant les résultats obtenus. Finalement, nous discuterons de ces résultats et de leur implication pour la pratique.

Les enseignant·e·s spécialisé·e·s

Durant l'année scolaire 2016-2017, les enseignant·e·s spécialisé·e·s vaudois·e·s étaient au nombre de 1175 (correspondant à environ 839 emplois à temps plein), pour la prise en charge de 4103 élèves de la scolarité obligatoire (5-15 ans).¹ Les enseignant·e·s spécialisé·e·s se distinguent des enseignant·e·s de l'école régulière en intervenant spécifiquement auprès d'élèves à besoins éducatifs particuliers, autrement dit des élèves qui rencontrent des difficultés dans leur parcours scolaire et/ou en situation de handicap (Service de l'enseignement spécialisé et de l'appui à la formation [SESAF], 2017). Ces professionnel·le·s, certifié·e·s depuis une dizaine d'années par un Master, exercent leur activité à tous les niveaux de l'école régulière et des écoles spécialisées (Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée [CSPS], 2017). Leur intervention peut ainsi être très différente en fonction du contexte dans lequel ils opèrent et du type de problématique rencontré par leurs élèves.

Les contextes de l'enseignement spécialisé

Le secteur institutionnel

Les établissements de pédagogie spécialisée accueillent des élèves qui relèvent de l'art. 1 de la loi cantonale vaudoise du 25 mai 1977 sur l'enseignement spécialisé (= LES/VD ; RSV 417.31), « dont l'état exige une formation particulière, notamment en raison d'une maladie ou d'un handicap mental, psychique, physique, sensoriel ou instrumental ». Ces établissements travaillent dans le but de favoriser l'autonomie, l'acquisition de connaissances, le développement de la personnalité et l'ouverture à autrui, en vue de la meilleure intégration sociale possible de ces enfants. Un grand nombre d'institutions et d'écoles d'enseignement spécialisé se sont créées et développées sur l'initiative de fondations privées. Reconnues d'utilité publique, elles sont, à ce titre, financées par le Canton et la Confédération et font partie du dispositif scolaire vaudois. Le SESAF et l'Office de l'enseignement spécialisé [OES] exercent la haute surveillance de ces écoles et en assurent la coordination au niveau cantonal (SESAF, 2017). Les enseignant·e·s

¹ Selon le SESAF (communication personnelle [courrier électronique], 11 octobre 2017).

spécialisé·e·s y travaillant sont cependant employé·e·s par les fondations elles-mêmes.

Le secteur public

Dans les établissements de l'enseignement régulier, l'OES propose différents types de mesures destinées aux enfants en difficulté ou en situation de handicap et en soutien aux enseignant·e·s. Il peut s'agir de :

- *Classes officielles d'enseignement spécialisé [COES]* : classes accueillant des élèves dont le potentiel intellectuel leur permettrait de suivre une scolarité régulière, mais qui présentent d'importantes difficultés d'apprentissage et/ou d'intégration scolaire, liées à des troubles importants du langage, du comportement ou de la personnalité (Ville de Lausanne, 2017).
- *Renfort pédagogique [RP]* : mesure destinée aux élèves à besoins éducatifs particuliers permettant à l'enseignant·e d'une classe régulière de leur apporter des réponses pédagogiques plus différenciées, dans le cadre de sa classe.
- *Soutien pédagogique spécialisé [SPS]* : aide spécifique à l'enfant en situation de handicap intégré·e dans une classe. Les enseignant·e·s SPS dépendent d'institutions d'enseignement spécialisé et ont une connaissance approfondie du handicap de l'enfant.

L'octroi de ces trois premières mesures est décidé par un·e inspecteur·rice de l'enseignement spécialisé sur la base d'un rapport pédagogique (communément appelé le "4 pages"). Les élèves concerné·e·s relèvent également de l'art. 1 de la LES/VD.

Quant aux mesures suivantes, elles sont gérées par les Directions des établissements réguliers et les inspecteur·rice·s de l'enseignement spécialisé ont une fonction de conseiller·ère pédagogique. Elles sont destinées aux élèves qui ne peuvent tirer profit de l'enseignement d'une classe primaire ou secondaire, pour lequel·le·s un enseignement et un programme individualisés sont nécessaires et pour lequel·le·s des mesures d'encadrement plus spécifiques de type enseignement spécialisé ne sont pas requises.

- *Classes de développement [D]* : classes « traditionnelles » avec un effectif de 10 à 12 élèves.

- *Groupes-ressources* : les enfants fréquentent partiellement le groupe-ressource pour des activités spécifiques (français, math) et sont intégré·e·s le reste du temps dans une classe de l'enseignement régulier.
- *Maître·sse de classe de développement itinérant·e [MCDI]* : l'élève éprouvant des difficultés reste intégré·e dans une classe de l'enseignement régulier et bénéficie d'une intervention chaque semaine dans sa classe ou dans un local annexe.

Bien qu'une distinction soit faite entre ces différentes mesures, leur définition ne représente pas forcément la réalité du terrain, ni en termes de profil d'élèves, ni en termes d'activité pédagogique. Par exemple, un·e élève présentant un trouble sévère du langage comme la dysphasie pourrait être intégré·e dans une classe régulière et bénéficier d'un soutien (RP ou SPS), être scolarisé·e dans une classe COES (voire une classe D) ou encore dans une institution. L'enseignant·e spécialisé·e itinérant·e, par exemple, qu'il soit MCDI, RP ou SPS, adaptera sa prise en charge en fonction des spécificités de la situation (problématique et âge de l'élève, attentes des enseignant·e·s et des parents, culture de l'établissement, etc.). Dans tous les cas, la priorité est d'apporter la réponse la plus adéquate possible aux besoins particuliers de l'élève.

Le Tableau 1 nous donne une idée de la répartition des élèves selon les types de mesures pour l'année scolaire 2016-2017. Les élèves au bénéfice de groupes-ressources ou de MCDI sont comptabilisé·e·s avec les classes de développement.

Tableau 1

Répartition des élèves selon les types de mesures d'enseignement spécialisé dans le Canton de Vaud pour l'année scolaire 2016-2017

4103	Scolarité obligatoire (5-15 ans)
<i>dont</i>	1682 élèves en établissements de pédagogie spécialisée
	<i>1553 en institutions SESAF</i>
	<i>129 en institutions SPJ avec école</i>
<i>dont</i>	2421 élèves dans les établissements de l'enseignement obligatoire
	<i>1276 en classes de développement</i>
	<i>933 élèves intégrés</i>
	<i>bénéficiant de mesures de renfort pédagogique ou de soutien pédagogique spécialisé</i>
	<i>212 en classes officielles de l'enseignement spécialisé (COES)</i>

Source : V. Binggeli (communication personnelle [courrier électronique], 11 octobre 2017).

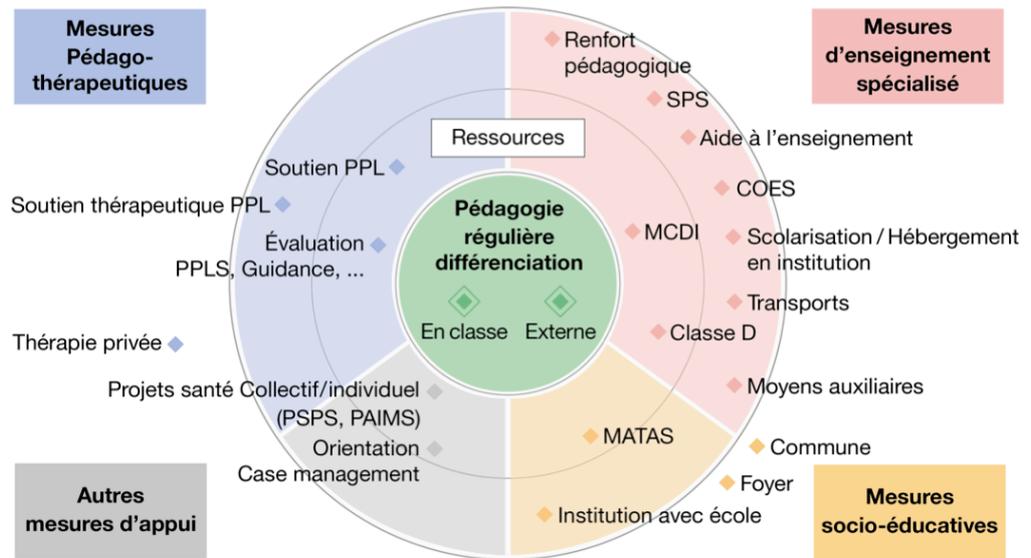
Les différentes prestations d'enseignement spécialisé peuvent être regroupées en trois catégories en fonction du rôle que peut tenir l'enseignant·e spécialisé·e : a) gestion d'une classe dans une institution d'enseignement spécialisé, b) gestion d'une classe spécialisée dans un établissement d'enseignement régulier (COES et D) et c) soutien auprès d'élèves intégré·e·s dans les classes régulières (RP, SPS, groupes-ressources et MCDI), impliquant une collaboration étroite avec les enseignant·e·s titulaires de ces classes.

Nous pourrions également déceler dans ces catégories les prises en charge de la plus séparative (a) à la plus intégrative (c). Le vaste sujet de l'intégration des élèves à besoins éducatifs particuliers au sein des classes régulières fait l'objet de nombreuses recherches et ne peut être approfondi ni débattu dans le cadre de ce travail. Cela dit, il mérite que l'on s'y attarde quelque peu car il a une incidence directe sur l'environnement de travail – et vraisemblablement l'identité professionnelle – des enseignant·e·s spécialisé·e·s.

Un paysage scolaire en mutation

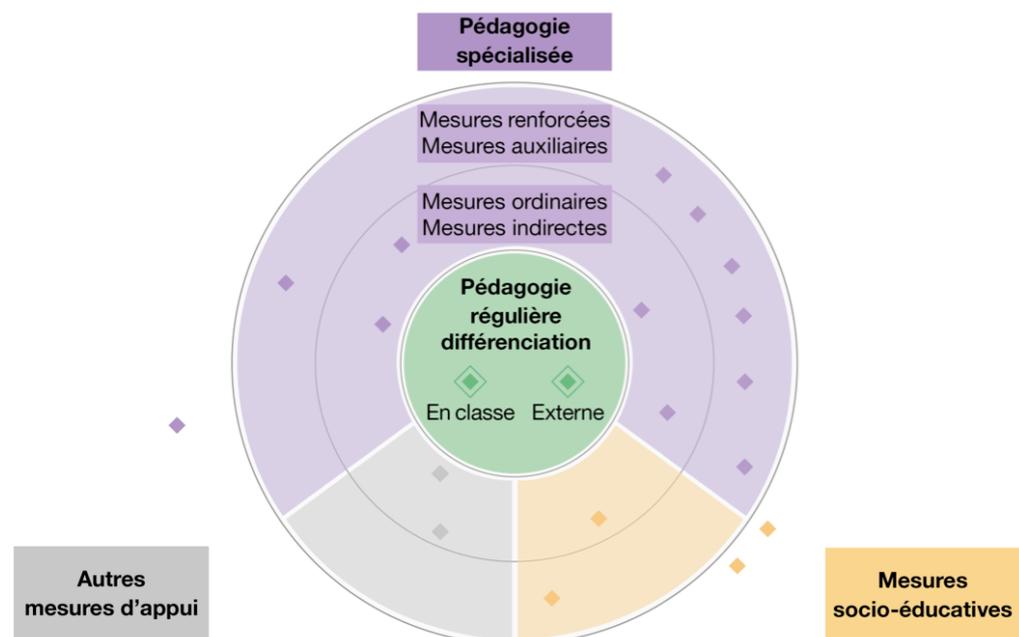
« Longtemps, l'enseignant spécialisé fut confiné à la marge. Praticien isolé, [...] son intégration aux équipes pédagogiques, si elle fut parfois réelle, n'était pas structurelle : bien souvent il exerçait, au sein même de l'école, dans une relative solitude. Ces pratiques reposaient sur la conviction que les enfants éprouvant des difficultés scolaires et/ou en situation de handicap relevaient d'un enseignement « spécial » devant être dispensé dans des lieux spécifiques, par des professionnels spécifiques. [...] L'évolution de nos représentations sociales concernant le respect de la dignité des personnes et les impératifs du vivre ensemble conduisent aujourd'hui à penser que l'école doit être celle de tous, qu'elle doit accueillir les différences et nous n'acceptons plus ce qui, sous couvert de protection, s'apparentait souvent de fait à la ghettoïsation d'une partie des enfants » (Jeanne & Seknadje-Askénazi, 2010, pp. 7-8). Dans ce sens, la « volonté d'offrir une scolarisation non ségrégative est inscrite dans les résolutions internationales qui définissent la fréquentation de l'école ordinaire comme un droit fondamental de chaque enfant à l'éducation, et l'intégration scolaire comme un moyen de combattre les attitudes discriminatoires et d'édifier une société respectueuse de chacun » (Bachmann Hunziker, Pulzer-Graf, & Suchaut, 2015, p. 1).

En Suisse, pour faire suite à la réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches [RPT], l'accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée (concordat sur la pédagogie spécialisée) est adopté à l'unanimité le 25 octobre 2007 par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique [CDIP]. Il inclut le principe selon lequel il faut encourager l'intégration des enfants et adolescent·e·s en situation de handicap dans les classes régulières (CDIP, 2017). De plus, « indépendamment de ce concordat, les cantons ont l'obligation d'élaborer un concept cantonal de l'enseignement spécialisé. La priorité doit être accordée aux solutions intégratives plutôt qu'aux solutions séparatives (classes spéciales) » (Institut de recherche et de documentation pédagogique [IRDP], 2017). Le canton de Vaud a ainsi élaboré sa nouvelle loi sur la pédagogie spécialisée (= LPS/VD ; RSV 417.31), adoptée le 1^{er} septembre 2015 par le Grand Conseil, et qui remplacera l'actuelle LES/VD. Cela dit, il y a dix ans, l'Etat de Vaud s'était déjà fixé comme objectif de favoriser l'intégration afin de diminuer le pourcentage d'élèves scolarisé·e·s de manière séparative, leur proportion étant alors globalement plus élevée que dans le reste de la Suisse (Direction générale de l'enseignement obligatoire [DGEO], 2007). Objectif atteint si l'on en croit les chiffres : en 2006, 3% des élèves étaient scolarisés dans une classe ou une école d'enseignement spécialisé, alors qu'ils n'étaient plus que 1.85% durant l'année scolaire 2016-2017 (Kronenberg et al., 2007 ; Loutan, communication personnelle [courrier électronique], 18 octobre 2017). Bien qu'une mutation semble s'opérer dans le paysage scolaire vaudois depuis plusieurs années, d'importants changements organisationnels découleront de l'entrée en vigueur de la LPS/VD et de son règlement d'application, prévue dès la rentrée scolaire 2019. En effet, « la LPS pose les jalons d'un nouveau dispositif qui, par des adaptations progressives de l'organisation et des pratiques, vise à consolider la capacité d'accueil de notre système de formation en renforçant la proximité de l'appui nécessaire à ses professionnels ainsi qu'aux familles » (Loutan, 2016). Par exemple, les mesures pédagogique-thérapeutiques et d'enseignement spécialisé, bien distinctes actuellement (Figure 1), seront regroupées (Figure 2) afin d'intégrer dans une même organisation l'ensemble des prestations (enseignement spécialisé et psychologie, logopédie et psychomotricité).



Source : Lyon et Loutan (2014).

Figure 1. Périmètre des prestations actuelles



Source : Lyon et Loutan (2014).

Figure 2. Périmètre des prestations de la future LPS

La Figure 1 représente le périmètre des prestations actuelles destinées aux élèves à besoins éducatifs particuliers, dont les mesures d'enseignement spécialisé exposées précédemment figurent en rose.² La Figure 2 indique le périmètre des prestations de la future LPS/VD, distinguant notamment les situations où une intervention rapide et légère est suffisante et dont l'accès est simplifié (mesures ordinaires), et les situations où une intervention plus complexe est nécessaire (mesures renforcées).

La situation ainsi créée bouleversant les équilibres institutionnels et les identités professionnelles (Jeanne & Seknadje-Askénazi, 2010), le rôle des enseignant·e·s spécialisé·e·s sera amené à être clarifié et à évoluer afin de s'adapter à ces changements visant une école plus intégrative.

L'un des enjeux, en lien avec la thématique de notre recherche, sera pour cette population (mais également pour tous les professionnel·le·s agissant dans le contexte scolaire), de percevoir et d'appréhender les changements comme un défi positif afin de préserver leur bien-être et leur santé (De Zanet, Hansez, Bossut, Vandenberghe, & De Keyser, 2004). Les changements organisationnels sont en effet souvent cités dans la littérature comme étant une source potentielle de stress pour les employé·e·s (p. ex. Eurofound & EU-OSHA, 2014 ; Légeron, 2008 ; Mack, Nelson, & Quick, 1998), dans le milieu enseignant également (Kyriacou, 2001).

Notre étude ne mesure pas directement l'impact que ces changements peuvent avoir sur le niveau de stress des enseignant·e·s spécialisé·e·s. Cela dit, il nous paraît essentiel de garder à l'esprit que la récolte des données s'est réalisée au cours d'une période particulière, marquée par d'importants changements idéologiques et organisationnels en cours, pouvant influencer le niveau de stress ressenti par les répondant·e·s.

² La mesure d'aide à l'enseignement n'a pas été citée car il s'agit d'une aide non spécialisée dispensée par un personnel auxiliaire. Quant aux moyens auxiliaires, il s'agit de la mise en place d'une technologie d'aide (p. ex. Ipad, ordinateur portable), soutenue par la cellule de coordination en informatique pédagogique spécialisée [cellCIPS].

Contexte théorique

Dans un premier temps, cette partie a pour objectif de définir les concepts de stress et de burnout et d'évoquer les facteurs considérés comme source de stress pour les enseignant·e·s et pouvant mener à un épuisement professionnel. Dans un deuxième temps, l'accent est mis sur les facteurs de protection en termes de ressources et de stratégies afin d'axer la réflexion de ce travail sur la recherche de solutions à privilégier, comme le suggèrent Lafortune, Lafortune et Marion (2011). Nous terminerons par la formulation des hypothèses de recherche qui tiennent lieu de fil rouge pour l'analyse des données et la discussion.

Le stress

On attribue à Hans Selye la première théorie sur le stress dans les années 1930. En s'étayant sur ses recherches en physiologie animale, il définit le stress comme la réaction de l'organisme à toute situation difficile, contraignante ou menaçante : un processus d'adaptation à l'environnement formidable et nécessaire qui s'inscrit dans l'ensemble des grandes fonctions de l'organisme, dont la finalité est toujours la survie (Légeron, 2016).

« En psychologie, le terme de stress est utilisé pour évoquer les multiples difficultés auxquelles l'individu a du mal à faire face [...] et les moyens dont il dispose pour gérer ces problèmes (les stratégies d'ajustement) » (Dantzer, 2011, p. 684). Dans ce sens, plusieurs modèles appliqués au monde du travail considèrent le stress comme le résultat d'un déséquilibre entre les exigences auxquelles les employé·e·s sont exposé·e·s et les ressources qu'ils ont à leur disposition (Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006). Nous retiendrons deux modèles qui nous paraissent complémentaires, parmi ceux les plus évoqués dans la littérature et également appliqués dans notre recherche.

Le modèle interactionniste de Karasek

Dans sa plus récente version, le modèle Job Demand-Control-Support (JDCS) de Karasek et Theorell « part de l'hypothèse que le stress prend sa source à partir d'une combinaison de trois caractéristiques objectives du travail : la *charge de travail* d'une part qui peut être de nature quantitative (trop de travail à effectuer en un temps limité) ou qualitative (travail trop complexe par rapport

aux compétences), le *degré d'autonomie* dont dispose le professionnel d'autre part, incluant la variété des tâches, l'utilisation des compétences, le degré de décision et les opportunités d'apprentissages nouveaux et enfin le *manque de soutien* par les collègues, la hiérarchie » (Janot-Bergugnat & Rascle, 2008, p. 28). Un environnement de travail avec une forte demande psychologique (charge de travail) et une faible latitude décisionnelle (degré d'autonomie) – soit un déséquilibre demande/contrôle (jobstrain) – expose à un risque de stress, que le soutien social peut toutefois atténuer (Chouanière et al., 2011).

S'étayant sur son modèle initial Job Demand-Control (JDC), Karasek obtient une répartition des métiers bien connus selon leurs caractéristiques psychosociales – dont l'enseignement, qui ne figure pas parmi les professions les plus stressantes. En effet, bien que les demandes psychologiques soient relativement élevées, la latitude décisionnelle l'est également. (Karasek & Theorell, 1990). Les résultats d'une étude de Ponnelle (2008) confirment que la possibilité d'exercer un contrôle sur son activité de travail semble protéger les enseignant-e-s de l'impact du stress sur leur état de santé. De même, le rapport d'une enquête sur les conditions de travail au Québec note que « les prévalences de détresse psychologique élevée sont ramenées près des valeurs moyennes chez l'ensemble des travailleurs lorsque l'exposition à des situations de tension avec le public ou à un travail émotionnellement exigeant s'accompagne d'un bon niveau de latitude décisionnelle, de soutien social ou de reconnaissance au travail » (Vézina et al., 2011, p. 629).

Le modèle JDCS met particulièrement l'accent sur les caractéristiques de l'environnement de travail et semble sous-estimer les facteurs individuels, à l'inverse du modèle suivant qui s'intéresse peu au contexte de travail et se focalise sur le comportement des individus (Falzon & Sauvagnac, 2012).

Le modèle transactionnel de Lazarus et Folkman

Pour Lazarus et Folkman (1984), « le stress psychologique est une relation particulière entre la personne et l'environnement qui est évalué par la personne comme dépassant ses ressources et mettant en danger son bien-être » (p. 19). « Ce modèle souligne l'importance des évaluations que le sujet fait de la situation (stress perçu) et de ses propres ressources (ressources personnelles, ressources sociales). Il insiste également sur l'influence des tentatives individuelles de modifier ou de supporter la situation ou de se modifier

(coping) » (Laugaa, Rasclé, & Bruchon-Schweitzer, 2008, p. 242). Comme nous le verrons par la suite, les stratégies d'ajustement déployées par un individu (réactions cognitives, émotionnelles, comportementales et psychologiques) afin de faire face à une situation perçue comme stressante lui permettront ou non de surmonter cette situation (Laugaa et al., 2008). Selon Kolečk, Bruchon-Schweitzer et Bourgeois (2003), « le stress perçu se révèle plus prédictif de l'état ultérieur de la personne que le stress réel » (p. 812).

Bien que la subjectivité humaine soit au cœur du processus de stress dans ce dernier modèle, elle l'est également, d'une certaine manière, dans le modèle interactionniste de Karasek. En effet, le questionnaire utilisé repose sur « la *perception* qu'ont les individus de leur situation de travail et non par des *critères objectivables* » (Janot-Bergugnat & Rasclé, 2008, p. 31). Cela dit, des facteurs environnementaux bien réels peuvent être à l'origine du stress ressenti par les enseignant·e·s.

Les sources de stress chez les enseignant·e·s

Deux enquêtes du Comité syndical européen de l'éducation [CSEE] sur le stress au travail des enseignant·e·s de l'Union européenne identifient cinq grands facteurs de stress qui affectent leur travail quotidien (CSEE, 2011 ; Billehøj, 2007) : la charge ou l'intensité de travail, la surcharge de rôles, la taille croissante des classes par enseignant·e, le comportement inacceptable des élèves et la mauvaise direction scolaire et/ou le manque de soutien de la part de la direction. Relevons qu'en Suisse, les stressseurs « mauvais climat social dans l'école » et « manque de reconnaissance sociale de la profession enseignante » sont plus prégnants que dans la plupart des autres pays de l'UE. Certains de ces facteurs sont largement mentionnés dans la littérature. Par exemple, pour Janot-Bergugnat et Rasclé (2008), la surcharge de travail se traduit notamment par une multiplication des tâches administratives et d'évaluation, alors que l'indiscipline englobe les comportements perturbateurs voire agressifs des élèves, mais également « les comportements dérangeants a priori bénins, mais répétés, qui épuisent l'enseignant » (Genoud, Brodard, & Reicherts, 2009, p. 43). D'autres importantes sources de stress auxquelles sont confronté·e·s les enseignant·e·s sont évoquées par Kyriacou (2001) : enseigner à des élèves non motivés, l'adaptation au changement, le jugement des autres, les relations entre

les collègues, des mauvaises conditions de travail ainsi que le conflit et l'ambiguïté de rôle.

Tous ces facteurs sont principalement liés à l'organisation et à l'environnement du travail, alors que d'autres auteurs identifient des facteurs endogènes : le sentiment de culpabilité vis-à-vis de la passivité ou de l'échec de certains élèves (Genoud et al., 2009), le déséquilibre entre un idéal élevé de sa profession et la difficulté à l'atteindre dans sa pratique quotidienne (Doudin, Curchod-Ruedi, & Moreau, 2011) et la gestion émotionnelle qu'implique le travail en interaction avec les élèves, comme par exemple le fait de ne pas laisser transparaître sa frustration face à des enfants peu disposés à apprendre (Johnson et al., 2005).

Quant à la population spécifique des enseignant·e·s spécialisé·e·s, les études sur leur santé au travail étant peu nombreuses, nous pouvons supposer que la plupart des facteurs de stress cités pour les enseignant·e·s de l'école régulière les concerne également, à des degrés variables. Cela dit, Antoniou Fotini Polychroni et Kotroni (2009) ont montré qu'en Grèce, les cinq facteurs de stress les plus importants chez les enseignant·e·s spécialisé·e·s portaient sur les difficultés d'enseigner aux enfants ayant des besoins éducatifs particuliers en raison du manque de ressources et de matériel adaptés, de leur sentiment de responsabilité accrue pour le bien-être et l'éducation de leurs élèves, un manque général de soutien du gouvernement au sujet de leur statut professionnel, la pression du temps à l'école et la discrimination. De plus, le conflit et l'ambiguïté de rôle ainsi que le soutien de la direction apparaissent comme des facteurs particulièrement décisifs dans le processus de stress chez les enseignant·e·s spécialisé·e·s, selon la revue de littérature de Brunsting, Sreckovic et Lane (2014).

Janot-Bergugnat et Rasclé (2008) définissent le conflit de rôle comme « la position d'un individu qui se trouve confronté à des ordres contradictoires, des pressions émanant de sources différentes, et qui plus est en opposition avec ses valeurs personnelles », et l'ambiguïté de rôle par le fait que « l'individu au travail ne sait pas ce qu'on attend de lui, quels objectifs précis il doit atteindre et enfin quelle est l'étendue de ses responsabilités » (p. 62). Cette dimension nous semble être particulièrement appropriée au contexte de l'enseignant·e spécialisé·e itinérant·e qui intervient dans le secteur public et qui doit concilier

attentes, objectifs et finalités parfois très différents émanant simultanément de l'enseignement régulier et de l'enseignement spécialisé, de par son double rattachement hiérarchique.

Suite à cet inventaire – non exhaustif – de facteurs pouvant avoir une influence sur le niveau de stress des enseignant·e·s, il est important de préciser que les principales sources de stress éprouvées par un·e enseignant·e particulier·ère lui seront uniques et dépendront de l'interaction complexe et précise entre sa personnalité, ses valeurs, ses compétences et ses dispositions (Kyriacou, 2001). De même, « il semble que tous les sujets ne soient pas équivalents face au stress et par conséquent face à ses issues plus ou moins nocives » (Janot-Bergugnat & Rascle, 2008, pp. 35-36).

Du stress au burnout

D'un point de vue physiologique, « le stress est dû à l'hypersécrétion d'hormones excitatrices (avec, quand il s'inscrit dans la durée, une dérégulation des systèmes hormonaux et de neurotransmetteurs) qui a pour conséquence une sollicitation exagérée des différentes fonctions vitales de l'organisme qui vont progressivement être altérées » (Chouanière et al., 2011, p. 512). Autrement dit, si les réactions au stress persistent pendant un certain temps, elles peuvent devenir permanentes au détriment de la santé (CSEE, 2011). Le stress chronique entraîne des symptômes physiques (maux de tête, tensions et douleurs musculaires, troubles du sommeil ou de l'appétit, ...), émotionnels (sensibilité et nervosité accrues, angoisse, ...) et cognitifs (perturbation de la concentration, de la mémoire, ...), qui auront des répercussions sur le comportement (recours à des produits calmants comme des somnifères ou l'alcool et/ou prise d'excitants comme le café ou le tabac, repli sur soi, diminution des activités sociales, ...). Les maladies cardiovasculaires et les troubles musculosquelettiques peuvent également être les conséquences d'un stress chronique professionnel, tout comme le burnout (Chouanière et al., 2011). Dans ce sens, les données de la dernière enquête suisse sur la santé [ESS] montrent que « 49% des personnes stressées à leur travail ont le sentiment d'être vidées émotionnellement dans leur travail, ce qui est considéré comme indiquant un risque de burnout, alors que cette proportion n'est que de 13% parmi les personnes qui ne sont pas stressées au travail. Ces associations continuent à être observées même lorsqu'on prend en compte

d'autres facteurs pouvant influencer l'état de santé, comme le sexe, l'âge, le niveau de formation et la nationalité, ainsi que les autres conditions de travail » (Krieger & Marquis, 2016, p. 24). Alors que Laugaa et al. (2008) estiment que la relation entre le stress et l'épuisement professionnel n'est ni simple, ni linéaire, ni unidirectionnelle, Légeron (2016) considère le burnout comme la phase ultime du stress, l'épuisement de l'organisme, tant physique que psychologique : « le burn-out trouve ses racines dans le temps, c'est-à-dire qu'il se manifeste en réponse à une quantité de stressors qui se répètent continuellement et s'inscrivent dans la durée. Il est donc plus juste de voir le burn-out comme une sorte d'aboutissement, de conséquence de réactions de stress quotidien qui finissent par user et épuiser l'individu » (p. 12). Le burnout serait donc le résultat de l'accumulation à long terme des effets du stress professionnel, lui-même étant le produit des conditions de travail (Jaoul & Kovess, 2004). Ainsi, dans cette recherche, nous envisagerons le burnout comme un indicateur du stress ressenti par les participant·e·s.

L'épuisement professionnel (ou burnout)

Le phénomène de burnout, décrit pour la première fois il y a une quarantaine d'années par le psychiatre américain Herbert Freudenberger (Légeron, 2016), était « initialement réservé aux professions de l'aide, du soin et de la relation, puisque l'une des dimensions concernait la perte de la capacité d'empathie à l'égard des usagers » (Janot-Bergugnat & Rascle, 2008, p. 33). Actuellement, le burnout est décrit chez tous les professionnel·le·s vivant des états d'épuisement consécutifs à un stress chronique intense.

Bien qu'il n'y ait à ce jour pas de réel consensus sur la caractérisation du burnout, l'approche de Maslach et Jackson s'est peu à peu imposée comme modèle de référence (Doudin et al., 2011 ; Laugaa & Bruchon-Schweitzer, 2005). Maslach et Leiter (2016) définissent le burnout comme « un processus graduel au cours duquel la disparité entre les besoins de la personne et les exigences professionnelles s'accroît de plus en plus » (p. 52). « Il révèle une usure des valeurs, de la dignité, de l'esprit et de la volonté – une érosion de l'âme humaine » (p. 42).

La plupart des auteur·e·s mettent l'accent sur les trois dimensions principales du burnout (Maslach & Leiter, 2016 ; Doudin et al., 2011 ; Laugaa & Bruchon-Schweitzer, 2005) :

- L'*épuiement émotionnel*, qui correspond au sentiment d'être vidé·e de ses ressources, exténué·e, incapable de se détendre et de récupérer (ce n'est pas une simple fatigue physique mais l'incapacité à répondre aux exigences émotionnelles du travail).
- La *dépersonnalisation*, c'est-à-dire un désinvestissement, une déshumanisation de la relation, caractérisée par une attitude froide, distante et cynique vis-à-vis des autres ; une représentation impersonnelle et négative des élèves, des parents et des collègues pour l'enseignant·e par exemple.
- Une *diminution de l'accomplissement personnel*, qui se réfère à la tendance à s'évaluer négativement, à être insatisfait·e de ses réalisations personnelles, autrement dit une baisse de l'efficacité professionnelle perçue et l'impression grandissante de ne pas être à la hauteur.

Certain·e·s auteur·e·s conçoivent l'épuisement émotionnel et la dépersonnalisation comme le noyau constitutif du syndrome d'épuisement professionnel (Schaufeli & Buunk, 2003), alors que la recherche de Genoud et al. (2009) confirme la position centrale de l'épuisement émotionnel dans le processus du burnout, principalement influencé par le stress que l'enseignant·e vit au quotidien dans sa classe dans le contexte de leur étude. Selon Légeron (2016), cette composante d'épuisement émotionnel représente la dimension "stress" du burnout.

Pour Maslach et Leiter (2016), le burnout atteint son niveau le plus élevé suite à la propagation graduelle et continue des trois dimensions au fil du temps, entraînant les individus dans une spirale descendante dont il est difficile d'en sortir. Janot-Bergugnat et Rasle (2008) décrivent bien ce processus : « Tout d'abord, le professionnel connaît un épuisement de ses ressources émotionnelles pour faire face aux situations professionnelles exigeantes ; cela se traduit par l'adoption d'une attitude cynique à l'égard des autres ainsi qu'un désengagement du travail. Chez des professionnels très investis au départ, ce mouvement est perçu comme une perte des compétences professionnelles » (p. 33).

En conséquence, « les individus confrontés au burn-out risquent de se mettre en retrait dans leur travail, au niveau tant psychologique que physique. Ils investissent moins de temps et d'énergie, font seulement ce qui est absolument nécessaire et sont plus souvent absents. Non seulement ils travaillent moins, mais ils travaillent moins bien » (Maslach & Leiter, 2016, p. 45). A l'école, les effets de l'épuisement professionnel affectent ainsi non seulement « le bien-être psychosocial des professionnels, mais aussi le processus d'enseignement-apprentissage dans son ensemble » (Albanese, Fiorilli, Gabola, Zorzi, & Doudin, 2011, p. 71). Rasclé et Bergugnat (2013) ont par exemple montré que, quand l'enseignant·e était en forte dépersonnalisation, les performances académiques des élèves chutaient considérablement au cours de l'année. Les professionnel·le·s épuisé·e·s risquent par ailleurs de produire des violences d'attitude dommageables pour l'évolution de leurs élèves (négligence de leur existence, humiliation, mépris, dégoût) (Curchod-Ruedi & Doudin, 2015).

Dès lors, quels facteurs permettraient de protéger les enseignant·e·s des issues critiques du stress et du burnout et de maintenir leur énergie, leur implication et leur efficacité – l'exact contraire des trois dimensions du burnout selon Maslach et Leiter (2016) ? Sur quelles ressources ces professionnel·le·s peuvent-ils s'appuyer pour surmonter les situations stressantes à l'école et préserver leur bien-être ? Le chapitre suivant apporte quelques éléments de réponse.

Les facteurs de protection

Selon le modèle Job Demands-Resources (JD-R) de Bakker et Demerouti, les ressources professionnelles se rapportent aux aspects physiques, psychologiques, sociaux ou organisationnels du travail qui peuvent réduire les exigences et les coûts physiologiques et psychologiques associés. Elles sont fonctionnelles dans la réalisation des objectifs professionnels et stimulent la croissance personnelle, l'apprentissage et le développement (Hakanen et al., 2006).

A l'instar des sources de stress, certaines sources de bien-être sont propres à l'individu, alors que d'autres proviennent du contexte social dans lequel les enseignant·e·s exercent leur activité. En interagissant entre elles, ces

différentes sources donnent non seulement à l'individu la possibilité d'affronter et de surmonter des situations stressantes à l'école (Albanese et al., 2011), mais sont également la condition de son bien-être (Gendron, 2011). De plus, les enseignant·e·s pouvant s'appuyer sur des ressources professionnelles sont plus engagé·e·s dans leur travail (Hakanen et al., 2006). Pour Ntsame Sima, Desrumaux et Boudrias (2013), « plus l'enseignant dispose de ressources nécessaires au travail, plus il est motivé et meilleur est son bien-être » (p. 82).

Les recherches sur le stress et le burnout des enseignant·e·s mettent en évidence différents facteurs jouant un rôle protecteur, dont :

- La possibilité d'exercer un contrôle sur son activité de travail et bénéficier d'une autonomie décisionnelle (dans le sens du modèle de Karasek exposé précédemment), avoir accès à l'information, disposer d'un soutien hiérarchique, d'une assistance administrative, d'un climat scolaire innovant et d'un climat social satisfaisant (Ponnelle, 2008 ; Hakanen et al., 2006).
- Des attentes modestes et réalisables de la direction quant à la réussite des élèves, une politique d'établissement tournée vers le partage des tâches, la décision participative, le soutien entre pairs, l'écoute et le soutien accordés au personnel enseignant (Janot-Bergugnat & Rasclé, 2008).
- La qualité de la relation avec les collègues et la flexibilité de l'activité professionnelle qui permet de concilier la vie professionnelle et la vie privée (Studer & Quarroz, 2017).
- Le sentiment d'auto-efficacité (Laugaa et al., 2008).
- La compétence en emploi (Stamate, Brunet, & Savoie, 2015).
- La formation des enseignant·e·s à l'identification des situations potentiellement stressantes et à la gestion du stress (Wisniewski & Gargiulo, 1997).
- Avoir une conception constructiviste de l'intelligence des élèves, c'est-à-dire considérer l'intelligence comme évolutive et comme le résultat, notamment, des apprentissages effectués à l'école (Albanese et al., 2011).

- La résilience, ou la compétence à faire face aux difficultés en maximisant les conséquences positives (Théorêt, 2011).

Sans minimiser le rôle protecteur des facteurs cités présentement, nous nous attardons davantage sur les facteurs suivants car nous en avons mesuré les effets dans notre recherche.

Le soutien social

Selon Doudin et al. (2011), « l'un des facteurs de protection du *burnout* le plus étudié et sans doute le plus efficace est le soutien social, c'est-à-dire le réseau d'aide qu'une personne peut solliciter lorsqu'elle est confrontée à des situations professionnelles problématiques » (p. 22). Il peut être *d'ordre émotionnel* (empathie, bienveillance) en apportant des sentiments de réassurance, de protection et de réconfort face à une situation difficile et est plutôt procuré par des proches (ami·e·s, conjoint·e, famille). Quant au soutien *d'ordre instrumental*, il permet d'obtenir des conseils, suggestions, propositions ou informations pertinentes qui permettent de résoudre un problème. Il est généralement offert par des professionnel·le·s (membres de la direction ou de l'équipe santé, formateur·trice·s, spécialistes) (Curchod-Ruedi & Doudin, 2015). Doudin et al. (2011) définissent également un soutien mixte, « prodigué par des professionnels (généralement des pairs) avec lesquels l'enseignant entretient des liens d'amitié (un collègue ami). Ce type de soutien allie régulation des émotions et réflexion sur la situation problématique » (p. 23). Leur étude, tout comme celle de Boujut, Dean, Grousselle et Cappe (2016) a cependant démontré que c'est la satisfaction à l'égard du soutien social reçu qui constitue un facteur de protection de l'épuisement professionnel et non le type de soutien reçu (instrumental, émotionnel ou mixte). Ainsi, l'efficacité du soutien dépendrait de son adéquation avec la situation stressante, les attentes et les besoins de la personne soutenue (Curchod-Ruedi & Doudin, 2015).

Le soutien aux enseignant·e·s peut prendre diverses formes, comme :

- Une *personne ressource* : professionnel·le dispensant une aide tangible quant à la résolution de problèmes professionnels par le recours à une dimension instrumentale au travers soit d'un soutien mixte (instrumental et émotionnel), soit d'un soutien instrumental (Doudin et al., 2011).

- Une *intervision* : groupe d'enseignant·e·s qui se réunit régulièrement afin de comprendre des situations et analyser ses pratiques. Considérée comme un soutien instrumental, l'intervision permet une insertion sociale dans un groupe de pairs et ensuite, les affinités entre personnes peuvent permettre un soutien émotionnel (Polli & Bujard-Favre, 2013).
- Une *supervision* : individuellement ou en groupe, encadrée par une personne ressource (superviseur·e), elle offre la possibilité de réfléchir sur son fonctionnement professionnel afin de mieux en gérer les exigences, en s'appuyant sur des situations concrètes et quotidiennes. La supervision vise notamment le développement professionnel et personnel ainsi que l'acquisition de compétences psychosociales. Elle aide à développer la lucidité et la prise de distance des supervisé·e·s afin de mieux gérer les situations complexes (Association Romande des Superviseurs [ARS], 2010). Selon Curchod-Ruedi et Doudin (2015), la supervision représente le soutien social par excellence tant dans sa dimension instrumentale qu'émotionnelle.

Les stratégies de coping

Pour faire face à une situation ressentie comme stressante, un sujet, loin de la subir passivement, va élaborer toute une palette de réactions : les stratégies de coping, ou d'ajustement au stress (Janot-Bergugnat & Rasclé, 2008). Selon le modèle transactionnel, elles sont définies comme « des efforts cognitifs et comportementaux en constante évolution pour gérer des demandes spécifiques externes et/ou internes qui sont évaluées comme exigeantes ou dépassant les ressources de la personne » (Lazarus et Folkman, 1984, p. 178). Ces efforts d'adaptation, qui dépendent des ressources personnelles et sociales dont dispose l'individu, vont viser soit à la suppression ou l'altération de la source du stress – des tentatives pour contrôler ou modifier la situation (*coping centré sur le problème*), soit la régulation émotionnelle – des tentatives pour contrôler ou modifier la tension émotionnelle induite par la situation (*coping centré sur les émotions*) (Koleck et al., 2003). Une troisième stratégie de coping souvent évoquée est la *recherche de soutien social*, qui « correspond aux efforts du sujet pour obtenir la sympathie ou l'aide d'autrui » (Laugaa & Bruchon-Schweitzer, 2005, p. 4).

Chez les enseignant·e·s, ces trois stratégies se retrouvent légèrement adaptées : le coping centré sur le problème ou sur la tâche (planifier, rechercher des informations, contrôler la situation, ...), un coping évitant, centré sur l'émotion, ou palliatif (penser à autre chose, se reposer, boire de l'alcool, s'impliquer moins, ...) et la recherche de soutien social ou le besoin de communiquer (parler avec des collègues, exprimer son point de vue, ...). En s'étayant sur le questionnaire de coping de Dewe appliqué à des enseignant·e·s néo-zélandais·e·s, Laugaa et Bruchon-Schweitzer (2005) ajoutent une quatrième stratégie spécifique au monde enseignant : *l'adoption d'un style d'enseignement traditionnel*. « En recourant à cette stratégie, l'enseignant maintient la discipline (les élèves doivent être tranquilles, occupés, séparés ou isolés si nécessaire), se comporte de façon autoritaire et adopte des « habitudes ». Il applique une pédagogie de type magistral, où ce sont les apprentissages et non plus l'élève qui sont prioritaires » (p. 11).

Il ressort de plusieurs études que « le coping centré sur le problème et la recherche de soutien ont, en général, des effets fonctionnels (ils permettent de supprimer ou de réduire la situation stressante et de gérer au mieux ses affects négatifs), alors que le coping centré sur l'émotion et l'évitement sont généralement dysfonctionnels (leurs effets sur la santé sont généralement défavorables, car le problème subsiste) » (Laugaa & Bruchon-Schweitzer, 2005, pp. 4-5). Quant à l'adoption d'un style d'enseignement traditionnel, celui-ci est lié à l'épuisement émotionnel : « plus on est épuisé, plus on utilise ce style, comme une stratégie de survie pour poursuivre son engagement dans le métier. Or, s'installer dans cette pratique ne peut conduire à terme qu'à accélérer la spirale de la perte de ressources » (Rascle & Bergugnat, 2013, p. 112). Relevons que les stratégies de coping des enseignant·e·s sont considérées comme « des processus spécifiques et flexibles élaborés face aux problèmes particuliers caractérisant cette profession, mais non comme des styles habituels et généraux de réponse au stress » (Laugaa & Bruchon-Schweitzer, 2005, p. 5).

Dans une étude comparative entre enseignant·e·s de classes ou institutions d'enseignement spécialisé et enseignant·e·s de l'école régulière – les deux groupes travaillant avec des élèves atteint·e·s d'un trouble du spectre autistique – Boujut et al. (2016) ont trouvé que les enseignant·e·s spécialisé·e·s estiment

recevoir plus de soutien social de la part de collègues et de professionnel·le·s et ont un niveau d'épuisement émotionnel inférieur. Cela dit, ils utilisent également davantage de comportements de recherche de soutien social et de stratégies de coping axées sur les problèmes. « Cette étude souligne que les enseignants dans les écoles et les classes spécialisées ont un meilleur ajustement, probablement en raison de leur formation, de leur expérience et de leurs conditions de classe adaptées » (p. 2874). Pour Griffith, Steptoe et Cropley (1999), le soutien social et l'utilisation d'une stratégie de coping efficace modèrent non seulement l'impact des facteurs de stress sur le bien-être, mais aussi l'évaluation des exigences environnementales comme stressantes (la situation peut alors paraître moins exigeante pour l'enseignant·e).

Le sens du travail

De nombreuses disciplines académiques ont développé le concept de *sens du travail*, sans pour autant en établir une identité cohérente. L'analyse de Rosso, Dekas et Wrzesniewski (2010) a cependant révélé que tous les travaux ont explicitement ou implicitement porté sur deux questions clés : d'où vient le sens du travail (c.-à-d. les sources du sens) et comment le travail devient significatif (c.-à-d. les mécanismes psychologiques et sociaux sous-jacents). Morin (2008) estime que le sens du travail peut être défini selon trois composantes :

- La *signification* du travail, la valeur du travail aux yeux du sujet et la définition ou la représentation qu'il en a.
- La direction, l'*orientation* du sujet dans son travail, ce qu'il recherche dans le travail et les desseins qui guident ses actions.
- L'effet de *cohérence* entre le sujet et le travail qu'il accomplit, entre ses attentes, ses valeurs et les gestes qu'il pose quotidiennement dans le milieu de travail.

En considérant le sens du travail comme un concept multidimensionnel, un processus et une expérience subjective de l'individu, Arnoux-Nicolas, Sovet, Lhotellier et Bernaud (2017) ont identifié, en s'étayant sur les études antérieures, quatre facteurs représentant des aspects différents et complémentaires du sens du travail chez des travailleur·euse·s français·e·s :

- L'*importance* du travail dans la vie d'un individu, liée à la façon dont le travail peut contribuer à trouver un sens à la vie et comment chaque individu considère la valeur du travail d'un point de vue personnel.
- La *compréhension* du travail, qui concerne la façon dont les individus comprennent les objectifs de leur travail.
- La *direction* du travail, indiquant comment le travail fait partie de la vie d'un individu à long terme et résulte des objectifs qu'un individu définit à travers le travail.
- La *finalité* du travail, qui reflète l'impact positif que le travail peut avoir sur les autres et la société.

D'un point de vue pragmatique, un travail a du sens, selon Morin (2008), lorsqu'il est utile pour la société ou pour les autres, lorsqu'il est fait d'une façon responsable et qu'il s'accomplit dans un contexte qui respecte les valeurs humaines, la justice et l'équité. Pour que le travail ait un sens, il doit également procurer du plaisir à la personne qui l'effectue et doit, pour cela, correspondre à ses champs d'intérêts, faire appel à ses compétences, stimuler le développement de son potentiel et lui permettre d'atteindre ses objectifs de manière efficace, en disposant d'une certaine autonomie dans l'accomplissement de son travail. Finalement, un travail a du sens lorsqu'il est réalisé dans un milieu qui stimule le développement de relations professionnelles positives : avoir de bonnes relations avec les autres, pouvoir s'entraider en cas de difficultés, pouvoir compter sur le soutien de ses collègues et de son supérieur et obtenir de la reconnaissance.

Ainsi, « si l'individu perçoit positivement son travail (les activités quotidiennes, concrètes), les conditions dans lesquelles il accomplit son travail (les conditions de santé et de sécurité, l'environnement physique, les relations de travail, etc.) et les relations que donne lieu son travail (avec son supérieur, ses collègues, la clientèle, etc.), alors il aura tendance à trouver du sens dans son travail et à son travail, et par conséquent, à se sentir bien physiquement et mentalement » (Morin, 2008, p. 40). Morin a en effet démontré que le sens du travail influence positivement le bien-être psychologique ainsi que l'engagement affectif dans l'organisation, alors qu'il influence négativement la détresse psychologique. Il ressort également d'une enquête européenne sur les conditions de travail (Eurofound, 2016) qu'il est important pour la santé et le

bien-être d'un·e travailleur·euse de sentir que son travail a un sens – qu'il est utile et bien fait, ces deux éléments démontrant une association très forte avec l'engagement ; le fait de ressentir le contraire pourrait constituer un risque psychosocial. Dans le secteur de l'éducation, plus de 60% des employé·e·s sentent que leur travail est toujours utile, et plus de 80% estiment que leur travail a globalement du sens. Ces chiffres encourageants nous amènent à penser que les enseignant·e·s, en exerçant une profession qui a et peut faire sens selon plusieurs de ces caractéristiques, ont à disposition une autre ressource importante pouvant leur permettre de faire face au stress.

Nous concluons cette première partie théorique par une citation de Wisniewski et Gargiulo (1997) : « Les enseignants ne peuvent probablement pas complètement éviter le stress, mais il est potentiellement maniable » (p. 342). Comment les enseignant·e·s spécialisé·e·s du canton de Vaud s'y prennent-ils ? La partie suivante nous amène à le découvrir...

Objectifs et hypothèses de recherche

L'objectif de cette étude est double. D'une part, il s'agit d'établir un état des lieux : dans quelle mesure les enseignant·e·s spécialisé·e·s du canton de Vaud sont-ils exposé·e·s à des exigences élevées dans leur travail ? Quel est leur niveau de stress, évalué à travers l'épuisement professionnel ? Quelles sont les ressources et les stratégies dont ils disposent pour y faire face ? Existe-t-il des différences significatives entre les enseignant·e·s spécialisé·e·s de notre échantillon selon des variables d'ordres sociodémographique et socioprofessionnel ?

D'autre part, en s'étayant sur la littérature exposée tout au long de la première partie, il s'agit d'évaluer l'effet des exigences, des ressources et des stratégies sur les dimensions du burnout principalement. Ainsi, nous supposons que :

1. Plus les exigences sont élevées, plus l'épuisement émotionnel et la dépersonnalisation augmentent, alors que le sentiment d'accomplissement personnel diminue.
2. La possibilité de contrôle, le soutien social, le sens du travail, le coping centré sur le problème et le besoin de communiquer influencent positivement le sentiment d'accomplissement personnel.

3. La possibilité de contrôle, le soutien social, le sens du travail, le coping centré sur le problème et le besoin de communiquer modèrent l'effet des exigences sur l'épuisement émotionnel, la dépersonnalisation et le sentiment d'accomplissement personnel.
4. Plus les enseignant·e·s spécialisé·e·s ont un sentiment d'accomplissement personnel élevé et trouvent du sens à leur travail, moins ils ont l'intention de quitter leur emploi.
5. Les enseignant·e·s spécialisé·e·s qui bénéficient d'un cadre soutenant (personne ressource, intervision ou supervision) perçoivent davantage le soutien de leurs supérieurs et de leurs collègues et privilégient le coping centré sur le problème ainsi que le besoin de communiquer.

Méthode

Procédure

L'instrument utilisé pour la récolte des données était un questionnaire en ligne comprenant 121 questions, dont le lien pour y accéder a été envoyé par courriel à une partie des enseignant·e·s spécialisé·e·s du canton de Vaud. Une brève présentation des objectifs de l'étude ainsi que la garantie de la confidentialité et de l'anonymat des réponses accompagnaient ce lien. Les données ont été recueillies en deux temps.

Avec la collaboration du SESAF, un premier appel à contribution, au printemps 2017, était destiné aux enseignant·e·s spécialisé·e·s du secteur public, employé·e·s par le SESAF et intervenant dans les régions Alpes vaudoises, Lausanne, Lavaux ou Riviera. 213 e-mails ont été envoyés et 58 réponses complètes nous sont revenues (taux de réponse : 27.2%).

A l'automne 2017, 118 enseignant·e·s spécialisé·e·s du secteur institutionnel, employé·e·s par une même fondation, ont été sollicité·e·s pour participer à l'étude. En plus des lieux d'intervention cités pour les enseignant·e·s spécialisé·e·s du secteur public, certain·e·s exerçaient leur activité dans la Broye ou le Nord vaudois. 29 d'entre eux ont renvoyé le questionnaire complété intégralement (taux de réponse : 24.6%).

Secteurs confondus, 92 réponses incomplètes nous sont également parvenues. Nous en avons retenu 3, suffisamment fournies, pour l'analyse des données.

Participant·e·s

Soit sur un total de 90 enseignant·e·s spécialisé·e·s ayant participé à cette étude, 81% étaient des femmes et 19% des hommes, avec un âge moyen de 41.5 ans (minimum 24 ans, maximum 61 ans) et une expérience moyenne d'environ 12 ans (de moins d'une année à 38 ans). La plupart des répondant·e·s s'était initialement formée soit en enseignement régulier (34.4%), soit en éducation spécialisée (25.6%), ou soit directement en enseignement spécialisé en choisissant un cursus universitaire (21.1%). Une bonne partie des participant·e·s détenait un titre reconnu pour exercer (69.3%), alors que 27.3% étaient encore en formation. La grande majorité des enseignant·e·s spécialisé·e·s était au bénéfice d'un contrat à durée indéterminée (85.4%) et exerçait à un taux d'occupation moyen d'environ 80% (minimum 35%, maximum 100%). Tous les types de prise en charge ainsi que les degrés d'enseignement de la scolarité obligatoire ont été plus ou moins représentés. Finalement, les enseignant·e·s spécialisé·e·s intervenaient en moyenne dans 2 collèges (lieux) différents (entre 1 et 9), représentant en moyenne 1.3 établissements (directions) différents (entre 1 et 6).

Mesures

En plus des variables d'ordre sociodémographique et des questions relatives aux caractéristiques socioprofessionnelles, dont les principales données viennent d'être exposées, le questionnaire utilisé regroupait une série d'échelles mesurant les variables décrites ci-dessous.

L'épuisement professionnel

La validation française (Dion & Tessier, 1994) du Maslach Burnout Inventory [MBI] a été utilisée dans notre étude. Quelques termes ont été adaptés au milieu enseignant (p. ex. élève à la place de client). Cet instrument comporte 22 items regroupés en trois dimensions : l'épuisement émotionnel (9 items), la dépersonnalisation (5 items) et l'accomplissement personnel (8 items). Les scores pour chaque sous-échelle sont considérés séparément, exprimant un degré d'atteinte catégorisé comme faible, modéré ou élevé, et ne sont pas combinés en un score total. Un score élevé aux sous-échelles d'épuisement émotionnel et de dépersonnalisation allié à un score faible d'accomplissement personnel représente un degré élevé de burnout. « En revanche, un score élevé

pour l'accomplissement personnel indique une identité professionnelle positive, une satisfaction importante, un bon sentiment d'auto-efficacité au travail » (Rasclé & Bergugnat, 2013, p. 21). Les participant·e·s ont spécifié la fréquence à laquelle ils éprouvaient le sentiment en question sur une échelle de 0 (jamais) à 6 (chaque jour). Comme évoqué précédemment, nous avons considéré la sous-échelle de l'épuisement émotionnel comme un indicateur du stress ressenti par les enseignant·e·s spécialisé·e·s (Légeron, 2016 ; Genoud & al., 2009 ; Billehøj, 2007). Dans notre échantillon, les alphas de Cronbach rapportent une bonne cohérence interne pour les échelles de l'épuisement émotionnel ($\alpha = 0.89$) et de l'accomplissement personnel ($\alpha = 0.75$), alors qu'elle s'avère insuffisante pour l'échelle de la dépersonnalisation ($\alpha = 0.54$).

Les caractéristiques psychosociales du travail

Afin d'évaluer les conditions psychosociales de l'environnement de travail des enseignant·e·s spécialisé·e·s selon le modèle Job Demand-Control-Support de Karasek et Theorell, nous avons utilisé une adaptation française (Rasclé, Cosnefroy, & Quintard, 2009) du Leiden Quality of Work Questionnaire, version enseignant·e·s (Van Der Doef & Maes, 2002). Cette échelle, "Qualité de vie enseignant" [QVE], mesure six dimensions : les interactions problématiques avec les élèves et la pression liée au temps (exigences), la variété des tâches et les opportunités d'apprentissage (contrôle), le soutien de la direction et du supérieur ainsi que le soutien des collègues (soutien social). Les exigences sont considérées comme des facteurs de stress, alors que le contrôle et le soutien sont envisagés comme des ressources. Dans les items où apparaissaient les termes "enseignant" ou "enseignement", nous y avons précisé "spécialisé". A cela, nous avons ajouté une septième dimension relative aux exigences : l'ambiguïté de rôle, dont nous avons librement traduit 5 items du Leiden Quality of Work Questionnaire (Van Der Doef & Maes, 1999). Dans le contexte des enseignant·e·s spécialisé·e·s itinérant·e·s intervenant dans le secteur public, cette caractéristique nous paraissait essentielle à mesurer. Les participant·e·s ont répondu à chaque énoncé sur une échelle allant de 1 (fortement en désaccord) à 4 (fortement d'accord). Il leur a finalement été demandé si leur supérieur·e hiérarchique était un·e membre de la direction de l'établissement ou non. La cohérence interne des items dans l'échantillon de cette étude est satisfaisante pour les échelles "soutien de la

direction et du supérieur” ($\alpha = 0.92$), “interactions problématiques avec les élèves” ($\alpha = 0.85$), “ambiguïté de rôle” ($\alpha = 0.85$), “soutien des collègues” ($\alpha = 0.81$), “pression liée au temps” ($\alpha = 0.74$) et “opportunités d’apprentissage” ($\alpha = 0.70$), alors qu’elle est largement insatisfaisante pour l’échelle “variété des tâches” ($\alpha = 0.43$).

Le sens du travail

Afin de mesurer les effets d’une ressource personnelle intrinsèque – le sens du travail – sur le stress ressenti par les enseignant·e·s spécialisé·e·s, nous avons choisi l’Inventaire du Sens du Travail [IST], élaboré récemment par Arnoux-Nicolas et al. (2017). Cette échelle comprend quatre dimensions : l’importance du travail (4 items), la compréhension de son travail (3 items), la direction du travail (3 items) et la finalité du travail (5 items). Comme le suggèrent les auteur·e·s en ayant trouvé un facteur d’ordre supérieur, nous avons utilisé le score total de ces dimensions comme une mesure globale du sens du travail. Les participant·e·s ont répondu sur une échelle de Likert en 7 points allant de 1 (fortement en désaccord) à 7 (fortement d’accord). Nos analyses ont révélé une bonne cohérence interne pour l’échelle globale du sens du travail ($\alpha = 0.87$).

Les stratégies de coping

Afin d’évaluer les aspects cognitivo-comportementaux dans le processus d’ajustement au stress, nous avons utilisé une adaptation française validée (Laugaa & Bruchon-Schweitzer, 2005) de l’échelle de coping de Dewe (1985) spécifique aux enseignant·e·s. 4 stratégies de coping sont identifiées : le coping centré sur le problème (analyse de la situation, rationalisation, ...), le coping évitant (distraction, diversion, évitement et fuite vis-à-vis du travail), le besoin de communiquer (fait de communiquer verbalement avec l’entourage professionnel plus que de rechercher du soutien) et l’adoption d’un style d’enseignement traditionnel. Les participant·e·s avaient 4 options pour répondre aux affirmations, de non pas du tout (ou très rarement) à oui tout à fait (ou très souvent). Dans notre échantillon, les échelles “adoption d’un style d’enseignement traditionnel” ($\alpha = 0.72$) et “besoin de communiquer” ($\alpha = 0.70$) sont dotées d’une cohérence interne satisfaisante. Les alphas de Cronbach rapportent une cohérence interne insatisfaisante pour les échelles “coping centré sur le problème” ($\alpha = 0.69$) et surtout “coping évitant” ($\alpha = 0.32$).

Les formes de soutien

A travers des questions spécifiques, nous avons cherché à savoir si les enseignant·e·s spécialisé·e·s bénéficiaient d'un soutien soit d'une personne ressource de manière individuelle, soit sous forme d'intervision (rencontrer ponctuellement d'autres enseignant·e·s spécialisé·e·s) ou encore sous forme de supervision (faire appel à une personne ressource au sein d'un groupe d'enseignant·e·s spécialisé·e·s), et dans quelle mesure ils estimaient ces trois formes de soutien efficaces.

Le turnover (ou l'intention de quitter son emploi)

Les employé·e·s satisfait·e·s et impliqué·e·s dans leur travail cultivent à son égard des sentiments positifs et affichent des taux de turnover plus faibles que les autres ; le turnover apparaît même inversement proportionnel à la satisfaction (Robbins, Judge, & Tran, 2014). Nous avons choisi de mesurer l'intention des enseignant·e·s spécialisé·e·s de quitter leur emploi à travers deux questions que nous avons transformées en une seule variable.

Analyse des données

La première étape de l'analyse des données a consisté à examiner la répartition des réponses aux différentes échelles afin de rendre compte de la situation professionnelle des enseignant·e·s spécialisé·e·s de notre échantillon selon les variables étudiées. La seconde étape a eu pour objectif de dévoiler d'éventuelles différences interindividuelles selon des variables d'ordres sociodémographique et socioprofessionnel. Nous avons consacré la troisième et dernière étape de notre analyse à tester nos hypothèses de recherche.

Au vu du nombre important de variables à considérer et des liens potentiels existant entre elles, nous avons conçu un schéma qui a guidé nos analyses (Figure 3).

La partie suivante présente les résultats selon la même structure que l'analyse des données : données descriptives, comparaisons et tests des hypothèses. Par défaut, le seuil de signification α a été fixé à 5% pour tous les tests statistiques. Les moyennes, écarts-types et corrélations des variables sont exposés dans le Tableau 2.

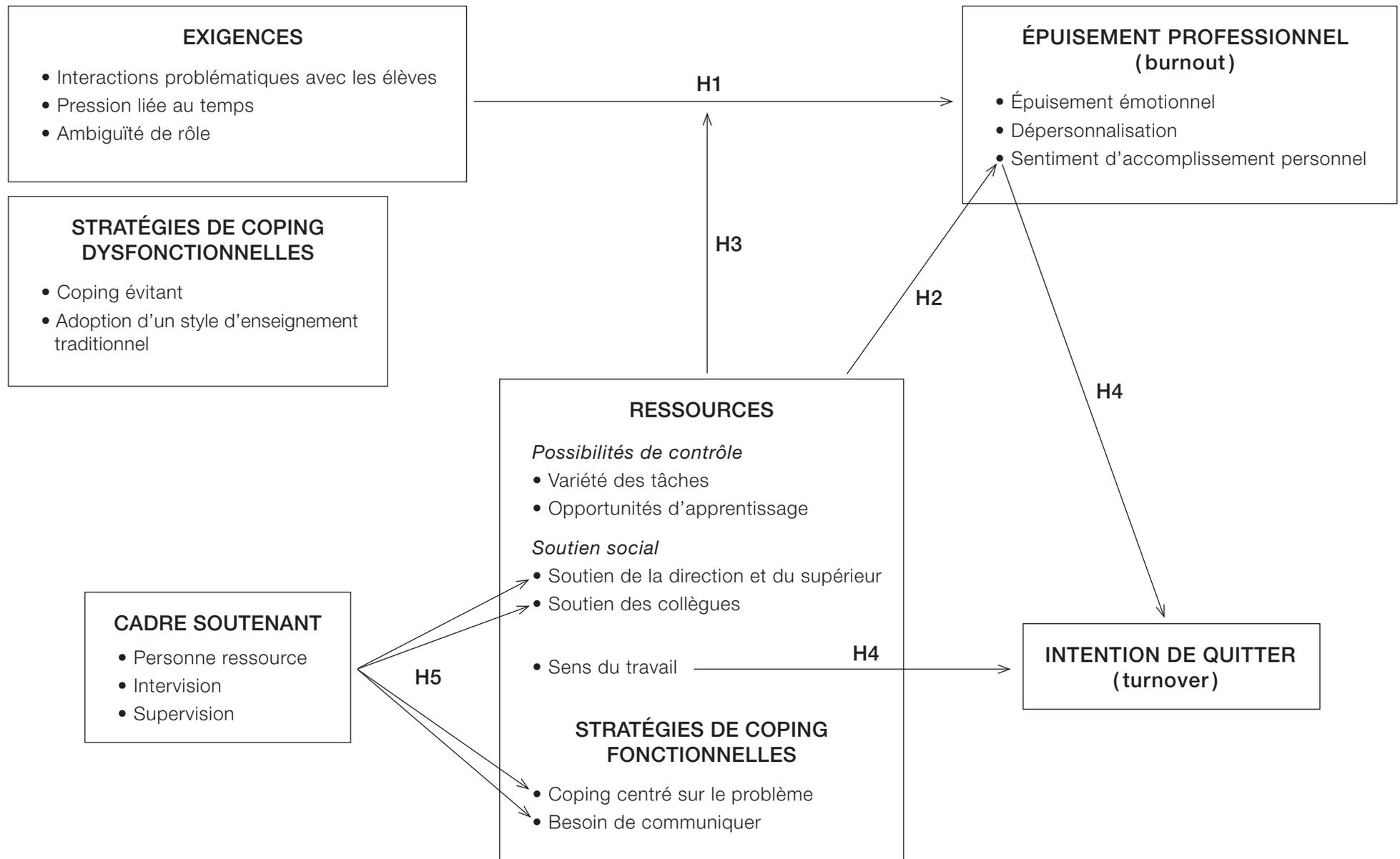


Figure 3. Liens envisagés entre les différentes variables (hypothèses de recherche)

Tableau 2*Moyennes, écarts-types et corrélations bivariées pour toutes les variables*

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	
1. épuisement émotionnel	–																			
2. dépersonnalisation	.50***	–																		
3. accomplissement personnel	-.20	-.17	–																	
4. interactions élèves	.42***	.37***	-.10	–																
5. pression temps	.52***	.30**	-.32**	.25*	–															
6. ambiguïté de rôle	-.19	-.08	.37***	-.02	-.31**	–														
7. opportunité apprentissages	.33**	.18	-.03	.29**	.30**	-.14	–													
8. variété des tâches	.04	.17	.21*	.11	-.00	.18	.16	–												
9. soutien supérieurs	-.14	-.00	.22*	.00	-.15	.41***	.06	.19	–											
10. soutien collègues	-.03	.07	.19	.03	.06	.43***	-.02	.04	.28**	–										
11. sens du travail	-.41***	-.29**	.53***	-.14	-.34**	.55***	-.19	.23*	.46***	.32**	–									
12. coping centré problème	-.11	-.14	.55***	-.15	-.18	.32**	.08	.31**	.24*	.27*	.45***	–								
13. besoin de communiquer	.10	.12	.36**	.31**	-.08	.37***	.14	.26*	.25*	.37**	.20	.37***	–							
14. coping évitant	-.12	.01	.15	-.02	-.32**	.04	-.07	.02	-.11	-.09	.15	.10	.12	–						
15. enseignement traditionnel	.18	.13	.11	.35***	.14	.21*	.15	.07	.17	.21*	.14	.20	.40***	.13	–					
16. personne ressource ^a	.04	.24*	.04	.03	-.05	.09	.00	.31**	.23*	-.07	.07	.07	.05	.17	.13	–				
17. intervision ^a	-.09	.08	.09	-.01	-.19	.11	-.03	.03	.04	-.02	.05	.06	.03	.09	-.16	.07	–			
18. supervision ^a	.11	.04	-.01	-.02	-.01	-.03	.13	.04	.07	.07	-.09	.05	-.03	-.25*	-.16	-.08	-.08	–		
19. turnover ^b	.59***	.24*	-.22*	.22*	.33**	-.27**	.17	-.06	-.30**	-.20	-.39***	-.04	-.10	-.12	.00	-.06	-.08	-.00	–	
M	18.84	3.10	36.84	2.20	2.78	2.79	2.87	3.42	3.00	2.99	5.67	3.49	2.72	1.77	2.59	0.39	0.35	0.33	0.00	
SD	9.79	3.26	5.77	0.65	0.60	0.51	0.49	0.39	0.54	0.43	0.76	0.38	0.47	0.34	0.52	0.49	0.48	0.47	1.00	

^a 0 = non, 1 = oui. ^b variable standardisée.* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

Résultats

Données descriptives

L'épuisement professionnel

Selon les valeurs-seuils françaises du MBI (Zawieja, 2015), les enseignant·e·s spécialisé·e·s de notre échantillon présentent en moyenne un épuisement émotionnel modéré ($M = 18.84$, $SD = 9.79$), une faible dépersonnalisation ($M = 3.10$, $SD = 3.36$) ainsi qu'un sentiment d'accomplissement personnel modéré ($M = 36.84$, $SD = 5.77$). Une analyse plus fine a indiqué qu'un peu plus de la moitié d'entre eux relate un niveau faible d'épuisement émotionnel (54.4%), environ un tiers un niveau modéré (30%) et 15.6% un niveau élevé. Une bonne majorité d'entre eux exprime un degré faible de dépersonnalisation (74.5%), 22.2% un degré modéré et 3.3% un degré élevé. Quant au sentiment d'accomplissement personnel, environ un tiers des enseignant·e·s spécialisé·e·s en témoigne un niveau élevé (31.1%), 43.3% un niveau modéré et 25.6% un faible niveau. Ces résultats sont représentés dans la Figure 4.

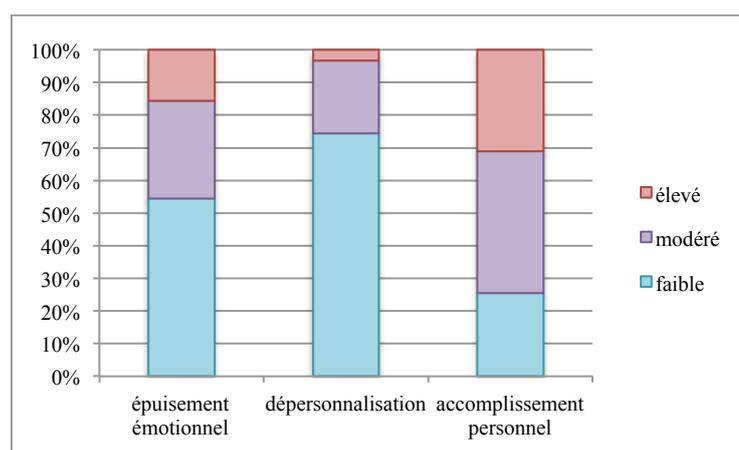


Figure 4. Répartition des niveaux selon les valeurs-seuils pour chaque dimension du burnout

L'accomplissement personnel n'étant corrélé ni avec l'épuisement émotionnel ($r = -.20$, $p = .055$), ni avec la dépersonnalisation ($r = -.17$, $p = .114$), nous avons choisi de représenter dans un tableau croisé ces deux dernières variables uniquement afin de rendre compte du degré d'atteinte du burnout dans notre population (Tableau 3). Nous pouvons constater qu'environ la moitié des enseignant·e·s spécialisé·e·s de l'échantillon présente un épuisement

émotionnel et une dépersonnalisation faibles. Un peu plus d'un tiers est modérément touché par l'une et/ou l'autre des deux dimensions du burnout, alors que 16.7% des professionnel·le·s expriment un degré élevé d'épuisement émotionnel et/ou de dépersonnalisation.

Tableau 3

Fréquence des réponses selon le degré d'épuisement émotionnel et de dépersonnalisation (en %)

		Dépersonnalisation			Total
		faible	modérée	élevée	
Epuisement émotionnel	faible	48.9	4.4	1.1	54.4
	modéré	20.0	10.0	0.0	30.0
	élevé	5.6	7.8	2.2	15.6
	Total	74.5	22.2	3.3	100

Les caractéristiques psychosociales du travail

Les distributions des scores pour chaque caractéristique psychosociale du travail (exigences, contrôle et soutien social) sont exposées dans les Figures 5 et 6. Les médianes obtenues sont représentées par la ligne horizontale foncée. Le rectangle représente la distribution de l'ensemble des réponses comprises entre le premier et le troisième quartile. Les lignes verticales de part et d'autre du rectangle délimitent les valeurs dites adjacentes qui sont déterminées à partir de l'écart interquartile. Au-delà des lignes, la présence d'éventuelles valeurs extrêmes ou aberrantes est signalée.

Pour rappel, les participant·e·s avaient la possibilité de répondre aux items sur une échelle en 4 points allant de 1 (fortement en désaccord) à 4 (fortement d'accord). Concernant les exigences (Figure 5), une analyse de variance à mesures répétées a révélé une différence significative ($F(2, 178) = 29.50, p < .001$). Des tests post-hoc de Bonferroni ont précisé que les enseignant·e·s spécialisé·e·s de notre échantillon perçoivent moins d'interactions problématiques avec leurs élèves que de pression liée au temps et d'ambiguïté de rôle, bien que les scores moyens restent modérés. Quant aux possibilités de contrôle et au soutien social, nous pouvons observer dans la Figure 6 que la majeure partie des distributions se situe sur le haut de l'échelle, ce qui signifie que la majorité des répondant·e·s est en général d'accord pour dire qu'elle perçoit les caractéristiques psychosociales positives de son travail. Des tests

post-hoc de Bonferroni, suite à une analyse de variance à mesures répétées qui s'est avérée significative ($F(3, 267) = 27.09, p < .001$), ont mis en exergue la variété des tâches comme étant une ressource plus prégnante par rapport aux opportunités d'apprentissage et aux deux types de soutien.

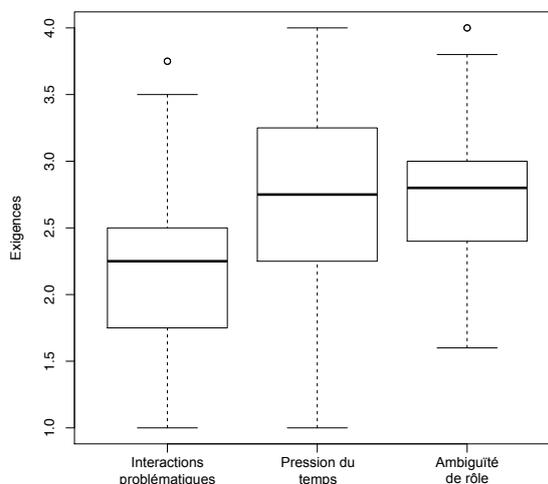


Figure 5. Distribution des scores des exigences du travail

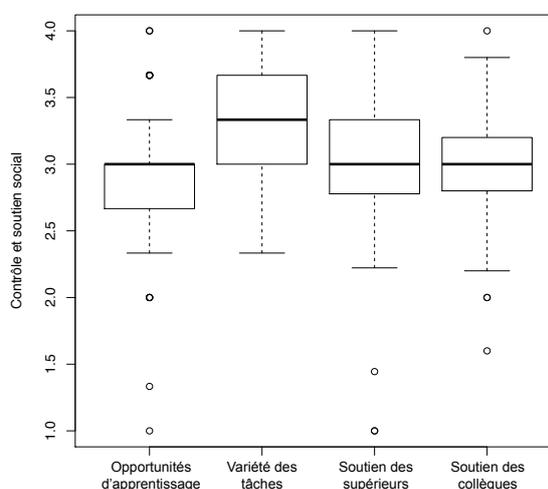


Figure 6. Distribution des scores du contrôle et du soutien social

Le sens du travail

La Figure 7 présente la distribution des scores à l'échelle du sens du travail, dont les participant·e·s avaient la possibilité d'évaluer les propositions de 1 (fortement en désaccord) à 7 (fortement en accord), la neutralité se situant à 4. La distribution se situe clairement sur le haut de l'échelle, signifiant que les enseignant·e·s spécialisé·e·s de notre échantillon perçoivent dans l'ensemble un sens relativement élevé à leur travail.

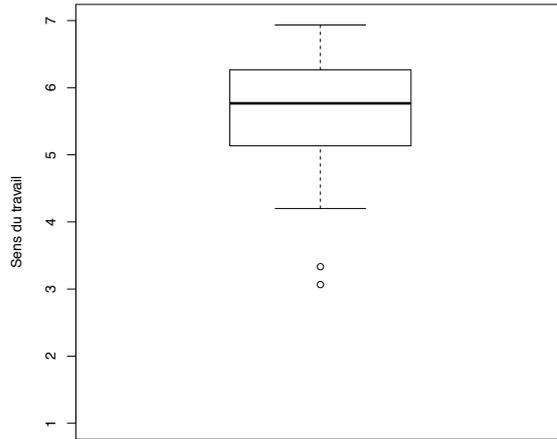


Figure 7. Distribution des scores du sens du travail

Les stratégies de coping

Une analyse de variance à mesures répétées a révélé que la population étudiée n'utilise pas les stratégies de coping à la même fréquence ($F(3, 267) = 305.82$, $p < .001$), le 1 correspondant à "non pas du tout ou très rarement" et le 4 à "oui tout à fait ou très souvent" (Figure 8). En effet, des tests post-hoc de Bonferroni ont montré que le coping centré sur le problème est la stratégie la plus fréquemment utilisée. Les stratégies "besoin de communiquer" et "adoption d'un style d'enseignement traditionnel" ne diffèrent pas entre elles quant à leur fréquence d'utilisation. Finalement, les enseignant·e·s spécialisé·e·s de notre échantillon ont bien moins recours au coping évitant comparativement aux autres stratégies.

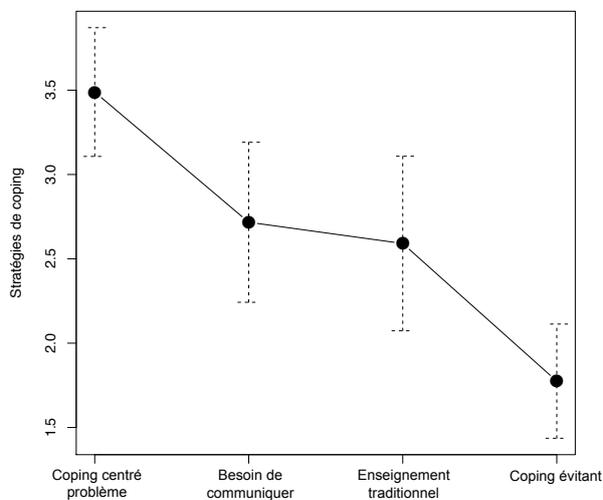


Figure 8. Comparaison des moyennes des stratégies de coping avec écarts-types

Les formes de soutien et leur efficacité perçue

Comme nous pouvons le constater dans le Tableau 4, 26.7% des enseignant·e·s spécialisé·e·s de notre échantillon ne bénéficient d’aucune forme de soutien, qu’il s’agisse d’une personne ressource, d’une intervision ou d’une supervision. 41% d’entre eux bénéficient de l’un ou l’autre des soutiens, un tiers jouissent de deux formes de soutien simultanément et ils ne sont que 2.2% à cumuler les trois.

Tableau 4

Fréquence des enseignant·e·s bénéficiant des différentes formes de soutien (en %)

		supervision			
		non		oui	
		intervision			
		non	oui	non	oui
personne ressource	non	26.7	12.2	14.4	7.8
	oui	14.4	13.4	8.9	2.2

Afin d’évaluer l’efficacité que les participant·e·s attribuent à chaque forme de soutien, nous leur avons demandé de se positionner sur une échelle allant de 0 (pas du tout efficace) à 4 (très efficace), le 2 correspondant à la réponse “sans avis”. Une analyse de variance à mesures répétées n’a pas mis en évidence de différences significatives d’efficacité perçue entre les trois formes de soutien ($F(2, 178) = 0.83, p = .438$). Globalement, les enseignant·e·s spécialisé·e·s estiment que ces soutiens sont efficaces, ou presque (personne ressource : $M = 2.87, 95\% CI [2.70 ; 3.04]$; intervision : $M = 2.78, 95\% CI [2.59 ; 2.96]$; supervision : $M = 2.89, 95\% CI [2.68 ; 3.09]$).

Le turnover

A la question : “Vous arrive-t-il de penser à quitter l’enseignement spécialisé ?”, les participant·e·s ont répondu en moyenne “rarement” ($M = 0.92, 95\% CI [0.73 ; 1.11]$) sur une échelle allant de 0 (jamais) à 4 (très souvent). Quant à la question : “Si vous aviez une opportunité professionnelle, quitteriez-vous votre travail actuel ?”, ils ont répondu en moyenne entre “non sans doute pas” et “peut-être” ($M = 1.66, 95\% CI [1.44 ; 1.87]$) sur une échelle allant de 0 (non certainement pas) à 4 (oui très certainement). Les répartitions détaillées des réponses sont présentées dans les Figures 9 et 10. De manière générale, il en ressort que les enseignant·e·s spécialisé·e·s de notre échantillon ont peu l’intention de quitter leur emploi. Pour la suite des analyses

statistiques, nous avons créé la variable “turnover” à partir de la somme des scores standardisés de ces deux questions.

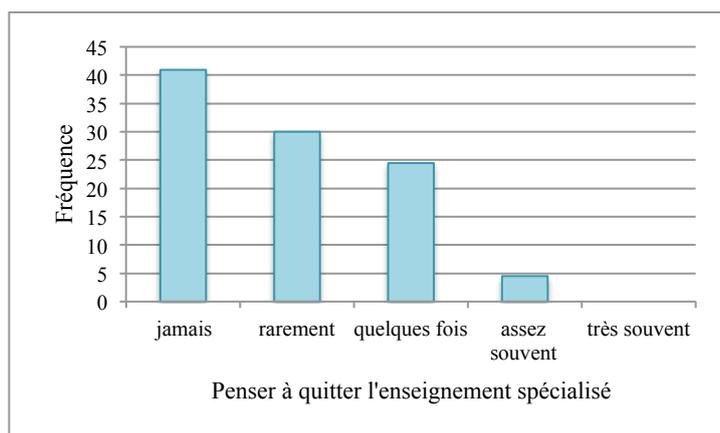


Figure 9. Distribution des réponses à la question : “Vous arrive-t-il de penser à quitter l’enseignement spécialisé ?” (en %)

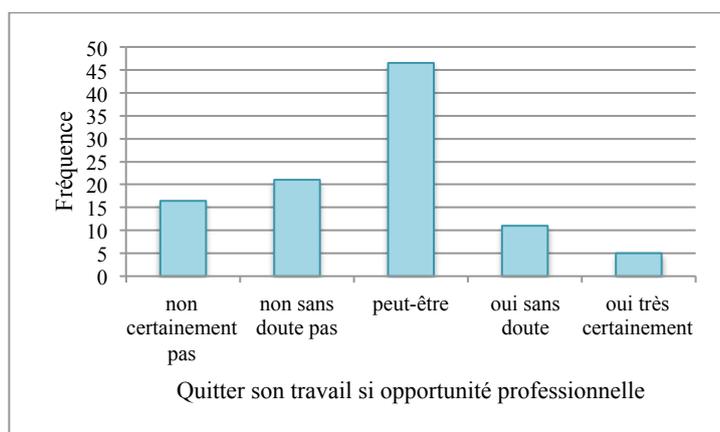


Figure 10. Distribution des réponses à la question : “Si vous aviez une opportunité professionnelle, quitteriez-vous votre travail actuel ?” (en %)

Comparaisons

Des tests de Student, analyses de variance à un facteur ou régressions linéaires simples ont mis en évidence quelques différences significatives des scores aux diverses échelles selon des caractéristiques sociodémographiques ou socioprofessionnelles.

Sexe

La seule variable sur laquelle le sexe a une influence est celle du sens du travail ($t(87) = 2.23, p = .028$). Les hommes ($M = 6.05, SD = 0.69$) semblent trouver davantage de sens à leur travail comparativement aux femmes ($M = 5.60, SD = 0.75$). La taille de l’effet est moyenne ($d = 0.60$).

Âge

L'âge des participant·e·s prédit significativement plusieurs variables. En effet, plus les personnes ont un âge avancé, moins elles sont vulnérables à l'épuisement émotionnel ($\beta = -0.26, p = .013$), plus elles ont un sentiment d'accomplissement personnel élevé ($\beta = 0.24, p = .025$) et moins elles perçoivent les opportunités d'apprentissage dans leur travail ($\beta = -0.45, p < .001$). Elles présentent également un besoin de communiquer plus élevé ($\beta = 0.22, p = .039$) et envisagent moins facilement de quitter leur emploi ($\beta = -0.25, p = .017$).

Années d'expérience

Plus les enseignant·e·s spécialisé·e·s ont d'années d'expérience dans leur profession, moins ils en perçoivent les opportunités d'apprentissage ($\beta = -0.37, p < .001$) et moins ils ont l'intention de quitter leur emploi ($\beta = -0.24, p = .026$).

Taux d'activité

Plus les employé·e·s exercent à un taux d'activité élevé, plus ils perçoivent d'ambiguïté de rôle ($\beta = 0.24, p = .025$), mais également plus de soutien de la part de leurs collègues ($\beta = 0.26, p = .017$). De plus, leur besoin de communiquer s'accroît ($\beta = 0.24, p = .022$).

Type de prise en charge : classe, itinérant ou mixte

Une analyse de variance à un facteur a mis en évidence une fréquence d'utilisation différente de l'adoption d'un style d'enseignement traditionnel ($F(2, 85) = 8.65, p < .001$). En effet, comparativement aux enseignant·e·s spécialisé·e·s itinérant·e·s ($M = 2.27, SD = 0.46$), cette stratégie est significativement plus utilisée par les enseignant·e·s spécialisé·e·s à la tête d'une classe ($M = 2.76, SD = 0.48$) et par ceux intervenant à travers les deux types de prise en charge ($M = 2.62, SD = 0.49$). La taille de l'effet est moyenne ($\eta_p^2 = 0.169$).

Rattachement hiérarchique : public, institution ou mixte

Finalement, une analyse de variance à un facteur a également mis en évidence une fréquence d'utilisation différente de l'adoption d'un style d'enseignement traditionnel selon le secteur d'intervention ($F(2, 85) = 3.64, p = .031$). Les professionnel·le·s travaillant dans le secteur public adoptent davantage un style d'enseignement traditionnel ($M = 2.71, SD = 0.48$) que ceux travaillant dans le

secteur institutionnel ($M = 2.42$, $SD = 0.54$) et ceux intervenant dans les deux secteurs ($M = 2.40$, $SD = 0.51$). La taille de l'effet est petite ($\eta_p^2 = 0.079$).

Tests des hypothèses

Afin de tester nos hypothèses, nous avons principalement effectué des régressions linéaires multiples. Nous avons systématiquement vérifié que les conditions d'application soient satisfaites. A noter par exemple que dans tous les modèles, les facteurs d'inflation de la variance (VIF) sont proches de 1, signifiant une absence de colinéarité entre les variables prédictives.

1. L'influence des exigences sur les dimensions du burnout

Les résultats de la régression relative aux exigences indiquent que seules deux des trois variables prédisent significativement l'épuisement émotionnel : les interactions problématiques avec les élèves ($\beta = 0.32$, $p < .001$) et la pression liée au temps ($\beta = 0.42$, $p < .001$). La variable "ambiguïté de rôle" n'a aucune influence. Ce modèle explique 36% de la variance.

Le même modèle apparaît pour expliquer la dépersonnalisation, mais de manière moins marquée puisqu'il décrit seulement 18% de la variance. Ainsi, la variable "interactions problématiques avec les élèves" augmente significativement la dépersonnalisation ($\beta = 0.32$, $p = .002$), tout comme la pression liée au temps ($\beta = 0.22$, $p = .040$).

Quant à l'accomplissement personnel, la variable "pression liée au temps" est prédictive de sa diminution ($\beta = -0.22$, $p = .044$), alors que la variable "ambiguïté de rôle" est prédictive, étonnamment, de son augmentation ($\beta = 0.30$, $p = .004$). Autrement dit, plus les enseignant·e·s spécialisé·e·s sont confronté·e·s à une ambiguïté de rôle importante, plus leur sentiment d'accomplissement personnel augmente. Ici, la variable "interactions problématiques avec les élèves" n'a aucune influence. 19% de la variance est expliquée par le modèle.

Les résultats détaillés sont présentés dans le Tableau 5.

Tableau 5*Régressions multiples des variables “exigences” prédisant les dimensions du burnout*

	Epuisement émotionnel			Dépersonnalisation			Accomplissement personnel		
	B	ES	β	B	ES	β	B	ES	β
interactions élèves	4.78	1.34	0.32***	1.58	0.51	0.32**	-0.34	0.89	-0.04
pression du temps	6.82	1.52	0.42***	1.2	0.57	0.22*	-2.06	1.01	-0.22*
ambiguïté de rôle	-1.05	1.76	-0.05	-0.04	0.66	-0.01	3.48	1.17	0.30**
R ²	.36			.18			.19		

† $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

2. L'influence des ressources sur le sentiment d'accomplissement personnel

Les résultats de la régression relative aux ressources indiquent que seules trois des sept variables prédisent significativement le sentiment d'accomplissement personnel et expliquent 43% de la variance. Il s'agit des variables “sens du travail” ($\beta = 0.40$, $p < .001$), “coping centré sur le problème” ($\beta = 0.34$, $p = .001$) et “besoin de communiquer” ($\beta = 0.21$, $p = .036$). Quant aux ressources psychosociales de l'environnement de travail, à savoir les opportunités d'apprentissage et la variété des tâches (contrôle), ainsi que le soutien de la direction et du supérieur et le soutien des collègues (soutien social), elles n'ont aucun effet principal sur l'accomplissement personnel. Les résultats détaillés figurent dans le Tableau 6.

Tableau 6*Régressions multiples des variables “ressources” prédisant l'accomplissement personnel*

	Accomplissement personnel		
	B	ES	β
opportunités apprentissage	-0.07	1.04	-0.01
variété des tâches	-0.39	1.37	-0.03
soutien direction	-0.66	1.04	-0.06
soutien collègues	-1.01	1.26	-0.08
sens du travail	0.20	0.06	0.40***
coping centré problème	1.01	0.31	0.34**
besoin de communiquer	0.42	0.20	0.21*
R ²	.43		

† $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

3. L'effet modérateur des ressources dans la relation entre les exigences et les dimensions du burnout

Le sens du travail agit comme modérateur uniquement dans la relation entre les interactions problématiques avec les élèves et l'épuisement émotionnel ($\beta = -0.18, p = .044$). Autrement dit, l'épuisement émotionnel diminue (légèrement) chez les individus avec un sens du travail élevé dans des conditions de travail où les interactions avec les élèves sont problématiques (Figure 11). Notons par ailleurs que des régressions simples ont révélé que plus le sens du travail est élevé, plus l'épuisement émotionnel ($\beta = -0.41, p < .001$) et la dépersonnalisation ($\beta = -0.29, p = .005$) diminuent de manière significative.

Nous avons trouvé un effet de modération du coping centré sur le problème dans la relation entre l'ambiguïté de rôle et l'épuisement émotionnel ($\beta = 0.23, p = .015$). Contrairement à ce qui était attendu, plus le coping centré sur le problème est utilisé dans des conditions de travail où l'ambiguïté de rôle est élevée, plus il augmente l'épuisement émotionnel (Figure 12).

A contrario, les opportunités d'apprentissage permettent de limiter l'influence de l'ambiguïté de rôle et de diminuer, dans ce cas, la dépersonnalisation ($\beta = -0.32, p = .003$) (Figure 13).

Le soutien des collègues agit comme modérateur dans la relation entre la pression liée au temps et la dépersonnalisation ($\beta = -0.22, p = .029$). Ainsi, la dépersonnalisation diminue chez les enseignant·e·s spécialisé·e·s bénéficiant du soutien de leurs collègues dans des conditions de travail dotées d'une importante pression liée au temps (Figure 14).

Enfin, nous avons trouvé un effet de modération du soutien de la direction et du supérieur ($\beta = -0.29, p = .006$) et du soutien des collègues ($\beta = -0.24, p = .017$): étonnamment, l'accomplissement personnel diminue chez les professionnel·le·s bénéficiant d'un important soutien social lorsqu'ils sont confrontés à des interactions problématiques avec leurs élèves (Figures 15 et 16).

Nous n'avons trouvé aucun effet modérateur des variables "variété des tâches" et "besoin de communiquer".

Les résultats détaillés, y compris ceux qui ne se sont pas révélés significatifs, se trouvent dans le Tableau 7.

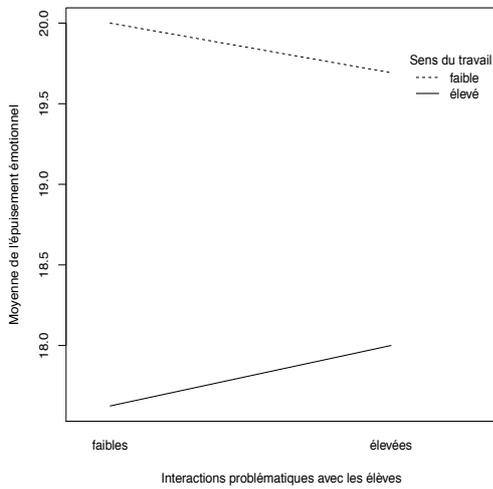


Figure 11. Effet de modulation du sens du travail dans la relation entre les interactions problématiques avec les élèves et l'épuisement émotionnel

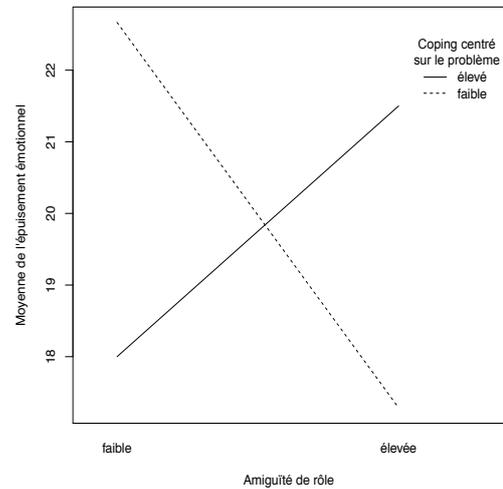


Figure 12. Effet de modulation du coping centré sur le problème dans la relation entre l'ambiguïté de rôle et l'épuisement émotionnel

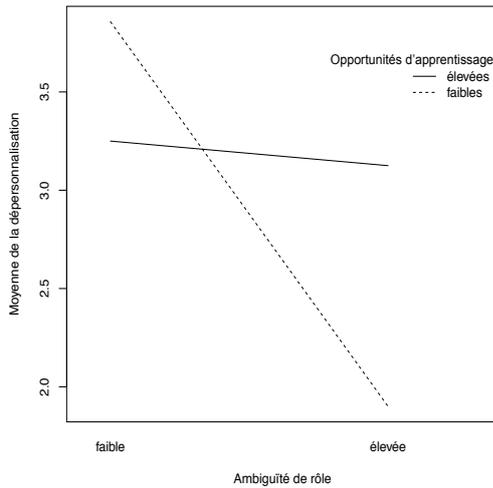


Figure 13. Effet de modulation des opportunités d'apprentissage dans la relation entre l'ambiguïté de rôle et la dépersonnalisation

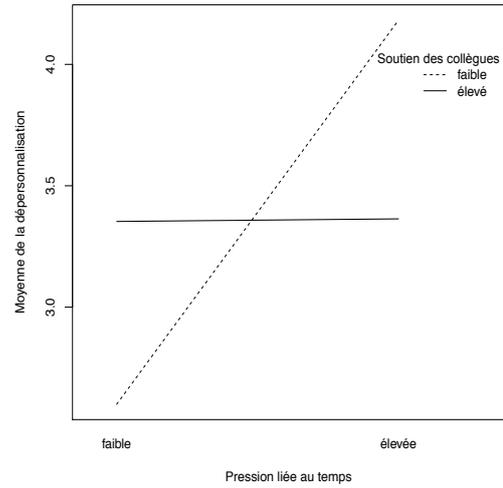


Figure 14. Effet de modulation du soutien des collègues dans la relation entre la pression liée au temps et la dépersonnalisation

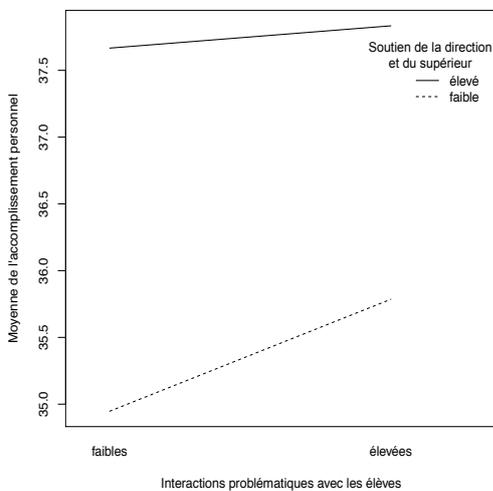


Figure 15. Effet de modulation du soutien de la direction et du supérieur dans la relation entre les interactions problématiques avec les élèves et l'accomplissement personnel

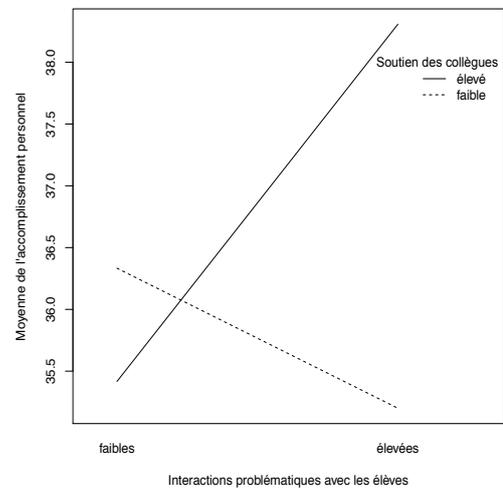


Figure 16. Effet de modulation du soutien des collègues dans la relation entre les interactions problématiques avec les élèves et l'accomplissement personnel

Tableau 7

Régressions multiples prédisant les trois dimensions du burnout avec les ressources comme modérateurs

	Epuisement émotionnel			Dépersonnalisation			Accomplissement personnel		
	B	ES	β	B	ES	β	B	ES	β
opportunités apprentissage	1.36	0.95	0.14	0.38	0.34	0.12	0.81	0.64	0.14
interactions élèves	2.54	0.90	0.26**	1.00	0.32	0.31**	-0.32	0.62	-0.06
pression du temps	3.66	0.93	0.37***	0.64	0.33	0.20†	-1.39	0.63	-0.24*
ambiguïté de rôle	-0.84	0.91	-0.09	-0.27	0.32	-0.08	1.68	0.62	0.29**
interactions élèves x opportunités	1.54	0.90	0.16†	0.36	0.32	0.11	0.03	0.61	0.01
pression du temps x opportunités	0.59	0.89	0.06	0.17	0.32	0.05	-0.05	0.61	-0.01
ambiguïté de rôle x opportunités	-0.26	0.96	-0.03	-1.04	0.34	-0.32**	-0.78	0.65	-0.14
R ²	.41			.32			.21		
variété des tâches	0.38	0.92	0.04	0.48	0.35	0.15	1.05	0.61	0.18†
interactions élèves	2.66	0.94	0.27**	0.95	0.35	0.29**	-0.39	0.62	-0.07
pression du temps	4.34	0.95	0.44***	0.73	0.36	0.22*	-1.21	0.63	-0.21†
ambiguïté de rôle	-0.09	0.99	-0.01	-0.10	0.37	-0.03	1.53	0.65	0.27*
interactions élèves x variété des tâches	1.19	0.96	0.12	0.10	0.36	0.03	0.28	0.64	0.05
pression du temps x variété des tâches	-0.27	0.95	-0.03	-0.04	0.36	-0.01	-0.20	0.63	-0.03
ambiguïté de rôle x variété des tâches	-0.97	1.01	-0.10	0.00	0.38	0.00	0.18	0.67	0.03
R ²	.38			.20			.22		
soutien direction	-0.17	1.02	-0.02	0.27	0.38	0.08	1.05	0.64	0.18
interactions élèves	3.19	0.89	0.33***	1.09	0.34	0.34**	0.04	0.56	0.01
pression du temps	4.20	0.95	0.43***	0.79	0.36	0.24*	-0.97	0.59	-0.17
ambiguïté de rôle	-0.45	1.01	-0.05	-0.19	0.38	-0.06	1.06	0.63	0.18†
interactions élèves x soutien direction	-0.56	0.93	-0.06	-0.38	0.35	-0.12	-1.65	0.58	-0.29**
pression du temps x soutien direction	0.57	0.90	0.06	-0.20	0.34	-0.06	-0.74	0.57	-0.13
ambiguïté de rôle x soutien direction	0.84	0.91	0.09	0.10	0.34	0.03	0.34	0.57	0.06
R ²	.37			.20			.29		
soutien collègues	-0.42	0.98	-0.04	0.09	0.37	0.03	0.53	0.64	0.09
interactions élèves	3.03	0.87	0.31***	1.08	0.33	0.33**	-0.06	0.57	-0.01
pression du temps	4.36	0.94	0.44***	0.69	0.35	0.21†	-1.28	0.62	-0.22*
ambiguïté de rôle	-0.39	1.01	-0.04	-0.14	0.38	-0.04	1.47	0.66	0.26*
interactions élèves x soutien collègues	0.63	0.85	0.06	0.05	0.32	0.01	-1.36	0.56	-0.24*
pression du temps x soutien collègues	-0.48	0.87	-0.05	-0.73	0.33	-0.22*	-0.52	0.57	-0.09
ambiguïté de rôle x soutien collègues	1.65	0.87	0.17†	-0.04	0.33	-0.01	-0.18	0.57	-0.03
R ²	.40			.23			.26		
sens du travail	-2.82	1.06	-0.29**	-0.75	0.41	-0.23†	3.23	0.65	0.56***
interactions élèves	2.60	0.85	0.27**	0.85	0.32	0.26*	-0.08	0.52	-0.01
pression du temps	3.55	0.91	0.36***	0.62	0.35	0.19†	-0.49	0.56	-0.09
ambiguïté de rôle	0.84	1.00	0.09	0.32	0.38	0.10	0.14	0.61	0.02
interactions élèves x sens du travail	-1.78	0.87	-0.18*	-0.64	0.33	-0.20†	-0.68	0.53	-0.12
pression du temps x sens du travail	0.68	0.92	0.07	-0.12	0.35	-0.04	-0.90	0.56	-0.16
ambiguïté de rôle x sens du travail	-0.21	0.94	-0.02	-0.07	0.36	-0.02	0.14	0.61	0.17†
R ²	.44			.27			.40		

coping centré problème	0.34	0.88	0.04	-0.20	0.34	-0.06	2.57	0.52	0.45
interactions élèves	2.67	0.91	0.27**	1.04	0.35	0.32**	0.23	0.53	0.04
pression du temps	4.39	0.90	0.45***	0.72	0.35	0.22*	-1.19	0.53	-0.21*
ambiguïté de rôle	-1.31	0.94	-0.13	-0.02	0.37	-0.01	1.00	0.56	0.17†
interactions élèves x coping problème	0.54	0.94	0.05	-0.31	0.37	-0.09	-0.33	0.55	-0.06
pression du temps x coping problème	-0.49	0.96	-0.05	-0.05	0.37	-0.01	-1.11	0.56	-0.19†
ambiguïté de rôle x coping problème	2.27	0.92	0.23*	0.34	0.36	0.10	-0.59	0.54	-0.10
R ²	.42			.21			.42		
besoin de communiquer	0.81	1.00	0.08	0.23	0.38	0.07	1.65	0.63	0.29*
interactions élèves	2.87	0.95	0.29**	0.99	0.36	0.3**	-0.89	0.60	-0.15
pression du temps	4.26	0.98	0.44***	0.66	0.37	0.2†	-0.81	0.62	-0.14
ambiguïté de rôle	-0.96	1.02	-0.10	-0.16	0.39	-0.05	1.27	0.64	0.22†
interactions élèves x besoin communiquer	0.52	0.95	0.05	-0.09	0.36	-0.03	0.26	0.60	0.04
pression du temps x besoin communiquer	-0.29	0.99	-0.03	0.22	0.37	0.07	-1.11	0.62	-0.19†
ambiguïté de rôle x besoin communiquer	0.89	0.95	0.09	0.19	0.36	0.06	-0.38	0.60	-0.07
R ²	.38			.19			.29		

† $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

4. L'influence du sentiment d'accomplissement personnel et du sens du travail sur l'intention de quitter son emploi

Seule la variable "sens du travail" prédit significativement l'intention de quitter son emploi ($\beta = -0.37, p = .002$). Plus les enseignants spécialisés perçoivent du sens à leur travail, moins ils ont l'intention de le quitter. 15% de la variance est expliquée par ce modèle.

Une régression simple a mis en évidence que l'épuisement émotionnel prédit fortement le turnover et explique 34% de la variance. En effet, plus l'épuisement émotionnel est élevé, plus l'intention de quitter son emploi augmente de manière clairement significative ($\beta = 0.59, p < .001$).

5. L'influence d'un cadre soutenant sur la perception du soutien social et les stratégies de coping

Bénéficier du soutien d'une personne ressource augmente significativement la perception du soutien de la direction et du supérieur uniquement ($t(88) = 2.21, p = .029$). La taille de l'effet est petite ($d = 0.48$).

De plus, plus le soutien d'une personne ressource est estimé efficace, plus le coping centré sur le problème est privilégié ($\beta = 0.33, p = .002$). Il en va de même concernant l'intervision ($\beta = 0.27, p = .011$) et la supervision ($\beta = 0.23, p = .028$), dont l'efficacité perçue favorise l'utilisation du coping centré sur le problème.

Le fait de bénéficier d'intervision ou de supervision n'influence ni la perception du soutien social, ni l'utilisation des stratégies de coping "centré sur le problème" et "besoin de communiquer".

Des régressions linéaires ont mis en évidence un léger effet négatif du cumul des soutiens : bénéficier à la fois du soutien d'une personne ressource et d'une supervision diminue la perception du soutien des collègues ($\beta = -0.60, p = .010$) ainsi que l'utilisation du coping centré sur le problème ($\beta = -0.54, p = .020$).

Discussion

Notre discussion est divisée en deux parties, relatives au double objectif que nous nous étions fixé : établir un état des lieux de la situation des enseignant·e·s spécialisé·e·s face au stress professionnel et éprouver nos hypothèses de recherche que nous rappellerons au fil de la discussion, principalement en lien avec les ressources et les stratégies de coping fonctionnelles. Alors que nous avons analysé quasiment l'ensemble des données récoltées afin d'obtenir une vision d'ensemble la plus exhaustive qu'il soit, nous discuterons ici seulement des résultats les plus significatifs ou utiles pour des implications pratiques.

Etat des lieux

Le burnout

Un niveau modéré d'épuisement émotionnel, un faible niveau de dépersonnalisation ainsi qu'un niveau modéré d'accomplissement personnel indiquent globalement une absence de burnout chez les enseignant·e·s spécialisé·e·s de notre échantillon (Dion et Tessier, 1994). Ces résultats concordent avec ceux trouvés par Boujut et al. (2016) auprès d'une population comparable en France.

En catégorisant chaque dimension selon des valeurs-seuils (Zawieja, 2015) puis en établissant un tableau croisé entre l'épuisement émotionnel et la dépersonnalisation – noyau constitutif du syndrome d'épuisement professionnel (Schaufeli & Buunk, 2003) – nous sommes parvenus à une représentation plus précise de l'atteinte du burnout dans notre population. Ainsi, environ la moitié des professionnel·le·s semble ne pas être affectée par le stress professionnel, un bon tiers l'est modérément, alors que près d'un cinquième d'entre eux se trouve dans une situation à risque. Environ 2% des enseignant·e·s spécialisée·e·s de l'échantillon sont en burnout complet en exprimant à la fois un degré élevé d'épuisement émotionnel et de dépersonnalisation. Si l'on s'en réfère à l'assertion véhiculée selon laquelle l'enseignement est un métier caractérisé par des niveaux élevés de stress et de burnout (Rasclé, Bergugnat-Janot, & Hue, 2011), ces chiffres sont plutôt encourageants et laissent penser qu'une bonne partie des enseignant·e·s

spécialisé·e·s de notre échantillon a suffisamment de ressources pour s'en préserver.

Relevons que la répartition des sujets en trois groupes selon les scores de l'épuisement émotionnel et de la dépersonnalisation révèle des proportions similaires à celles de l'épuisement émotionnel isolé, soulignant la position centrale de cette dernière dimension, démontrée par Genoud et al. (2009), dans le processus du burnout.

Facteurs de risque vs facteurs de protection

Dans leur contexte de travail, les répondant·e·s évaluent les interactions problématiques avec leurs élèves, la pression liée au temps et l'ambiguïté de rôle comme étant des exigences modérément élevées. Concernant les ressources qu'ils ont à disposition, la variété des tâches, dans la dimension du contrôle, est la plus importante. Les opportunités d'apprentissage, dans cette même dimension, ainsi que le soutien social (direction et collègues) apparaissent également comme des ressources bien présentes. Ce profil des caractéristiques psychosociales de l'enseignement spécialisé rejoint celui de l'enseignement établi par Karasek et Theorell (1990). Selon ces auteurs, des exigences, un contrôle et un soutien élevés définissent un travail actif apportant gratification et satisfaction, offrent une chance d'influencer les décisions collectives et réunissent les conditions qui peuvent faciliter la cohésion professionnelle, comme par exemple des expériences de formation continue.

Une autre ressource importante, intrinsèque dans ce cas, dont les enseignant·e·s spécialisé·e·s disposent est le sens élevé qu'ils attribuent à leur travail. L'enseignement spécialisé serait pour eux une profession enrichissante et utile d'un point de vue personnel, qui contribuerait à donner un sens à leur vie, s'inscrirait dans une perspective de vie à long terme et aurait un impact positif sur les autres et la société (Arnoux-Nicolas et al., 2017). Il a été montré que les individus qui donnent un sens à leur travail supportent mieux le stress que les autres (Isaksen, 2000) et que le sens du travail influence positivement le bien-être psychologique ainsi que l'engagement affectif dans l'organisation (Morin, 2008).

D'un point de vue cognitivo-comportemental, ces professionnel·le·s adoptent le plus souvent une conduite d'ajustement fonctionnelle pour faire face au stress : le coping centré sur le problème (analyser objectivement la situation et

contrôler ses émotions, penser aux aspects positifs de l'enseignement, prendre du recul et rationaliser la situation, encourager positivement les élèves, être cohérent et honnête avec les élèves). A l'opposé, ils n'ont avantagement que très peu recours au coping évitant, généralement dysfonctionnel (son effet sur la santé est défavorable, car le problème subsiste) (Laugaa & Bruchon-Schweitzer, 2005). Par ailleurs, le besoin de communiquer et l'adoption d'un style d'enseignement traditionnel sont deux stratégies utilisées assez fréquemment. L'adoption d'un style d'enseignement traditionnel, qui correspond à des pratiques autoritaires et à l'utilisation importante des punitions, est davantage utilisé par les enseignant·e·s spécialisé·e·s du secteur public et ceux à la tête d'une classe. De plus, cette stratégie est fortement corrélée avec la variable "interactions problématiques avec les élèves" définie par des problèmes d'agressivité et d'incivilité auxquels sont confronté·e·s les enseignant·e·s. Laugaa et Bruchon-Schweitzer (2005) supposent que lorsque l'enseignant·e se sent submergé par ces problèmes, il tentera de se protéger en imposant des conditions de travail strictes, contraignantes pour les élèves et lui permettant d'avoir "la paix". Cela apparaît d'autant plus pertinent pour les enseignant·e·s de notre échantillon à la tête d'une classe, gérant un groupe d'élèves en difficulté, que pour ceux travaillant de manière itinérante en charge d'un·e seul·e élève habituellement.

En résumé, il ressort un portrait plutôt positif de la situation des enseignant·e·s spécialisé·e·s de notre échantillon face au stress professionnel : exigences modérément élevées, importantes ressources environnementales, personnelles et cognitivo-comportementales et, en cohérence avec ces éléments, peu d'épuisement professionnel. Le sous-chapitre suivant se consacre à discuter de l'influence – ou de la non-influence – de ces différents facteurs sur les dimensions du burnout suivant nos hypothèses de recherche.

Effet des exigences, des ressources et des stratégies sur les dimensions du burnout

En guise de préambule, nous souhaitons préciser que nous avons délibérément formulé des hypothèses de recherche suffisamment larges afin de rester ouvert·e·s à des résultats originaux et exploratoires. En effet, la situation de la

population spécifique des enseignant·e·s spécialisé·e·s face au stress professionnel a peu été étudiée, et d'autant moins sous l'angle de ses ressources et stratégies d'ajustement. Comme le relèvent par exemple Hakanen et al. (2006), « jusqu'à présent, dans la littérature sur la psychologie de la santé au travail, les aspects négatifs de l'enseignement ont dominé » (p. 496). De ce fait, comme nous pouvions nous y attendre, chacune de nos hypothèses n'a été que partiellement confirmée.

1. Plus les exigences sont élevées, plus l'épuisement émotionnel et la dépersonnalisation augmentent, alors que le sentiment d'accomplissement personnel diminue

Nos résultats indiquent que les interactions problématiques avec les élèves et la pression liée au temps augmentent significativement l'épuisement émotionnel et la dépersonnalisation. Les mêmes constatations ont été faites par Rascle et al. (2009) auprès d'une population d'enseignant·e·s français·e·s du secondaire : « Ces deux facteurs cités constituent deux composantes complémentaires de la demande : le versant quantitatif d'une part et le versant qualitatif d'autre part. En effet, la surcharge de travail, élément fondamental du modèle de Karasek, doit se comprendre autant par ce qu'un enseignant est censé faire et faire faire à ses élèves dans le temps imparti, que par la complexité des activités mises en œuvre. Dans ce sens là, les difficultés d'interaction avec les élèves inhérentes à la matière enseignée, aux problèmes des élèves et/ou à ceux de l'enseignant constituent autant de sources de stress susceptibles de perturber la santé et le bien être » (p. 349). Alors que dans cette même étude, les interactions problématiques expliquaient la diminution de l'accomplissement personnel, notre recherche a mis en évidence la pression liée au temps comme facteur entravant cette dimension, bien que faiblement. Le fait de ne pas pouvoir effectuer toutes ses activités professionnelles dans le temps imparti induirait davantage d'insatisfaction vis-à-vis de ses réalisations personnelles que d'être confronté·e à des interactions problématiques, somme toute inhérentes au travail auprès d'élèves à besoins éducatifs particuliers. Il est dans ce sens probable que les enseignant·e·s spécialisé·e·s soient mieux préparés et formés à gérer ces situations problématiques, ce qui pourrait expliquer en partie les différences de résultats.

Chez des enseignant·e·s néo-zélandais·e·s du secondaire, l'ambiguïté de rôle est une exigence qui augmente significativement leur épuisement émotionnel (Van Der Doef & Maes, 2002). Or, dans notre population, non seulement elle n'a aucune influence sur l'épuisement émotionnel ou sur la dépersonnalisation, mais elle augmente le sentiment d'accomplissement personnel alors que nous prédisions sa diminution ! Rappelons que l'ambiguïté de rôle est définie par le fait que « l'individu au travail ne sait pas ce qu'on attend de lui, quels objectifs précis il doit atteindre et enfin quelle est l'étendue de ses responsabilités » (Janot-Bergugnat & Rascle, 2008, p. 62). Cette dimension nous semblait être particulièrement appropriée au contexte de l'enseignant·e spécialisé·e itinérant·e qui intervient dans le secteur public et qui doit concilier attentes, objectifs et finalités parfois très différents émanant simultanément de l'enseignement régulier et de l'enseignement spécialisé. Pourtant, nos analyses n'ont pas décelé une moyenne plus élevée chez ce groupe. Aussi, nous supposons que l'ambiguïté de rôle se révélerait davantage au sein de l'espace de collaboration interdisciplinaire, les élèves à besoins éducatifs particuliers bénéficiant la plupart du temps de multiples prises en charge (logopédie, psychothérapie, traitement médical, ...). Selon Allenbach, Duchesne, Gremion et Leblanc (2016), les intervenant·e·s qui développent des pratiques collaboratives s'investissent de manière réitérée dans des processus de négociation de leur rôle, qui se construit de manière spécifique en fonction de chaque situation. La négociation de rôle renvoie à des questions identitaires, tensions et paradoxes, mais offre également une occasion de valorisation des habiletés et des savoirs développés et peut contribuer à développer le pouvoir d'agir des intervenant·e·s à l'école en modifiant leur rapport au rôle. Suivant cette idée, il devient pertinent de concevoir l'ambiguïté de rôle comme un facteur permettant d'accroître le sentiment d'accomplissement personnel.

2. La possibilité de contrôle, le soutien social, le sens du travail, le coping centré sur le problème et le besoin de communiquer influencent positivement le sentiment d'accomplissement personnel

Dans notre échantillon, le sens du travail, le coping centré sur le problème et le besoin de communiquer sont les seules ressources à avoir une influence positive directe sur le sentiment d'accomplissement personnel.

Verhoeven, Maes, Kraaij et Joeke (2003) ont également désigné le sens du travail comme étant un facteur prédictif de l'accomplissement personnel chez des enseignant·e·s européen·ne·s du secondaire. De plus, Morin (2008) a établi une influence positive du sens du travail sur le bien-être psychologique, dont l'une des caractéristiques est le sentiment de maîtrise et d'efficacité, pouvant s'apparenter au sentiment d'accomplissement personnel.

Des études ont confirmé que le coping centré sur le problème a un effet fonctionnel sur la dimension de l'accomplissement personnel : le fait de planifier, rechercher des informations et tenter de contrôler la situation renforcent l'efficacité professionnelle perçue (Laugaa et al., 2008 ; Ponnelle, 2008 ; Laugaa & Bruchon-Schweitzer, 2005).

D'après la dernière étude citée, le besoin de communiquer n'a pas d'effet sur l'accomplissement personnel, alors que nos résultats montrent le contraire. Cette différence pourrait s'expliquer par le fait que pour les enseignant·e·s spécialisé·e·s, davantage que pour les enseignant·e·s ordinaires, il est nécessaire de communiquer régulièrement avec les intervenant·e·s autour d'une situation, qu'il s'agisse de la famille, de l'école ou des spécialistes, afin de co-construire une prise en charge globale et cohérente au plus proche des besoins de l'enfant.

Les opportunités d'apprentissage et la variété des tâches, du domaine du contrôle, ainsi que le soutien social (direction et collègues) n'ont aucune influence directe sur l'accomplissement personnel selon nos résultats. Cela est peu surprenant dans le sens que le contrôle et le soutien social joueraient plutôt un rôle de modérateur entre les exigences du travail et le bien-être des travailleurs (Griffith et al., 1999 ; Karasek & Theorell, 1990), comme nous le verrons par la suite. L'étude de Rasclé et al. (2009) a pourtant montré que la variété des tâches et le soutien de la direction sont des facteurs importants qui expliquent l'accomplissement personnel. Bien que nos régressions n'aient pas permis d'affirmer ces liens de causalité, il est intéressant de soulever que nos analyses ont tout de même mis en évidence un lien de corrélation significatif entre ces deux facteurs et l'accomplissement personnel.

3. La possibilité de contrôle, le soutien social, le sens du travail, le coping centré sur le problème et le besoin de communiquer modèrent

l'effet des exigences sur l'épuisement émotionnel, la dépersonnalisation et le sentiment d'accomplissement personnel

Assurément, toutes les ressources ne modèrent pas l'effet de toutes les exigences sur toutes les dimensions du burnout ! Nous allons rappeler les résultats significatifs découverts et tenter d'en expliquer les raisons.

L'épuisement émotionnel diminue (légèrement) chez les individus avec un sens du travail élevé dans des conditions de travail où les interactions avec les élèves sont problématiques. Être confronté·e à des comportements dérangeants répétés, perturbateurs, voire agressifs des élèves, épuise l'enseignant·e (Genoud et al., 2009). Si l'enseignant·e considère que, malgré ces difficultés de gestion de la discipline, son travail comprend une finalité d'utilité sociale – avoir un impact positif sur le développement de ses élèves par exemple – il en sera vraisemblablement un peu moins affecté. En effet, comme évoqué précédemment, les individus qui donnent un sens à leur travail supporteraient mieux le stress que les autres (Isaksen, 2000). Rappelons que la finalité est l'un des aspects du sens du travail identifiés par Arnoux-Nicolas et al. (2017), se prêtant particulièrement bien au contexte de l'enseignement spécialisé.

Curieusement, plus le coping centré sur le problème est utilisé dans des conditions de travail où l'ambiguïté de rôle est élevée, plus il augmente l'épuisement émotionnel. Autrement dit, tenter de contrôler ou de modifier une situation dans laquelle les objectifs, les attentes et les responsabilités ne sont pas clairs peut être éprouvant. Une négociation de rôle, comme nous l'avons vu précédemment, serait plus fonctionnelle et constructive face à des questions identitaires, des tensions et des paradoxes (Allenbach et al., 2016).

Suivant cette logique, dans les situations où l'ambiguïté de rôle est élevée, des opportunités d'apprentissage élevées diminuent la dépersonnalisation. Par opportunités d'apprentissages, nous pouvons comprendre ici la valorisation des habiletés et des savoirs développés à travers la négociation de rôle (Allenbach et al., 2016), et par diminution de la dépersonnalisation, l'accès à une représentation plus personnelle et positive des membres de l'équipe pluridisciplinaire.

Dans un autre registre, la dépersonnalisation diminue chez les enseignant·e·s spécialisé·e·s bénéficiant du soutien de leurs collègues dans des conditions de travail dotées d'une importante pression liée au temps. Face à un manque de

temps pour conseiller leurs élèves individuellement, effectuer correctement et terminer leur travail, les enseignant·e·s auraient tendance à se désinvestir de la relation avec leurs élèves. Cette tendance peut cependant être atténuée par les interactions sociales qui aident la personne dans l'accomplissement de son travail, le soutien social. Le soutien fourni par les collègues joue bien ici un rôle de modérateur vis-à-vis des effets négatifs de demandes excessives (Gendron, 2011).

L'accomplissement personnel diminue chez les professionnel·le·s bénéficiant d'un important soutien social (direction et collègues) lorsqu'ils sont confrontés à des interactions problématiques avec leurs élèves. Ce résultat peut paraître surprenant. Pourtant, il semblerait que « le recours au soutien social peut être considéré comme une menace pour l'estime de soi si la personne en conclut qu'elle dépend excessivement d'autrui pour affronter les difficultés professionnelles » (Doudin et al., 2011, p. 23).

En résumé, nos résultats ont confirmé le rôle modérateur positif des opportunités d'apprentissage, du soutien des collègues et du sens du travail entre une exigence élevée et l'une des dimensions du burnout. Au contraire, dans certains cas, le coping centré sur le problème, le soutien de la direction et le soutien des collègues accentuent l'effet négatif d'une exigence excessive. Finalement, nous n'avons trouvé aucun effet modérateur de la variété des tâches (contrôle) et du besoin de communiquer (coping).

4. Plus les enseignant·e·s spécialisé·e·s ont un sentiment d'accomplissement personnel élevé et trouvent du sens à leur travail, moins ils ont l'intention de quitter leur emploi

Nous pensons qu'avoir un sentiment élevé d'accomplissement personnel préserverait du turnover, mais nos résultats ne l'ont pas confirmé. Des dimensions du burnout, c'est l'épuisement émotionnel qui prédit fortement l'intention de quitter son emploi. Au contraire, des niveaux élevés du sens du travail sont associés à de faibles intentions de quitter son emploi, comme l'a également montré une étude précédente (Arnoux-Nicolas, Sovet, Lhotellier, Di Fabio, & Bernaud, 2016). Il est intéressant de relever ici que d'après une étude de Houlfort et Sauvé (2010), c'est la satisfaction du besoin d'autonomie³

³ Selon la théorie de l'auto-détermination (Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits : Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268. doi:10.1207/S15327965PLI1104_01

– pouvoir faire des choix et agir selon ses propres valeurs et être maître de ses actions – qui serait particulièrement déterminante dans la décision de quitter ou rester au sein de la profession enseignante. Cet aspect rejoint l’une des composantes du sens du travail définie par Morin (2008) : l’effet de cohérence entre le sujet et le travail qu’il accomplit, entre ses attentes, ses valeurs et les gestes qu’il pose quotidiennement dans le milieu de travail.

5. Les enseignant·e·s spécialisé·e·s qui bénéficient d’un cadre soutenant (personne ressource, intervision ou supervision) perçoivent davantage le soutien de leurs supérieurs et de leurs collègues et privilégient le coping centré sur le problème ainsi que le besoin de communiquer

Bénéficier d’une intervision ou d’une supervision n’a aucune influence sur la perception du soutien social. Ce résultat peut s’expliquer suivant le constat de Curchod-Ruedi et Doudin (2015) : « la perception de la disponibilité du soutien est aussi dépendante de la capacité de la personne à identifier ce soutien. Dans certaines situations qui ne sont pas rares dans le monde de l’enseignement [...], la personne ne semble tout simplement pas en mesure de percevoir qu’elle est dans une situation où elle peut recevoir du soutien » (p. 94). Nos résultats montrent également que bénéficier du soutien d’une personne ressource augmente significativement la perception du soutien de la direction et du supérieur. Cela nous amène à supposer que, d’une part, la personne ressource que peut solliciter l’enseignant·e est principalement un·e supérieur·e hiérarchique et que, d’autre part, l’enseignant·e perçoit l’aide tangible permettant de résoudre son problème.

Le seul fait de bénéficier de l’une ou l’autre forme de soutien ne privilégie pas le coping centré sur le problème ou le besoin de communiquer. Par contre, plus ces formes de soutien sont estimées efficaces, plus elles favorisent l’utilisation du coping centré sur le problème. Rappelons, premièrement, que l’efficacité du soutien dépendrait de son adéquation avec la situation stressante, les attentes et les besoins de la personne soutenue (Curchod-Ruedi & Doudin, 2015). Deuxièmement, dans le cadre scolaire, la personne ressource, l’intervision et la supervision recourent principalement à la dimension instrumentale du soutien afin d’aider la personne soutenue à mieux gérer les situations complexes : repenser la situation et envisager de nouvelles pistes de réflexion et d’action (Doudin et al., 2011). Ces deux conditions réunies permettraient

vraisemblablement de soutenir et de favoriser le coping centré sur le problème, qui comprend des réponses cognitives ou comportementales pour contrôler ou modifier la situation (Laugaa & Bruchon-Schweitzer, 2005). La présence d'un soutien social efficace encourageant une stratégie de coping fonctionnelle est une combinaison positive de deux ressources permettant à l'enseignant·e d'évaluer la situation comme moins stressante, et donc de modérer l'impact des exigences sur le bien-être (Griffith et al., 1999).

Cependant, bénéficier à la fois du soutien d'une personne ressource et d'une supervision diminue la perception du soutien des collègues ainsi que l'utilisation du coping centré sur le problème. Ce résultat peut se comprendre à travers le concept de l'aide paradoxale. « Elle consiste à multiplier les mesures d'étayage au point que la personne qui en bénéficie reçoive le message de son incapacité à affronter la situation seule. [...] Afin d'éviter ce type d'aide paradoxale, il conviendrait de prendre le temps de cibler ce qui pourra permettre à l'enseignant de développer son sentiment d'efficacité face aux situations qu'il doit affronter » (Curchod-Ruedi et Doudin, 2015).

Limites et perspectives de recherche

Une première limite de notre recherche peut être énoncée. Sur les 331 enseignant·e·s spécialisé·e·s sollicité·e·s pour participer à notre étude, 26% seulement ont renvoyé le questionnaire complété intégralement et 28% ont abandonné la passation en cours de route. Sa longueur (121 items) et l'obligation de répondre à chaque question (choix forcé) ont pu être décourageantes. Notre échantillon s'est ainsi limité à 90 enseignant·e·s spécialisé·e·s du canton de Vaud et pourrait ne pas être représentatif de l'ensemble de cette population. Les participant·e·s n'étant pas particulièrement affecté·e·s par l'épuisement professionnel, nous pourrions penser qu'une bonne partie de celles et ceux qui se trouvaient dans une situation critique n'aurait pas souhaité participer à l'étude (biais de sélection). Bien que la confidentialité et l'anonymat aient été explicitement garantis, la crainte de certain·e·s d'être découvert·e·s par leurs supérieur·e·s hiérarchiques aurait pu les dissuader, ou la crainte d'être mal jugé·e·s inciter les participant·e·s à répondre conformément à ce qu'ils estimaient socialement désirable et valorisé

(réaction de prestige ou de façade). La taille limitée de l'échantillon n'a par ailleurs pas permis de comparer certains sous-groupes (par exemple selon la région d'exercice de l'activité professionnelle ou le niveau de formation), et a probablement réduit la possibilité de mettre en évidence d'autres différences significatives.

Une autre limite méthodologique à énoncer concerne l'inadéquation de certaines questions à la population des enseignant·e·s spécialisé·e·s, et particulièrement au groupe itinérant. En effet, l'échelle que nous avons utilisée afin de mesurer les caractéristiques psychosociales de l'environnement de travail a été adaptée et validée auprès d'une population d'enseignant·e·s français·e·s du secondaire (Rasclé et al., 2009), et celle pour mesurer les stratégies de coping auprès d'enseignant·e·s français·e·s du primaire (Laugaa & Bruchon-Schweitzer, 2005). A titre d'exemples, les items "Pendant mes cours je dois constamment tenir à l'œil un certain nombre d'élèves difficiles" (interactions problématiques avec les élèves de la dimension exigences), "Dans mon établissement, les collègues s'entendent bien" (soutien des collègues de la dimension soutien social) et "Séparer ou isoler certains élèves des autres pendant un moment" (adopter un style d'enseignement traditionnel de l'échelle du coping) peuvent être relativement éloignés de la réalité professionnelle des enseignant·e·s spécialisé·e·s itinérant·e·s, qui interviennent généralement auprès d'un·e élève à la fois et dans différents lieux (jusqu'à 9 collègues représentant jusqu'à 6 établissements distincts). Une probable dimension culturelle empreinte dans ces modèles a également pu limiter leur transposition à notre échantillon.

Afin de vérifier si la population des enseignant·e·s spécialisé·e·s est particulièrement équipée pour faire face aux situations stressantes ou si les résultats sont dus en grande partie à des choix et/ou biais méthodologiques, de futures recherches pourraient envisager d'évaluer conjointement un échantillon d'enseignant·e·s spécialisé·e·s et d'enseignant·e·s de l'école régulière. De futures recherches pourraient également se donner comme objectifs de définir plus précisément les caractéristiques psychosociales de l'enseignement spécialisé selon les différents contextes d'intervention et d'identifier plus spécifiquement les stratégies de coping que les enseignant·e·s spécialisé·e·s

élaborent face aux difficultés de leur métier. Certains commentaires des participant·e·s offrent quelques pistes de réflexion intéressantes (Annexe 2).

Dans tous les cas, nous osons espérer que les résultats présentés dans cette étude pourront susciter d'autres travaux dans le domaine de la recherche en santé psychologique au travail auprès de la population peu étudiée des enseignant·e·s spécialisé·e·s.

Conclusion

Le but de cette étude était, tout d'abord, de dresser un portrait de la situation des enseignant·e·s spécialisé·e·s du canton de Vaud face au stress professionnel selon les dimensions de l'épuisement professionnel, des caractéristiques de l'environnement (les exigences – la possibilité de contrôle – le soutien social), une ressource intrinsèque (le sens du travail) et des stratégies d'ajustement (stratégies de coping). Ensuite, il s'agissait d'évaluer l'influence des exigences, mais surtout les effets (principal et modérateur) des ressources et des stratégies de coping fonctionnelles sur les dimensions de l'épuisement professionnel.

Contrairement à l'assertion véhiculée selon laquelle l'enseignement serait une profession très exposée au stress, les 90 enseignant·e·s spécialisé·e·s ayant répondu à notre questionnaire ont exprimé une situation professionnelle plutôt positive et encourageante. En effet, les résultats ont mis en évidence des exigences modérément élevées (interactions problématiques avec les élèves, pression liée au temps et ambiguïté de rôle), des possibilités de contrôle relativement élevées (opportunités d'apprentissage et variété des tâches), un important soutien social de la part de leurs supérieur·e·s et de leurs collègues, un sens du travail très élevé ainsi que l'utilisation privilégiée d'une conduite d'ajustement fonctionnelle : le coping centré sur le problème. Finalement, ces enseignant·e·s spécialisé·e·s présentent peu d'épuisement professionnel, les scores moyens obtenus étant faibles ou modérés.

Concernant l'influence des exigences, nos résultats ont indiqué que les interactions problématiques avec les élèves et la pression liée au temps augmentent l'épuisement émotionnel et la dépersonnalisation. La pression liée

au temps diminue le sentiment d'accomplissement personnel et, contrairement à nos attentes, l'ambiguïté de rôle augmente cette dernière dimension du burnout. Nous avons montré que le sens du travail, le coping centré sur le problème et le besoin de communiquer sont des ressources ayant un effet principal positif sur le sentiment d'accomplissement personnel. Nos résultats ont par ailleurs confirmé le rôle modérateur positif des opportunités d'apprentissage, du soutien des collègues et du sens du travail entre une exigence élevée et l'une des dimensions du burnout. Au contraire, dans certains cas, le coping centré sur le problème, le soutien de la direction et le soutien des collègues accentuent l'effet d'une exigence excessive. Quant à l'intention de quitter son emploi, c'est l'épuisement émotionnel qui prédit fortement son augmentation, alors que le sens du travail prédit sa diminution. Pour terminer, nous nous sommes penchés sur les différentes formes de soutien (personne ressource, intervision et supervision), leur efficacité perçue et leur influence sur la perception du soutien social et sur l'utilisation des stratégies de coping fonctionnelles. Il s'est avéré que bénéficier du soutien d'une personne ressource augmente significativement la perception du soutien de la direction et du supérieur, que plus les trois formes de soutien sont estimées efficaces, plus elles favorisent l'utilisation du coping centré sur le problème, mais que le fait de cumuler le soutien d'une personne ressource et d'une supervision diminue la perception du soutien des collègues ainsi que l'utilisation du coping centré sur le problème.

Malgré les limites évoquées, notre recherche apporte une contribution tant descriptive que compréhensive. En effet, elle nous a permis de mettre en lumière la situation des enseignant·e·s spécialisé·e·s vaudois·e·s face au stress professionnel, population peu étudiée et encore moins en regard de cette problématique. De plus, en mettant un accent particulier sur les ressources que ces professionnel·le·s ont à disposition, elle a permis d'identifier les éléments pouvant préserver de l'épuisement professionnel. Dans ce sens, quelques implications pratiques peuvent être suggérées selon trois axes préventifs : étayer le sens du travail, renforcer un soutien social efficace et favoriser l'utilisation du coping centré sur le problème.

Etayer le sens du travail

Le sens du travail s'est avéré être une variable prédictrice puissante de l'épuisement professionnel. Bien que nous l'ayons considéré comme une ressource personnelle intrinsèque, certaines caractéristiques environnementales peuvent l'étayer. Nous avons retenu quelques pistes préconisées par Morin (2008), qui souligne le rôle central de la direction. En effet, la direction est encouragée à valoriser et à reconnaître les résultats et les compétences des personnes, à faciliter leur développement professionnel, à leur permettre d'exercer leur jugement et leur influence dans leur milieu, à s'assurer que chacun·e a du plaisir à faire son travail, à faciliter le développement de relations professionnelles positives et significatives et, finalement, à donner du support à son équipe de façon bien concrète. Dans le sens de ce dernier point, Doudin et al. (2011) affirment qu'il est de la responsabilité des établissements scolaires de mettre à disposition des personnes ressources pouvant dispenser un soutien social dans des situations complexes.

Renforcer un soutien social efficace

Encore que, nous l'avons vu, la présence effective de relations sociales constituant un soutien est protectrice, mais pas suffisante : « c'est la capacité à percevoir, bénéficier et tirer satisfaction du soutien social disponible qui constitue le meilleur vecteur de santé » (Curchod-Ruedi & Doudin, 2015, p. 97). Ce sont d'ailleurs les enseignant·e·s qui auraient le plus besoin de soutien qui sont le moins à même de le solliciter et de le percevoir comme efficace. Ainsi, la fonction et la légitimité de chacune des personnes ressources devraient être clairement définies et rendues suffisamment visibles et disponibles pour que leur accès en soit facilité (Doudin et al., 2011), en clarifiant l'organigramme avec la définition des fonctions puis en identifiant et en informant clairement qui est la bonne personne pour quel type de situation complexe (Curchod-Ruedi & Doudin, 2015). « Outre le soutien individuel, le soutien collectif est un élément fondamental du climat scolaire dont la qualité reste le premier facteur de protection dans un établissement » (p.93). Le soutien collectif peut prendre la forme d'une intervision ou d'une supervision.

Favoriser l'utilisation du coping centré sur le problème

« Apprendre aux enseignants à développer des stratégies fonctionnelles (coping centré sur le problème) plutôt que des stratégies dysfonctionnelles

(coping centré sur les émotions, mise en place d'une pédagogie traditionnelle) les aiderait à varier leur approche des difficultés » (Janot-Bergugnat & Rascle, 2008, p. 44). Nous avons établi que l'efficacité perçue des formes de soutien augmente l'utilisation du coping centré sur le problème. En effet, la supervision – et nous supposons tout soutien social incluant les dimensions instrumentales et émotionnelles – favorise chez l'enseignant·e le développement de ses compétences à faire face aux situations complexes (Curchod-Ruedi & Doudin, 2015). Ceci renforce la conviction qu'il est essentiel de mettre à disposition des enseignant·e·s spécialisé·e·s une forme de soutien social efficace qui fournit les outils nécessaires à l'adoption plus fréquente d'une conduite d'ajustement au stress fonctionnelle, entre autres qualités.

In fine, la condition du bien-être du personnel enseignant dépend à la fois des ressources de celui-ci, mais aussi et peut-être surtout, de celles de l'organisation et de l'environnement de l'activité de travail (Gendron, 2011).

Références

- Albanese, O., Fiorilli, C., Gabola, P., Zorzi, F., & Doudin, P.-A. (2011). Ressources psychosociales pour favoriser la santé des enseignants et enseignantes. Dans P.-A. Doudin, D. Curchod-Ruedi, L. Lafortune & N. Lafranchise (Eds.), *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes* (pp. 61-79). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Allenbach, M., Duchesne, H., Gremion, L., & Leblanc, M. (2016). Le défi de la collaboration entre enseignants et autres intervenants dans l'école inclusive : croisement des regards. *Revue des sciences de l'éducation*, 42(1), 86–121. doi:10.7202/1036895ar
- Antoniou Fotini Polychroni, A.-S., & Kotroni, C. (2009). Working with students with special educational needs in Greece : Teachers' stressors and coping strategies. *International Journal of Special Education*, 24(1), 100-111.
- Arnoux-Nicolas, C., Sovet, L., Lhotellier, L., & Bernaud, J.-L. (2017). Development and validation of the meaning of work inventory among French workers. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 17(2), 165-185. doi:10.1007/s10775-016-9323-0
- Arnoux-Nicolas, C., Sovet, L., Lhotellier, L., Di Fabio, A., & Bernaud, J.-L. (2016). Perceived work conditions and turnover intentions : The mediating role of meaning of work. *Frontiers in Psychology*, 7, 157-165. doi:10.3389/fpsyg.2016.00704
- Association Romande des Superviseurs. (2010). Définition de la supervision. Repéré à <http://www.superviseurs.ch/definition-de-la-supervision-fr104.html>
- Bachmann Hunziker, K., Pulzer-Graf, P., & Suchaut, B. (2015). *Conditions et qualité de l'intégration des élèves aux besoins particuliers dans l'école vaudoise* (Note de recherche). Repéré à https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/ursp/Publications/Notes_de_recherche/note_de_recherche_n8-162.pdf
- Billehøj, H. (2007). *Rapport sur l'enquête du CSEE sur le stress au travail des enseignants*. Bruxelles, Belgique : Comité syndical européen de l'éducation. Repéré à <https://www.csee-etuice.org/fr/policy-issues/sante-et-securite-des-enseignants/stress-lie-au-travail/646-projet-stress-i>
- Boujut, E., Dean, A., Grouselle, A., & Cappe, E. (2016). Comparative study of teachers in regular schools and teachers in specialized schools in France, working with students with an autism spectrum disorder : Stress, social support, coping strategies and burnout. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(9), 2874-2889. doi:10.1007/s10803-016-2833-2

- Brunsting, N. C., Sreckovic, M. A., & Lane, K. L. (2014). Special education teacher burnout : A synthesis of research from 1979 to 2013. *Education and Treatment of Children*, 37(4), 681-711. doi:10.1353/etc.2014.0032
- Chouanière, D., Cohidon, C., Edey Gamassou, C., Kittel, F., Lafferrerie, A., Langevin, V., ... Weibel, L. (2011). Expositions psychosociales et santé : état des connaissances épidémiologiques. *Documents pour le Médecin du Travail*, 127(3), 509-517.
- Comité syndical européen de l'éducation. (2011). *Stress lié au travail des enseignant(e)s : analyse, comparaison et évaluation de l'impact des risques psychosociaux sur les enseignant(e)s sur leur lieu de travail dans l'UE*. Bruxelles, Belgique : Auteur. Repéré à <https://www.csee-etu.org/fr/policy-issues/sante-et-securite-des-enseignants/stress-lie-au-travail/648-projet-stress-iii#L%27enqu%C3%AAt>
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. (2017). Pédagogie spécialisée. Repéré à <http://www.edk.ch/dyn/14642.php>
- Curchod-Ruedi, D., & Doudin, P.-A. (2015). *Comment soutenir les enseignants face aux situations complexes ?* Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boek.
- Dantzer, R. (2011). Stress. Dans R. Doron & F. Parot (Eds.), *Dictionnaire de psychologie* (3^{ème} éd., p. 684). Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Dewe, P. J. (1985). Coping with work stress : an investigation of teachers' actions. *Research in Education*, 33, 27-40.
- De Zanet, F., Hansez, I., Bossut, M., Vandenberghe, C., & De Keyser, V. (2004). Analyse du discours de travailleurs confrontés à des changements organisationnels : une perspective transactionnelle. *Le travail humain*, 67(3), 257-281.
- Dion, G., & Tessier, R. (1994). Validation de la traduction de l'Inventaire d'épuisement professionnel de Maslach et Jackson. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 26(2), 210-227.
- Direction générale de l'enseignement obligatoire. (2007). *L'école obligatoire à l'heure de l'harmonisation intercantonale* [Brochure]. Repéré à https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/sg-dfj/fichiers_pdf/071029-brochure_harmonisation_scolaire.pdf
- Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D., & Moreau, J. (2011). Le soutien social comme facteur de protection de l'épuisement des enseignants. Dans P.-A. Doudin, D. Curchod-Ruedi, L. Lafortune & N. Lafranchise (Eds.), *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes* (pp. 11-37). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.

- Eurofound. (2016). *Sixth European Working Conditions Survey : Overview report*. Luxembourg : Publications Office of the European Union. doi:10.2806/25823
- Eurofound, & EU-OSHA. (2014). *Psychosocial risks in Europe : Prevalence and strategies for prevention*. Luxembourg : Publications Office of the European Union. doi:10.2806/70971
- Falzon, P., & Sauvagnac, C. (2012). Charge de travail et stress. Dans P. Falzon (Ed.), *Ergonomie* (2^{ème} éd., pp. 175-190). Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée. (2017). Formations et professions du domaine de la pédagogie spécialisée : enseignement spécialisé. Repéré à <http://www.csps.ch/themes/formations-et-professions/enseignement-specialise>
- Gendron, B. (2011). Santé et capital émotionnel du personnel enseignant. Dans P.-A. Doudin, D. Curchod-Ruedi, L. Lafortune & N. Lafranchise (Eds.), *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes* (pp. 157-176). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Genoud, P. A., Brodard, F., & Reicherts, M. (2009). Facteurs de stress et burnout chez les enseignants de l'école primaire. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 59, 37-45. doi:10.1016/j.erap.2007.03.001
- Griffith, J., Steptoe, A., & Cropley, M. (1999). An investigation of coping strategies associated with job stress in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 69(4), 517-531. doi:10.1348/000709999157879
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43, 495–513. doi:10.1016/j.jsp.2005.11.001
- Hansez, I., Mairiaux, P., Firket, P., & Braeckman, L. (2010). *Recherche sur le Burnout au sein de la population active belge : rapport final*. Repéré à <http://www.emploi.belgique.be/moduleHome.aspx?id=33630>
- Houlfort, N., & Sauvé, F. (2010). *Santé psychologique des enseignants de la Fédération autonome de l'enseignement*. Montréal, QC : École nationale d'administration publique. Repéré à <https://depot.erudit.org/id/003212dd>
- Institut de recherche et de documentation pédagogique. (2017). Concordat sur la pédagogie spécialisée. Repéré à <https://www.irdp.ch/institut/concordat-pedagogie-specialisee-2230.html>
- Isaksen, J. (2000). Constructing meaning despite the drudgery of repetitive work. *Journal of Humanistic Psychology*, 40(3), 84-107. doi:10.1177/0022167800403008

- Janot-Bergugnat, L., & Rasclé, N. (2008). *Le stress des enseignants*. Paris, France : Armand Colin.
- Jaoul, G., & Kovess, V., (2004). Le burnout dans la profession enseignante. *Annales Médico Psychologiques*, 162, 26-35. doi:10.1016/j.amp.2003.03.002
- Jeanne, Y., & Seknadjé-Askénazi, J. (2010). Le métier d'enseignant spécialisé : présentation du dossier. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 51(3), 7-11.
- Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P., & Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology*, 20(2), 178-187. doi:10.1108/02683940510579803
- Karasek, R., & Theorell, T. (1990). *Healthy work : Stress, productivity, and the reconstruction of working life*. New York, NY : Basic Books.
- Koleck, M., Bruchon-Schweitzer, M., & Bourgeois, M. L. (2003). Stress et coping : un modèle intégratif en psychologie de la santé. *Annales Médico Psychologiques*, 161(10), 809–815. doi:10.1016/j.amp.2003.10.005
- Krieger, R., Graf, M., & Vanis, M. (2015). Arbeit und Gesundheit 2012 : Ausgewählte Ergebnisse der Schweizerischen Gesundheitsbefragung 2012. Berne, Suisse : Secrétariat d'Etat à l'économie. Repéré à https://www.seco.admin.ch/seco/fr/home/Publicationen_Dienstleistungen/Publicationen_und_Formulare/Arbeit/Arbeitsbedingungen/Studien_und_Berichte/arbeit-und-gesundheit-2012---ausgewaehlte-ergebnisse-der-schweiz.html
- Krieger, R., & Marquis, J.-F. (2016, Janvier). Travailler peut nuire à la santé. *ValeurS*, 21-24.
- Kronenberg, B., Besse, A.-M., Lischer, R., Delamadeleine, Y., Moulin, J.-P., Baumberger, B., ... Martin, D. (2007). *Projet COMOF : étude de l'offre en pédagogie spécialisée dans les cantons latins*. Repéré à <http://www.ciip.ch/documents/showFile.asp?ID=3099>
- Kunz Heim, D., Sandmeier, A., & Krause, A. (2014b). Negative Beanspruchungsfolgen bei Schweizer Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32(2), 280-295.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher Stress : Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35. doi:10.1080/00131910120033628

- Lafortune, L., Lafortune, D., & Marion, C. (2011). Le bien-être dans la profession enseignante : une analyse de pratiques en équipe de collègues. Dans P.-A. Doudin, D. Curchod-Ruedi, L. Lafortune & N. Lafranchise (Eds.), *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes* (pp. 227-250). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Lantheaume, F. (2008). Tensions, ajustements, crise dans le travail enseignant : un métier en redéfinition. *Pensée plurielle*, 18(2), 49-56. doi:10.3917/pp.018.0049
- Laugaa, D., & Bruchon-Schweitzer, M. (2005). L'ajustement au stress professionnel chez les enseignants français du premier degré. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 34(4), 499-519. doi:10.4000/osp.428
- Laugaa, D., Rascle, N., & Bruchon-Schweitzer, M. (2008). Stress and burnout among French elementary school teachers : A transactional approach. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 58, 241-251.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York, NY : Springer Publishing Company.
- Légeron, P. (2008). Le stress professionnel. *L'Information Psychiatrique*, 84(9), 809-820. doi:10.3917/inpsy.8409.0809
- Légeron, P. (2016). Préface. Dans C. Maslach & M. P. Leiter (Eds.), *Burn-out : des solutions pour se préserver et agir* (2^{ème} éd., version française, pp. 9-18). Paris, France : Les Arènes.
- Loi cantonale vaudoise du 25 mai 1977 sur l'enseignement spécialisé (= LES/VD ; RSV 417.31).
- Loi cantonale vaudoise du 1^{er} septembre 2015 sur la pédagogie spécialisée (= LPS/VD ; RSV 417.31).
- Loutan., S. (2016, Avril). *Loi sur la pédagogie spécialisée : présentation de la feuille de route*. Communication présentée aux partenaires du système de formation, Lausanne, Suisse. Repéré à https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/sesaf/LPS/LPS_PPT14avril_site.ppt.pdf
- Lyon, A.-C., & Loutan, S. (2014, Mars). *Loi sur la pédagogie spécialisée*. Séances régionales de présentation, canton de Vaud, Suisse. Repéré à <https://www.vd.ch/autorites/departements/dfjc/sesaf/lps/projet-de-loi/>
- Mack, D. A., Nelson, D. L., & Quick, J. C. (1998). The stress of organisational change : A dynamic process model. *Applied Psychology*, 47(2), 219-23. doi:10.1111/j.1464-0597.1998.tb00022.x

- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). *Burn-out : des solutions pour se préserver et agir* (2^{ème} éd., version française). Paris, France : Les Arènes.
- Morin, E. (2008). *Sens du travail, santé mentale et engagement organisationnel*. Montréal, QC : IRSST. Repéré à <http://www.irsst.qc.ca/media/documents/pubirsst/r-543.pdf>
- Ntsame Sima, M. N., Desrumaux, P., & Boudrias, J.-S. (2013). Bien-être psychologique et motivation autodéterminée chez les enseignants. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 97(1), 69-87. doi:10.3917/cips.097.0069
- Polli, L., & Bujard-Favre, A.-C. (2013, Août). *La qualité de travail des enseignant-e-s et qualité de vie*. Communication présentée au 8^{ème} Congrès suisse de pédagogie spécialisée, Berne, Suisse.
- Ponnelle, S. (2008). Contribution des déterminants personnels, organisationnels et des styles d'ajustement au stress dans l'explication de la santé subjective des enseignants du secondaire. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37(2), 183-213. doi:10.4000/osp.1658
- Profs au bord de la crise de nerfs (2014, 27 octobre). *Le Matin*, p.10
- Les profs se sentent au bord de l'épuisement (2014, 26 octobre). *24 heures*. Repéré à <http://www.24heures.ch/suisse/profs-sentent-bord-epuisement/story/27624822>
- Rasclé, N., & Bergugnat, L. (Eds.). (2013). *Les déterminants et les conséquences de l'épuisement professionnel des enseignants débutants : Quels effets sur leur santé ? Quels effets sur les élèves ?* Repéré à <https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/agir/ressource/ressourceId/les-determinants-et-les-consequences-de-lepuisement-professionnel-des-enseignants-debutants.html>
- Rasclé, N., Bergugnat-Janot, L., & Hue, S. (2011). Travail émotionnel et *burnout* : état de la question et actions de prévention, l'exemple des enseignants. Dans P.-A. Doudin, D. Curchod-Ruedi, L. Lafortune & N. Lafranchise (Eds.), *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes* (pp. 137-155). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Rasclé, 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), 334-353.
- Robbins, S., Judge, T., & Tran, V. (2014). *Comportements organisationnels* (16^{ème} éd.). Montreuil, France : Pearson France.

- Rosso, B. D., Dekas, K. H., & Wrzesniewski, A. (2010). On the meaning of work : A theoretical integration and review. *Research in Organizational Behavior*, 30, 91–127. doi:10.1016/j.riob.2010.09.001
- Sandmeier, A., Kunz Heim, D., Windlin, B., & Krause, A. (2017). Negative Beanspruchung von Schweizer Lehrpersonen : Trends von 2006 bis 2014. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 39(1), 75-94.
- Schaufeli, W. B., & Buunk, B. P. (2003). Burnout : An overview of 25 years of research and theorizing. Dans M. J. Schabracq, J. A. M. Winnubst & C. L. Cooper (Eds.), *The Handbook of Work and Health Psychology* (2^{ème} éd., pp. 383-424). West Sussex, England : John Wiley & Sons.
- Service de l'enseignement spécialisé et de l'appui à la formation. (2017). Pédagogie spécialisée. Repéré à <https://www.vd.ch/themes/formation/pedagogie-specialisee>
- Sonnentag, S., & Frese, M. (2003). Stress in organizations. Dans W. C. Borman, D. R. Ilgen & R. J. Klimoski (Eds.), *Handbook of psychology : Vol. 12. Industrial and organizational psychology* (pp. 453-491). Hoboken, NJ : John Wiley & Sons.
- Stamate, A. N., Brunet, L., & Savoie, A. (2015). La compétence en emploi peut-elle prédire la santé psychologique des enseignants ? *Le travail humain*, 79(4), 355-378. doi:10.3917/th.784.0355
- Studer, R., & Quarroz, S. (2017). *Enquête sur la santé des enseignants romands*. Lausanne, Suisse : Institut universitaire romand de Santé au Travail [IST]. Repéré à <http://www.le-ser.ch/actualites/rapport-2017-sur-la-sant%C3%A9-des-enseignants-romands>
- Théorêt, M. (2011). Contribution de la résilience éducationnelle à l'élaboration d'un modèle d'intervention sur la santé des enseignants. Dans P.-A. Doudin, D. Curchod-Ruedi, L. Lafortune & N. Lafranchise (Eds.), *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes* (pp. 251-273). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Un tiers des enseignants suisses sont proches du burn-out (2014, 26 octobre). *RTS Info*. Repéré à <http://www.rts.ch/info/suisse/6251699-un-tiers-des-enseignants-suisse-sont-proches-du-burn-out.html>
- Van Der Doef, M., & Maes, S. (1999). The Leiden Quality of Work Questionnaire : Its construction, factor structure and psychometric qualities. *Psychological Reports*, 85, 954–962. doi:10.2466/pr0.1999.85.3.954

- Van Der Doef, M., & Maes, S. (2002). Teacher-specific quality of work versus general quality of work assessment : A comparison of their validity regarding burnout, (psycho)somatic well-being and job satisfaction. *Anxiety, Stress, & Coping*, 15(4), 327-344. doi:10.1080/1061580021000056500
- Verhoeven, C., Maes, S., Kraaij, V., & Joeke, K. (2003). The Job Demand-Control-Social Support Model and wellness/health outcomes : A european study. *Psychology & Health*, 18(4), 421-440. doi:10.1080/0887044031000147175
- Vézina, M., Cloutier, E., Stock, S., Lippel, K., Fortin, E., Delisle, A., ... Prud'homme, P. (2011). *Enquête québécoise sur des conditions de travail, d'emploi et de santé et sécurité du travail (EQCOTESST)*. Repéré à <http://www.irsst.qc.ca/publications-et-outils/publication/i/100592/n/enquete-quebecoise-conditions-travail-emploi-sst-eqcotesst-r-691>
- Ville de Lausanne. (2017). Enseignement spécialisé. Repéré à <http://www.lausanne.ch/thematiques/scolarité-lausanne/etablissements-scolaires/es-de-l-elysee/aide-aux-eleves/enseignement-specialise.html>
- Wisniewski, L., & Gargiulo, R. M. (1997). Occupational stress and burnout among special educators : A review of the literature. *The Journal of Special Education*, 31(3), 325-346.
- Zawieja, P. (2015). *Le burn out*. Paris, France : Presses Universitaires de France.

Annexes

Annexe 1 : Questionnaire destiné aux enseignant·e·s spécialisé·e·s⁴



Le questionnaire que vous allez remplir a pour but essentiel de vous permettre d'exprimer votre point de vue personnel sur différents aspects de votre activité professionnelle, ainsi que sur vos réactions personnelles aux conditions d'exercice de cette activité.

Votre contribution doit absolument être volontaire.

Vos réponses resteront strictement confidentielles et anonymes.

Les renseignements personnels qui vous sont demandés le sont uniquement pour examiner le lien entre ces variables et les différentes conditions de travail.

Ce questionnaire comprend 121 questions sur 7 pages et prendra environ 20 minutes à compléter. Il est essentiel de répondre à toutes les questions et de sélectionner la réponse qui convient le mieux à ce que vous pensez.

Si vous intervenez dans plusieurs établissements scolaires, veuillez vous référer à votre expérience qui, selon vous, est la plus significative.

Partie A: Votre qualité de vie professionnelle

A1. Veuillez répondre en cochant la réponse qui convient le mieux à votre situation de travail (fortement en désaccord, en désaccord, d'accord, fortement d'accord).

	fortement en désaccord	en désaccord	d'accord	fortement d'accord
Mon travail comporte une grande variété de tâches.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La profession d'enseignant·e spécialisé·e est un défi pour moi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dans mon travail d'enseignant·e spécialisé·e, j'ai la possibilité de développer mes talents.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je n'ai pratiquement pas le temps pour réactualiser mes connaissances en matière de pédagogie spécialisée.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je manque de temps pour conseiller les élèves individuellement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'aurais besoin de davantage de temps pour effectuer correctement mon travail.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mon travail n'est jamais terminé.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les élèves se comportent de manière agressive dans cet établissement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

⁴ La forme et la mise en page du questionnaire présenté ici diffèrent de sa version en ligne (LimeSurvey).



	fortement en désaccord	en désaccord	d'accord	fortement d'accord
Pendant mes cours je dois constamment tenir à l'œil un certain nombre d'élèves difficiles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dans mon établissement les enseignant-e-s sont abordé-e-s agressivement par les élèves.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Maintenir la discipline n'est pas une chose aisée dans cet établissement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mon travail exige une formation plus poussée.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mon travail exige que je me familiarise avec les innovations pédagogiques.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mon travail exige que j'actualise continuellement mes connaissances en pédagogie spécialisée.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La direction de l'établissement est attentive à ce que je dis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je bénéficie de beaucoup de soutien de la direction de l'établissement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La direction de l'établissement a une influence stimulante sur les relations.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La direction de l'établissement se préoccupe de mes intérêts en dehors de l'établissement également.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

A2.

	fortement en désaccord	en désaccord	d'accord	fortement d'accord
Mon supérieur hiérarchique direct prête attention à ce que je dis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quand j'ai des problèmes au travail je pense pouvoir demander de l'aide à mon supérieur hiérarchique direct.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mon supérieur hiérarchique direct prend en compte mes intérêts quand je suis en contact avec d'autres (parents, établissement, direction).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mon supérieur hiérarchique direct accorde de la valeur à mon travail.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mon supérieur hiérarchique direct tient les engagements pris.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je peux demander de l'aide à mes collègues quand j'ai des problèmes au travail.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je sens que mes collègues apprécient mon travail.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En matière d'innovation pédagogique je bénéficie de beaucoup de soutien de mes collègues.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mes collègues de l'établissement tiennent les engagements qu'ils ont pris.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dans mon établissement, les collègues s'entendent bien.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je sais précisément quelles sont mes tâches.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je sais précisément ce que les autres attendent de moi dans mon travail.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je sais précisément ce que mon supérieur hiérarchique direct pense de mes prestations.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



	fortement en désaccord		en désaccord		d'accord		fortement d'accord
Je sais précisément quelles sont mes responsabilités.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je sais précisément ce que mes collègues pensent de mes prestations.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

A3. Votre supérieur hiérarchique direct est-il un membre de la direction de l'établissement ?

Oui

Non

Partie B: Vos sentiments face au travail

B1. Pour chaque affirmation, cochez la fréquence d'apparition de ces sentiments en vous (jamais, quelques fois par année ou moins, une fois par mois ou moins, quelques fois par mois, une fois par semaine, quelques fois par semaine, chaque jour).

	jamais	quelques fois par année ou moins	une fois par mois ou moins	quelques fois par mois	une fois par semaine	quelques fois par semaine	chaque jour
Je me sens émotionnellement vidé-e par mon travail.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je me sens épuisé-e à la fin de ma journée de travail.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je me sens fatigué-e quand je me lève le matin et que j'ai à faire face à une nouvelle journée de travail.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je peux facilement comprendre ce que mes élèves ressentent.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'ai l'impression que je traite quelques élèves comme s'ils étaient des objets impersonnels.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Travailler avec des gens tous les jours est vraiment un effort pour moi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je m'occupe très efficacement des problèmes de mes élèves.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je sens que je craque à cause de mon travail.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je sens que j'influence positivement la vie des autres personnes par mon travail.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je suis devenu-e plus insensible envers les gens depuis que je fais ce travail.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'ai peur que ce travail m'éloigne de mes émotions.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B2.

	jamais	quelques fois par année ou moins	une fois par mois ou moins	quelques fois par mois	une fois par semaine	quelques fois par semaine	chaque jour
Je me sens très énergique.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



	jamais	quelques fois par année ou moins	une fois par mois ou moins	quelques fois par mois	une fois par semaine	quelques fois par semaine	chaque jour
Je me sens frustré-e par mon travail.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je sens que je travaille trop dur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je ne m'inquiète pas vraiment de ce qui arrive à certains élèves.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Travailler en contact direct avec les gens met beaucoup trop de tension en moi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je peux facilement créer une atmosphère relaxante avec les élèves.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je me sens vivifié-e après avoir travaillé intensivement avec les élèves.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'ai accompli plusieurs choses qui en valaient la peine dans mon travail.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je me sens comme si j'étais au bout du rouleau.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dans mon travail, je fais face aux problèmes émotionnels très calmement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je sens que des élèves me blâment pour certains de leurs problèmes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Partie C: Votre perception du travail

C1. Vous trouverez ci-dessous différentes questions qui sont en lien avec la perception que vous pouvez avoir de votre travail. Vous indiquerez votre degré d'accord ou de désaccord en cochant la case qui convient (fortement en désaccord, en désaccord, légèrement en désaccord, ni en désaccord ni en accord, légèrement en accord, en accord, fortement en accord).

	fortement en désaccord	en désaccord	légèrement en désaccord	ni en désaccord, ni en accord	légèrement en accord	en accord	fortement en accord
J'ai bien compris l'utilité de mon travail.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je ne vois pas très bien quel est le sens de mon travail actuel.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je trouve mon travail enrichissant d'un point de vue personnel.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je me dis souvent que dans mon poste de travail, je ne sais pas où je vais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mon travail n'apporte que de peu de choses à ma vie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je me dis parfois que mon travail ne sert pas à grand chose.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mon travail a une direction bien claire et précise.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mon emploi ne m'aide pas à avoir des perspectives de vie bien claires.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



	fortement en désaccord	en désaccord	légèrement en désaccord	ni en désaccord, ni en accord	légèrement en accord	en accord	fortement en accord
Je n'arrive pas bien à saisir ce que mon travail apporte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C2.

	fortement en désaccord	en désaccord	légèrement en désaccord	ni en désaccord, ni en accord	légèrement en accord	en accord	fortement en accord
Mon emploi actuel donne du sens à ma vie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Il arrive régulièrement que je ne comprenne pas les finalités de mon travail.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je ne saisis pas ce que mon travail change à l'ordre du monde ou de la société.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dans mon emploi, les buts à atteindre sont stimulants et signifiants.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quoiqu'on en dise, je trouve que beaucoup d'emplois sont absurdes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je ne sais pas bien ce que je dois faire pour que mon travail soit considéré comme réussi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Globalement, mon travail a beaucoup de sens pour moi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dans ma vie, j'attache une grande importance à mon travail.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Partie D: Vos réactions face aux problèmes professionnels

D1. Voici diverses réactions possibles face aux problèmes professionnels rencontrés par les enseignant-e-s. Pour chacune de ces réactions, cochez parmi les quatre réponses possibles celle qui correspond le mieux à la façon dont vous réagissez personnellement face à ces situations (non pas du tout ou très rarement, un peu ou assez rarement, beaucoup ou assez souvent, oui tout à fait ou très souvent).

	non pas du tout (ou très rarement)	un peu (ou assez rarement)	beaucoup (ou assez souvent)	oui tout à fait (ou très souvent)
Parler du problème avec vos collègues.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prendre du recul et essayer de rationaliser la situation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Exiger que les élèves se tiennent tranquilles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Encourager positivement les élèves.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Donner votre opinion sur la manière dont les choses sont faites à l'école et comment elles évoluent.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Oublier complètement le travail quand la journée est finie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vous assurer que vos collègues vivent les choses de la même façon que vous.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ne pas amener de travail à la maison.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



	non pas du tout (ou très rarement)	un peu (ou assez rarement)	beaucoup (ou assez souvent)	oui tout à fait (ou très souvent)
Établir des habitudes dans votre façon d'enseigner.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vous engager davantage dans des activités extra-professionnelles (passe-temps, loisirs, ...).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vous assurer que les autres sont conscients que vous faites de votre mieux.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vous comporter de manière autoritaire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D2.

	non pas du tout (ou très rarement)	un peu (ou assez rarement)	beaucoup (ou assez souvent)	oui tout à fait (ou très souvent)
Éviter les autres membres de l'équipe enseignante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Faire savoir aux autres exactement quelle est votre position.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Maintenir la discipline, sanctionner les élèves.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Penser aux aspects positifs de l'enseignement spécialisé.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Essayer tout simplement d'ignorer les difficultés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ne pas travailler plus dur, ni plus longtemps.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Maintenir les élèves occupés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Parler des problèmes avec la direction.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Séparer ou isoler certains élèves des autres pendant un moment.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Essayer d'analyser objectivement la situation et de contrôler vos émotions.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Essayer d'être toujours cohérent-e et honnête dans vos relations avec vos élèves.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Imaginer que c'est un autre travail et continuer à le faire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Partie E: Les types de soutien

E1. Parmi ces types de soutien aux enseignant-e-s spécialisé-e-s, veuillez cocher la réponse correspondant à l'efficacité que vous leur attribuez (pas du tout efficace, assez efficace, sans avis, efficace, très efficace).

	pas du tout efficace	assez efficace	sans avis	efficace	très efficace
Faire appel à une personne ressource de manière individuelle.	<input type="checkbox"/>				
Rencontrer ponctuellement d'autres enseignant-e-s spécialisé-e-s (intervention).	<input type="checkbox"/>				



Faire appel à une personne ressource au sein d'un groupe d'enseignant-e-s spécialisé-e-s (supervision).

pas du tout efficace assez efficace sans avis efficace très efficace

.....

E2. Veuillez préciser de quel type de soutien vous bénéficiez ou non actuellement (oui, non).

oui non

personne ressource

interview

supervision

Partie F: Votre satisfaction générale

F1.

non pas du tout plutôt non moyennement plutôt oui oui tout à fait

A votre avis, une perspective de carrière est-elle possible pour vous à l'État de Vaud (changement d'établissement, changement de fonction) ?

.....

Les possibilités de changement actuelles correspondent-elles à vos attentes ?

.....

F2.

jamais rarement quelques fois assez souvent très souvent

Vous arrive-t-il de penser à quitter l'enseignement spécialisé ?

.....

F3.

non certainement pas non sans doute pas peut-être oui sans doute oui très certainement

Si vous aviez une opportunité professionnelle, quitteriez-vous votre travail actuel ?

.....

Partie G: Informations générales

G1. Veuillez indiquer votre âge :

G2. Sexe :

Féminin

Masculin



G8. Quel est votre taux d'occupation actuel ?	<input type="text"/>
G9. Quel type de contrat avez-vous ?	<input type="checkbox"/> CDI (contrat à durée indéterminée) <input type="checkbox"/> CDD (contrat à durée déterminée) <input type="checkbox"/> Remplacement
G10. A travers quel(s) type(s) de prise en charge exercez-vous votre activité (plusieurs réponses possibles) ?	<input type="checkbox"/> Classe de développement (classe D) <input type="checkbox"/> Maître-esse de classe de développement itinérant-e (MCDI) <input type="checkbox"/> Groupe ressource <input type="checkbox"/> Co-enseignement <input type="checkbox"/> Classe officielle d'enseignement spécialisé (COES) <input type="checkbox"/> Classe de langage <input type="checkbox"/> Renfort pédagogique (RP) <input type="checkbox"/> Renfort pédagogique ECES <input type="checkbox"/> Soutien pédagogique spécialisé (SPS) <input type="checkbox"/> Institution (p.ex. centre thérapeutique de jour) <input type="checkbox"/> Autre <input type="text"/>
G11. Degrés d'enseignement (plusieurs réponses possibles) :	<input type="checkbox"/> 1-2H <input type="checkbox"/> 3-4H <input type="checkbox"/> 5-6H <input type="checkbox"/> 7-8H <input type="checkbox"/> 9-10-11H
G12. Dans combien de collège(s) (lieux différents) intervenez-vous ?	<input type="text"/>
G13. Dans combien d'établissement(s) (directions différentes) intervenez-vous ?	<input type="text"/>

Annexe 2 : Commentaires de certain·e·s participant·e·s à la fin du questionnaire

« Merci pour ce questionnaire qui aide à faire le point pour soi face à un métier que je ressens comme peu compris et peu valorisé par le SESAF alors que ce service est notre employeur ! »

« Je suis maîtresse d'une classe DEV 7/8 H et je suis très heureuse dans mon travail. Je pense pouvoir dire que mes élèves aussi car ils retrouvent la motivation, l'estime de soi et l'envie d'avancer dans leurs apprentissages. J'organise aussi beaucoup de sorties culturelles et sportives car cela crée des liens affectifs et permet aux enfants de développer des compétences sociales. Elles sont primordiales avant tout apprentissage purement scolaire. Personnellement, c'est un bonheur d'aller tous les jours au travail. Par contre, il y a quelques années j'ai eu l'occasion de travailler comme renfort pédagogique et je n'ai pas aimé. Je me suis ennuyée profondément et je ne voyais pas l'intérêt de ce travail à long terme. »

« C'est un métier intellectuellement épuisant mais tellement valorisant ! »

« Je me forme depuis dix ans en CNV (communication non violente) ce qui me soutient énormément. »

« J'ai répondu aux questions selon mon poste actuel en classe D, mais en 27 ans d'enseignement j'ai d'abord travaillé en institution et nous avons beaucoup plus de soutien de la part de professionnels (psychologues, médecins, supervision d'équipe, supervision individuelle, etc...). »

« C'est un métier magnifique mais il faut que la formation actuelle soit plus pragmatique que théorique ! »

« J'ai la chance d'adorer mon travail. Mes élèves me le rendent, ma direction aussi, et ça, c'est capital : avoir le soutien de sa hiérarchie ! »

« Les réalités de travail en école spécialisée ou dans l'école ordinaire sont très différentes ; certaines questions devraient tenir compte de ces variables afin d'obtenir des réponses plus pertinentes. »

« A mon avis, les supervisions manquent ainsi que les analyses de pratiques. Bon courage pour votre recherche ! »

« Il n'existe pas une possibilité à l'Etat de Vaud de partager son temps de travail entre l'enseignement spécialisé et un poste administratif (la fonction de doyen "spécialisé " n'existe pas). Le seul changement possible serait de postuler comme inspecteur ou de partir dans une institution privée (avec un salaire moindre). Il faut permettre aux enseignants, spécialement masculins, de travailler à 100% tout en diminuant les heures de présence avec les élèves. »

« Merci pour ce sondage intéressant ! »

« Mes réponses sont adaptées à l'année scolaire 2016-2017, qui se passe de manière très difficile dans ma classe (violence verbale et physique, population d'élèves et objectifs de la classe à redéfinir...). »

« Les conditions de travail, l'organisation de la structure ne sont pas adaptées à la population d'élève actuelle. Les classes ne sont pas assez homogènes et il est très difficile de pouvoir adapter les disciplines de manière appropriée aux compétences de chaque élève. Le nombre d'un enseignant pour six élèves est également insuffisant (dans le Canton de Fribourg c'est un enseignant pour quatre élèves), surtout quand les classes sont composées avec des élèves présentant des troubles de comportement et ayant un handicap modéré à profond. Le temps pour réaliser les heures de préparation et d'administration n'est pas assez suffisant et souvent nous faisons des heures supplémentaires si nous voulons offrir un enseignement de qualité. Pour conclure, les salaires sont également trop bas par rapport à notre formation. »

« Le fait d'effectuer la formation HEP en parallèle induit que je perçois une plus grande fatigue professionnelle qui s'ajoute à mon pourcentage de travail. Ainsi, je suppose que ma perception émotionnelle est peut être augmentée et qu'elle ne correspond par réellement à mon pourcentage de travail. »

« Cela aurait été intéressant d'avoir des questions sur nos ressentis vis-à-vis des grandes différences de salaires entre institutions et DGEO... importante source de ressenti de non reconnaissance de notre travail et de questionnements sur le fait de rester ou pas en fondation. »

« Globalement très satisfait des relations avec les collègues, les élèves et mon supérieur direct. La Direction est toutefois beaucoup trop éloignée des réalités du terrain. La charge administrative augmente chaque année. Les inégalités salariales entre enseignants du public et enseignants spécialisés en institutions sont injustes. »