



UNIL | Université de Lausanne

Faculté des Sciences Sociales et Politiques (SSP)  
Institut de Psychologie

Session d'automne 2023

# **L'épuisement professionnel chez les enseignants : exploration du vécu d'un burnout surmonté au travers d'études de cas**

Mémoire de maîtrise universitaire en Psychologie Clinique



Présenté par : Alexandra Leuba

Directrice : Juliana Nunes

Experte : Stéphanie de Diesbach-Dolder



## Résumé

L'épuisement professionnel, souvent utilisé dans sa version anglophone *burnout*, est défini comme un état d'épuisement physique, émotionnel et mental dû à une implication à long-terme dans des situations de travail émotionnellement exigeantes (Schaufeli & Greenglass, 2001). Il se divise généralement en trois dimensions qui sont l'épuisement, le manque d'accomplissement et le sentiment de détachement par rapport à son travail (Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001). Parmi les professions les plus touchées, le corps enseignant est souvent mentionné comme une population à risque. En effet, le métier d'enseignant est considéré comme particulièrement stressant (Saloviita & Pakarinen, 2021). Cependant, les études actuelles cherchent principalement à tester et vérifier des hypothèses pour mieux comprendre les causes du burnout enseignant. Par conséquent, le vécu et le sens donné à un tel événement n'est que très peu abordé. Afin de pallier ce manquement, une étude qualitative, sous forme d'entretiens semi-structurés, a été menée auprès de trois enseignants qui ont été mis en arrêt de travail pour épuisement professionnel. Avec l'objectif de garder la singularité au centre de ce travail, une analyse interprétative phénoménologique a été menée de manière individuelle pour chaque récit, prenant ainsi la forme d'étude de cas unique. Les résultats ont, d'une part, montré les spécificités de chaque parcours et, d'autre part, des caractéristiques communes aux trois participants. Une charge de travail excessive, notamment due au nombre d'élèves par classe et à une charge administrative conséquente, ainsi que les conflits de rôle sont ressortis comme les causes principales du burnout. Le côté perfectionniste des trois enseignants a permis de comprendre que le burnout a été vécu comme un échec, expliquant ainsi les émotions négatives telles que la tristesse, la frustration, la colère, ainsi que le sentiment d'incompétence et la faible estime de soi. L'idée d'un corps épuisé et dysfonctionnel est également ressortie des trois entretiens. Finalement, chaque participant a su donner du sens à cet événement, permettant ainsi un changement et une meilleure connaissance d'eux-mêmes. Tous les trois ont fait part du burnout comme un événement douloureux, tout en exprimant une certaine gratitude envers celui-ci.

## Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier chaleureusement ma directrice de mémoire, Mme Juliana Nunes, pour son soutien, sa disponibilité, son temps et ses précieux conseils.

Merci à Mme Stéphanie de Diesbach-Dolder d'avoir accepté d'expertiser ce travail de mémoire.

J'adresse également un grand merci à Caroline, qui a accepté de s'entretenir avec moi pour me partager son expérience. Un merci également à Antoine et Béatrice pour avoir livré la vôtre.

Un grand merci à ma famille et mes amis qui ont su m'apporter un précieux soutien. Un immense merci à mes parents qui m'ont toujours soutenue et qui m'ont permis de réaliser mon rêve. Un grand merci à ma sœur qui a toujours été à mes côtés durant ses 5 années d'études.

Enfin, un énorme merci à Simon, qui a su m'épauler et m'encourager tout au long de mes études et de ce travail de mémoire, même dans les moments difficiles.

## Avant-propos

Pour des raisons de lisibilité et de clarté, le masculin est utilisé dans ce texte à titre générique. Les termes employés au masculin, notamment « enseignant », « participant », « interviewé » qui reviennent régulièrement, sont ainsi utilisés pour désigner indifféremment les genres.

Il convient d'ajouter que l'analyse des entretiens, notamment l'interprétation du vécu et du sens donné à celui-ci, n'engage que l'auteur de ce travail.

L'image utilisée pour la page de titre reflète symboliquement le récit du burnout des participants à cette recherche. La coupe du tronc représente le changement que l'épuisement professionnel a induit chez les participants. A la suite de cet événement, ils ont su « repousser » en adaptant leur fonctionnement à ce qu'ils ont pu retirer de cette expérience. Or, les racines de l'arbre demeurent, il ne s'agit ainsi pas d'un renouvellement total mais d'un changement permettant un développement professionnel et personnel pour les amener vers quelque chose de plus positif. En un mot, cette image symbolise la gratitude que les participants expriment aujourd'hui.

Image tirée du site (12 juin 2023) : <https://www.holstee.com/blogs/mindful-matter/resilience-digital-art-download>

## Table des matières

<b>Résumé.....</b>	<b>3</b>
<b>Remerciements.....</b>	<b>4</b>
<b>Avant-propos.....</b>	<b>5</b>
<b>Introduction.....</b>	<b>9</b>
<b>Chapitre 1 - Mise en contexte.....</b>	<b>11</b>
<b>1.1 Le métier d'enseignant en Suisse romande.....</b>	<b>11</b>
<b>1.2 L'épuisement professionnel.....</b>	<b>12</b>
<b>1.3 L'épuisement professionnel chez les enseignants.....</b>	<b>15</b>
1.3.1 Population à risque ?.....	15
1.3.2 Les déterminants du burnout enseignant.....	17
1.3.2.1 Les exigences de la profession.....	18
1.3.2.2 Les relations interpersonnelles avec élèves et les parents.....	20
1.3.2.3 Caractéristiques individuelles.....	22
1.3.2.4 Le soutien social.....	26
1.3.3 Les modèles explicatifs du burnout enseignant.....	27
<b>1.4 Le burnout chez les enseignants en Suisse romande.....</b>	<b>30</b>
<b>Chapitre 2 - Problématique et cadre théorique.....</b>	<b>32</b>
<b>2.1 Problématique.....</b>	<b>32</b>
<b>2.2 Cadre théorique : phénoménologie.....</b>	<b>33</b>
<b>2.3 L'étude de cas.....</b>	<b>35</b>
<b>Chapitre 3 - Méthode.....</b>	<b>37</b>
<b>3.1 Choix d'une méthodologie qualitative.....</b>	<b>37</b>
<b>3.2 Population.....</b>	<b>38</b>
3.2.1 Critères de sélection.....	38
3.2.2 Recrutement.....	38
3.2.3 Présentation des participants.....	38
<b>3.3 Récolte de données.....</b>	<b>39</b>
3.3.1 Entretien semi-directif.....	39
3.3.2 Canevas d'entretien.....	40
3.3.3 Déroulement des entretiens.....	41
3.3.4 Retranscription des entretiens.....	42
<b>3.4 Processus d'analyse.....</b>	<b>42</b>
3.4.1 L'analyse interprétative phénoménologique.....	42
3.4.2 En pratique.....	43
<b>Chapitre 4 - Résultats.....</b>	<b>45</b>
<b>4.1 Antoine.....</b>	<b>45</b>
4.1.1 Présentation et parcours professionnel.....	45
4.1.2 Le vécu du burnout d'Antoine.....	47
4.1.3 Avant le burnout.....	47
4.1.4 La phase de burnout.....	54
4.1.5 Interprétation du vécu.....	55

<b>4.2 Béatrice .....</b>	<b>61</b>
4.2.1 Présentation et parcours professionnel .....	61
4.2.2 Le vécu du burnout de Béatrice .....	62
4.2.3 Avant le burnout .....	63
4.2.4 La phase de burnout .....	66
4.2.5 Interprétation du vécu .....	68
<b>4.3 Caroline .....</b>	<b>74</b>
4.3.1 Présentation et parcours professionnel .....	74
4.3.2 Le vécu du burnout de Caroline .....	76
4.3.3 Avant le burnout .....	76
4.3.4 La phase de burnout .....	83
4.3.5 L'interprétation du vécu .....	87
<b>Chapitre 5 - Discussion .....</b>	<b>93</b>
<b>5.1 Les causes perçues du burnout .....</b>	<b>93</b>
5.1.1 Les facteurs organisationnels.....	93
5.1.2 Les facteurs individuels .....	98
<b>5.2 Les manifestations du burnout .....</b>	<b>100</b>
5.2.1 Les manifestations physiques .....	100
5.2.2 Les manifestations émotionnelles .....	100
5.2.3 Les manifestations attitudinales .....	101
5.2.4 Les manifestations comportementales et interpersonnelles .....	101
5.2.5 Les manifestations cognitives .....	102
<b>5.3 Les ressources.....</b>	<b>103</b>
5.3.1 Les ressources utilisées.....	103
5.3.2 Les ressources souhaitées.....	105
<b>5.4 Les apports et limites de cette recherche.....</b>	<b>107</b>
5.4.1 Apports et implications pour la pratique.....	107
5.4.2 Limites et perspectives de recherche .....	109
<b>Conclusion .....</b>	<b>110</b>
<b>Bibliographie .....</b>	<b>111</b>
<b>Annexes.....</b>	<b>116</b>

## Liste des figures et tableaux

<b>Figure 1</b> : Modèle prédisant le bien-être des enseignants (Marcionetti et al., 2022).....	29
<b>Figure 2</b> : Vécu du burnout d'Antoine.....	47
<b>Figure 3</b> : Vécu du burnout de Béatrice.....	62
<b>Figure 4</b> : Vécu du burnout de Caroline.....	76
<b>Tableau 1</b> : Le vécu des différentes relations comme source de tension ou source d'épanouissement (Studer & Quarroz, 2017).....	31
<b>Tableau 2</b> : Récapitulatif des participants.....	39



## Introduction

L'épuisement professionnel, souvent utilisé dans sa version anglophone burnout, est défini comme un état d'épuisement physique, émotionnel et mental dû à une implication à long-terme dans des situations de travail émotionnellement exigeantes (Schaufeli & Greenglass, 2001). Ce phénomène semble prendre de plus en plus d'importance dans notre société. Outre la constante croissance de la recherche en santé mentale sur le sujet, il est également aisé de constater que le sujet s'est largement répandu dans les médias populaires. Parmi les professions les plus touchées, le corps enseignant est souvent mentionné comme une population à risque concernant le burnout. En effet, de nombreux médias y font référence, comme swissinfo (Leybold-Johnson, 2017) avec « Burn-out : les enseignants tirent la sonnette d'alarme » qui relate la charge des enseignants vis-à-vis de l'augmentation du nombre d'élèves par classe, des nombreuses tâches administratives et des coupes budgétaires. La RTS en fait également un sujet en 2017 avec « La santé des enseignants se détériore, 40% d'entre eux seraient en burn-out » (Peuker, 2017). La problématique, déjà connue du public, a été encore plus discutée à la suite d'une enquête sur la santé des enseignants demandée par le Syndicat des Enseignants Romands (SER). Celle-ci a mis en avant des chiffres inquiétants sur la santé et le risque de burnout pour le corps enseignant. Elle relate notamment un taux de 60% déclarant avoir un état de santé se dégradant au cours de la période scolaire et plus d'un tiers seraient en situation d'épuisement professionnel (Studer & Quarroz, 2017).

L'investissement des syndicats pour améliorer les conditions de travail et les études menées pour mieux comprendre les causes du burnout exposent l'importance du sujet. En effet, la profession d'enseignant serait classée parmi les plus stressantes, notamment du fait de son caractère relationnel et de la responsabilité qu'elle implique (Saloviita & Pakarinen, 2021). De plus, l'épuisement professionnel chez les enseignants peut impacter négativement les élèves. En effet, des études ont montré que l'apprentissage et la motivation des élèves pouvaient être prédits par l'auto-efficacité des enseignants, un facteur influençant le burnout (Zee & Koomen, 2016). Le bien-être et la santé des enseignants est ainsi une problématique importante à prendre en considération.

Le grand nombre d'études sur les facteurs de risques et les facteurs protecteurs du burnout enseignant laisse une partie de la problématique vide. Quand est-il du vécu d'un tel événement ? Se pencher sur l'expérience d'un épuisement professionnel permet d'aborder la

problématique sous un autre angle, tout en légitimant le burnout et en donnant de l'importance au vécu individuel. En effet, l'expérience de ces personnes peut amener des éléments importants sur les facteurs de risques d'un burnout, mais également sur les ressources utiles pour le surmonter ainsi que sur les facteurs protecteurs qui peuvent être mis en place. Ces données peuvent ensuite être utiles pour la prévention dans le domaine de l'enseignement ainsi que pour une prise en charge dans le domaine de la santé mentale.

Cette étude est présentée en six chapitres. Le premier propose une mise en contexte afin de comprendre le concept du burnout, de faire un état de la littérature et d'exposer l'état de la santé des enseignants suisses romands. Le deuxième chapitre présente la problématique ainsi que le cadre théorique choisi pour ce travail. La méthode est ensuite exposée dans le troisième chapitre. Le chapitre numéro quatre est dédié à la présentation des résultats de cette étude. Une discussion des résultats est ensuite proposée dans le cinquième chapitre. Finalement, une dernière partie permet de conclure ce travail.

## Chapitre 1 - Mise en contexte

Ce chapitre se divise en quatre sections afin de contextualiser ce travail. Premièrement, un point sur l'enseignement en Suisse romande est brièvement présenté. Puis, le concept de l'épuisement professionnel est expliqué afin d'en comprendre les bases. Une revue de la littérature est ensuite effectuée sur le burnout dans la population enseignante. Pour finir, un point est fait sur le burnout chez les enseignants en Suisse romande.

### 1.1 Le métier d'enseignant en Suisse romande

Le métier d'enseignant en Suisse romande est en pleine évolution et fait face, à l'heure actuelle, à des défis majeurs, tant dans ses aspects pratiques que dans les questions plus organisationnelles. « Ce métier est passé de celui d'un précepteur à celui d'un médiateur et d'un éducateur habilité à gérer les conflits interpersonnels, les difficultés de partenariat avec les parents et la hiérarchie » (Grandjean, 2019, p.13).

En août 2022, le syndicat des enseignant-es romand-es (SER) a tenu une conférence de presse, ayant comme sujet : *Rentrée scolaire : la qualité de l'éducation en danger – comment l'école peut braver les crises*. Les défis énoncés par le syndicat portent sur plusieurs thématiques, qui sont fréquemment évoquées par le corps enseignant. Il s'agit notamment du manque de personnel face à un nombre d'élèves qui ne cesse d'augmenter. Par ailleurs, la pénurie d'enseignant et le manque de financement dans cette branche provoque une situation tendue qui accroît la charge de travail des enseignants. De plus, l'école inclusive, demandant de prendre en charge des élèves avec toutes sortes de difficultés dans une classe dite « normale », amène un challenge supplémentaire. En effet, il s'agirait d'augmenter le personnel compétant et d'accroître les ressources à disposition des enseignants et des directions afin de garantir un cadre de travail adéquat et une meilleure qualité d'enseignement pour les élèves.

Un appel du SER pour une école inclusive, en date du 13 mai 2023, a pu mettre en avant les requêtes suivantes : un accueil adapté aux élèves quelles que se soient leurs difficultés ; une mise en œuvre humaniste et pragmatique d'une école inclusive ; une analyse complète de la situation dans les écoles romandes ; un financement à la hauteur des exigences

d'une école inclusive ; une formation initiale et continue spécifiques des professionnels de l'éducation et de l'enseignement.

La situation dans l'enseignement en Suisse romande se présente ainsi avec de nombreux défis, et avec une grande importance sur les conditions de travail du corps enseignant.

## 1.2 L'épuisement professionnel

Le burnout est un syndrome spécifiquement relié à la sphère professionnelle. En effet, il a été défini comme « un syndrome psychologique apparaissant comme une réponse prolongée à des facteurs de stress interpersonnels chroniques au travail » (Maslach et Leiter, 2016, p. 103). Le terme utilisé pour le désigner rend compte d'un fort vécu de souffrance. En effet, il peut se traduire littéralement par l'idée d'être brûlé et endommagé par le feu, ce qui renvoie à la sensation de se consumer jusqu'à la calcination (Adamopoulos et Syrou, 2023). Une autre traduction pourrait être l'idée d'être à court de carburant après que celui-ci eût été entièrement consommé (Harper, 2022). Ainsi, la terminologie rend compte, de façon imagée, d'un vécu d'épuisement émotionnel et physique intense, engendrant une destruction ou un vide (Genoud et al., 2009).

C'est en 1974 que le psychiatre et psychanalyste new-yorkais Herbert Freudenberger publie pour la première fois un article sur le concept du burnout. L'auteur y décrit un état d'épuisement qu'il a lui-même vécu à la suite de l'accumulation d'une activité qu'il menait en tant que bénévole dans une clinique, en plus de son travail (Kovess & Saunder, 2016). Il publiera d'autres articles sur le sujet en y décrivant des symptômes physiques (sentiment d'être épuisé, changement de l'appétit et du sommeil, douleurs, souffle coupé), comportementaux (colère, irritation, frustration) et psychologiques (ennui, ressentiment, découragement, dépression). Pour Freudenberger, le burnout provient d'un déséquilibre entre l'envie de venir en aide à autrui et ce que cela rapporte à la personne, provoquant un surinvestissement qui mène progressivement à l'épuisement (Jaoul & Kovess, 2004). Ainsi, le concept de burnout est d'abord apparu dans les métiers relationnels, d'aide et de soin.

En 1976, deux psychologues américaines, Christina Maslach et Ayala Pines, amènent le concept du burnout en proposant un lien entre les facteurs individuels et environnementaux (Grandjean, 2019). Elles mettent ainsi en avant une incapacité de l'individu

à faire face à un stress chronique causé par l'environnement de travail (Maslach, 1976). Elles vont mener plus de deux-cents entretiens avec des personnes exerçant un métier auprès de populations en grande difficulté, tels que des travailleurs sociaux, des infirmiers, des psychiatres ou encore des avocats commis d'office. Elles vont ensuite analyser leur vécu, donnant une classification en trois catégories qui caractérise le burnout : l'épuisement émotionnel, la dépersonnalisation et la perte d'accomplissement (Kovess & Saunder, 2016).

Par la suite, la psychologue Christina Maslach a détaillé davantage ce concept en lui donnant sa dimension d'épuisement tant physique que mentale et son lien avec la dimension du contact social continu de certaines professions (Adamopoulos et Syrou, 2023). En 1981, Maslach publie un livre sur la mesure du burnout et propose le *Maslach Burnout Inventory* (MBI) comme questionnaire permettant de le faire (Kovess & Saunder, 2016). On y retrouve les trois dimensions du burnout, qui continuent à être largement utilisées encore aujourd'hui. Ainsi, l'épuisement professionnel dans la littérature est principalement caractérisé comme suit (Granjean, 2019) :

- *L'épuisement émotionnel* qui renvoie au sentiment d'être exténué, submergé par les émotions, vidé de ses ressources et incapable de récupérer d'une fatigue émotionnelle et physique.
- *La dépersonnalisation / le détachement* qui renvoie à une insensibilité et une déshumanisation dans la relation avec l'autre, avec une représentation négative de l'autre et de son travail menant à une attitude froide et cynique.
- *La perte d'accomplissement de soi* qui renvoie au sentiment de ne pas être à la hauteur, conduisant à une baisse de l'efficacité perçue et une mauvaise estime de soi.

Plusieurs recherches ont mis en avant la dimension de *l'épuisement émotionnel* comme la plus importante dans le concept du burnout, tandis que la *perte d'accomplissement de soi* est une dimension plus discutée quant à sa présence dans la caractérisation du burnout (Kovess & Saunder, 2016).

Jusqu'à l'entrée en vigueur de la nouvelle classification statistique internationale des maladies et des problèmes de santé (CIM-11) en 2022, il n'y avait pas de consensus clair sur la caractérisation du burnout. Cependant, avant la publication de la CIM-11, le modèle de

Maslach était majoritairement utilisé dans la littérature lorsqu'il s'agissait de se rapporter à une conceptualisation de l'épuisement professionnel (Genoud et al., 2009).

La CIM-11 classe le burnout dans les problèmes liés à l'emploi ou au chômage et le définit comme « un stress professionnel chronique qui n'a pas été géré avec succès ». Trois dimensions sont mises en avant pour le caractériser : « 1) des sentiments d'épuisement ou de fatigue ; 2) une distance mentale accrue par rapport à son travail, ou des sentiments de négativisme ou de cynisme liés à son travail ; et 3) un sentiment d'inefficacité et de manque d'accomplissement ». Il est également précisé que le burnout est spécifiquement lié à un contexte professionnel, demandant ainsi de ne pas y faire référence pour des expériences dans d'autres contextes.

Cette catégorisation des symptômes reprend ainsi ce que proposait Maslach avec le MBI. Toutefois, les termes utilisés permettent d'inclure d'autres types de professions que celles basées sur le contact social. En effet, selon Maslach (2016), les termes utilisés aux prémices de la conceptualisation du burnout ont été pensés relativement aux professions de soins. Par exemple, le terme de "cynisme" est arrivé plus tard pour inclure d'autres types de professions n'étant pas forcément concernées par l'idée de "dépersonnalisation".

Afin de mieux comprendre les processus du stress, ainsi que pour saisir son lien avec l'épuisement professionnel, nous allons brièvement exposer le modèle transactionnel de Lazarus et Folkman (1984). Celui-ci propose d'aborder le stress comme un processus dynamique entre l'individu et son environnement. Le stress résulte ainsi de l'évaluation de la situation par l'individu, ainsi que de l'évaluation de ses propres ressources pour y faire face. De cette manière, un stress apparaît lorsque l'individu évalue la situation comme excédant ses ressources. Ainsi, ce sont surtout les caractéristiques perçues (et non objectives) par l'individu qui influencent le stress émanant d'une situation. De plus, ce modèle met en avant les stratégies mises en place par l'individu (cognitives, émotionnelles, comportementales) pour modifier l'impact de telles situations, ce qui correspond au *coping*.

Lorsque les stratégies de *coping* ne sont pas efficaces, le stress demeure. Dans un contexte professionnel, un stress chronique s'installe lorsque l'individu n'arrive plus à faire face à une situation qui pèjore son bien-être. Le burnout peut alors être vu comme le résultat d'une exposition à long-terme à un stress chronique au travail (Zawieja, 2021).

## 1.3 L'épuisement professionnel chez les enseignants

### 1.3.1 Population à risque ?

Parmi les professions les plus touchées par le burnout, le corps enseignant est souvent mentionné comme une population à risque. En effet, cette idée est très répandue dans le grand public ainsi que chez les enseignants eux-mêmes (Jaoul et al., 2004 ; Squillaci, 2020). De plus, de nombreuses études ont mis en avant l'enseignement comme étant une activité professionnelle particulièrement stressante, et cela dans différents contextes culturels et éducatifs (Saloviita et al., 2021). En effet, cette profession implique des relations étroites avec différentes personnes, de nombreuses interactions en face à face avec les élèves (Arvidsson et al., 2019), elle nécessite également de prendre des décisions rapidement et ces décisions peuvent avoir un impact important sur l'environnement des personnes impliquées (Papastylianou et al., 2009). Le métier d'enseignant est ainsi caractérisé par un fort niveau d'interactions sociales, un élément qui a largement été reconnu comme étant un facteur de risque important pour l'épuisement professionnel (Squillaci, 2020). Le burnout est également plus fréquemment observé dans les professions où la responsabilité envers autrui est au cœur de l'activité, comme dans les milieux de la santé et de l'éducation (Genoud et al., 2009). Mijakoski et collègues (2022) notent notamment les responsabilités accrues et les délais serrés comme étant des exigences qui caractérisent le métier d'enseignant et qui en font une des activités les plus stressantes. C'est pourquoi la profession enseignante peut se démarquer et être identifiée comme particulièrement stressante et susceptible de nuire à la santé (Johnson et al., 2005). Dans une étude comparant vingt-six professions différentes, le métier d'enseignant figurait parmi ceux avec les scores les plus faibles en matière de santé physique, de bien-être psychologique et de satisfaction au travail (Johnson et al., 2005). Des études ont également montré que l'épuisement professionnel chez les enseignants était lié à des taux d'absentéisme et de départ à la retraite prématuré élevés, principalement en raison de leur santé mentale (Saloviita et al., 2021 ; Papastylianou et al., 2009).

Il est intéressant de noter que ces contraintes se retrouvent dans beaucoup de pays différents et que la problématique peut être considérée comme internationale (Scott et al., 2001). Les exigences professionnelles, la charge de travail et la pression temporelle grandissante sont des facteurs que l'on retrouve dans cette profession et qui semblent être sans frontière (Scott et al., 2001). Au Royaume-Uni par exemple, parmi vingt-six professions,

l'enseignement était l'une des plus stressantes (Saloviita et al., 2021). En Suède, l'enseignement est l'une des professions où l'on a constaté le plus d'arrêts de travail de longue durée (Arvidsson, 2019). En Finlande, la population enseignante semble être davantage confrontée à l'épuisement professionnel (12%) que la population générale (8%) (Saloviita et al., 2021). Papastylianou et collègues (2009) citent également des études de Pithers et Soden (1998) (menées en Grande-Bretagne, en Hollande, en Scandinavie, aux USA, en Australie, au Canada, à Hong-Kong, en Nouvelle-Zélande) montrant qu'environ un tiers des enseignants rapportent leur activité professionnelle comme provoquant du stress ou un stress excessif.

Bien que de nombreuses études rapportent la problématique du stress et de l'épuisement professionnel comme plus répandue parmi le corps enseignant que la population générale, d'autres études ne vont pas dans ce sens. En effet, certains travaux empiriques ont mis en avant le fait que la prévalence des problèmes de santé mentale dans le corps enseignant était égale, voire moindre, à la population générale (Jaoul et al., 2004). Squillaci (2020) relève notamment que l'idée du burnout plus largement répandu dans les métiers de l'éducation est souvent énoncée mais finalement assez mal documentée par des résultats d'études sur le sujet. Cet auteur a alors effectué une revue de littérature comprenant 94 études basée sur le modèle du burnout de Maslach (1981) afin de comparer les taux d'épuisement professionnel des enseignants avec d'autres corps de métier. Il a alors créé quatre groupes : les enseignants, les infirmiers, les médecins et les « divers professions ». Les résultats montrent que les personnes entrant dans la quatrième catégorie sont moins épuisées que les infirmiers, les médecins et les enseignants. Les médecins montrent les taux d'épuisement et de dépersonnalisation les plus élevés parmi les quatre groupes. Cependant, les enseignants obtiennent le plus bas score d'accomplissement personnel alors qu'il est le plus élevé chez les médecins. Cette revue de littérature permet de constater que les enseignants n'ont pas les plus hauts taux d'épuisement mais qu'ils sont tout de même plus touchés que certaines autres professions, comme les personnes moins impliquées auprès de leurs clients. Cette revue permet aussi de constater que les enseignants sont les plus touchés par le manque d'accomplissement personnel.

Bien que certaines études ne confirment pas que le métier d'enseignant soit à risque en ce qui concerne l'épuisement professionnel, il reste important de comprendre le burnout chez les enseignants afin de développer des actions de prévention ciblées et des interventions spécifiques à cette population (Genourd et al., 2009).



### 1.3.2 Les déterminants du burnout enseignant

L'étude des facteurs de stress et des déterminants du burnout chez les enseignants permet de mieux comprendre comment s'articulent les exigences de la profession, le contexte organisationnel et les caractéristiques individuelles avec les trois dimensions du burnout (Maslach, 1981). Les études moins récentes ont d'abord mis en avant des listes de facteurs influençant l'épuisement professionnel chez les enseignants. Kyriacou et Sutcliffe (1978, cité par Genoud et al., 2009) ont par exemple établi une liste de quatre facteurs influençant significativement le stress du corps enseignant : les comportements négatifs des élèves, les conditions de travail pénibles, les pressions liées au temps et le mauvais climat moral dans l'école. En 1986, une étude de Finlay-Jones établit également une liste de facteurs significatifs rassemblés en six groupes : le mauvais comportement des élèves, le temps passé pour l'enseignement et les activités qui y sont liées, les relations avec les collègues et les proviseurs, les conditions matérielles de l'école ainsi que les conditions d'emploi et l'attitude critique de la population (cité par Jaoul et al., 2004).

Avec les années, la liste des facteurs étudiés s'est agrandie et les variables sont de plus en plus spécifiques. Les études plus récentes mettent ainsi plus souvent en avant des catégories plus générales avec à l'intérieur des variables plus spécifiques. Ceci permet d'avoir une vision plus claire des liens entre le burnout et les facteurs de stress. Parmi les différentes études traitant de ce sujet, la catégorisation peut différer quelque peu, mais reste finalement relativement similaire. Par exemple, l'étude de Saloviita et Pakarinen (2021), qui a examiné dans quelle mesure différentes variables étaient liées au burnout des enseignants finlandais, a trouvé des facteurs significatifs dans trois catégories de variables : individuelles, liées aux élèves, organisationnelles. Une revue systématique, incluant trente-trois études longitudinales sur les déterminants du burnout chez les enseignants, a quant à elle regroupé les différentes variables en quatre catégories : le soutien, les conflits, les caractéristiques individuelles et le contexte organisationnel (Mijakoski et al., 2022).

Pour cette revue de la littérature sur les différents déterminants de l'épuisement professionnel chez les enseignants, le plan est ainsi inspiré de ces études, avec tout d'abord une revue sur les exigences de la profession, puis sur le climat de la classe et les relations avec les parents d'élèves, suivi des caractéristiques individuelles et finalement sur le rôle du soutien.

### *1.3.2.1 Les exigences de la profession*

Dans une étude longitudinale menée par Arvidsson et collègues (2019) avec 490 enseignants suédois, les exigences de la profession au départ étaient les facteurs explicatifs les plus forts du niveau de burnout élevé lors du suivi. Les auteurs de cette même étude ont également mené des entretiens avec 81 participants afin d'obtenir des données qualitatives. Les résultats ont montré qu'une charge de travail perçue trop élevée était l'un des thèmes les plus cités. La moitié des participants ont mentionné que l'augmentation des tâches administratives rendait leur charge de travail élevée et avait ainsi un impact négatif sur la préparation de leurs enseignements car ils pouvaient y consacrer moins de temps. En effet, les réunions fréquentes, le travail administratif et les changements fréquents sont des éléments qui demandent une réorganisation du travail et qui interfèrent avec le temps de préparation (Aronsson et al., 2017. Cité par Arvidsson et al., 2019).

Dans un modèle testé sur des enseignants tessinois (N=676), la charge de travail perçue est également ressortie comme influençant fortement le burnout (Marcionetti, 2022). De plus, dans le modèle testé, la charge de travail perçue influence de manière directe uniquement le burnout et non la satisfaction au travail ou la satisfaction de vie. Les auteurs ont ainsi conclu que les conditions de travail faisaient partie des facteurs principaux influençant le burnout des enseignants.

Näring et al. (2006) ont montré que l'épuisement émotionnel et la dépersonnalisation étaient liés à plus de demandes et à des exigences plus élevées.

Dans la revue systématique citée précédemment (Mijakoski et al., 2022), le climat au travail et plus précisément la pression ressentie ainsi que l'épuisement collectif perçu ressortent comme des déterminants significatifs du burnout. La charge de travail, le manque de stimulation, des objectifs peu clairs et de l'iniquité perçue dans les relations avec les collègues ou l'institution étaient également des déterminants néfastes pour l'épuisement professionnel.

La charge de travail semble effectivement jouer un rôle important car il a été montré que les titulaires de classe souffraient davantage d'épuisement émotionnel que les autres enseignants. En revanche, il est intéressant de noter que les titulaires souffrent moins de dépersonnalisation que les enseignants de branche (Saloviita et al., 2021).

L'autonomie et le contrôle sont également des variables liées à la profession qui semblent occuper une place importante en tant que facteur de risque de stress (Aronsson et al., 2017. Cité par Arvidsson et al., 2019). L'étude de Näring et collègues (2006) a montré que l'épuisement émotionnel et la dépersonnalisation étaient liés à un contrôle plus faible et que l'accomplissement personnel était quant à lui corrélé positivement à un contrôle perçu plus grand. Le manque d'autonomie perçu est également néfaste pour l'épuisement professionnel (Mijakoski et al., 2022). Les enseignants qui exercent aussi en tant que directeur, et qui ont donc un pouvoir de décision plus grand, ont un niveau global d'épuisement professionnel inférieur par rapport aux autres enseignants (Saloviita et al., 2021). L'autonomie et le contrôle semblent donc être des facteurs à prendre en compte.

Finalement, l'ambiguïté de rôle et le conflit de rôle sont des déterminants intéressants à citer car ils influencent négativement la satisfaction professionnelle (Genoud et al., 2009). Une étude de King et Sethi (1997, cité par Papastylianou et al., 2009) a également montré que ces deux variables étaient positivement corrélées à l'épuisement professionnel. L'ambiguïté de rôle est liée à l'incertitude lorsque l'enseignant ne sait pas ce qui est attendu de lui ou lorsqu'il ne sait pas comment répondre à une demande qu'on lui adresse. Quant au conflit de rôle, il survient lorsque les attentes des personnes qui travaillent avec l'enseignant s'opposent à son comportement, lorsque des exigences sont contradictoires ou encore lorsque ce qui est demandé à l'enseignant est en opposition avec ses valeurs personnelles. Un exemple relativement fréquent du conflit de rôle est la surcharge des rôles qui causent des attentes différentes en même temps (Papastylianou et al., 2009). Une étude menée en Grèce avec 562 enseignants (Papastylianou et al., 2009) a pu mettre en avant que l'ambiguïté et le conflit de rôle contribuaient de manière significative à l'épuisement émotionnel. Ces deux facteurs influençaient également la dépersonnalisation et seule l'ambiguïté de rôle avait un effet sur l'accomplissement personnel. L'étude a également montré que l'ambiguïté de rôle dans l'échantillon était en moyenne assez faible alors que le degré de conflit de rôle était un peu plus présent.

### *1.3.2.2 Les relations interpersonnelles avec élèves et les parents*

Du fait de leur activité, les enseignants sont en relation constante avec des élèves. Ceci peut être une source importante d'énergie positive, de plaisir et de récompense qui permet de guider l'enseignant dans ses activités quotidiennes au sein de la classe et même en dehors (Milatz et al., 2015 cité par Saloviita et al., 2021). Il a été montré que les enseignants qui construisaient des relations chaleureuses, de respect et de confiance avec leurs élèves avaient un niveau de bien-être au travail plus élevé ainsi qu'un niveau d'épuisement et de stress plus faible en comparaison avec des enseignants qui auraient des relations distantes ou conflictuelles avec leurs élèves (Spilt et al., 2011 cité par Saloviita et al., 2021). Papastilianou et al. (2009) citent la théorie de l'échange social de Blau (1964) pour tenter de mieux comprendre cette relation et ces conséquences. Selon cette théorie, les personnes recherchent la réciprocité dans leurs relations interpersonnelles et se sentent déçues si elles ne sont pas récompensées. Les enseignants investissent ainsi des efforts, de l'enthousiasme et les élèves les remboursent par les attitudes demandées et du respect. Dans ce cas, le travail de l'enseignant n'est pas remboursé lorsque les élèves n'adoptent pas des comportements ou des attitudes adéquates, comme de l'indifférence, de l'ennui ou un manque de respect. Lorsque le manque de remboursement est durable, c'est-à-dire que l'enseignant perçoit qu'il offre plus que ce qu'il reçoit, un épuisement émotionnel peut survenir. Ainsi, le manque de réciprocité dans la relation enseignant-élèves peut amener au burnout (Bakker et a., 2000).

L'étude de Genoud et al. (2009) a montré que l'indiscipline en classe avait non seulement un impact direct sur l'épuisement émotionnel mais également indirect via le stress que cela provoque dans la classe. En revanche, l'indiscipline n'affecte pas significativement l'accomplissement personnel dans cette étude. En 1991, Borg et Riding avaient mis en avant que l'indiscipline en classe était l'une des plus grandes sources de stress chez les enseignants (cité par Genoud et al., 2009). Les perturbations dans la classe et les élèves perturbateurs étaient également des facteurs en lien avec l'épuisement des enseignants dans la revue de littérature de Mijakoski et al., (2022). Un mauvais climat dans la classe semble ainsi être néfaste pour l'épuisement professionnel. Il convient également d'ajouter que les comportements violents sont une minorité et qu'il s'agit essentiellement de comportements dérangeants a priori sans gravité mais qui, à force d'être répétés, épuisent l'enseignant

(Genoud et al., 2009). L'année scolaire des élèves, donc leur âge, ne semble pas avoir d'effet significatif sur le burnout des enseignants (Arvidsson et al., 2019).

Il est également important d'ajouter que les relations avec les élèves peuvent être facilitées par des facteurs indépendants de l'enseignant, notamment à travers le nombre d'élèves par classe. En effet, un plus grand nombre d'élèves par classe a été associé à des niveaux plus élevés d'épuisement professionnel (Saloviita et al., 2021). Genoud et al. (2009) ont aussi montré que la charge administrative était une plus grande source de stress lorsque le nombre d'élèves dans la classe était plus élevé. Ce facteur est d'autant plus important lorsqu'il y a des élèves avec des besoins spécifiques car l'enseignant se voit dans l'obligation de faire des compromis au niveau du temps qu'il consacre à chaque élève (Saloviita et al., 2021) et peut ainsi avoir un sentiment d'insuffisance (Arvidsson et al., 2019). La présence de ce type d'élèves dans la classe a également été associée à un niveau d'épuisement professionnel plus élevé chez les enseignants (Saloviita et al., 2021). Le nombre et le type d'élèves dans les classes sont donc des facteurs importants. Pour aller plus loin dans cette catégorie, certains auteurs ont également étudié la taille de l'école et de la commune. Skaalvik et Skaalvik (2010) ont ainsi montré que les écoles de plus grande taille avaient un lien avec l'épuisement professionnel des enseignants au travers d'une diminution de la satisfaction au travail et un sentiment de dépersonnalisation (cité par Saloviita et al., 2021). L'étude de Saloviita et collègues (2021), a confirmé ce résultat en montrant que l'épuisement professionnel augmentait lorsque la taille de l'école augmentait également. Cependant, dans cette même étude, la taille de la commune dans laquelle se trouve l'école, n'a pas eu d'effet ni sur l'épuisement global, ni sur les sous-domaines du burnout.

La relation de l'enseignant avec les parents d'élèves est une variable qui a également été étudiée et dont l'importance sur l'épuisement professionnel des enseignants est plus mitigée. Dans l'étude de Genoud et al. (2009), une relation négative avec les parents semblait influencer un sous-domaine du burnout, la dépersonnalisation. Les auteurs ont émis l'hypothèse que ce sous-domaine était impacté car une réaction auto-protectrice, via une prise de distance, pourrait se mettre en place face aux critiques des parents d'élèves. Lorsque le niveau de critique des parents est élevé, le sentiment pourrait se généraliser. La pression des parents a aussi été mise en avant comme étant un facteur de stress dans l'étude de Brown et collègues (2005, cité par Arvidsson et al., 2019). Cependant, dans la revue de littérature de Mijakoski et al. (2022), les conflits avec les parents n'étaient pas un facteur significatif.

### *1.3.2.3 Caractéristiques individuelles*

Plusieurs études ont montré que le genre pouvait jouer un rôle. Saloviita et al. (2021) citent par exemple Antoniou et al. (2006) ou encore Fernet et al. (2012) pour mettre en avant que les femmes enseignantes semblent plus épuisées émotionnellement et moins accomplies que leurs collègues masculins ; alors que pour la dépersonnalisation, ce serait l'inverse. Dans leur étude (Saloviita et al., 2021), le sexe avait un effet significatif sur l'épuisement professionnel chez les titulaires de classe : les hommes étaient plus touchés par le manque d'accomplissement et la dépersonnalisation que les femmes. Cependant, il n'y avait pas de différence entre les sexes dans le sous-domaine de l'épuisement. Concernant les enseignants de branche, il n'y avait pas de différence entre les hommes et les femmes sur le score global de burnout, mais les femmes affichaient un taux d'épuisement émotionnel plus élevé. L'étude de Arvidsson et al. (2019) n'a quant à elle trouvé aucun lien significatif entre le sexe et le burnout des enseignants.

L'association entre l'âge ou l'expérience et l'épuisement professionnel des enseignants n'est pas clair non plus dans la littérature (Saloviita et al., 2021). En effet, ces deux variables ne semblent pas jouer un rôle significatif dans le lien avec le burnout (Arvidsson et al., 2019 & Saloviita et al., 2021). Cependant, l'étude de Saloviita et al. (2021) a tout de même mis en avant qu'il pourrait y avoir une tendance linéaire montrant que le score total du burnout pourrait baisser avec l'âge.

L'état civil et la quantité de travail domestiques ne sont pas non plus des variables significatives, alors que l'exercice physique et du temps pour les loisirs et le repos semblent avoir un lien avec un niveau inférieur de burnout (Arvidsson et al., 2019).

Parmi les caractéristiques individuelles, l'auto-efficacité est un facteur souvent étudié et la littérature semble montrer qu'il a toute son importance dans le burnout enseignant. L'auto-efficacité, selon la théorie de Bandura (1997, cité par Marcionetti et al., 2022), est le jugement que l'on a sur ses propres compétences et que celui-ci serait construit à partir de nos expériences. Ainsi, les expériences de maîtrise, le soutien social et les bonnes relations seraient essentiels pour améliorer l'auto-efficacité (Korte et al., 2018 cité par Marcionetti et al., 2022). Ce facteur est important car il influence la manière de percevoir les exigences et les ressources. Il exerce ainsi un effet sur l'engagement, les objectifs, les comportements, le bien-

être et la santé (Arvidsson et al., 2019 ; Marcionetti et al., 2022). Une auto-efficacité élevée a par exemple été associée à plus d'engagement, plus d'enthousiasme et à une plus grande persévérance avec les élèves difficiles (Skaalvik et al., 2007, cité par Marcionetti et al., 2022). Un sentiment d'auto-efficacité plus faible a ainsi montré un lien avec un épuisement professionnel plus élevé et une satisfaction au travail plus basse (Saloviita et al., 2021 & Marcionetti et al., 2022). En effet, le sentiment d'insuffisance faisait partie des catégories les plus citées dans la partie qualitative de l'étude de Arvidsson et al. (2019). Les enseignants ont ainsi fait part de leur frustration, de leur stress et de la pression qu'ils avaient lorsqu'ils ne se sentaient pas en mesure d'effectuer leur travail comme ils le voulaient ou lorsqu'ils avaient l'impression de ne pas atteindre leurs objectifs. La partie quantitative de cette étude a également montré l'importance de l'auto-efficacité avec les résultats de leur modèle multi-exposition ajusté puisque cette variable ressortait comme la plus importante. Ce résultat a également été confirmé dans la revue de la littérature de Mijakoski et al. (2022) qui a mis en avant une relation significative entre l'auto-efficacité et l'épuisement professionnel.

Un facteur qui semble également avoir une importance non négligeable sur le burnout est le travail émotionnel des enseignants. En effet, l'épuisement émotionnel est central dans le modèle du burnout de Maslach. La question du travail émotionnel des enseignants semble ainsi pertinente. Le concept du *travail émotionnel* a été théorisé par Hochschild en 1983 (cité par Näring et al., 2006). Il consiste dans le fait de devoir montrer une émotion alors qu'elle n'est pas ressentie, ou de devoir réprimer une émotion lorsque l'expression de celle-ci ne semble pas appropriée dans le contexte. Hochschild (1983) décrit le *surface acting* comme étant l'affichage d'une émotion considérée comme appropriée mais non ressentie et l'*emotional consonance* comme étant la situation dans laquelle une personne ressent une émotion requise dans le contexte sans effort.

Dans l'enseignement, les émotions doivent être contrôlées et doivent bien souvent être affichées avec retenue (Johnson et al., 2005). De plus, les demandes émotionnelles sont nombreuses, de part une forte composante interactionnelle de ce corps de métier. Les exigences émotionnelles élevées ont ainsi montré un lien significatif avec l'épuisement professionnel (Arvidsson et al., 2019). Une étude néerlandaise s'est penchée sur le sujet du travail émotionnel des enseignants et des conséquences sur le burnout (Näring et al., 2006). Les auteurs ont travaillé sur la régulation stricte des émotions, c'est-à-dire sur le fait

d'exagérer certaines émotions ou à l'inverse d'en minimiser, voire d'en supprimer d'autres. Les données ont été récoltées à l'aide d'un questionnaire anonyme rempli par 356 enseignants du secondaire néerlandais. Les résultats ont montré que l'épuisement émotionnel et la dépersonnalisation étaient liés à plus de *surface acting* et que la dépersonnalisation était quant à elle liée à plus de suppression des émotions. Pour finir, l'accomplissement personnel était positivement lié à l'*emotional consonance* et négativement lié à la dépersonnalisation. Devoir afficher des émotions non ressenties ou devoir supprimer des émotions considérées comme non appropriées est ainsi associé au burnout des enseignants. A l'inverse, avoir des émotions appropriées semble être un facteur protecteur. Bien que ces résultats semblent en accord avec d'autres études, ce n'est pas le cas dans la revue de littérature de Mijakoski et al. (2022). En effet, dans cet article la dissonance émotionnelle n'a pas de lien significatif avec l'épuisement professionnel.

De manière générale, les compétences émotionnelles sont importantes à prendre en considération. En effet, celles-ci ont été liées avec l'épuisement professionnel, montrant ainsi que de bonnes capacités émotionnelles étaient associées avec un score plus faible de burnout (Gay et al., 2020). Cette notion fait référence à la capacité d'un individu à identifier, exprimer, comprendre, utiliser et réguler ses émotions et celles d'autrui (Gay et al., 2020). Avoir de telles capacités est à mettre en lien avec une meilleure santé mentale et physique, de meilleures relations interpersonnelles et une meilleure réussite professionnelle (Mikolajczak et al., 2014 cité par Gay et al., 2020). Ainsi, avoir de bonnes compétences émotionnelles est un facteur protecteur pour l'épuisement professionnel. En outre, cela permet également à l'enseignant d'exercer son métier d'une manière à augmenter la qualité de l'apprentissage de ses élèves (Gay et al., 2020). Dans le cadre de l'enseignement, une bonne gestion des émotions serait par exemple d'augmenter les émotions positives et de diminuer les négatives. Cela permet ainsi une meilleure gestion des ressources émotionnelles de l'enseignant, permettant de diminuer l'épuisement et d'augmenter le sentiment d'efficacité (Gay et al., 2020).

La personnalité de l'enseignant peut aussi être associée au niveau de burnout. La littérature ne montre pas de schéma clair sur ce facteur mais certaines études se sont penchées dessus. Marcionetti et al. (2022) ont étudié l'effet de l'*optimisme dispositionnel*, un construit cognitif qu'ils décrivent comme étant l'attente que ses propres résultats soient positifs et qui influencerait la motivation. Selon ces auteurs, les optimistes auraient tendance



à s'accrocher alors que les personnes pessimistes se désengageraient. Dans les résultats, le fait d'être optimiste est corrélé négativement avec le burnout. Le névrotisme, un trait de personnalité défini comme étant à l'opposé de la stabilité émotionnelle prédisposant les individus à ressentir plus fréquemment des émotions négatives, semble également être associé avec le burnout (Mijakoski et al., 2022). La personnalité pourrait ainsi avoir son importance. Être de nature plutôt pessimiste ou présenter des traits de caractères névrotiques semble en effet être associé avec un taux de burnout plus élevé.

Les attentes et l'anticipation d'atteindre des idéaux professionnels élevés peuvent également jouer un rôle dans le développement du burnout (Elfering et al., 2000. Cité par Genoud et al., 2009). En effet, le déséquilibre entre ce qui est demandé et ce qui est reçu peut être perçu de manière différente selon les attentes de l'enseignant. Les indisciplines en classe, par exemple, peuvent ainsi avoir un impact différent sur le stress qu'elles créent selon la manière dont l'enseignant les évalue. Mona Ozouf est revenue sur une enquête sociologique menée par Jacques Ozouf dans les années 1960 (cité par Jaoul et a., 2004) qui apportent un bel éclairage sur les idéaux et les valeurs dans la profession d'enseignant. La transmission, l'égalité et la liberté avaient alors été identifiées comme des valeurs importantes dans cette profession. Que se passe-t-il lorsque ces idéaux ne sont pas considérés comme atteints par l'enseignant ? Pour Herzlich (cité par Genoud et al., 2009), il se retrouve confronté à la réalité du terrain et peut ainsi expérimenter un sentiment de déception et de désillusion, qui à son tour peut exposer à de la souffrance. Une manière de se protéger de cette souffrance pourrait être de se désengager et de restreindre ses sentiments et/ou émotions (Genoud et al., 2009). Dans ce cas, le déséquilibre entre les idéaux et la réalité pourrait exercer une influence sur la sous-dimension de la personnalisation. Cependant, des données empiriques seraient nécessaires afin de confirmer l'association de ce facteur avec l'épuisement professionnel des enseignants.

Finalement, les études longitudinales ont montré que l'un des facteurs à T1 prédisant le mieux le niveau de l'épuisement professionnel à T2 est le niveau de burnout mesuré au départ (Arvidsson et al., 2019 & Mijakoski et al., 2022). Il semble ainsi important de détecter l'épuisement professionnel rapidement chez les enseignants afin d'intervenir et d'éviter que les symptômes persistent ou continuent à se développer.

#### *1.3.2.4 Le soutien social*

Le soutien social est un facteur qui est aussi important à prendre en compte. En effet, son association avec le burnout a été évaluée dans plusieurs études. Cependant, il reste tout de même moins fréquemment étudié que d'autres facteurs (Mijakoski et al., 2022). Grandjean (2019) apporte plusieurs définitions du soutien social dans son ouvrage et arrive à la conclusion qu'il est le plus souvent décrit comme « des échanges de ressources fournis dans le but d'augmenter l'efficacité de la gestion de situations problématiques dans la vie privée ou professionnelle. » (p.31). Plusieurs types de soutien peuvent être distingués : le soutien émotionnel (estime, affection, confiance, écoute, bienveillance), le soutien évaluatif (feedbacks, comparaisons sociales, affirmations), le soutien informationnel (conseils, suggestions, directives, informations) et le soutien instrumental (argent, tâches, modifier l'environnement, donner du temps). Ces soutiens peuvent ensuite se trouver dans plusieurs contextes différents, par exemple au travail avec les collègues ou les supérieurs, dans un contexte professionnel avec un service d'aide, des médecins ou des psychologues, ou encore dans un contexte informel avec la famille, des amis ou des voisins (Grandjean, 2019).

Dans le cadre de la profession d'enseignant, un soutien inférieur des directeurs, des collègues et des parents d'élèves a été associé à des niveaux d'épuisement professionnel plus élevés (Skaalvik et al., 2011. Cité par Saloviita et al., 2021). Une étude a montré que le soutien informationnel et émotionnel du directeur pouvait apporter une plus grande satisfaction au travail et augmenter l'engagement des enseignants (Littrell et al., 1994., cité par Arvidsson et al., 2019). Dans l'étude de Näring et al. (2006), l'épuisement émotionnel et la dépersonnalisation étaient liés à un soutien social plus faible et l'accomplissement personnel était positivement corrélé au soutien. Talmor et al. (2005) a également montré que le soutien extérieur pouvait médiatiser l'effet des comportements des élèves sur le burnout. Ainsi, les enseignants subissent plus le stress de la classe lorsqu'ils perçoivent un manque de soutien (cité par Saloviita et al., 2021). Cette variable pourrait ainsi avoir un lien direct avec le burnout. Toutefois, elle pourrait également avoir un effet tampon qui pourrait augmenter ou diminuer les risques de burnout (Genoud et al., 2009). Cependant, le lien entre le soutien social et le burnout n'a pas été retrouvé dans toutes les études. Celle de Arvidsson et al. (2019) n'a, par exemple, pas trouvé de lien significatif entre le soutien des collègues et le burnout. Or, cette étude a tout de même trouvé que le soutien des directeurs pouvait expliquer des niveaux de

burnout inférieurs. Dans l'étude de Marcionetti et al. (2022), le soutien social n'a pas montré de lien direct avec le burnout. Cependant, le soutien était corrélé positivement avec l'auto-efficacité et la satisfaction au travail et négativement avec la charge de travail perçue. Comme vu précédemment, ces variables semblent être liées avec le burnout. L'effet tampon du soutien social pourrait ainsi être une hypothèse intéressante. En revanche, dans la revue de littérature de Mijakoski et al. (2022), les résultats sur l'effet du soutien ne sont pas très clairs et les auteurs ne parviennent pas à conclure que le soutien social est bénéfique dans le cadre du burnout enseignant. Cependant, les études qualitatives qu'ils ont incluses dans leur revue ont montré que les enseignants faisaient part de l'isolement social et du manque d'intégration sociale comme ayant des effets néfastes.

Grandjean (2019) a réalisé une revue systématique de littérature incluant dix-huit articles afin de déterminer l'efficacité du soutien social des collègues comme mesure de protection du burnout enseignant. Les résultats de sa revue ont montré qu'un soutien social mixte (plusieurs types de soutiens) et global (sentiment général d'être soutenu) étaient les formes les plus efficaces comme facteur de protection du burnout. La forme mixte, qui permet d'utiliser plusieurs types de soutiens, aurait l'avantage de s'adapter à la situation. Les résultats sont également intéressants pour les sous-domaines de l'épuisement professionnel. L'épuisement émotionnel demanderait plutôt un soutien émotionnel ou global, la dépersonnalisation un soutien global et l'accomplissement personnel un soutien mixte ou émotionnel. Cependant, une bonne partie des études n'ont pas montré d'effet du soutien social émotionnel, global ou mixte sur le score général du burnout. Les conclusions sur cette variable sont ainsi difficiles à tirer. Une explication de ces résultats contrastés serait les biais méthodologiques fréquents et le manque de consensus quant à la définition du soutien social (Grandjean, 2019).

### 1.3.3 Les modèles explicatifs du burnout enseignant

Toutes les variables vues précédemment permettent d'apporter un éclairage sur les facteurs associés au burnout des enseignants. Cependant, l'étude d'une seule variable à la fois ne permet pas de comprendre comment les différents facteurs sont associés, ni l'importance de chacun dans son lien avec l'épuisement professionnel. L'étude de modèles permet ainsi

d'accéder à des informations plus larges et de se rapprocher de la réalité vécue par les enseignants.

Un modèle explicatif du burnout chez les enseignants a été proposé par Kyriacou et Sutcliff (1978, cité par Jaoul et al., 2004). Il reprend le modèle *demandes-ressources*, qui propose que le stress survienne lorsque les exigences perçues sont plus élevées que les ressources de la personne (Saloviita et al., 2021). Ainsi, les auteurs mettent en avant que les enseignants ont des *demandes* provenant d'autrui ou d'eux-mêmes. Lorsqu'un enseignant ne se sent pas capable ou éprouve des difficultés à répondre à ces demandes, il éprouve un sentiment d'échec qui vient mettre à mal son bien-être mental ou physique. Dans ce modèle, les sources de stress les plus importantes sont le comportement des élèves, les conditions de travail, la pression du temps et la mauvaise ambiance à l'école. Les enseignants ont principalement rapporté de la frustration et de l'épuisement comme symptômes de stress (Kyriacou et Sutcliff, 1978, cité par Jaoul et al., 2004).

Le modèle explicatif de Blase (1982, cité par Jaoul et al., 2004) a été construit à partir de données empiriques recueillies auprès d'enseignants de l'État de New York. Les données ont permis de montrer comment le burnout des enseignants peut se construire. Premièrement, l'enseignant perçoit ce dont les élèves auraient besoin. Les objectifs de l'enseignant sont ainsi construits à partir de la perception de ces besoins et des efforts seront apportés pour y répondre. Lorsque les moyens mis en place par l'enseignant sont perçus comme inefficaces et que les objectifs ne sont pas atteints, celui-ci est privé de la satisfaction d'un travail accompli. Ainsi, un stress apparaît. Lorsque ce schéma se reproduit, le stress se répète et un sentiment global d'incompétence et d'inefficacité peut apparaître. Ceci crée ensuite une baisse de la satisfaction au travail et une démotivation. Le burnout émerge ainsi du décalage entre les efforts, les objectifs fixés et les résultats.

L'étude de Genoud et collègues (2009) a testé un modèle des facteurs de stress et du burnout avec des enseignants du canton de Fribourg. Les résultats ont montré que le stress vécu par l'enseignant dans la classe est le facteur le plus associé à l'épuisement émotionnel ( $r = .45$ ). L'indiscipline en classe influence également cette dimension du burnout de manière directe ( $r = .14$ ) et indirecte via le stress en classe ( $r = .42$ ). La charge administrative perçue joue

également un rôle significatif avec l'épuisement émotionnel ( $r = .26$ ). Le soutien des collègues n'a pas d'effet significatif. Dans ce modèle, la dépersonnalisation est influencée principalement par l'épuisement émotionnel ( $r = .46$ ), mais également par les relations négatives avec les parents ( $r = .28$ ). L'accomplissement personnel est quant à lui influencé uniquement par l'épuisement émotionnel et la dépersonnalisation. Une grande partie du stress vient ainsi de la relation avec les élèves et en particulier de l'indiscipline perçue. La charge administrative et les mauvaises relations avec les parents jouent également un rôle important.

Une étude réalisée avec des enseignants tessinois a également testé un modèle du burnout enseignants (Marcionetti et al., 2022). Voici les résultats (cf. figure 1) :

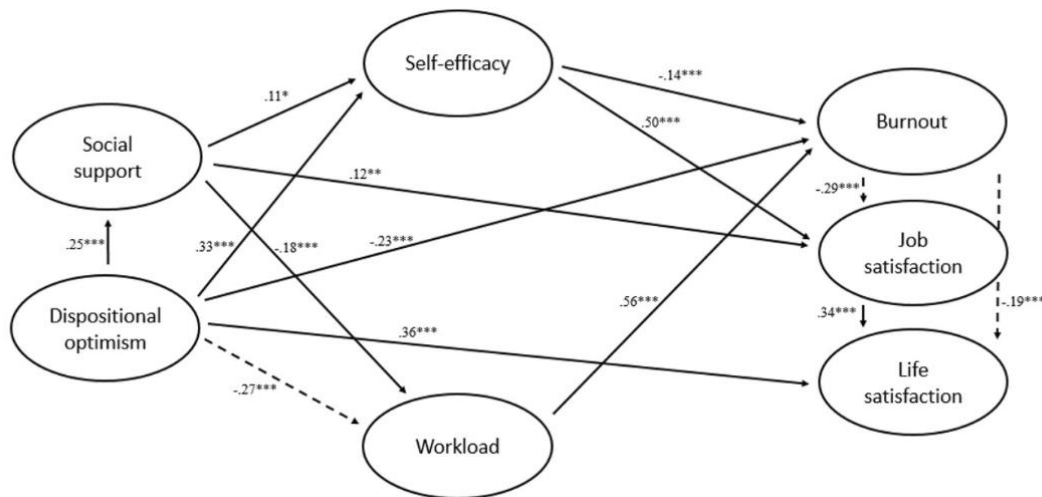


Figure 1 : modèle prédisant le bien-être des enseignants dans l'étude de Marcionetti et al., 2022 (basé sur modèle de Lent et Brown (2006, 2008). Traitillés = ajouts des auteurs au modèle. \* $p < .05$ . \*\* $p < .01$ . \*\*\* $p < .001$ .)

Dans ce modèle, le burnout est influencé directement et principalement par la charge de travail perçue. Ce résultat semble être en accord avec le résultat Genoud et al. (2009). Le burnout, ici, est également influencé directement par l'auto-efficacité et une personnalité optimiste. Le modèle suggère également qu'il est directement lié à la satisfaction au travail et à la satisfaction de vie. Les auteurs ont pu conclure que chez les enseignants tessinois, la perception d'être bien dans son travail augmente la satisfaction professionnelle. Le soutien social joue également un rôle bénéfique au travers de la charge de travail perçue, de l'auto-efficacité et de la satisfaction au travail.

Finalement, Näring et al. (2006) proposent d'étudier le burnout enseignant à l'aide du modèle *Demand Control Support* (DCS). Celui-ci met en avant des exigences professionnelles élevées, une faible possibilité de réguler son travail (autonomie) et un manque de soutien comme des effets qui se cumulent et qui causent l'épuisement professionnel. Ce modèle tire son origine de celui du *Demand-Control* conçu par Karasek et Theorell (1990) qui avait pour but de théoriser la santé et le stress au travail. Les exigences (stresseurs) et la latitude décisionnelle (modérateur du stress) étaient ainsi présentés comme les deux facteurs influençant le niveau de stress au travail. Dans une situation de haut niveau d'exigence, un haut niveau de contrôle peut agir comme facteur protecteur et ainsi diminuer les effets négatifs d'une forte demande. Par la suite, Johnson et Hall (1988) ont ajouté la variable du soutien social au modèle, agissant comme celle du contrôle, pour donner le modèle DCS.

Dans cette étude (Näring et al., 2006), les auteurs avaient comme objectif d'étudier le modèle DCS et le travail émotionnel comme facteurs associés au burnout. Ils ont pu conclure que le modèle DCS était plus important que le travail émotionnel pour expliquer l'épuisement émotionnel. Cependant, le modèle DCS et le travail émotionnel semblaient tout aussi importants pour la dépersonnalisation. En revanche, l'accomplissement personnel était fortement lié à la consonance émotionnelle.

La présentation de ces quelques modèles permet de mettre en avant plusieurs éléments. Premièrement, la charge de travail perçue semble jouer un rôle central dans le développement du burnout. La relation avec les élèves et les parents de ceux-ci semble aussi jouer un rôle important. D'autres variables semblent aussi être associées avec le burnout mais avec un peu moins de force comme la personnalité, le soutien social ou encore le travail émotionnel.

#### 1.4 Le *burnout* chez les enseignants en Suisse romande

La santé mentale des enseignants en Suisse est une problématique qui revient régulièrement dans les associations cantonales ainsi que dans les médias de manière générale. En 2017, le Syndicat des Enseignants Romands (SER) a mandaté l'Institut universitaire romand de Santé au Travail (IST) afin de mener une enquête sur la santé des enseignants en Suisse romande. L'enquête a été menée à l'aide d'un questionnaire rempli par

5'519 enseignants et avait pour objectif de récolter des données sur l'état de santé perçu et les jours de maladie ou d'accident durant l'année 2016. 43.2% des répondants ont déclaré n'avoir jamais été malades ni accidentés durant cette année. L'écart entre les cantons va de 53.4% dans le Jura à 30.2% à Genève. Pour le nombre de jours de maladie/accident, la moyenne était de 13.4 (ET=33.2) jours. La variation est assez grande entre les cantons, les chiffres vont de 19.7 jours dans le canton de Vaud jusqu'à 10.0 dans le canton de Fribourg. Concernant l'état de santé des enseignants, 60.2% ont déclaré que celui-ci se dégradait au fur et à mesure que la période scolaire avançait. Plus des deux tiers de l'échantillon ont également rapporté que leur état de santé était meilleur en dehors des périodes scolaires. Les auteurs de cette enquête ont pu montrer que l'état de santé des enseignants était comparable à la population générale (81.7, ET=.15.5) en période extrascolaire (79.5, ET =16.7) alors qu'elle était inférieure en période scolaire (68.4, ET=19.5). Finalement, pour l'état de santé, 61.3% ont répondu qu'il s'était dégradé à cause du travail au cours des cinq années précédentes. Le *Copenhagen Burnout Inventory* a également été utilisé pour mesurer les indicateurs du burnout. Un score de 50 est la valeur seuil pour considérer un score de burnout élevé. Ce score a été atteint ou dépassé par plus de 40% de l'échantillon. En ce qui concerne le vécu professionnel, les deux tiers de l'échantillon ont déclaré que leur activité d'enseignant était stressante et 81% à la trouver exigeante. 14% ont même répondu qu'ils la trouvaient menaçante. Cependant, plus du 80% de l'échantillon trouve que leur activité est un défi positif. Les données sur les relations interpersonnelles apportent également des informations intéressantes (cf. tableau 1) :

<b>Relation avec...</b>	<i>source de tension</i>	<i>neutre</i>	<i>source d'épanouissement</i>
<b>...les parents</b>	35.4 %	46.3 %	18.3 %
<b>...les collègues</b>	12.9 %	18.0 %	69.1 %
<b>...la direction</b>	24.8 %	39.7 %	35.5 %

Tableau 1 : Le vécu des différentes relations comme source de tension ou source d'épanouissement (Studer & Quarroz, enquête sur la santé des enseignants romands, 2017)

Une mauvaise relation avec les parents serait plutôt un facteur de risque, alors qu'une bonne relation avec ses collègues serait plutôt un facteur protecteur.

L'état de santé des enseignants semble clairement être influencé par leur profession selon les auteurs de cette enquête. Les chiffres montrent en effet que cette activité est stressante pour la plupart des enseignants et que les répercussions peuvent être néfastes.

## Chapitre 2 - Problématique et cadre théorique

### 2.1 Problématique

La revue de la littérature présentée dans le chapitre précédent a permis d'identifier certains facteurs de risques et des modèles explicatifs du burnout enseignant. Cependant, le vécu subjectif d'un épuisement professionnel n'est que très peu mentionné dans ces études. En effet, étant quantitatives, elles ne mettent en avant qu'un nombre limité de facteurs pouvant expliquer les causes d'un burnout enseignant. Or, se pencher sur le vécu global permettrait non seulement d'aborder un nombre illimité de facteurs, mais également d'étudier les stratégies adoptées pour faire face au burnout afin d'amener de nouvelles pistes de prise en charge et de prévention. Parmi les études sur le sujet, la quasi-totalité utilisent des questionnaires comme outil de récolte de données. La parole des enseignants ayant expérimenté un burnout n'est ainsi que très peu collectée, ce qui rend l'accès à leur vécu difficile.

En partant de ce premier constat, il a semblé pertinent d'aborder la problématique du burnout enseignant sous un angle qui permette de traiter le sujet de manière plus complète, d'aller au-delà de l'étude des facteurs de risques et de permettre aux enseignants de raconter leur histoire de manière plus libre et ouverte. En effet, un nombre important d'enseignants évoquent des difficultés en lien avec leur travail et une partie d'entre eux arrivent jusqu'à l'épuisement professionnel. Il est ainsi devenu important de mieux comprendre ces processus et de continuer à proposer des pistes d'intervention.

Il se pose alors la question de comment s'articule un burnout enseignant, quelles sont les stratégies utilisées pour le surmonter et quel sens est donné à une telle épreuve. Pour ce faire, il est nécessaire de se pencher sur l'expérience vécue d'enseignants ayant traversé un épisode d'épuisement professionnel et l'ayant surmonté. L'objectif de ce travail sera alors d'approcher le vécu subjectif d'enseignants ayant été mis en arrêt pour cause d'épuisement, de comprendre quel sens ils donnent à cette expérience et quels impacts ils perçoivent. Ce travail de mémoire vise ainsi à répondre au questionnement suivant : quel est le vécu subjectif d'enseignants ayant traversé et surmonté un burnout ?



Le présent travail s'inscrit ainsi dans une approche qualitative et propose de rester à un niveau individuel de l'analyse du vécu. Ainsi, l'intérêt se porte sur la compréhension d'une expérience subjective, qui par définition est singulière et unique. Comparer les différents vécus afin d'en faire ressortir des conclusions plus générales n'est pas l'objectif de ce travail. Rester à un niveau individuel permet ainsi de comprendre de la manière la plus complète possible l'expérience subjective des participants. De cette manière, il est question de rendre compte de plusieurs trajectoires individuelles. Ce travail propose ainsi des analyses de cas dans un cadre théorique phénoménologique. Le but étant de comprendre l'expérience vécue, les perceptions et le sens qui lui est donné tout en rendant compte de la singularité de chaque participant. Toutefois, une mise en évidence des points communs est intéressante, tout en gardant à l'esprit que la comparaison n'équivaut pas à une généralisation. Ainsi, une analyse transversale des résultats est proposée dans la discussion, également dans le but de faciliter la mise en perspective avec la littérature.

## 2.2 Cadre théorique : phénoménologie

En recherche qualitative, il est possible de se référer à différents cadres théoriques. Pour ce mémoire, il a été décidé de se référer à la phénoménologie, inspirée d'un courant philosophique dont le principal objet est l'expérience (Antoine, 2017) et dont l'analyse porte sur le vécu subjectif d'un phénomène (Restivo et al., 2018). L'approche phénoménologique privilégie l'observation des phénomènes tels qu'ils apparaissent, tout en essayant de mettre de côté les hypothèses et attentes du chercheur (Antoine & Smith, 2016). L'objectif est de « comprendre le système complexe de significations attaché à un phénomène unique, subjectif et éminemment intime » (Fasse et al., 2013, p.181). Le phénomène, dans cette approche, peut être décrit comme une « expérience vécue telle qu'elle est exprimée » (Antoine, 2017, p.35). Il n'y a pas de réalité en soi, seulement une réalité construite par l'observateur (Wojnar & Swanson, 2007). Il n'est ainsi pas question d'accéder directement au phénomène mais d'essayer de s'en approcher le plus possible (Antoine & Smith, 2016). Edmund Husserl, philosophe fondateur de la phénoménologie, propose que le sens des expériences vécues ne puisse être compris que par une communication individuelle entre le chercheur et les objets de la recherche (Wojnar & Swanson, 2007). Ce cadre théorique est donc subjectiviste. En effet, son but n'est pas d'atteindre une vérité objectivable sur

l'expérience des personnes, mais plutôt de comprendre la manière dont les personnes vivent les phénomènes et voient le monde. Ainsi, l'intérêt n'est pas porté sur l'objet en soi mais bien sur l'interprétation qui en est faite, le sens qui lui est donné et sur le vécu subjectif de celui-ci (Fasse et al., 2013). En appliquant un cadre phénoménologique à ce travail, l'objectif est de saisir la manière dont est vécu un épuisement professionnel chez un enseignant en particulier. Il n'est ainsi pas question d'en tirer une réalité objectivable et généralisable, mais bien de s'approcher d'un vécu, d'une expérience et du sens qui lui est donné tout en restant à une échelle individuelle. (Antoine, 2017). Cela s'inscrit ainsi dans une démarche idiographique. En effet, le cadre phénoménologique propose de se pencher sur le particulier et non le général. Le but est ainsi de se pencher en profondeur sur le vécu d'un phénomène singulier chez un individu particulier (Antoine & Smith, 2016). La phénoménologie propose également de prendre en compte le contexte socioculturel et historique de la personne dans l'analyse du vécu et du sens qui lui est donné (Restivo et al., 2018). L'objectif sera alors d'inclure des participants avec une expérience commune et d'étudier les différents vécus dans un contexte donné (Antoine, 2017). Un tel cadre demande alors de petits échantillons et se prête ainsi très bien aux analyses de cas uniques.

La phénoménologie propose de se pencher sur l'expérience subjective d'un objet important pour l'individu. En effet, selon certains auteurs, une personne ayant vécu une expérience jugée comme importante va tenter de construire du sens et d'apporter de la signification à son vécu (Antoine, 2017). Il sera alors proposé de partir du principe qu'il existe « une tendance considérée comme universelle de réflexion de soi et d'interprétation de ses propres expériences de sorte qu'elles prennent sens » (Antoine & Smith, 2016, p.375). Les études utilisant ce cadre portent ainsi souvent sur le vécu d'une maladie ou d'un événement particulier. Un cadre phénoménologique correspond ainsi avec la problématique de ce travail de recherche portant sur le vécu d'un burnout, une situation pouvant être jugée comme importante.

La phénoménologie peut également être associée au principe de l'herméneutique, une démarche interprétative affirmée (Restivo et al., 2018), qui place le chercheur dans une position d'engagement lors de l'analyse (Antoine & Smith, 2016). Il s'agit alors de questionner, de porter un regard critique et de comprendre le sens des propos de l'interviewé (Antoine, 2017 & Fasse et al., 2013). L'herméneutique propose ainsi d'aller plus loin que le discours du participant en interprétant celui-ci et en tentant de lui donner du sens. Dans ce contexte, il

est souvent proposé de parler de double herméneutique. Ceci fait référence au fait que le participant amène une interprétation de son vécu et que le chercheur le fait à son tour en analysant ce qui est amené par le participant (Antoine et Smith, 2016). Les résultats sont ainsi en lien avec la capacité du participant à accéder à son vécu et lui donner du sens ainsi qu'à la capacité du chercheur à faciliter cette démarche réflexive (Antoine et Smith, 2016).

Afin de répondre au mieux à ce cadre théorique, l'entretien semi-structuré est un outil souvent recommandé. En effet, il permet de pousser la démarche réflexive du participant et de favoriser la production d'un discours subjectif (Antoine, 2017). Le chercheur propose ainsi un cadre propice à la production du discours et encourage le participant à faire part de son expérience avec ses propres mots, tout en favorisant la réflexion sur l'interprétation et le sens donné à cette expérience.

### 2.3 L'étude de cas

L'objectif de ce travail est de rester à un niveau individuel du vécu. Il a ainsi été décidé d'utiliser l'étude de cas. Cet outil est souvent utilisé en clinique, et plus particulièrement en psychothérapie. Il propose de décrire l'individu, son anamnèse, ses symptômes et l'évolution du trouble tout au long du suivi (Pedinielli & Fernandez, 2020). La singularité de l'individu est donc au cœur de cet outil et permet d'appréhender la complexité d'une personne en lien avec des événements significatifs pour cette dernière. La compréhension de l'individu dans son unicité, sa singularité et sa subjectivité, est ainsi la base d'une étude de cas. Dans un contexte de recherche, ce type d'étude est principalement utilisé lorsque l'objectif est de se concentrer sur le particulier et la singularité afin d'y apporter de la compréhension. Cela permet ainsi d'ajouter des éléments pour vérifier la théorie ou de la réajuster (Pomini et al., 2016). Sa force réside également dans le fait qu'elle permet d'étudier de nombreux facteurs dans une même étude, contrairement aux études quantitatives qui en testent un nombre limité (Pomini et al., 2016). De ce fait, les résultats d'une étude de cas sont toujours à considérer dans un contexte précis, contrairement aux résultats d'un test statistique qui peuvent permettre une conclusion plus générale (Pomini et al., 2016).

L'étude de cas se fait en deux temps. Il s'agit premièrement de récolter les informations. Puis, dans un second temps, de les mettre en forme afin d'en ressortir une construction apportant du sens. Cette mise en forme peut varier selon le paradigme choisi,

allant d'un rapport le plus objectif possible à une interprétation du sens du discours. Dans ce dispositif, le rôle du chercheur est de favoriser la production de la parole libre du sujet et de la recueillir afin de l'élaborer sous la forme d'une étude. « L'élaboration du cas montre ainsi la subjectivité du patient telle qu'elle se laisse saisir » (Pedielli & Fernandez, 2020, p.68).

Lier cet outil avec un cadre théorique phénoménologique permet d'avoir une cohérence sur l'importance de considérer l'individu dans sa totalité, voulant dire qu'il est « une unité indivisible en interaction avec le monde extérieur » (Pedielli & Fernandez, 2020, p.61).

L'étude de cas, en clinique, permet de documenter le processus d'un trouble en y intégrant son origine et son évolution, ainsi que les facteurs permettant ou non des changements durant la thérapie (Pomini et al., 2016). Dans le cadre de ce travail, le burnout a déjà été surmonté par les participants. Ainsi, l'objectif s'éloigne un peu d'une étude de cas clinique qui documente le changement en même temps qu'il s'opère. L'étude de cas, pour ce travail, sera alors basée sur une rencontre ponctuelle qui retrace l'histoire du participant vis-à-vis de son épuisement professionnel. Le burnout sera ainsi placé dans un contexte temporel bien précis, prenant en compte la personne, son environnement, sa genèse, ses conséquences, ses représentations et le sens qu'il prend (Pedielli & Fernandez, 2020).

## Chapitre 3 - Méthode

### 3.1 Choix d'une méthodologie qualitative

Pour ce travail de recherche, le choix d'une méthode qualitative a semblé pertinent au vu des objectifs de celui-ci. En effet, les méthodes qualitatives permettent d'étudier et de tenter de se rapprocher au mieux de la complexité de l'expérience et du sens donné au vécu par un individu. Contrairement aux méthodes quantitatives qui cherchent à étudier des concepts généraux afin d'en extraire des lois universelles, les méthodes qualitatives quant à elles cherchent à saisir une expérience singulière (Santiago, 2017). L'objectif n'est ainsi pas de saisir une réalité objectivable mais d'étudier une expérience subjective, de comprendre, de donner du sens, d'interpréter et de reconstituer des construits, tant du côté du sujet que de celui du chercheur (Santiago, 2017). La recherche qualitative permet ainsi d'analyser des discours et de saisir le sens donné à une expérience vécue par un individu, tout en tenant compte du fait qu'il est inscrit dans une histoire et un contexte qui lui est propre (Anadòn, 2006).

Les méthodes qualitatives construisent un savoir au travers de l'interaction entre un chercheur et les individus participant à la recherche ; il est alors question d'une co-construction du savoir. Le chercheur peut alors être décrit comme « un coparticipant, favorisant l'explication et la compréhension des reconstructions permanentes des vécus et des situations qui ont un sens pour les acteurs » (Santiago, 2017, p.20).

L'épuisement professionnel chez les enseignants semble également être une problématique mettant en jeu de multiples facteurs dont les relations ne sont pas encore entièrement établies dans la littérature. Le choix d'une méthode qualitative permet ainsi d'explorer plus en profondeur et de manière plus souple ces différents facteurs tout en abordant le sens et les interprétations des participants à ce sujet.

## 3.2 Population

### 3.2.1 Critères de sélection

Le choix des participants s'est fait sur trois critères principaux. Premièrement, chaque participant devait avoir été dans une activité d'enseignement dans une école publique suisse romande et avoir été dans une période de burnout durant cette activité professionnelle. Bien que l'objectif ne soit pas de généraliser les résultats, il a été décidé de rester dans l'enseignement obligatoire public suisse romand afin de garantir un minimum de cohérence dans le contexte professionnel des enseignants participant à cette recherche. Afin de pouvoir étudier un épuisement professionnel vécu et surmonté, les participants devaient ainsi être sortis de leur période de burnout afin de garantir cet aspect. Le deuxième critère principal a été utilisé afin de garantir une période de burnout vécue et surmontée. Il a alors été décidé d'inclure des participants qui ont été en arrêt de travail pour cause d'épuisement et dont l'arrêt n'est plus en cours au moment de leur participation à cette étude. Le troisième critère de sélection portait sur le fait que les participants devaient avoir repris leur activité professionnelle dans le domaine de l'enseignement à la suite à leur burnout. Les participants ont ainsi tous été en arrêt de travail en raison d'un épuisement professionnel en tant qu'enseignant en Suisse romande, l'ont surmonté et ont repris le travail dans ce domaine.

### 3.2.2 Recrutement

Ce travail de mémoire s'insérant dans une étude plus large, trois participants ont pu être recrutés à l'aide de la directrice de ce mémoire. Pour deux d'entre eux, le recrutement ainsi que l'entretien ont entièrement été réalisés avant le début de ce travail. Pour la troisième personne, son contact a été transmis et des échanges de courriels ont pu permettre de prendre rendez-vous afin de réaliser un entretien.

### 3.2.3 Présentation des participants

L'échantillon pour ce travail se compose de trois personnes, dont deux femmes et un homme. Tous les participants répondent aux critères de sélection, c'est-à-dire qu'ils ont tous vécu et surmonté un épuisement professionnel, pour lequel ils ont été mis en arrêt de travail,

en tant qu'enseignant en Suisse romande. Voici un tableau qui récapitule les informations concernant les participants :

Participants	Age	Sexe	Situation familiale	Arrêt de travail
<b>Antoine</b>	41 ans	M	Célibataire, sans enfants	Il y a 3 ans, durée de 6-8 semaines
<b>Béatrice</b>	38 ans	F	En couple, avec enfants	Il y 3 ans, durée de 3 mois
<b>Caroline</b>	32 ans	F	En couple, sans enfant	Il y a un an, durée 3-4 mois

Tableau 2 : récapitulatif des participants

Afin de préserver l'anonymat des participants, chacun s'est fait attribuer un nom d'emprunt (cf. Tableau 2).

### 3.3 Récolte de données

#### 3.3.1 Entretien semi-directif

Les méthodes qualitatives offrent un choix varié en ce qui concerne les techniques de récolte de données. Il y a notamment l'entretien semi-structuré de recherche, l'observation, le récit de vie, le focus group ou encore la recherche-action. Pour ce travail, le choix a été porté sur l'entretien-semi directif de recherche car il permet d'obtenir des données permettant d'analyser librement et en profondeur le vécu d'un épuisement professionnel dans le domaine de l'enseignement. L'entretien semi-directif est également un outil de récolte de données particulièrement adapté au cadre théorique choisi, la phénoménologie, car il permet au participant de parler de son expérience avec ses propres mots, ce qui favorise l'approcher du vécu subjectif (Antoine et Smith, 2017). Dans un tel dispositif, le rôle du chercheur est d'encourager la production du discours et d'aider le participant à explorer et donner du sens au vécu qui est étudié durant l'entretien (Antoine, 2017).

En effet, cet outil s'oppose à l'entretien directif qui propose des questions le plus souvent fermées avec un ordre prévu et dont l'objectif est « la production d'un discours linéaire sur un thème donné » (Blanchet, 2015, p.17). L'entretien semi-directif, quant à lui, permet au participant de partager librement ses perceptions, ses opinions et le sens qu'il donne à une thématique qui lui est proposée. Ainsi, ce ne sont pas des questions

préalablement formulées qui dirigent le discours produit, mais uniquement un thème qui est exploré à l'aide d'un guide d'entretien réalisé par le chercheur (Combessie, 2007). La production de données avec cet outil est ainsi caractérisée par le chercheur qui écoute activement la production du discours d'un individu sur un thème qui lui est proposé. Dans ce dispositif, le chercheur peut rebondir et orienter le discours du participant en amenant des questions en lien avec la problématique étudiée afin de favoriser la production du discours de l'interviewé. Cet outil permet donc au participant de s'exprimer librement et de laisser une ouverture sur la forme que prend la rencontre, même si elle reste plus ou moins dirigée par les thèmes prédéfinis. Ainsi, c'est l'interaction entre l'interviewer et l'interviewé qui conduit la rencontre (Blanchet, 2015). L'entretien semi-directif de recherche est un outil qui permet d'accéder à la représentation des individus ainsi qu'à leur manière de se positionner face à celle-ci. Au-delà du contenu du discours, l'entretien semi-directif permet également d'amener des informations au travers de la forme de celui-ci. Le langage choisi ou la manière de construire un discours peuvent amener des informations précieuses sur le ressenti de l'individu (Blanchet, 2015). L'entretien semi-directif de recherche peut ainsi être décrit comme une co-construction du savoir grâce à l'interaction entre l'interviewé et l'interviewer (Blanchet, 2015).

### 3.3.2 Canevas d'entretien

Comme mentionné plus haut, un guide d'entretien est utilisé lors des entretiens semi-directifs de recherche. Ceci permet de garder en tête les sujets à aborder avec l'interviewé. Pour ce travail, un canevas a été construit à partir de plusieurs sources. Premièrement, l'écoute de deux entretiens réalisés par la directrice de ce travail de mémoire. Le fait de les avoir écoutés au début de ce travail a permis de s'imprégner du sujet et d'en comprendre les enjeux. Une revue de la littérature a ensuite été effectuée et a permis de comprendre plus profondément les différentes variables pouvant être impliquées dans le burnout enseignant. C'est donc sur la base de l'écoute de deux entretiens et des recherches dans la littérature que le canevas a été construit.

Le canevas d'entretien se divise en quatre grandes catégories. La première permet de faire connaissance avec le participant en lui proposant de raconter son parcours professionnel jusqu'à aujourd'hui, tout en abordant son choix de la profession d'enseignant. La deuxième



catégorie est dédiée aux défis perçus dans la branche de l'enseignement. Cette partie permet d'aborder les changements perçus par l'enseignant ainsi que de se pencher sur ses opinions à ce sujet. Cette catégorie permet également d'aborder comment le participant perçoit son rôle d'enseignant et quelles sont ses opinions face à cela. La troisième catégorie est centrée sur les difficultés et la phase de burnout vécue. Ce sujet permet d'amener les différents facteurs qui sont perçus comme étant la cause de l'épuisement, d'aborder le chemin parcouru, l'histoire du burnout, l'image de soi et finalement les impacts dans la sphère personnelle et professionnelle. La quatrième catégorie est axée sur les ressources. Elle permet d'aborder les stratégies adoptées pour surmonter la phase de burnout ainsi que l'avis sur les possibilités d'amélioration dans la prise en charge. Finalement, cette dernière catégorie permet aussi de parler de conseils et de prévention concernant le burnout enseignant. Le canevas d'entretien peut être consulté dans son entier à la fin de ce travail (cf. annexe 1).

### 3.3.3 Déroulement des entretiens

Les trois entretiens ont eu lieu dans des endroits différents. Pour les deux entretiens réalisés par la directrice de ce mémoire, un a pris place dans un café et le second dans une salle de classe. Le troisième entretien a également été mené dans un café. Ainsi, un entretien a été réalisé dans un cadre très calme, où seuls l'interviewer et l'interviewé étaient présents. Les deux autres, s'étant déroulé dans un café, ont bénéficié d'un cadre moins intimiste. Toutefois, un soin particulier a été apporté sur le choix des cafés où se sont déroulés ces deux entretiens afin de pouvoir bénéficier d'un cadre relativement calme et confidentiel. Une fois la rencontre effectuée dans le lieu prévu, chaque participant a reçu des informations sur la recherche menée et a pu poser les questions qu'il souhaitait. Un formulaire de consentement a ensuite été distribué à chacun et un temps a été pris pour qu'ils en prennent connaissance et qu'ils y déposent leur signature (cf. annexe 2). A la suite de cela, les entretiens ont pu commencer et un enregistrement a été lancé afin de permettre la retranscription de chacun. Ces trois rencontres ont eu lieu entre septembre 2022 et janvier 2023. La durée des enregistrements varie entre 55 minutes et 132 minutes.

### 3.3.4 Retranscription des entretiens

Une fois les entretiens réalisés, ceux-ci ont été retranscrits sur la base des enregistrements effectués. La retranscription permet ainsi d'avoir un support solide sur lequel s'appuyer afin d'analyser les résultats de la meilleure manière qu'il soit.

Afin de garantir l'anonymat des participants, tout élément pouvant permettre de les identifier a été supprimé ou remplacé par sa définition dans des crochets, comme : [nom de village]. Le contenu inaudible a également été signifié avec des crochets, comme suit : [inaudible]. Une attention sur les parties non verbales a également été apportée, afin de retranscrire l'entretien de la manière la plus fidèle possible. Ainsi, ces parties ont été mises dans des parenthèses, comme : (rire), (silence), etc. Les trois petits points (...) ont également été utilisés pour retranscrire une hésitation ou une très courte pause dans le discours. Lorsque les participants rapportaient des paroles, celles-ci ont été placées avec des guillemets (« »). Finalement, lorsqu'un mot était tronqué, celui-ci était appondu d'un trait, comme : la mais-.

## 3.4 Processus d'analyse

### 3.4.1 L'analyse interprétative phénoménologique

Afin de rester cohérent avec un cadre théorique phénoménologique pour analyser les résultats, incluant une démarche herméneutique et idiographique, ainsi qu'avec l'étude de cas, il a été décidé d'analyser les entretiens en utilisant la méthode de l'analyse interprétative phénoménologique (IPA). En effet, cette méthode est spécialement appropriée pour étudier l'expérience vécue (Antoine, 2017). De plus, elle met particulièrement en avant la subjectivité et la singularité du vécu, tout en intégrant le contexte socioculturel et historique de l'individu afin de comprendre au mieux le sens donné au vécu (Restivo et al., 2018). Ce type d'analyse correspond ainsi bien avec l'étude de cas unique (Antoine, 2017). L'IPA a été développée dans les années 90 par Jonathan Smith, Professeur en psychologie travaillant en Angleterre. Différents guides ont ainsi été développés pour la conduite d'une IPA. Ceux-ci présentent l'avantage de rester souples et ajustables selon la problématique traitée (Antoine & Smith, 2017). Du fait de ses fondements théoriques, l'IPA est une démarche d'analyse inductive. L'analyse est ainsi guidée par les données et se fait sans a priori (Restivo et al., 2018). Il faut bien-entendu prendre en compte qu'il n'est pas possible de s'engager de manière

complètement naïve dans une telle démarche. Les influences des connaissances, des attentes ou des représentations du chercheur doivent ainsi être portées à la conscience et canalisées autant que possible (Antoine & Smith, 2017). Dans le but d’approcher au mieux le monde tel qu’il est vécu par le participant, il est d’usage d’utiliser un vocabulaire qui se rapproche au mieux de celui utilisé par le participant, voire d’utiliser ses propres mots, et d’éviter l’utilisation de termes trop “théoriques” (Antoine & Smith, 2017).

En 2009, Smith et collègues publient un guide pour l’IPA qui distingue six étapes : 1) l’écoute et la lecture/relecture de l’entretien ; 2) l’annotation de l’entretien ; 3) le développement des thèmes émergents ; 4) la recherche de liens entre les thèmes ; 5) l’application des quatre premières étapes à un nouvel entretien ; 6) la recherche de liens entre les entretiens. Les quatre premières étapes se concentrent sur l’expérience singulière de l’individu et suffisent ainsi pour les études de cas unique (Restivo et al., 2018). Les étapes 5 et 6 ne seront ainsi pas utilisées dans ce travail puisqu’il s’agit de rester sur un plan individuel. Cependant, une lecture transversale sera proposée dans la discussion mais sans y appliquer l’IPA. Dans une telle démarche, il est important qu’un effort soit mis lorsqu’un nouvel entretien est analysé afin de rendre l’influence du précédent la plus faible possible (Restivo et al., 2018).

#### 3.4.2 En pratique

Chaque entretien a été écouté et lu plusieurs fois dans le but de s’imprégner des données et d’entrer dans le monde du participant. Une fois qu’une vue d’ensemble a été acquise, les entretiens ont été imprimés avec de grandes marges afin de pouvoir y déposer des notes manuscrites. Ces annotations initiales portaient sur la compréhension du discours, des points importants, des contradictions, des interprétations initiales ou encore des questionnements, des hypothèses et sur le vocabulaire du participant (Antoine, 2017). Un codage des entretiens a ensuite pu être fait sur la base des thèmes identifiés. À la suite de cela, un document a été construit pour chaque entretien avec les thèmes et les extraits correspondant organisé en trois grandes sections : avant le burnout, pendant le burnout et l’interprétation du vécu. De cette manière, les extraits d’un même thème ont pu être analysés ensembles et mis en perspective afin que le travail d’interprétation puisse être fait. Une fois un résultat satisfaisant obtenu, les extraits ont été triés afin de garder les plus parlants et

révélateurs de chaque thème. Il a ensuite été question d'organiser les thèmes entre eux afin de construire une structure qui reflète le vécu de chaque participant. La décision a ensuite été prise de réaliser un schéma pour chaque participant afin de mieux rendre compte des liens entre les différents thèmes et de proposer une synthèse du cas. Toutes les étapes ont été réalisées successivement sur un même entretien avant de passer au suivant afin de rester dans le monde de chaque participant et de limiter l'influence d'un entretien sur un autre.

## Chapitre 4 - Résultats

Ce chapitre dédié aux résultats se divise en trois sous-chapitres, chacun dédié à un participant. Chaque sous-chapitre sera composé d'une présentation de la personne ainsi que de son parcours professionnel afin de l'introduire et de rentrer son monde. Les résultats de l'IPA sur le vécu du burnout seront ensuite présentés sous la forme d'un schéma afin de les rendre plus visuels et synthétiques. Dans le but d'approfondir les résultats, ceux-ci vont ensuite être divisés en 3 parties. La première concerne l'avant burnout, la deuxième la phase de burnout et la troisième l'interprétation du vécu. Les deux premières seront ainsi orientées sur l'interprétation du vécu par le participant, alors que la troisième sera plus focalisée sur l'interprétation du lecteur. Il convient de noter que *la phase de burnout* correspond à la phase d'arrêt des participants.

### 4.1 Antoine

#### 4.1.1 Présentation et parcours professionnel

Antoine, âgé de 41 ans, a fini sa formation d'enseignant primaire à 20 ans. Celle-ci s'est déroulée sans encombre et a été plutôt appréciée. Ayant plusieurs activités à côté, notamment l'armée, il commence à exercer son métier à temps partiel. Cette première année d'enseignement s'avère plutôt difficile et Antoine y voit, aujourd'hui, un manque de maturité pour faire face à cette situation.

*« ... avec du recul je sais que j'ai eu, que j'avais un gros manque de maturité vraiment, pour être un adulte quoi (rire). Moi j'étais un adolescent à vingt ans quoi. Ouais voilà. Pas très responsable, mature et ça manquait. »*

Après cette première année en tant qu'enseignant, Antoine décide d'arrêter pour entreprendre des études universitaires. Ce monde n'étant finalement pas fait pour lui, Antoine arrête ses études au bout d'une année et demie. Il se dirige alors vers le milieu artistique et y travaille pendant six ans en tant que responsable administratif. Cette expérience professionnelle lui permettra de développer ses compétences et d'acquérir une expérience solide.

*« Mais là j'ai appris à travailler, j'ai appris à prendre des responsabilités. Puis y a vraiment eu un développement au niveau professionnel, au niveau maturité là-dedans. »*

Cette activité lui a imposé un rythme de vie mouvementé et peu stable. Il décide alors de quitter ce milieu. Son intérêt pour la nature le conduit à entreprendre une formation dans ce domaine. En parallèle, il reprend son activité d'enseignant à mi-temps. Après quatre-cinq ans, il décide d'exercer son métier d'enseignant à 100%. C'est à ce moment qu'il découvre un réel intérêt pour l'enseignement. Un plaisir qui semble être lié avec ses compétences perçues.

*« Et j'ai découvert vraiment un peu une passion pour l'enseignement. ... J'ai dit hé mais j'aime faire ça et je suis compétent là-dedans. Et j'ai vraiment trouvé du plaisir. »*

Il y a trois ans, la charge de travail perçue a augmenté. Antoine décide alors de diminuer son taux de travail à 80% puis à 90%. C'est à la suite de cette période qu'il va vivre un épuisement professionnel qui le conduira à s'arrêter durant six-huit semaines. Il s'en suivra une année sabbatique et la décision de reprendre l'enseignement, toujours dans le même établissement scolaire, mais en diminuant son taux d'activité à 53%. Cela fait maintenant plus d'une dizaine d'années qu'il enseigne dans la même école. Cette dernière est décrite par Antoine comme une « école de village ». Ce qu'il semble particulièrement apprécier, notamment pour la proximité de ses relations et les liens de confiance qui permettent de se créer. Une identité stable et ancrée d'enseignant dans ce village semble ainsi être importante pour lui.

*« On récupère la confiance des parents, on voit passer plusieurs enfants de la même famille, y a un lien qui se crée avec les parents, un lien de confiance, on construit des choses. Et je suis assez fidèle à cette école... »*

#### 4.1.2 Le vécu du burnout d'Antoine

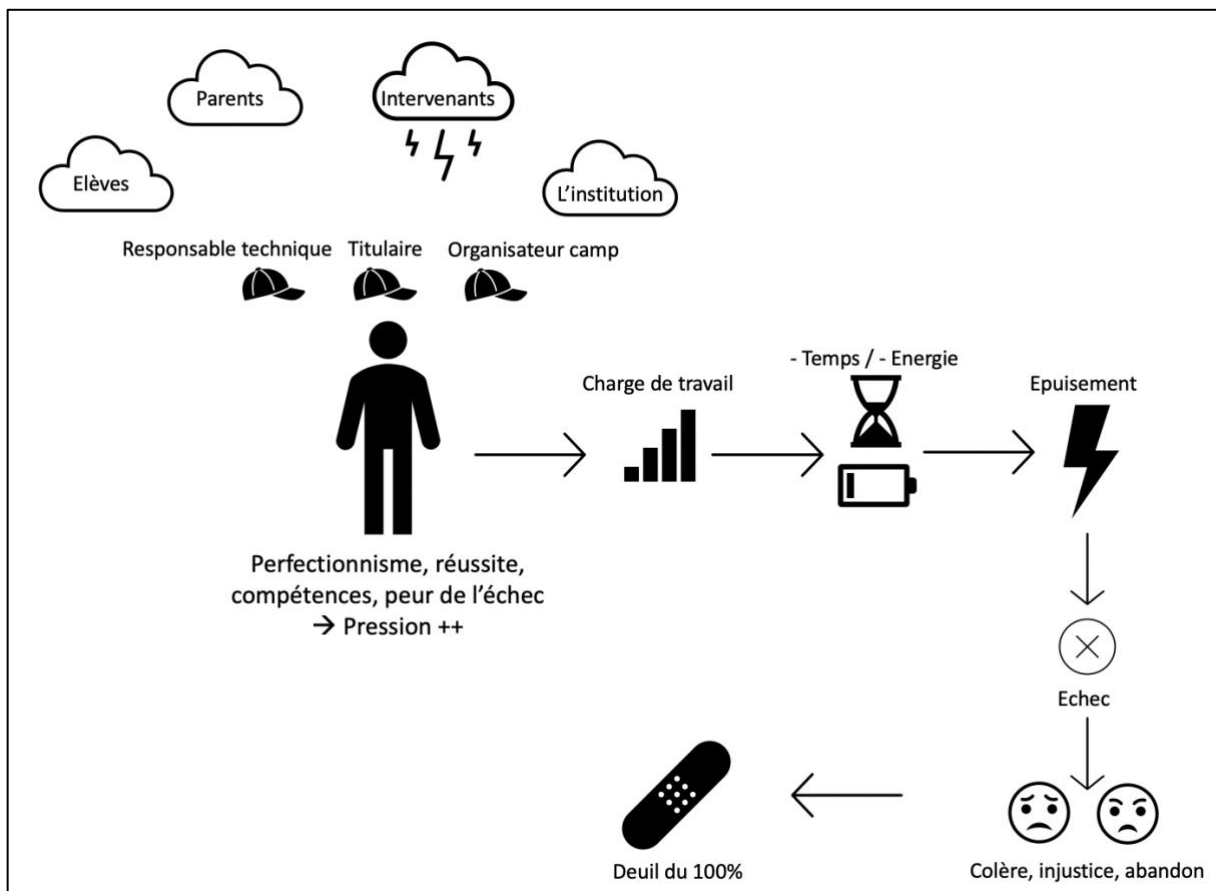


Figure 2 : Vécu du burnout d'Antoine

#### 4.1.3 Avant le burnout

Le burnout d'Antoine a été le résultat de plusieurs facteurs qui, mis ensemble, ont fini par l'amener vers un épuisement. La charge de travail est un facteur majeur dans son vécu et s'articule de manière multifactorielle. En effet, avant son burnout Antoine a assumé plusieurs rôles différents au sein de son établissement scolaire. Il était titulaire de classe, mais également responsable d'une partie technique de l'école, chargé de l'organisation d'un camp et avait commencé une formation de formateur de terrain pour accompagner les étudiants stagiaires dans son établissement. En outre, il avait investi beaucoup de temps et d'énergie dans un projet pédagogique avec certains de ses collègues. Il faut ainsi comprendre que c'est l'addition de toutes ses différentes fonctions qui ont eu un effet sur son épuisement.

*« Mais là quand il y a eu à un moment donné trop de casquettes... en fait ce sont les casquettes qui se sont cumulées [...]. »*

La casquette de responsable technique a été particulièrement lourde pour Antoine. Son récit donne à comprendre qu'il y consacrait un temps non négligeable, qui bien souvent, l'amenait à devoir prendre sur son temps de pause et de préparation. Une grande charge pour lui, qui a fini par rendre ses journées de travail particulièrement fatigantes.

*« Je ne mangeais pas pour résoudre un problème. [...] Je me fatiguais parce que je n'avais pas mangé, je retournais en classe, pas préparé la leçon de l'après-midi. »*

Le rôle de maître de classe positionne l'enseignant dans une place centrale. Antoine se considérait alors comme « *le centre énergétique de la vie de la classe* ». Ses mots permettent de comprendre que cette fonction lui donnait une responsabilité et un rôle déterminant dans tout ce qui touche de près ou de loin sa classe. En effet, dans son récit Antoine fait part de toutes les personnes avec qui il doit collaborer. En première ligne, il y a les élèves. Ce premier nuage peut déjà amener pas mal de difficultés en fonction du nombre qu'ils sont.

*« Si ça va bien c'est vingt mais des fois c'est vingt-quatre ou plus. »*

A cela s'ajoute le fait que la vingtaine d'élèves est hétérogène. Ce qui implique de devoir s'adapter à chacun d'entre eux.

*« [...] s'occuper des élèves en difficulté mais aussi s'occuper ceux qui ont de la facilité. »*

Lorsqu'Antoine évoque des pistes pour améliorer les conditions de travail, il évoque le fait de diminuer le nombre d'élèves par enseignant. La charge de travail due au nombre d'élèves peut ainsi être comprise comme ayant eu un impact non négligeable dans son épuisement.

*« On baisse à quinze [...]. C'est vraiment une charge de travail qui diminue [...]. »*

Le deuxième nuage est celui des parents d'élèves. Leur rencontre, après les heures d'enseignement, est définie comme « *une demi-journée de travail qui commence* ». On peut ainsi comprendre qu'il s'agit d'une partie importante du travail de maître de classe d'Antoine. A cela s'ajoute que, comme les élèves, les parents sont tous différents et s'adapter à chacun constitue une charge supplémentaire.

*« Mais les parents ne fonctionnent pas tous de la même façon. Donc moi je dois m'adapter en tant qu'enseignant [...]. »*

A côté de cela, Antoine identifie un troisième nuage dans lequel il place tous les intervenants qui travaillent pour les élèves de sa classe. Il cite par exemple les chauffeurs de



bus, l'accueil extra-scolaire, les logopédistes ou encore les enseignants spécialisés. A nouveau, Antoine rapporte le fait de devoir s'adapter à chacun d'entre eux. Au-delà de ce travail lié à l'adaptation, ce troisième nuage semble apporter une charge plus particulière pour Antoine. Il explique devoir constamment leur communiquer de l'information, notamment aux enseignants spécialisés, et surtout devoir sans arrêt y penser. Son récit permet de mettre en avant une réelle charge pour lui, à devoir consacrer beaucoup de temps et d'énergie pour tous ces intervenants.

*« Et tous ces gens ils viennent nous demander quelque chose mais ils ne nous donnent rien. [...] c'est que tout le temps de l'investissement, du temps qu'on consacre à ça et ça fatigue énormément quoi. Vraiment une charge constante. »*

Au-delà d'une charge constante qui conduit à une fatigue, une colère peut se faire ressentir à travers ses propos. Une colère qui pourrait être comprise non seulement comme le résultat d'une sollicitation exercée de tous les côtés par toutes les personnes qui gravitent autour de lui, mais également dans le fait que personne n'est là pour lui apporter quelque chose, à lui. Il se retrouve dans une position où il donne sans compter et ne reçoit rien en retour. Une position où il se retrouve au service de tout le monde. La colère est d'autant plus accentuée par le fait que toute cette charge ne semble pas être en accord avec ses attentes concernant son activité d'enseignant.

*« Et dans notre cahier des charges y'a pas ça, régler des problèmes d'agenda pour que le policier puisse venir faire sa leçon, penser à informer les parents qu'il faut les vélos et tout ça. Ce n'est pas notre métier ça. Et c'est un temps incroyable, une énergie, surtout c'est une charge mentale de tout le temps devoir penser à ce genre de choses. »*

Il est aussi possible d'imaginer une sorte de désillusion quant au rôle du maître de classe et de la charge de travail qui l'accompagne. Antoine pensait particulièrement apprécier l'autonomie et la flexibilité que cela permettait. Être titulaire était une occasion de pouvoir travailler à sa façon, sans dépendre d'autres personnes.

*« Euh mais l'idée c'était d'avoir vraiment ma classe une fois [...] et d'y retrouver du plaisir, de prendre ses propres décisions, de faire ses propres choix, de ne pas devoir s'arranger avec d'autres personnes pour organiser des choses et puis d'y gagner en efficacité et puis en flexibilité. [...] ouais ça c'est le bonheur d'être seul à bord, comme titulaire. »*

Cependant, son expérience lui a plutôt montré qu'être titulaire demandait un grand investissement dans une collaboration, perçue à sens unique, avec toutes les personnes impliquées dans la vie de ses élèves.

Un quatrième nuage se situe dans le paysage d'Antoine, il s'agit de son établissement scolaire et plus spécialement de la directrice. L'école est décrite de manière très positive et productive, avec des valeurs qui correspondent à celles d'Antoine.

*« Nous on est une école où vraiment ça déboîte quoi. Moi je pense qu'on a une école de qualité, on a des valeurs communes. »*

Comme nous avons pu le voir dans la présentation de son parcours professionnel, Antoine semble s'identifier de manière assez forte à sa position d'enseignant dans son village. On peut ainsi imaginer à quel point s'identifier à son école et à ce qu'elle transmet est quelque chose d'important dans sa manière de fonctionner. Dans cette situation, les valeurs du travail sont portées par la directrice. Elle est décrite comme exigeante envers elle-même, très performante, avec une forte capacité de gestion tout en restant à l'écoute et en soutenant ses collaborateurs. Cette performance perçue de la directrice devient alors une sorte d'idéal à atteindre pour Antoine afin de montrer sa loyauté. Cependant, le niveau est tel qu'une forte pression est exercée sur ses épaules afin de correspondre à ce qui lui semble être attendu.

*« [...] ça exige quand même qu'on soit performant quoi. Parce qu'elle, elle est performante. Elle fixe quand même la barre haut. Elle ne veut jamais nous mettre la pression, tout le contraire, elle est là en soutien mais en même temps quand on réalise à quel point elle fait bien son boulot, bien nous aussi on se dit on doit bien faire le boulot. [...] Mais pour dire le niveau [...]. Donc nous on ne peut rien laisser passer non plus à quelque part. Enfin moi je me suis senti comme ça. Pour être aussi loyal comme enseignant parce que je crois à ce système quoi. »*

Toujours dans son établissement scolaire, Antoine a également ressenti une autre sorte de pression. Il y a quelque année, ce qu'Antoine considérait comme « *le patriarche de l'enseignant* » est parti à la retraite. Un homme décrit ainsi comme étant une sorte de chef régnant sur tout l'établissement. Un rôle dû au fait qu'il était l'enseignant le plus âgé du collège, et qui avait aussi été directeur par le passé. Une fois parti, Antoine a eu l'impression que ce rôle, qui semble avoir une importance pour lui, était retombé sur ses épaules. On

pourrait presque y voir une casquette de plus, une sorte de rôle qui le place à nouveau au centre, pas uniquement de sa classe, mais au sein de tout l'établissement scolaire.

*« Quand lui est parti à la retraite il y a comme... j'étais l'homme du cercle et il y a une charge qui s'est mise, enfin que moi je me suis mise ou que j'ai senti. [...] Alors ça, ça fait aussi une certaine charge. »*

Au niveau du système scolaire et du travail qui est demandé aux enseignants, Antoine cite deux domaines qui ont contribué à augmenter sa charge de travail. Premièrement, il y a tout le travail administratif qui lui est demandé. Il donne l'exemple des remplacements en cas de maladie qui amènent une réelle charge de travail. Il pointe particulièrement du doigt le changement incessant dans les directives.

*« Les formulaires changent sans arrêt. On essaie de simplifier mais cette éternelle volonté de vouloir simplifier les processus nous amène à les rendre plus complexes. »*

La charge administrative est ainsi une partie importante de son travail. De plus, son caractère changeant demande de se mettre à jour fréquemment, ce qui augmente la complexité et l'investissement demandé pour ce type de tâche. Liée à cette charge administrative, Antoine amène également le sujet de la numérisation. Ceci augmente la complexité de son travail par le fait que l'information se retrouve partout, sans pour autant être facile à trouver. Une véritable charge découle des efforts qu'il doit fournir pour trouver ce qu'il cherche ou encore pour régler des problèmes de technologie. Au lieu de rendre son travail plus facile, Antoine trouve que cela le complexifie largement. A travers ces propos, le sentiment de frustration et de colère se fait ressentir.

*« Et on a de l'info partout mais quand on en cherche une précisément, moi je ne trouve pas, je ne trouve pas. [...] C'est hyper frustrant en fait ce délire numérique quoi. Et on a ouais la technologie ne... On devient dans ce métier aussi esclave de la technologie et ce n'est plus une aide en fait. »*

Le second point concerne le matériel pédagogique qui est mis à sa disposition pour donner ses cours. Ceux-ci sont décrits par Antoine comme beaucoup trop ambitieux, ce qui l'a mené à un sentiment de culpabilité lorsqu'il n'arrivait pas à atteindre les objectifs fixés.

*« [...] mais ils sont complètement fous en termes de niveau et en termes de quantité. Et donc on se dit ah mais moi j'ai un problème, c'est ma manière d'enseigner qui ne va pas [...]. »*

Ce problème de matériel pédagogique met bien en avant le décalage qu'Antoine ressent entre lui et l'institution. Cet écart provoque un sentiment de travailler avec des personnes qui ne comprennent pas sa réalité, ce qui augmente le manque de soutien perçu.

*« Ils sont sur une autre planète. [...] Mais ce sentiment de ne pas y arriver, de... que c'est à nous de faire le tri bien c'est... c'est complexe quoi, c'est complexe. »*

Tout ce qui a été cité précédemment a produit une grande charge de travail pour Antoine. Il en résulte des journées de travail intenses, avec la sensation de devoir être le plus performant possible.

*« Il faut être performant et il faut être d'une efficacité redoutable. Ça veut dire que quand à midi il y a une heure quarante de temps entre les élèves qui partent et les élèves qui reviennent, il faut abattre du travail. »*

Cependant, devoir être d'une efficacité sans limites l'a conduit vers un sentiment de tristesse dû à un ressenti de ne pas être dans un état d'esprit adéquat à son activité professionnelle.

*« Et c'est grisant d'avoir du rendement en tant qu'enseignant, de se dire ah mais y a tout qui... ça roule mais on est sur un... sur une usure en fait. »*

La charge de travail d'Antoine l'a amené à travailler de nombreuses heures. Il dit être souvent arrivé à en faire une cinquantaine par semaine. Pour lui, ceci pourrait être acceptable à la condition qu'il ne travaille pas pendant les vacances. Or, il explique que même pendant les vacances il se retrouvait à travailler.

Les journées de travail sont non seulement intenses en quantité, mais elles sont également intenses dans le type de travail qui est demandé. Antoine parle ainsi de *charge mentale*. Ceci laisse à imaginer que son travail est vécu comme pénible ou difficile, sans lui laisser du temps de répit.

*« Mais le timing est tellement serré. Puis ouais la journée commence à... commençait souvent avant sept heures à l'école et se terminait quand même souvent à six heures le soir. Et puis en fait à midi coupure de vingt minutes, une demi-heure. Et entre deux c'est vraiment des charges mentales. »*

Cette situation a fait qu'il se retrouvait à devoir travailler de tous les côtés, dans tous les sens. Dans son récit, il donne une illustration qui permet de comprendre à quel point cela l'a épuisé et lui a fait perdre pied :

*« Et puis on a une gestion qui est totalement euh aléatoire. Management by helicoptering (rire), on tourne comme un hélicoptère. [...] Et c'est vraiment le rotor qui s'enflamme et... »*

Cette charge importante a d'ailleurs conduit Antoine à réduire son taux de travail à plusieurs reprises, toujours en restant entre 80 et 90%. On peut ainsi comprendre que la situation était vraiment difficile à gérer pour lui et qu'il avait du mal à la stabiliser.

Toutes ces conditions réunies ont fait qu'Antoine a vu son temps et son énergie diminuer considérablement. L'impact a notamment été ressenti au niveau de la préparation de ses cours. Le manque de temps l'a souvent poussé à « improviser ». Or, donner ses cours de cette manière est particulièrement épuisant pour Antoine, nettement plus que s'il les prépare à l'avance.

*« On improvise mais ça demande une énergie incroyable. Mais ça fonctionne quelques jours, mais quand c'est quelques semaines ça devient compliqué. »*

Devoir improviser régulièrement est une partie importante dans le vécu d'Antoine. On le constate premièrement dans le fait que ce sujet revient à plusieurs reprises durant l'entretien. Ensuite, le vocabulaire qu'il utilise pour en parler est assez fort, avec des mots comme : « énergie incroyable », « ça pollue », « ça bouffe de l'intérieur ». La charge de travail grandissante l'a ainsi privé d'un temps qu'il considère comme très important, celui consacré à la préparation des leçons. De plus, le fait même d'improviser est plus coûteux pour lui.

Un facteur hors de son environnement de travail est également cité par Antoine, il s'agit du fait de vivre seul. Il semble être plutôt important pour lui car il le cite assez rapidement durant l'entretien. Ce facteur n'a pas forcément induit le burnout, néanmoins, il est vu par Antoine comme ayant joué un rôle dans ce qu'il a vécu. Vivre avec quelqu'un lui aurait permis d'échanger et de sortir mentalement de son travail lorsqu'il rentrait chez lui. En étant seul, il était difficile pour lui de penser à autre chose et de déconnecter de son activité professionnelle. Les pensées en lien avec son travail sont ainsi envahissantes et ne s'arrêtent pas une fois rentré à la maison.

*« ... des fois je pense qu'il me manque aussi la possibilité d'échanger ou d'avoir rapidement la tête consacrée à autre chose. »*

Pour Antoine, son burnout est expliqué par tout ce qui a été cité dans cette section. Il y a notamment toutes ses fonctions qui ont augmenté sa charge de travail et qui l'ont fait tourner dans tous les sens. Ce qui l'a mené vers un manque d'énergie et surtout de temps pour préparer ses cours. Il a ainsi dû improviser la plupart du temps, ce qui l'a particulièrement épuisé. A cela s'ajoute son rôle central de titulaire de classe qui lui demande de s'adapter à beaucoup d'intervenants autour de lui, et qui souvent lui crée du travail ainsi qu'une charge mentale constante. Finalement, la pression ressentie de son établissement scolaire ainsi que le fait de vivre seul ont également participé à la période difficile qu'il a vécu. Ce n'est ainsi pas un facteur pris isolément qui explique son burnout. Il s'agit plutôt de considérer tous les points, qui ensemble, ont augmenté les difficultés et conduit Antoine à s'épuiser.

*« Donc ouais c'est un cumul en fait, je ne peux pas dire que c'est ça qui m'a fait vivre ce burnout. C'est le... un amalgame ici. Je crois que j'ai essayé, je crois que j'ai pu bien expliquer tous les points, toutes les facettes qui se sont un peu cumulées, toujours plus, toujours plus, toujours plus. »*

#### 4.1.4 La phase de burnout

Antoine n'a pas identifié le burnout tout de suite, bien qu'avec du recul il y voit aujourd'hui des signes qui auraient pu l'aider à le faire. Il explique notamment le fait qu'il ne se reposait plus pendant ses vacances, qu'il passait son temps à récupérer et à préparer son travail pour la rentrée. Le début de son burnout est marqué par un signe physique, une douleur dans le dos qui n'est jamais repartie, jusqu'à aujourd'hui. Une douleur qui le rattache à cette période et qui le laisse plutôt perplexe.

*« C'est vraiment un point et je l'ai encore, c'est ça qui est assez fou quoi. »*

D'autres signes ont également été notés, comme les problèmes de sommeil, des ruminations, une difficulté à se concentrer et un stress qui s'installe de manière constante. Finalement, Antoine s'est rendu compte de ce qu'il était en train de vivre lorsque sa directrice l'a interpellé et lui a fait remarquer qu'il n'allait pas bien.

*« [...] je me souviens clairement qu'elle m'a rendu attentif. Là c'est la première prise de conscience. »*

Antoine explique d'ailleurs qu'il a eu la chance d'être soutenu par cette dernière durant cette phase. Alors que son récit laisse à imaginer qu'il devait se sentir plutôt seul, ce soutien a dû être bénéfique pour lui.

Antoine a ensuite été mis en arrêt pour une durée de six-huit semaines. Ce temps a été utilisé pour « *descendre* » et « *reconstruire* ». Dans son récit, on peut comprendre qu'il est resté focalisé sur son retour au travail et qu'il comptait le faire le plus rapidement possible. Tout comme il restait mentalement dans son travail, il semble être resté dans ce schéma durant son arrêt.

*« Et puis moi c'était hyper important de retourner travailler et puis j'essaie de mettre toute mon énergie [...] »*

On remarque également que, lors de son arrêt, la première fois qu'il ne s'est pas rendu à l'école l'a particulièrement affecté. Avec une difficulté à lâcher prise sur tout ce qui allait se passer sans lui, de lâcher l'école pour quelques semaines.

*« Et puis après ça c'est vraiment le moment le plus douloureux. Et de lâcher ça... »*

On peut également deviner cette difficulté à lâcher lorsqu'Antoine explique plusieurs fois qu'il essayait de tenir le plus possible dans les périodes qui ont été difficiles. On réalise alors qu'avant que sa directrice n'intervienne, il était presque impossible pour lui de penser à s'arrêter, ne serait-ce qu'un instant.

#### 4.1.5 Interprétation du vécu

Antoine attribue son burnout à un cumul de facteurs, à une sorte de trop-plein qui a l'a fait exploser. Les causes perçues prennent une place importante dans son discours. Cependant, si on s'attarde sur plusieurs aspects de son entretien, on peut essayer d'aller plus loin que les causes et comprendre quelles significations il attribue à cette expérience et comment son vécu s'articule en lien avec son épuisement.

On peut comprendre que ce qu'il a vécu a été particulièrement intense pour lui. Il utilise notamment les mots « *blessure* » et « *usure* », qui font penser à un accident ou au vécu d'un événement difficile, qui l'a marqué. Son burnout n'est ainsi pas une expérience comme une autre. Il n'était d'ailleurs pas question pour lui de le vivre ainsi. Raison pour laquelle il a décidé de prendre une année sabbatique. Antoine avait besoin de comprendre, de faire le point et de faire autre chose.

*« Je ne peux pas juste dire ouais ok six-huit semaines, j'ai fait un burnout, je retourne travailler et c'est bon. »*

Il le dira lui-même à la fin de l'entretien, son expérience va bien au-delà des faits. Une forte dimension émotionnelle est rattachée à son épuisement.

*« Parce que c'est vraiment aussi ce que j'ai sur le cœur, ce n'est pas juste ce qui s'est passé. Mais ça, trois ans après c'est encore assez fort émotionnellement. »*

On comprend que le burnout est une expérience significative pour Antoine. A tel point qu'il rapporte avoir pu changer sa vie à partir de cette expérience. Il explique avoir de la gratitude pour ce qu'il a vécu, car aujourd'hui, en ayant diminué son taux de travail, il a retrouvé du plaisir dans son quotidien et explique avoir une qualité de vie qui lui procure un bien-être certain.

*« Je dirais ça a été un des tournants de ma vie les plus forts mais dans le bien quoi. »*

Afin de mieux comprendre la suite de l'interprétation du vécu d'Antoine, il est important de s'arrêter sur ce qu'il a laissé transparaître sur sa manière de voir les choses, sa manière d'être et ce qu'il valorise.

Son discours laisse à comprendre qu'il attache une grande importance à la manière dont il réalise son travail. Il utilise à plusieurs reprises les termes « *sens du devoir* » et « *le travail comme il faut* ». On peut ainsi y voir un perfectionnisme plutôt marqué. Par exemple, donner une leçon qui est standard n'est pas quelque chose de suffisant pour Antoine.

*« On aimerait faire des leçons biens pour nos élèves et puis on a plus ce temps à disposition. Donc on fait des leçons assez standards [...] »*

Il consacre ainsi beaucoup de temps et d'énergie pour que ce qu'il fasse soit à la hauteur de ses aspirations. On peut par exemple le constater avec la manière dont il s'est investi dans un projet pédagogique. Les mots qu'il utilise illustrent bien la manière dont il aborde son travail.

*« On a mis le paquet quoi, on a mis le paquet, du feu de dieu. »*

Avec ce perfectionnisme, on peut imaginer qu'Antoine perçoit une charge de travail plus grande que s'il accordait un peu moins d'importance à la qualité de son travail. Il se retrouvait ainsi à aller travailler alors que le besoin n'était pas forcément présent. Aujourd'hui, Antoine semble avoir pris suffisamment de recul pour le constater de lui-même.

*« Je vais au travail parce qu'il y avait des... enfin j'avais l'impression qu'il y avait des choses à faire au travail. »*



Le *sens du devoir* d'Antoine est aussi illustré lorsqu'il explique l'importance qu'il accorde à la loyauté dont il fait preuve envers sa directrice et son établissement scolaire. On peut rapprocher ce sens du devoir avec l'énergie qu'il met pour tenir le plus possible et ne pas lâcher son travail. Ainsi, son arrêt pour épuisement était possiblement vu comme une sorte d'acte déloyal envers sa directrice. Dans une moindre mesure, on le remarque également lorsqu'il se sent contraint à penser sans arrêt aux enseignants spécialisés afin de ne pas manquer une information qu'il devrait leur transmettre. Bien que cela l'ennuie, il le fait car le *sens du devoir* l'y oblige.

Le besoin de se sentir compétent ainsi que le besoin de réussite sont des choses importantes pour Antoine. Il est même possible d'aller plus loin et de dire que la perception de ses compétences est associée avec du plaisir.

*« Et là y a du plaisir quoi parce que je me sens vraiment... je me sens être performant de nouveau. »*

On le remarque également lorsqu'il explique son travail de responsable technique. Bien que la charge fût lourde pour lui, aller dépanner ses collègues était quelque chose qui lui permettait de mettre en avant ses compétences et de pouvoir les observer au travers du regard des autres.

*« Et puis j'avais le retour "ah mais toi t'es super" "mais toi t'as des doigts magiques". C'est génial quoi ! Ça me nourrissait quoi. »*

Le sentiment de compétence est aussi couplé avec celui de se sentir utile pour Antoine. Il aime particulièrement mettre à disposition ses compétences pour se sentir utile. Les remplacements sont donc une manière de travailler appréciée par Antoine.

*« C'est facile les remplacements hein parce qu'on est tout de suite... on est un peu le sauveteur »*

Son besoin de réussite est couplé avec son évitement ou la difficulté d'accepter l'échec. Étant très axé sur les compétences et sur son besoin de réussite, il éprouve une difficulté assez flagrante à faire face aux situations qui le mettent en échec. Il s'en rend compte lui-même mais minimise tout de même la chose. On pourrait y voir comme une manière de contourner une sorte de mauvais trait de sa personnalité.

*« Moi j'ai vraiment de la difficulté à me sentir en échec ou à faire des erreurs quoi. Ça c'est un problème au niveau de mon... de moi. Enfin un problème, c'est une réalité, on n'appelle ça pas un problème. »*

D'ailleurs, il justifie assez régulièrement son vécu en prenant appui sur des faits concrets et rationnels. On peut ainsi y voir une manière d'objectiver qui lui sert à éviter un échec qui lui serait propre. C'est une méthode qu'il utilise à de nombreuses reprises durant l'entretien. Cela donne ainsi l'importance qu'il accorde à atténuer ce qu'il considère comme des insuccès.

Par exemple, il explique que l'institution met en place des formations en guises de prévention. Il y voit alors une possibilité d'expliquer que si ces préventions existent, c'est qu'il y a un problème général et qu'il est conséquent. C'est ainsi une manière pour lui de faire comprendre qu'il n'est pas le seul dans cette situation. Il n'est pas le seul en échec. Ce qui veut ainsi dire que ce ne sont pas ses compétences qui font défaut. La faute est attribuée à l'extérieur, ainsi il évite de se mettre lui-même en échec.

Il fait la même chose avec sa casquette de responsable technique. Il ne se contente alors pas de dire que la charge était élevée et que c'était trop pour lui. Il ajoute qu'il a appris que ce rôle était l'équivalent d'un mi-temps dans une entreprise lambda. Il prend ensuite appui sur ces faits pour justifier son ressenti.

*« Ok donc j'étais en train de faire un mi-temps à côté d'un nonante pourcents. C'est peut-être pour ça que c'est compliqué (rire). »*

Il utilise également les dires d'un directeur de gymnase qui a étudié la géographie pour assurer que le niveau du matériel pédagogique est trop élevé.

*« Et ça, on me l'a attesté. Le directeur du [nom de gymnase] qui a étudié la géographie, qui est directeur d'un gymnase [...] Il m'a dit "mais ça c'est du collège. "»*

Il fait la même chose lorsqu'il explique que s'il travaille à plein-temps, il ne survit pas. Il justifie son propos en comparant sa situation à celle qui vaut pour la majorité des enseignants. Ne pas réussir à travailler à 100%, comme il l'aurait voulu, n'est ainsi pas attribué à un facteur personnel.

*« Je serai curieux de savoir combien osent aujourd'hui travailler à cent pourcents. On n'est pas beaucoup [...] »*

Cet entretien présente Antoine comme une personne qui accorde beaucoup d'importance à son travail. Être compétent et réussir dans son domaine lui permet d'avoir une image positive de lui-même. En revanche, ce perfectionnisme lui apporte une grande pression

qui ne l'autorise pas à se sentir en échec. Il utilise alors des moyens qui lui permettent de se rassurer afin de contourner un vécu qu'il considère comme négatif pour lui.

En ayant examiné le fonctionnement d'Antoine, il est plus facile de comprendre les émotions qu'il ressent et la manière dont il a vécu son burnout. Au travers de l'entretien, on peut comprendre qu'Antoine se considère comme une sorte de victime inconsidérée « *du système* ». De plus, il utilise souvent le « *on* » lorsqu'il parle de l'institution, on peut ainsi comprendre qu'il ressent une déshumanisation et une distance par rapport aux personnes qui dirigent son activité d'enseignant.

Se ressenti explique alors les émotions qu'il a face à l'institution. Il y a notamment de la colère. Elle est ressentie car, pour Antoine, s'il se retrouve dans cette situation c'est à cause d'une institution qui le met à mal et qui ne s'occupe pas de ceux qui ne vont pas bien.

*« Mais j'avais en moi aussi construit une colère en fait, une grosse colère et... contre l'institution, le système quoi, vraiment le système. Se dire y a un truc qui ne joue pas et moi je suis victime de ça. »*

On retrouve également de la colère contre les personnes de l'enseignement qui sont mieux payés que lui mais qui ne travaillent pas plus, voire moins. Bien-entendu, ce ne sont pas ces personnes directement qui décident de leur salaire. La colère est donc indirectement dirigée vers l'institution qui ne considère pas le travail d'Antoine à sa juste valeur.

*« Et donc ouais vraiment de la colère et de se dire mais et ça [...] on travaille vraiment autant que les enseignants du gymnase mais on gagne vraiment beaucoup moins. [...] des enseignantes spécialisées qui gagnent presque une fois et demi notre salaire mais elle ne font pas la moitié en temps et en investissement de ce qu'on fait nous. »*

Cette question des salaires met en avant le ressenti d'une injustice pour Antoine. On peut le ressentir lorsqu'il compare son travail à d'autres qui sont dans le domaine de l'enseignement. On le remarque également lorsqu'il compare son taux d'activité avec n'importe quel autre métier. Être enseignant ne lui permet pas de travailler à plein-temps, alors que d'autres corps de métier peuvent le faire, ce qu'il trouve injuste.

*« Je pense septante, je n'ai pas les chiffres exacts, mais septante-huitante pourcents des enseignants ils ne travaillent pas à plein-temps pour survivre, pour vivre décemment. Et c'est pas juste ça, c'est pas juste. »*

La frustration, un sentiment de solitude et d'abandon font également partie du vécu d'Antoine. Ces ressentiments vont ressortir à la suite de sa demande de contact avec une personne ressource pour son épuisement. Malheureusement, cette personne était en vacances lorsqu'Antoine aurait voulu la rencontrer. Il se retrouve alors seul face à son problème, personne n'est là pour l'aider, ce qui le frustre passablement.

*« Et ça c'était une grosse frustration de me dire ah mais lui il sera disponible quand moi je serai de nouveau en plein travail. » « je ne trouve pas le soutien parce que y a pas de disponibilité »*

Antoine ressent alors de la colère contre une institution qui le sous-estime et ne le considère pas. De plus, il ne se sent pas soutenu, voire abandonné, ce qui le laisse seul face à une situation qu'il ne trouve pas juste de vivre.

Nous avons pu voir qu'Antoine vivait mal le sentiment d'échec. Il est ainsi possible que toutes ses émotions fortes envers l'institution soient en partie dues à sa manière de rediriger les situations qui le mettent en échec. Antoine estime qu'il n'y aurait rien à changer d'un point de vue individuel dans sa situation d'épuisement. Ce qui peut paraître contradictoire avec quelques rares passages dans son récit. Il admettra alors qu'il est également responsable d'une partie de sa charge de travail en ayant accepté par exemple de s'occuper d'un aspect technique de son établissement, mais il place d'abord la faute sur l'extérieur.

*« Et puis de l'autre côté, il n'y a rien qui m'a été déchargé. Enfin je me suis déchargé de rien. »*

Au travers de tout ce qui a été dit jusqu'ici, il est possible de comprendre que Antoine a vécu son burnout comme un échec. Il s'est rendu compte que travailler à 100%, en acceptant plusieurs rôles, tout en visant l'excellence dans son travail n'était pas possible.

Aujourd'hui, Antoine dit avoir accepté de ne pas mettre son travail en priorité afin de préserver sa qualité de vie. Or, avec ce qui est raconté, on comprend que ce n'est pas tout à fait le cas. Certes Antoine a baissé son taux d'occupation à 53%, mais il continue à travailler en dehors de ces horaires officiels afin de garantir une certaine qualité de travail.

*« Parce que pendant la semaine, quand je suis à cinquante-cinq pourcents, bien j'ai plein de demi-jours où je peux faire le travail pour l'école. »*

Antoine a ainsi fait le deuil du travail à plein-temps mais seulement de manière officielle. Il tient tellement à avoir du temps à disposition, notamment pour préparer ses cours, qu'il a décidé de gagner moins pour pouvoir atteindre le niveau de qualité qu'il s'impose.

*« Mais je refuse... à quelque part c'est ça, je refuse peut-être trente ou quarante pourcents de mon salaire pour cette qualité de vie. Mais j'ai accepté ça »*

Aujourd'hui, Antoine est content de la solution qu'il a pu trouver. En effet, elle lui permet de bénéficier d'assez de temps libre pour faire ce qu'il doit pour l'école ainsi que pour avoir du temps pour lui.

Le récit de son épuisement marque deux manières plutôt contrastées qu'il a de l'appréhender. Les sentiments de colère, d'injustice, de frustration et d'abandon contrastent avec une vision positive de ce qu'il a vécu. Le négatif est ainsi projeté sur l'extérieur et Antoine met en avant le fait qu'il a su rebondir pour aller vers quelque chose de très positif pour lui. En effet, il exprime de la reconnaissance car son burnout lui a permis de remodeler son activité professionnelle et d'améliorer sa qualité de vie. Son burnout n'est ainsi pas un échec, mais une opportunité qu'il a su saisir.

*« J'ai vraiment de la gratitude pour ce qui m'est arrivé. [...] Bien parce que j'ai changé ma vie. Et puis ça, c'est un truc génial quoi. »*

On remarque qu'il utilise des mots avec une forte valence positive, ce qui marque le bien-être qu'il ressent aujourd'hui.

*« Je dirais ça a été un des tournants de ma vie les plus forts mais dans le bien quoi. »*

## 4.2 Béatrice

### 4.2.1 Présentation et parcours professionnel

Béatrice, âgée de 38 ans, a terminé sa formation d'enseignante en secondaire un il y a une dizaine d'années. Elle a ensuite commencé à travailler dès la fin de ses études. Béatrice semble avoir choisi son métier car elle aime particulièrement transmettre son savoir.

*« On est quand même une grande majorité à avoir choisi ce métier par vocation... »*

Dès le début de l'exercice de son métier, elle a été confrontée à des élèves particulièrement difficiles, avec des problèmes scolaires plutôt marqués. Ainsi, Béatrice a construit une expérience dans l'enseignement avec ce type d'élèves.

*« Des élèves difficiles j'en ai eu depuis le départ, j'ai toujours eu des élèves euh avec des parcours scolaires un peu chaotiques. »*

Elle a travaillé à plein-temps durant plusieurs années. Elle va ensuite vivre un épisode d'épuisement professionnel qui la conduit à s'arrêter pour une période d'environ trois mois. En effet, Béatrice remarque des signes dès la rentrée et s'arrête deux mois plus tard. Après trois mois, elle reprend progressivement son travail, dans la même école. À la suite de l'arrivée de son deuxième enfant, elle diminue son taux d'activité à 80%. Béatrice vit avec son conjoint et a deux enfants en bas âge.

#### 4.2.2 Le vécu du burnout de Béatrice

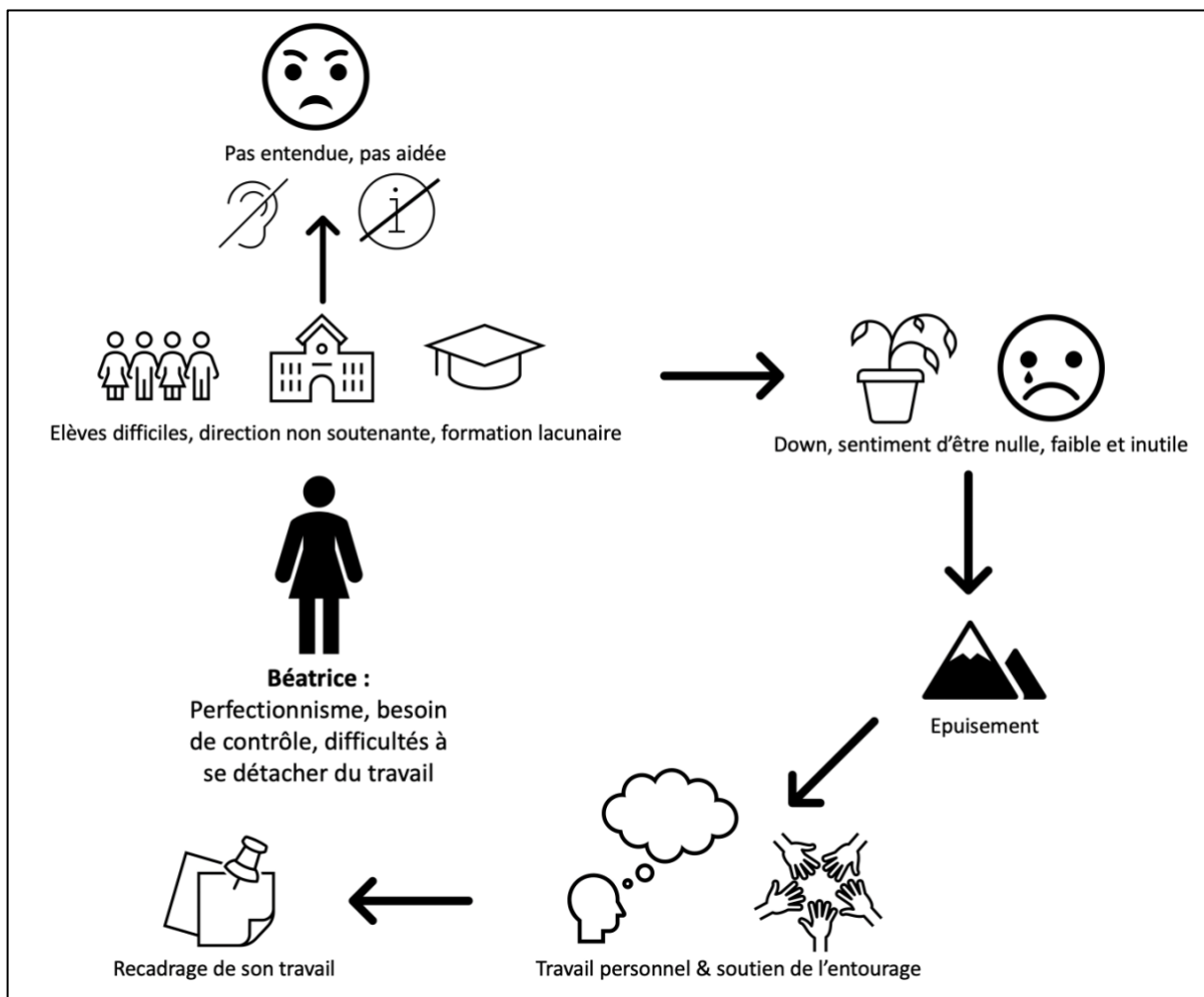


Figure 3 : Vécu du burnout de Béatrice

#### 4.2.3 Avant le burnout

Pour Béatrice, il y a deux principaux facteurs qui ont contribué à son épuisement. Premièrement, elle s'est retrouvée avec deux classes qui lui imposaient non seulement un gros horaire de travail, mais également d'être confrontée à des élèves particulièrement difficiles. Deuxièmement, la direction n'a pas entendu ses alertes et sa demande d'aide, ce qui a grandement influencé son vécu et son arrêt.

*« Je me suis vraiment retrouvée dans une situation avec deux classes et du coup un horaire, avec ces deux classes, énorme avec des élèves ingérables, et avec des cris d'alerte que j'ai donnés qui n'ont pas été entendus. »*

Bien qu'elle ait l'habitude de travailler aux côtés d'élèves difficiles, elle ne s'était encore jamais retrouvée dans une telle situation. Elle parle notamment de « *pression psychologique* » de la part des élèves, ce qui laisse penser à une sorte de harcèlement dans le but de la provoquer, de la blesser, voire de l'affaiblir.

*« Le but de l'élève ou des élèves c'est de vous déstabiliser et de vous faire perdre pied [...]. »*

Au-delà de ce point, enseigner à ses élèves devenait physiquement dangereux. Elle dit par exemple avoir reçu des objets à la figure, dont une poubelle. En expliquant ceci, on peut comprendre qu'elle s'est retrouvée dans une position d'insécurité.

*« C'est quand même la première fois où j'ai quelque part, même si ça paraît exagéré de la dire comme ça mais, oui, dans mon intégrité physique, je me sentais des fois menacée. »*

Elle se retrouvait ainsi à devoir aller travailler dans deux classes qui créaient un climat hostile, menaçant et redouté par Béatrice. Les problèmes scolaires de ses élèves ont également participé aux difficultés de Béatrice. En effet, le nombre d'élèves par classe est trop élevé pour qu'elle puisse les aider. Elle s'est alors retrouvée avec des classes dont il n'est pas possible d'exercer normalement son métier.

*« Ouais de la provocation, de l'indiscipline, et pis bah du coup des grosses difficultés scolaires mais le problème c'est qu'on arrive jamais à les aider parce que... parce que ouais il faudrait faire du un-un. »*

Malgré des élèves difficiles et peu collaborants, Béatrice est restée dans une démarche d'aide et de changements. Ainsi, elle a mis plusieurs choses en place dans le but d'améliorer ses

conditions d'enseignement. C'est à ce moment que la situation a commencé à devenir spécialement compliquée pour elle. Les stratégies qu'elle a tenté de mettre en place n'ont pas fonctionné. Elle s'est alors retrouvée dans une situation sans issue, sans personne pour lui venir en aide.

*« Et pis on se sent isolé aussi parce qu'on finit par dire « mais là j'arrive plus et je sais pas ce que je peux mettre en place pour que ça marche [...]. »*

Ce manque d'écoute de la part de la direction l'a fait se sentir seule face à un problème de taille. Béatrice a lancé des cris d'alerte et à demander de l'aide mais rien n'a été fait. Durant l'entretien, on ressent à quel point elle ne s'est pas sentie entendue.

*« Est-ce que quelqu'un peut entendre que ça ne joue pas ? »*

A tout ceci, s'ajoute une charge de travail élevée concernant la maîtrise de classe, ainsi que le travail administratif. Béatrice explique notamment qu'il n'est pas question de simplement enseigner sa branche. En tant que maître de classe, elle doit s'occuper de tout ce qui concerne de près ou de loin ses élèves.

*« donc devoir gérer parfois des choses qui se passent pas forcément dans notre salle de classe mais qui se passe avec d'autres »*

Concernant la charge administrative, elle cite notamment les remplacements qui demandent une charge de travail conséquente ainsi que la gestion des absences des élèves dont elle doit s'occuper elle-même. Ce dernier point semble spécialement la toucher. On comprend que c'est parce qu'elle trouve que le secrétariat pourrait s'en charger, comme c'est le cas dans d'autres écoles. La comparaison l'a ainsi fait se rendre compte que pas tous les enseignants avaient la même charge.

*« C'est un autre truc aussi moi qui me rend folle, c'est qu'on a une charge administrative énormissime. [...] Et je sais que dans d'autres établissements c'est pas ça. »*

Béatrice explique également ce qu'elle a vécu par sa manière de fonctionner. Elle se décrit comme quelqu'un de très perfectionniste, qui cherche à en faire toujours plus et surtout, qui n'est jamais satisfaite de ce qu'elle fait. Pour Béatrice, cela a contribué à son épuisement.

*« Je pense que ce qui a joué en ma défaveur, on va dire ça comme ça, c'est que je suis quelqu'un d'hyper perfectionniste »*



En effet, Béatrice explique à plusieurs reprises certains de ses comportements en les liant à son caractère. Elle mentionne par exemple avoir du mal à lâcher prise sur son travail, dans un besoin de contrôle, ce qu'on peut lier avec son trait perfectionniste.

*« c'est compliqué pour moi de... de... de perdre le contrôle entre guillemets et j'ai besoin de tout gérer »*

Avoir des élèves avec des problèmes scolaires et de comportements plus marqués que d'habitude, ne pas être entendue par la direction ainsi que son caractère perfectionniste sont les facteurs qui ont mené Béatrice vers une période difficile à gérer. En effet, elle raconte avoir éprouvé de l'anxiété et un mal-être face à cette situation, à tel point qu'aller travailler devenait une véritable épreuve.

*« On a mal au ventre, on pleure avant d'aller travailler, euh on se rend compte qu'on se met rapidement... dès qu'il y a quelque chose qui joue pas ça prend des proportions énormes. On a l'impression du coup que rien ne joue »*

Sa manière d'être a été modifiée et elle a pu remarquer qu'elle était dans un « *down constant* », qu'elle perdait patience, qu'elle était devenue nerveuse et colérique. Elle s'est rendu compte que ses comportements pouvaient avoir des répercussions sur sa famille, ce qui l'a poussée à prendre les choses en main.

*« Je voulais pas que ça ait un impact encore plus fort que c'était déjà en train d'avoir sur ma famille. »*

Bien qu'elle ait eu du mal à mettre des mots et à identifier ce qu'il se passait au début, elle a compris par la suite que son changement de comportement était lié à ce qui se passait à son travail. Pour elle, il était clair que sa famille ne devait pas en subir les conséquences. On se rend alors compte de l'impact que cela a eu dans sa motivation à vouloir changer les choses.

*« Là où c'est problématique c'est clairement mon travail et ça n'a rien à voir avec euh... et du coup je vais faire la part des choses. »*

Cependant, Béatrice n'a pas envisagé de s'arrêter pour autant. Son côté perfectionniste l'a poussée à chercher des solutions et à arranger la situation sans passer par une période hors de l'école. D'ailleurs, elle ne prononce pas le mot *arrêter* en entier lors du passage qui illustre ce propos.

*« Et je m'en rendais compte sans forcément me dire ok je vais m'arrê- »*

#### 4.2.4 La phase de burnout

L'épuisement de Béatrice s'est vu grandir au fur et à mesure que ses tentatives d'amélioration n'aboutissaient pas et que la direction ne faisait rien. Dans son récit, il est difficile d'identifier à quel moment elle a franchi le pas pour un arrêt. Cependant, le rôle de son entourage et de sa psychologue, qui la suivait pour d'autres raisons, ont été déterminants dans sa prise de conscience. En effet, ses proches lui ont fait remarquer qu'elle semblait triste et fermée. Quant à sa psychologue, elle lui a permis de prendre un temps pour réfléchir à ce qui se passait et à envisager de s'arrêter.

*« Cette psychologue qui m'a dit aussi « ah ben faudrait quand même commencer à mettre des mots sur ce que vous êtes en train de vivre. Et ça serait bien que vous vous arrêtiez ». »*

Béatrice a alors été réceptive aux remarques de son compagnon, de ses amis, de ses collègues et de sa psychologue. Elle a pu les prendre en compte et l'on peut voir que c'est ce qui a permis de faire le déclic chez elle. Son entourage est ainsi très positif pour elle, une ressource qu'elle a su utiliser.

*« Euh... c'est mes collègues proches, pis des amis, je suis bien entourée, je pense que c'est ça aussi qui fait que ça va bien aujourd'hui... »*

Durant son burnout, Béatrice s'est particulièrement sentie soutenue par ses collègues de travail. Certains d'entre eux ont fait part de leur mécontentement à la direction concernant leur manque de réaction face à sa situation. Un soutien qui semble lui avoir fait du bien et qui a contrebalancé la réaction de la direction. Bien que Béatrice explique que les dirigeants de l'établissement ont commencé à se remettre en question suite à son arrêt et à celui d'autres collègues, ils sont tout de même restés dans une attitude peu soutenante. En effet, ils ont beaucoup sollicité Béatrice concernant son retour, ses remplaçants, ou encore d'autres tâches administratives. Une sollicitation qui l'a parfois empêchée de se reposer et qu'elle n'a pas appréciée.

*« je suis pas très bien pis qu'on vienne me dire » « euh t'as oublié de donner à ton remplaçant ça ça ça ça ça ». »*

Être suivie par une psychologue a été bénéfique pour ce point précis. En effet, Béatrice a pu apprendre et travailler à dire *non* et à couper avec sa direction qui ne la laissait pas tranquille.

*« Mais elle elle m'a aussi aidé à me dire « non mais en fait faut couper court » »*

En effet, durant son arrêt, Béatrice a exprimé le besoin de se couper totalement de son travail. L'école était devenue anxiogène pour elle. Prendre de la distance était donc primordial pour se concentrer sur elle et faire en sorte que ça aille mieux.

*« Et j'ai essayé, par contre, de mettre entre parenthèse vraiment, tout ce qui me rappelait le travail et qui me faisait mal au ventre »*

Elle a alors décidé de s'écouter et de faire ce dont elle avait besoin. Son arrêt lui a également permis de se rendre compte à quel point elle était fatiguée. Dormir a été quelque chose d'important durant sa période d'arrêt.

*« J'ai dormi beaucoup. Je pense que j'avais vraiment du retard, je me suis rendu compte que j'étais très fatiguée en fait. »*

Bien que son désir fût de se couper de son travail pour un certain temps, on peut tout de même voir que cela n'a pas été facile. En effet, son besoin de contrôle peut l'empêcher de lâcher totalement prise sur ce qui se passe sans elle à l'école. Ainsi, avoir des remplaçants pour ses cours n'est pas quelque chose qui la laisse indifférente. Or, on peut constater qu'elle a su l'accepter.

*« Après ça se passe pas forcément comme ça se passe avec moi vu que c'est pas moi mais euh ça se passe aussi (rires) donc ça va. »*

S'arrêter a également été une période de doute pour Béatrice. Elle s'est retrouvée à se poser des questions et à réfléchir sur sa profession, ses envies et ce qui la rendait heureuse. Toutes ses interrogations sur son futur n'ont pas été faciles.

*« Alors c'est hyper déstabilisant je lui ai dit aussi parce que du coup tu sais vraiment pas. En tout cas moi je savais pas si j'avais vraiment envie de revenir là et pis qu'est-ce que j'allais faire de ma vie en fait »*

La fin de l'arrêt de Béatrice coïncide avec le début du confinement prononcé lors de la pandémie de COVID-19. Elle a donc repris le travail mais à distance de ses élèves. Ceci a été considéré comme particulièrement bénéfique par Béatrice. On peut alors penser qu'elle était prête à reprendre le travail mais que se retrouver face à ses élèves était encore trop compliqué pour elle.

*« C'était le mois de mars et j'ai fait une semaine et après on a eu le confinement. Et je pense que ça ça a été très bénéfique pour moi »*

#### 4.2.5 Interprétation du vécu

Dans le récit de Béatrice, on peut remarquer que la relation qu'elle avait avec ses élèves était plutôt hostile, avec l'idée de se retrouver face à des enfants qui la défient. On remarque également la construction d'une colère contre ses élèves à cause de leurs comportements irrespectueux.

*« confrontés à... à ces enfants qui, pour la plupart, pensent que tout leur est dû parce que, jusqu'à présent, beaucoup de choses leur ont été offertes comme ça » ; « ça me rend tarée de me dire que eux ils ont droit à toute l'attention alors que finalement ils en ont rien à secouer »*

En effet, lorsque Béatrice explique ce qu'elle a vécu, elle utilise des mots se rapportant au combat, voire à la guerre. On peut ainsi mieux comprendre comment elle interprétait ce qui se passait dans sa salle de classe.

*« tout le temps en pleine figure » ; « des bombes qui nous explosent à la figure », « dans notre enfer »*

Face à une telle confrontation, Béatrice a eu du mal à savoir comment riposter et n'avait tout simplement plus envie d'être face à eux. Elle a alors fini par se replier sur elle-même, dans le but de se protéger.

*« J'ai mis des barrières euh...ben... même physique dans le sens où j'étais hyper fermée.»*

Ce combat acharné avec ses élèves laisse Béatrice perplexe et dans une sorte d'incompréhension. En effet, se retrouver dans une telle situation face à des enfants sort de la conception qu'elle se fait de son métier, même avec des élèves difficiles.

*« On se retrouve face à... à des... des... des enfants, parce que c'était quand même des enfants » ; « qu'on reçoit des trucs de fou »*

Malgré les problèmes de comportements de ses élèves et la colère qui en ressort, Béatrice a cherché à les expliquer durant l'entretien. Elle cite notamment la période de l'adolescence comme étant propice à ce genre de comportements ou encore les difficultés venant de leur vie privée. On ressent alors une envie de les aider et de s'occuper d'eux malgré les affects négatifs qui lui font ressentir.

*« Plus tous les parcours personnels de chacun qui sont des fois assez chaotiques et qui font que ça explique les réactions »*

Le récit de Béatrice laisse penser que la colère contre ses élèves est plutôt indirecte. En effet, pour elle, c'est la direction et plus largement le système qui font mal les choses. Concernant sa direction, son récit laisse à comprendre qu'elle ne s'est pas sentie soutenue, entendue ou même considérée. Il aura effectivement fallu qu'elle ne puisse plus se rendre à l'école pour que quelque chose se passe.

*« On n'est pas entendu jusqu'au moment où on s'arrête réellement »*

Au-delà de ne pas être entendue, Béatrice a également ressenti une sollicitation trop grande de leur part. En effet, elle explique que les enseignants considérés comme ayant les épaules assez solides sont surchargés de cas difficiles. Cela construit une sorte de trop-plein qui finit par exploser. Cette manière de faire n'est pas correcte pour Béatrice, à tel point qu'elle s'est sentie déshumanisée.

*« Et pis ben au bout d'un moment, les gens qui savent gérer ben c'est super mais euh c'est quand même des êtres humains »*

Le manque de considération s'inscrit également plus largement pour Béatrice. En effet, pour elle le système scolaire ne s'occupe pas des enseignants. Ce qui lui pose problème réside dans le fait que l'enfant est toujours placé en premier, peu importe les répercussions sur l'enseignant. Béatrice ne se sent ainsi pas prise en compte par un système qui la place au service de ses élèves.

*« La société actuellement qui veut ça, [...], où on pense au bien-être de l'enfant avant tout le reste, mais en fait... Ce que je comprends en soit, mais je comprends pas comment on peut atteindre le bien-être d'un enfant ou celui de quelqu'un d'autre si les personnes qui travaillent avec elles sont pas entendues et pis elles sont pas prises en considérations non plus. »*

Le récit de Béatrice laisse également comprendre qu'elle ressent un manque de soutien de la part du système scolaire. Elle ne se sent ainsi pas considérée, pas soutenue, ni même entendue alors qu'elle vit des choses qu'elle ne considère pas comme normales.

*« Mais là, il y a tellement de trucs qui nous arrive à la figure ces dernières années qu'un espace de... de parole ou de... de décompression obligatoire dans notre enfer (rires), ça serait bienvenu, de mon point de vue. »*

Béatrice exprime également un certain mécontentement à l'égard de la formation. En effet, l'écart entre la théorie et la réalité du métier est trop grand. Pour Béatrice, être enseignant ne signifie pas uniquement transmettre son savoir dans une branche choisie. Cela demande également beaucoup d'investissement pour ses élèves de manière générale. La formation ne pointe ainsi pas du doigt tout ce qui concerne la maîtrise de classe ou encore le fait de devoir aider les élèves au-delà de la branche enseignée. En effet, Béatrice explique devoir s'occuper de leurs difficultés privées, ce qui pour elle n'était pas prévu lors de ses études. Elle perçoit ainsi une grande charge qui a été mise sur ses épaules sans qu'elle y soit préparée.

*« Je suis un petit peu amer quand même parce que je trouve que beaucoup de choses retombent sur le dos des enseignants. »*

Il est ainsi possible de comprendre que Béatrice a construit des sentiments de colère, de mécontentement et d'irritation tout d'abord envers ses élèves, puis envers la direction, le système scolaire et la formation. La colère indirecte envers les enfants peut être comprise dans le fait qu'ils ne sont que le résultat d'une direction qui ne l'aide pas, d'un système qui ne la considère pas et d'une formation qui ne lui a pas donné d'outils pour s'en sortir. On peut ainsi comprendre un sentiment d'abandon du système dans lequel elle travaille.

Le récit de Béatrice montre également qu'elle retourne régulièrement la faute sur elle. En effet, elle explique que son côté perfectionniste, sa difficulté à lâcher prise sur le travail et à accepter ce qu'elle fait ont participé à ce qu'elle a vécu. Ainsi, lorsqu'elle explique des choses qui la dérangent quant à sa direction, elle complète souvent en disant que sa manière d'être n'est pas adéquate. Il est ainsi possible d'imaginer de la culpabilité dans son expérience, avec une envie d'agir autrement.

*« Après, je sais que c'est aussi moi qui me mets des pressions » ; « Mais voilà après c'est moi aussi »*

Tout ceci explique les pensées négatives qu'elle a pu avoir sur elle-même lors de cette période compliquée. En effet, son envie de réagir face à la problématique et le manque de succès l'ont fait se sentir peu compétente et inutile. Ne pas y arriver était alors difficile à accepter.

*« on se sent inutile parce que on se sent... enfin on n'a pas l'impression de faire le travail correctement, et on se sent assez nul aussi dans ce qu'on fait parce qu'on a l'impression que chaque chose qu'on met en place, bah y'a rien qui est mis en place »*

Son besoin de perfection a effectivement été mis à rude épreuve. Béatrice n'ayant pas réussi à atteindre ce qu'elle désirait, cela l'a fait se sentir faible. On constate alors le haut niveau d'exigence qu'elle a envers elle, avec une auto-compassion parfois absente.

*« Et pis c'est dur du coup d'admettre qu'on est faible quand on veut être parfait (rires). »*

En revanche, Béatrice est tout à fait consciente de sa manière de fonctionner et des mécanismes qui lui posent problème. En effet, être suivie par une psychologue lui a permis de comprendre et de travailler sur elle-même. On ressent alors l'importance qu'elle accorde à apprendre à s'accepter, à devenir moins exigeante envers elle-même et à mieux gérer son besoin de contrôle.

Cependant, on peut remarquer qu'elle reste tout de même très exigeante envers elle-même. Béatrice reste ainsi dans une dynamique de recherche de perfection mais elle dirige la cible sur elle-même, en plus du travail qu'elle réalise pour l'école. Elle critique ainsi son travail et sa manière de voir son travail.

*« de me dire « ben non en fait c'est pas si, c'est pas mauvais, enfin j'arrive même pas à dire c'est très bien, vous voyez, mais j'arrive quand même à me dire que c'est pas si mauvais (rires). »*

Béatrice utilise également des termes très clivés avec une vision du monde en tout noir ou en tout blanc. Ainsi, si elle n'atteint pas le *vraiment parfait*, elle se retrouve dans le mauvais et il faut qu'elle ne se reconnaisse *absolument pas* pour dire qu'elle a changé certaines choses.

*« Après, j'ai pas l'impression de m'être transformée en une personne que je reconnais absolument pas et pis euh et pis que tout a été gommé pis que tout est vraiment parfait, non (rires). Ça clairement pas. »*

Durant l'entretien, il est également intéressant de noter que Béatrice revient à plusieurs reprises et insiste sur le fait que malgré son travail sur elle-même, elle n'a pas changé la personne qu'elle est. En effet, elle explique s'être remise en question et avoir mis des choses en place à son retour afin de construire un lien de confiance avec ses élèves et de pouvoir travailler ensemble. Cependant, elle explique avoir mis des changements en place afin de pouvoir travailler dans de meilleures conditions et surtout pour se protéger. Il est important

pour elle de faire comprendre qu'elle n'a pas changé pour contenter ses élèves. On peut alors remarquer une sorte de lutte contre ses élèves qui l'auraient manipulée au point de la changer. Pour elle, il est hors de question de se laisser faire et de répondre à toutes leurs demandes. Béatrice marque un point d'honneur à rester qui elle est, ainsi qu'à ne pas se laisser marcher dessus par des élèves qui auraient pris le pouvoir.

*« Je me suis dit « bah voilà, moi je suis comme ça, j'entends mes élèves qui sont en difficulté, je veux bien remettre des choses en place et en question mais je suis pas d'accord de refaire tout en entier et pis euh... d'adhérer entièrement à ce système-là qui dit que l'enfant est roi et que c'est lui qui va... ». On n'est quand même pas dans un système à la carte et c'est pas très correct de faire des trucs comme ça. »*

On remarque qu'elle a fait la même chose avec la direction en expliquant qu'elle a négocié son retour en demandant à avoir certaines classes et pas d'autres, en s'affirmant lorsqu'elle n'est pas d'accord avec leur manière de faire ou encore en demandant d'avoir un jour complètement off.

Dans le récit de Béatrice, il est intéressant de constater l'importance du soutien de son entourage, de ses collègues ainsi que de sa psychologue. Au-delà de ce point, on remarque qu'elle a également besoin de ces personnes pour légitimer et objectiver son vécu. En effet, elle fait parfois des comparaisons avec ses collègues ou avec des personnes qui travaillent dans une autre branche. On peut y voir une manière de se rassurer sur la légitimité à vivre certaines expériences de telle ou telle manière.

*« Alors, en discutant avec d'autres personnes je comprenais bien que c'était dans mon travail que ça marchait comme ça. » ; « Et je sais que dans d'autres établissements c'est pas ça. »*

Lorsque d'autres collègues montrent les mêmes difficultés qu'elle face à ses élèves, cela lui permet de voir la problématique sous un autre angle et de s'autoriser à penser que la faute ne retombe pas forcément sur elle.

*« mais quand aucune personne qui intervient dans ces classes ou dans ces groupes de classes arrive à enseigner de manière correcte, ben là on arrive aussi à se dire « bon ben y'a un souci, ça a pas l'air d'être que nous le problème »*

Béatrice montre ainsi un besoin de l'autre pour valider ce qu'elle vit. Comme si quelqu'un n'allait peut-être pas la croire si elle est la seule à exprimer une difficulté. On peut aussi



comprendre ceci comme étant le résultat d'une direction qui n'a jamais réagi à ses demandes d'aide. Par exemple, Béatrice explique qu'il serait utile que les parents adressent une lettre à la direction afin d'exprimer leur mécontentement face à certains élèves qui en pénalisent d'autres. Ses lettres permettraient ainsi à appuyer son vécu, à réaliser qu'un problème existe sans qu'il soit sa faute et à les utiliser comme une sorte de preuve face à sa direction.

Béatrice explique la même chose avec sa psychologue. En effet, elle trouve important d'avoir quelqu'un de neutre qui lui donne son ressenti sur sa situation. De cette manière, elle est sûre que la psychologue va dire quelque chose de vrai et non quelque chose qui irait dans le sens de Béatrice, comme pourrait le faire un ami pour la rassurer. Ainsi, son vécu est validé par quelqu'un qui a un regard objectif sur la situation et qui n'essaie pas de la protéger.

*« Et pis de l'entendre de la part de quelqu'un qui est neutre, qui n'avait finalement pas de lien avec moi si ce n'est ce lien-là, c'était aussi important »*

Béatrice illustre l'épuisement professionnel comme « *une montagne à gravir* ». Cela exemplifie la manière dont elle l'a vécu. On imagine ainsi qu'elle n'arrivait pas à y voir le bout et qu'elle ressentait le besoin de fournir beaucoup d'efforts pour parvenir au sommet. Une fois arrivée en haut, les difficultés ont commencé à diminuer au fur et à mesure qu'elle a pu se reposer et remettre les choses en place. En effet, avec l'illustration de la montagne, on peut bien comprendre que Béatrice n'est pas passé d'un état à un autre à un instant T. Ainsi, elle a par exemple eu besoin de recommencer progressivement avec des classes plus faciles car elle n'avait pas encore fini de descendre la pente.

*« J'avais besoin de recommencer dans des classes où ça allait bien. »*

Béatrice a réussi à franchir le burnout en étant écoutée et soutenue par son entourage, en acceptant qui elle est, ce dont elle est capable ou non de faire, ainsi qu'en osant s'imposer et demander de l'aide.

*« Demander peut-être un plus d'aide euh plus rapidement, de pas me dire que je vais faire toute seule. »*

Elle a ainsi réussi à recadrer la place que prend le travail dans sa vie, ce qui semble mieux lui convenir.

*« Le travail prend une place mais il prend plus autant de place que... Que ce qu'il prenait avant. »*

## 4.3 Caroline

### 4.3.1 Présentation et parcours professionnel

Caroline, âgée de 32 ans, a fait sa formation d'enseignante il y a une dizaine d'années. Elle décide ensuite de partir six mois en Suisse Allemande. C'est l'occasion pour elle de « *voir autre chose* » avant de reprendre dans le domaine de l'enseignement. En effet, c'est un point qui semble important pour Caroline. Dès le début de l'entretien, elle met en avant qu'elle a eu différents emplois à côté de sa formation et que ceux-ci étaient dans des domaines autres que l'enseignement. Ainsi, elle se différencie de certains de ses collègues qui n'auraient rien connu d'autre. A travers cette remarque, on peut y voir une sorte de justificatif et une réponse aux stéréotypes qui sont parfois rattachés à ce corps de métier.

*« Du coup, j'ai voilà, j'ai un regard aussi sur une autre réalité de la vie que d'autres enseignements n'ont pas forcément. »*

Après ses six mois en Suisse allemande, elle commence à exercer en tant qu'enseignante dans sa région d'origine. Elle va tout d'abord faire des remplacements puis va trouver un poste de titulaire à un petit pourcentage, pour finalement avoir sa propre classe l'année suivante. Caroline a changé à plusieurs reprises de degrés (1,2,3,4 H), de bâtiments et de villages, tout en restant sous la même direction qui s'occupe de la région entière.

Caroline n'a pas toujours rêvé d'être enseignante. En effet, jusqu'au début de l'adolescence, elle souhaitait devenir vétérinaire. En ayant choisi les langues au gymnase et en voulant partir le plus rapidement possible de chez ses parents, elle a décidé de faire la HEP. Toutefois, l'envie d'exercer le métier d'enseignante était présente. De manière générale, Caroline a un fort intérêt pour le soin et plus particulièrement pour les soins prodigués à autrui. C'est ainsi qu'elle a suivi des cours en médecine naturelle durant trois ans, à côté de son travail d'enseignante. Elle a alors travaillé à 70% tout en faisant des cours les vendredis et les weekends, ce qui a été coûteux en temps, en énergie et en argent. Une fois ses cours terminés, Caroline a commencé à exercer en tant que thérapeute dans les soins alternatifs à côté de son emploi d'enseignante.

Après cinq ans d'enseignement, Caroline décide de prendre une année sabbatique. Elle s'est rendue trois semaines dans un pays étranger, un endroit qu'elle a énormément apprécié. Cette période de sa vie semble avoir été particulière pour elle. En effet, Caroline explique qu'elle se posait beaucoup de questions sur sa vie et le monde qui l'entoure. Après ce voyage de trois semaines, Caroline s'est séparée de son compagnon de l'époque. Elle a alors décidé de retourner dans ce pays et d'y travailler comme guide de voyage. Elle a finalement donné sa démission à l'école où elle travaillait. Après un certain temps, elle a ressenti le besoin de stabiliser sa situation. Elle a donc décidé de revenir en Suisse. Caroline s'est également rendu compte que le contact avec les enfants lui manquait. Elle a alors repris son métier d'enseignante, toujours dans la même région, avec un remplacement qui a débouché sur un emploi fixe. Durant cette période, elle a également repris son activité en médecine naturelle. L'année suivante, il lui est proposé une place dans un projet pilote pour des 7-8H qui rencontrent des difficultés, ce qu'elle accepte. A côté de ce projet pilote, elle a également d'autres classes pour plusieurs branches différentes. Caroline avait déjà ressenti des difficultés mais c'est à ce moment que celles-ci vont s'accroître. Cela va tout d'abord la conduire à arrêter son activité en médecine alternative.

*« En fait, à chaque fois je sentais que j'étais un peu sur la brèche. Et puis bah je me dis « non, faut que tu arrêtes un truc parce que tu vas péter un câble » puis bah voilà, j'ai arrêté ça quoi. »*

Après trois années dans ce projet pilote, elle s'arrête pour une période de trois mois. Après son arrêt, Caroline est revenue dans la même école et a pu prendre une classe de 7H, ce qui semble bien lui convenir.

*« Et puis après bah... y a enfin une classe qui s'est libérée en 7ème avec l'horaire que je rêvais depuis toujours. »*

Au moment de l'entretien, Caroline prévoyait de quitter l'établissement une fois l'année scolaire terminée. En effet, son nouveau compagnon ne venant pas de la même région qu'elle, ils ont décidé d'emménager dans un autre canton. Une fois sur place, elle prévoit de s'inscrire pour les remplacements et de garder du temps à disposition pour développer son activité en médecine naturelle.

### 4.3.2 Le vécu du burnout de Caroline

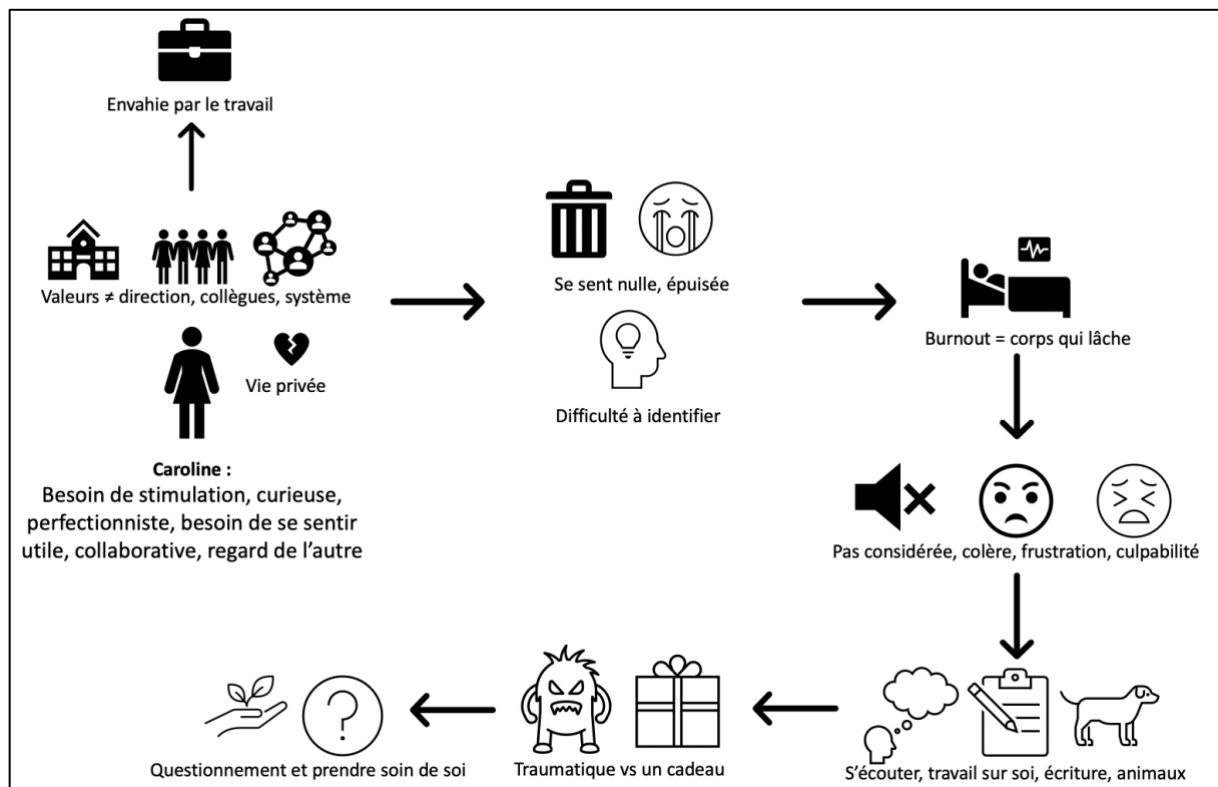


Figure 4 : Vécu du burnout de Caroline

### 4.3.3 Avant le burnout

Lorsque Caroline a commencé à enseigner, elle a passé beaucoup de temps à travailler en dehors des leçons qu'elle donnait. En effet, démarrer dans cette branche lui a demandé un grand investissement en temps et en énergie car elle avait encore beaucoup à apprendre. L'envie de faire les choses de la meilleure manière possible l'a menée à passer beaucoup de temps à l'école. Elle note également la difficulté qu'elle avait à décrocher de son travail une fois rentrée chez elle. On peut ainsi imaginer la place importante que prenait son emploi lorsqu'elle a commencé à enseigner.

*« Je mettais une plombe à m'endormir parce que [...] il fallait que je me remémore tout ce à quoi il faut penser parce que en fait il y a toujours un truc et tout. »*

Bien que cela ne l'a pas dérangée dans l'immédiat, et que son burnout a eu lieu des années plus tard, on peut comprendre que la charge de travail a commencé à peser dès le début et a progressivement augmenté son impact à travers les années.

Pour Caroline, ne pas avoir de fin fixe à ses journées de travail est particulièrement difficile. Le travail est ainsi toujours présent, ce qui est compliqué à gérer pour elle.

*« Ce qui du coup est terrible quand on est enseignant, parce que comme il n'y a jamais de fin. »*

Caroline explique que le travail est sans fin car elle pense toujours à une amélioration possible, à ce qu'elle doit faire le lendemain et ce qu'elle ne doit pas oublier. Cependant, le travail s'incruste également dans sa vie privée sans qu'elle en soit à l'origine. Elle explique avoir eu du mal avec les messages qu'elle recevait de ses collègues en dehors des heures de travail. On ressent alors une sorte d'empiètement impossible à contrôler de son emploi sur sa vie privée avec des limites devenues quasiment inexistantes.

*« Je me suis vite sentie (réfléchi) envahie. Et en fait ça... commençait vraiment à me saouler, c'est le cas de le dire. Quand le week-end on reçoit des messages des collègues quoi. »*

Ce qui a nettement influencé l'épuisement de Caroline semble être son expérience au sein du projet pilote pour lequel elle a travaillé durant trois ans. En effet, elle explique avoir été engagée pour s'occuper d'une classe d'une dizaine d'élèves avec des difficultés. On lui avait alors expliqué qu'elle enseignerait quelques branches et qu'elle travaillerait avec eux la confiance et l'estime de soi. Ce dernier point lui avait donné grandement envie de s'investir dans ce poste. Son travail s'est finalement trouvé différent de ce qui avait été annoncé. En effet, elle a enseigné plus de branches que ce qui était initialement proposé, les élèves n'étaient jamais tous là en même temps et elle a dû partager le poste avec une autre personne, ce qui n'était pas prévu. On note premièrement une déception entre ce qu'elle attendait et ce qui s'est réellement passé. Deuxièmement, les conditions de ce poste ont fait qu'elle a trouvé le travail compliqué et peu réjouissant. Les mots qu'elle emploie permettent de comprendre avec quelle intensité elle ne l'a pas apprécié et laisse deviner le ressentiment qu'elle éprouve vis-à-vis des responsables de ce projet.

*« Le plan bien pourri. » ; « c'est méga dur. » ; « un truc un peu chaotique » ; « c'était aussi bien merdique »*

A côté de ce projet pilote, Caroline enseignait également dans d'autres classes. Devoir composer avec un emploi du temps partagé entre plusieurs rôles différents a été particulièrement fatigant pour elle. De plus, son travail se répartissait sur plusieurs bâtiments ainsi que sur deux villages différents, ce qui a contribué à augmenter sa charge.

*« Ce qui faisait que j'étais sur pleins de classes différentes et c'est... c'est hyper crevant en fait. »*

Caroline avait mis en avant à sa direction qu'elle ne se sentait pas à l'aise avec cet emploi et qu'elle constatait des problèmes d'organisation trop importants pour continuer. Or, la direction n'a pas réagi. En effet, Caroline décrit une direction absente et peu soutenante, ce qui a péjoré cette expérience.

*« Où c'est aussi terrible c'est que voilà, la direction nous dit « bah en fait on sera là [...] ». Puis en fait, ils ne sont jamais venus me voir quoi. »*

En effet, les problèmes qu'a rencontrés Caroline avec la direction jouent un rôle central dans le vécu de son épuisement. Elle met en avant un manque de stabilité, avec des changements très fréquents des personnes qui occupent ce rôle. Chaque directeur a ainsi ramené sa vision des choses, ce qui a provoqué beaucoup de changement dans la manière de travailler de tout l'établissement. Pour Caroline, ce manque de stabilité a été un élément difficile à gérer. En effet, on peut imaginer l'énergie que cela demande de devoir s'adapter fréquemment à des nouvelles manières de travailler. Au-delà du besoin d'adaptation, on peut remarquer l'énerverment que cela lui fait ressentir.

*« Ils sont quand même spécialistes pour ramener tout le temps des nouveautés qui vont révolutionner. »*

Durant l'entretien, Caroline explique qu'elle s'est faite convoquée par la direction car elle n'avait pas participé à une activité qui avait été organisée pour les enseignants. A travers cet épisode, elle met en avant une direction présente uniquement pour contrôler et réprimander les enseignants lorsque quelque chose les contrarie. Ainsi, sa relation avec la direction est marquée par un manque de présence, un manque de soutien et un ressenti de déshumanisation qui, finalement, met en avant un manque de reconnaissance.

*« Et ouais, on se sent un pion. » ; « ça fait juste du bien de leur dire que « oui, tu existes, tu es là et oui je te vois et oui merci de ce que tu es et de ce que tu fais ». Et il n'y a pas quoi. »*

L'expérience de Caroline n'est pas seulement marquée par une mauvaise relation avec la direction. Ses collègues ont également eu un effet non négligeable sur son vécu. Caroline met en avant une opposition totale entre ses valeurs et celles de ses collègues. En effet, le partage, le travail d'équipe et le soutien sont des choses qui semblent importantes pour elle. Or, ses collègues sont décrites comme individualistes et psychorigides.

*« Je sais pas, que c'est un peu chacun pour sa pomme, dans le sens moi ça ne fait pas partie de mes valeurs. »*

On peut ainsi comprendre que ce facteur n'a pas dû aider Caroline, et qu'il a sans doute contribué à son épuisement.

*« Mon collègue [...] est assez rude quand même hein. »*

Caroline décrit ses collègues comme étant hostiles entre elles, ainsi qu'avec les élèves. Elle explique par exemple que certains enfants redoutent ces enseignantes à tel point de vomir avant de venir à l'école. On peut ainsi imaginer le climat anxigène et menaçant qui règne dans son environnement de travail.

*« Ah c'est... c'est des chiens qui aboient quoi, c'est agressif. » ; « sont horribles » ; « je vois comme elles font, c'est terrible. »*

Malgré des relations difficiles avec sa direction et ses collègues, Caroline continuait à beaucoup donner pour son travail. En effet, elle explique que dans sa vie privée tout n'allait pas très bien à cette époque. Sa relation avec son ex-compagnon n'était pas stable, ce qui était difficile à vivre pour elle. Cette situation l'a ainsi faite se tourner et s'accrocher à son travail pour compenser. On peut ainsi imaginer le sentiment de solitude et le manque de soutien qu'elle a dû ressentir du côté de sa vie professionnelle, comme privée. Des deux côtés, Caroline se retrouvait face à des personnes avec qui elle devait fournir un effort pour s'adapter.

Au-delà des personnes qui l'entourent, Caroline ne se sent pas bien dans le système dans lequel elle évolue. Durant l'entretien, elle n'explique jamais explicitement ce qui la dérange. Cependant, on peut tout de même comprendre qu'elle y voit beaucoup d'incohérences, avec une manière de faire qui n'est pas dans ses valeurs. Lorsqu'elle parle de "système", on peut comprendre la société de manière générale, mais aussi les personnes qui

dirigent la scolarité dans son canton. Elle explique notamment des décisions contradictoires, des changements fréquents qui la font se sentir inconsidérée, comme un objet.

*« Enfin, je ne sais pas... En fait on a... moi j'ai vraiment la sensation qu'on est comme des... des pantins quoi. »*

Ses ressentiments sur le système concernent également le domaine de la formation des enseignants. Pour Caroline, beaucoup de cours ne servent pas dans son travail de tous les jours. Elle y voit alors une obligation qui ne fait pas de sens pour elle.

*« Ces cours HEP, c'est très beau sur le papier mais c'est de la grosse merde. Et ne nous sert à rien, ça nous fait perdre notre temps et j'ai un peu de la peine avec ça. »*

On peut alors constater un décalage entre les cours qu'elle a reçus et ce qu'elle aurait voulu apprendre. En effet, elle aurait apprécié avoir plus de contenus sur la gestion du stress, des émotions et de la quantité de travail. Cette partie de son discours montre bien les difficultés qu'elle rencontre avec son métier. Le sentiment de ne pas être formée pour les affronter lui laisse ainsi une certaine amertume vis-à-vis de ce système.

Ce qui lui a également provoqué une charge de travail supplémentaire concerne les biais d'information dans son travail. En effet, elle explique que son école utilise une multitude de canaux différents pour communiquer, ce qui complique son travail. L'intensité avec laquelle elle explique ceci montre à quel point ce problème semble important pour elle.

*« Oh mon Dieu, moi je me trouve trop d'information tue l'information en fait. »*

La nature de son métier lui apporte d'autres soucis qui ont contribué à son épuisement. Vivre le moment présent est quelque chose d'important pour Caroline. Or, être enseignante lui demande de toujours penser à la suite.

*« Faut juste penser à 10'000 trucs » ; « Je trouve que c'est hyper dur d'être dans le moment présent. »*

Ainsi, elle explique le besoin de devoir toujours être dans l'anticipation. Son discours montre que cette faculté lui demande beaucoup d'énergie et que cela contribue à l'augmentation de sa charge de travail. En plus de cela, la nécessité d'être polyvalent et flexible vient se rajouter. Elle donne comme exemples le fait de devoir toujours penser aux élèves qui ont des activités en dehors de la classe, comme le soutien, ou encore le besoin de toujours garder en tête des évaluations futures dans le but de remplir les objectifs de fin d'année, tout en s'adaptant aux



réformes qui ont sans cesse lieu dans la manière d'enseigner. Cette manière de travailler semble ajouter une charge non négligeable, dont l'impact a dû avoir un effet important dans la construction de son épuisement.

*« C'est quand même toutes des charges mentales en plus quoi. »*

L'épuisement de Caroline s'est ainsi construit sur la base de plusieurs facteurs. On note tout d'abord une charge de travail conséquente due à une grande implication dans son activité professionnelle, des changements nombreux concernant son lieu de travail, ses classes et les degrés dans lesquels elle a enseigné. Le projet pilote dans lequel elle a été impliquée a finalement apporté une charge supplémentaire avec une organisation difficile à gérer et surtout un écart trop important entre ce qu'elle attendait et ce qu'il lui a finalement été demandé. A cela s'ajoutent des relations compliquées avec sa direction et ses collègues. La mésentente, le manque de considération et de soutien ont occupé une place centrale dans son burnout. Une relation compliquée avec son ex-compagnon est par ailleurs importante à prendre en considération dans son vécu. Finalement, on note le manque de repère et le désaccord dans un système qu'elle n'affectionne pas particulièrement.

L'épuisement de Caroline s'est développé sur un temps relativement long. En effet, elle explique avoir déjà eu des « *signes précurseurs de burnout* » avant son emploi au sein du projet pilote. Son ressenti s'est intensifié avec le temps, mais cela s'est fait progressivement.

*« Le truc, c'est que ça se fait petit à petit en fait. »*

De ce fait, Caroline n'a pas tout de suite identifié ce qu'elle était en train de vivre. De plus, son ressenti se présentait par période, ce qui veut dire qu'elle alternait des phases plus compliquées avec d'autres moins difficiles.

*« Le truc, c'est que je n'ai pas fait le lien tout de suite, enfin c'est dur. Et puis c'est souvent des vagues en fait. »*

De cette manière, Caroline a d'abord pensé à d'autres raisons qui auraient pu causer son état. En premier lieu, elle a cherché du côté d'une carence en magnésium, en fer ou d'une maladie somatique. Elle s'est également dit que cela pouvait venir du fait qu'elle avait changé sa manière d'être au travers du parcours de vie qu'elle avait eu jusqu'ici.

*« Je ne savais pas trop si c'était moi qui changeais ou si c'était bah une maladie. »*

C'est essentiellement au niveau de son corps que Caroline a ressenti son épuisement. Elle cite notamment une fatigue permanente, des étours, des vertiges, un manque d'appétit, des crampes et un manque d'endurance physique. On imagine alors un ressenti qui s'est caractérisé par la sensation d'un corps ne pouvant plus supporter ce qui se passait.

*« Mon corps me lâchait quoi »*

Caroline a également ressenti un changement dans son attitude. Elle note une irritabilité plus élevée ainsi qu'une manière d'être de plus en plus résignée. On peut ainsi imaginer qu'elle subissait le sort qui lui était réservé sans lutter activement contre.

Tout ceci s'est accumulé sur un certain temps jusqu'à ce qu'elle ressente une douleur au dos telle qu'une forte gêne au niveau de sa respiration se faisait ressentir. Elle s'est ainsi retrouvée à ne plus pouvoir se lever de son lit. Ce moment semble marquer le point de bascule pour Caroline.

*« Enfin, un truc vraiment jamais revécu ça depuis mais... Et là je me suis dit non mais c'est juste pas possible. »*

Avant d'appeler son médecin et de s'arrêter, Caroline a essayé de tenir, de s'accrocher et d'améliorer sa situation. Elle explique par exemple avoir eu des vacances qui lui ont donné l'impression qu'elle était de nouveau en bonne forme. En racontant ceci, on peut constater qu'elle trouve qu'elle minimisait ce qui était en train de se passer à l'époque.

*« Je me suis dit bon bah c'est bon quoi, il me fallait juste (petit rire) ... »*

Elle parle également d'un épisode où elle s'est retrouvée en pleure face à sa direction. Même si la discussion n'a pas été très positive, elle s'est sentie soulagée de pouvoir dire les choses et être entendue. À la suite de cet épisode, elle avait également pensé que cela allait l'aider suffisamment pour rectifier sa situation et se sentir mieux. On remarque alors qu'elle essayait de se convaincre que ce qu'elle vivait pouvait être réglé plus ou moins rapidement et qu'elle évitait de lâcher.

*« Je me disais « mais non, aller soi forte, ça va aller » et tout. »*

Quelque mois avant son burnout, elle avait aussi essayé d'appeler une personne qui se trouve à disposition pour les enseignants qui traversent des phases difficiles. Bien qu'elle n'avait pas encore identifié un burnout, elle ressentait le besoin de contacter quelqu'un pour

l'aider à faire face à ses difficultés. Malheureusement, la personne n'a ni répondu, ni recontacté Caroline. Cet épisode semble l'avoir heurtée. En effet, elle explique que faire ce premier pas pour demander de l'aide est difficile. Ne pas avoir de réponse l'a ainsi laissée seule et sans ressource. Dans son discours, on peut voir que cela l'a énervée. Elle a ainsi eu l'impression que ces personnes sont dites à disposition uniquement pour servir l'intérêt des dirigeants du système scolaire afin de montrer qu'ils se soucient du bien-être des enseignants. On imagine alors un ressenti de solitude et un manque de considération avec un système qui lui a fait croire qu'il se souciait d'elle.

*« On est beaucoup dans un truc un peu... l'apparence, enfin le paraître, où faut donner une image qu'on est comme-ci, comme-ça mais en fait il n'y a rien suit derrière quoi. »*

#### 4.3.4 La phase de burnout

Quelques semaines après sa discussion avec la direction, son état était tel qu'elle a décidé d'appeler son médecin et de s'arrêter. A ce moment, Caroline n'avait pas encore réalisé que son état était dû à un épuisement. Son rire en disant cela laisse penser qu'elle trouve ça étonnant depuis son point de vue actuel.

*« En fait, j'avais pas encore capté quoi (rire). »*

C'est après deux semaines d'arrêt, avec l'aide de sa naturopathe, qu'elle va pouvoir mettre un mot sur ce qui se passe et que le terme *burnout* sera évoqué pour la première fois. Dans son discours, il est possible de repérer une culpabilité importante. En effet, Caroline explique avoir étudié le burnout dans ses cours de médecine naturelle. On remarque alors qu'elle s'en veut de ne pas avoir repéré plus rapidement ce qui se passait.

*« Et je me suis dit putain mais putain comment je n'ai pas pu pas voir ça en fait. J'étais trop mal après. »*

A la suite de cette prise de conscience, Caroline a eu besoin de quelques jours pour accepter ce qui était en train de se passer. Elle a d'abord été « *un peu sonnée, choquée* ». En effet, il a été difficile pour elle de lâcher prise sur ce qui se passait, même après avoir identifié le burnout. On constate ainsi une lutte intense, déjà avant son arrêt, contre son épuisement.

On peut y voir une sorte de défense contre un effondrement qu'elle redoutait. Lorsque Caroline a arrêté de lutter, on peut en effet noter que son vécu a été particulièrement difficile.

*« J'étais encore un peu dans la résistance et puis quelques jours après, j'ai... j'ai lâché. Et mon dieu, alors là c'est pfff... ouais là c'est... on coule quoi. Et là c'était dur. »*

Mettre un mot sur ce qu'elle vivait a finalement pu lui apporter un soulagement et lui a permis de se sentir entendue et reconnue dans sa souffrance. Avec ses paroles, il est possible de comprendre à quel point le manque de reconnaissance de son entourage professionnel et privé a été difficile pour elle.

*« Ça m'a fait du bien parce que bah je me sentais aussi entendue, écoutée et reconnue dans ma... dans ma souffrance quoi. »*

En effet, le discours de Caroline met bien en avant la solitude qu'elle a ressentie durant son épuisement. Elle explique notamment avoir eu presque aucun soutien de la part de ses collègues. Au-delà de cet aspect, elle montre aussi que le burnout est passé sous silence dans son collège. Ce qui laisse imaginer une sorte de honte et de tabou sur ce sujet.

*« C'est chacun pour soi. » ; « Ils n'en parlent presque pas. Enfin, c'est comme si on... c'était normal. »*

Caroline a également manqué de soutien de la part de son entourage. Elle cite notamment son compagnon de l'époque et sa famille. Son discours laisse ressentir une tristesse et une déception pour des personnes dont elle aurait espéré un peu d'aide, ou du moins une reconnaissance de sa souffrance, ce qui n'a pas été le cas. Avec les mots qu'elle utilise, on peut imaginer la solitude, le manque de considération et de reconnaissance ressentis, ainsi qu'une hypothétique illégitimité à son vécu.

*« Et j'avais zéro soutien de sa part non plus. » ; « Ça m'a ébahi de me dire mais comment on peut ne pas voir en fait que la personne... rien que de lui dire « mais t'as besoin de quelque chose ? »*

Durant son burnout, il est intéressant de noter à quel point la notion de culpabilité a été importante dans le vécu de Caroline. En effet, on peut remarquer à plusieurs reprises dans son discours un auto-jugement sur son état ainsi que l'attribution de la responsabilité de ce qui lui arrivait.

*« C'était pas une très bonne image de soi parce que bah on se dit " mais qu'est-ce que je fais de faux en fait" ». ; « Ouais des fois aussi où je me disais "mais je suis vraiment un cas" »*

Avec cette culpabilité, on ressent aussi le sentiment de honte et de mépris qu'elle avait pour elle-même. Son propre regard et celui des autres jouant ainsi un rôle important dans son vécu. Elle explique qu'elle se qualifiait de « *déchet* » ou de « *grand-mère* », des mots forts qui montrent le sentiment d'inutilité et de rejet qu'elle a ressenti. Son rire en disant ceci laisse penser que le sentiment de honte persiste encore aujourd'hui.

*« Et là on se dit « Ah ouais putain en fait je deviens un déchet » (rire). Enfin, clairement je ne me reconnaissais pas. »*

Étant dans un état difficile, Caroline espérait pouvoir se remettre rapidement. On remarque alors une impatience et un questionnement sur la durée de son épuisement.

*« Je me suis dit "mais Mon Dieu, mais ça va prendre encore combien de temps à récupérer" »*

Elle a d'abord pensé que trois semaines seraient largement suffisantes. Elle a ensuite réalisé que les premières semaines lui ont servi à comprendre ce qui se passait. Aujourd'hui, Caroline met bien en avant le fait qu'elle avait besoin de temps et qu'elle ne pouvait pas aller mieux aussi vite qu'elle ne l'espérait.

*« Tu ne t'en remets pas comme ça en deux semaines, c'est long et tout. »*

Durant son arrêt, Caroline a ressenti une fatigue importante, la faisant dormir jusqu'à seize heures par jour. Elle décrit une période de « *down* », où chaque chose de son quotidien demandait trop d'énergie. Chaque effort physique était très coûteux, elle avait ainsi de la difficulté à sortir de chez elle pour faire les courses ou faire le ménage par exemple. Rester vivante semblait lui demander un effort important. Elle explique ainsi que manger, parler ou même penser lui demandait trop d'énergie. Elle note alors un ralentissement important de son fonctionnement durant cette période.

*« Non, des fois même regarder Netflix, au tout début, c'était trop demandant en énergie. Donc du coup je... j'allumais ma bougie puis je regardais dans le vide. »*

Caroline explique aussi qu'elle se sentait mieux le soir comparativement avec le début de journée. Chaque jour était ainsi vu comme un fardeau à passer.

Pour Caroline, il est important que les autres comprennent que ce qu'elle a vécu ne s'apparente pas à de la dépression. En effet, elle précise que même si elle ne se sentait pas bien, elle n'a jamais eu une humeur dépressive ou une perte d'intérêt de manière générale. Ce n'est donc pas au niveau de son humeur mais bien de son corps que tout s'est joué. Lorsque les personnes de son entourage interprétaient son burnout comme une dépression, Caroline s'est sentie offensée. On imagine également que cela a dû renforcer son sentiment d'être incomprise et non reconnue dans son vécu.

*« Ça ne m'a pas trop touché mais quand des fois des gens ils font des remarques « ah oui mais avec ta dépression... » et puis tu es là « mais Je n'ai pas été en dépression, juste que je n'ai pas du tout respecté les limites de mon corps parce que voilà ». Puis du coup... ouais le moral par contre a toujours été bon »*

Petit à petit, Caroline a pu récupérer de l'énergie. Elle pouvait ainsi faire plus facilement les tâches du quotidien. On ressent le soulagement qu'elle a éprouvé lorsqu'elle a commencé à aller mieux. La fierté qu'elle a ressentie en réussissant à accomplir ses tâches ménagères montre bien la difficulté qu'elle a éprouvée lorsqu'elle était dans la phase la plus difficile. Se voir évoluer dans son burnout l'a ainsi aidée et encouragée à le surmonter.

*« Et puis j'étais déjà hyper fière de moi de réussir à refaire tout ça. »*

Dans son discours, on peut noter deux ressources qu'elle a pu solliciter afin de l'aider à avancer. Premièrement, elle cite le rôle important que ses chiens ont joué. En effet, cela lui a permis de se forcer à sortir de chez elle régulièrement, ce qui lui a fait beaucoup de bien, surtout au niveau de son corps.

*« Et ouais, heureusement d'un côté que j'avais mes chiens parce que je serais sinon restée chez moi en permanence quoi. »*

Deuxièmement, Caroline a régulièrement écrit dans un journal durant son arrêt. Elle y notait tout ce qui pouvait la remuer, la rendre triste ou en colère. Elle y inscrivait également des choses inspirantes et positives qu'elle avait pu lire ou entendre à divers endroits. Cette technique lui a ainsi permis de mettre en mot ce qu'elle ressentait et lui a apporté une manière efficace de gérer ses émotions.

*« Au lieu de pleurer ou au lieu de crier sur quelqu'un, bah du coup... »*

De manière plus générale, la médecine alternative a été une ressource très importante pour Caroline. En effet, se faire suivre dans le naturel a été primordial. Elle a ainsi pu éviter de prendre des choses « *chimiques* », ce dont elle n'avait pas du tout envie. Les plantes et l'acupuncture ont par exemple été importantes à ses yeux et qu'elle devait lui laisser une place dans sa vie afin de se sentir plus accomplie. Ce moment lui a aussi apporté l'occasion de s'arrêter sur son enfance, ses relations et d'y poser un nouveau regard. Elle a aussi appris à être plus patiente, à s'écouter et à exprimer ses besoins.

*« J'ai aussi appris à m'accepter pour ce que j'étais en fait, puis à me faire du bien. »*

Son discours fait ressentir cette période comme importante dans sa vie, hors du temps, lui permettant de s'arrêter pour mieux repartir.

*« C'était vraiment une bulle de ma vie. »*

#### 4.3.5 L'interprétation du vécu

Dans le récit de Caroline, on remarque une opposition marquée de ses valeurs avec celles de son environnement professionnel. En effet, ses collègues sont décrits comme hypocrites, jugeants, individualistes, renfrognés et agressifs, une manière d'être qu'elle n'affectionne pas du tout. Caroline a une vision plus collaborative du travail, aime échanger avec ses collègues, apprécie l'honnêteté, la franchise et n'aime pas les conflits. Elle doit ainsi s'adapter à un climat « *pas sain* », ce qui lui demande un effort considérable et pèse sur sa motivation. Sa manière de fonctionner n'est ainsi pas du tout en accord avec son lieu de travail, ce qui n'est « *pas évident* » à gérer au quotidien.

*« Dans mon fonctionnement, comment j'aime que les choses soient claires et qu'elles soient faites avec le cœur et la sincérité bah... [...] moi je trouve ça demande pas mal d'énergie quoi »*

Elle décrit l'ambiance générale comme « *pourrie* », où il est « *bien dur de s'intégrer* ». On peut ainsi se rendre compte de la difficulté qu'elle éprouve à travailler dans cette école.

La direction est également décrite à l'opposé de ses valeurs. En effet, celle-ci accorde beaucoup d'importance au « *paraître* » et à l'image qu'elle renvoie. Elle est également décrite

comme autoritaire. Avec les mots qu'elle utilise, le manque d'empathie et d'altruisme de son directeur semble l'affecter considérablement.

*« Où ça m'a aussi de nouveau tué, enfin façon de parler (rire) [...] je ne peux pas piffrer mon nouveau directeur [...] ... il a zéro humanité »*

Plus généralement, la manière dont les enseignants sont encadrés lui inspire une aversion marquée. Elle note des incohérences et une façon de faire les choses qu'elle juge contre-productive et exaspérante.

*« Ah ouais mon Dieu... Oui mais non mais y a tellement de trucs qui sont à vomir moi je trouve en fait. »*

Caroline attache une importance à rester fidèle à ses valeurs et à sa manière d'être. Elle ne souhaite ainsi pas changer sa manière de fonctionner pour s'accommoder à son environnement. Cependant, elle dit accepter que les choses soient ainsi et faire avec. Travailler dans un tel contexte lui demande ainsi un grand effort afin de prendre de la distance et de ne pas se laisser trop affecter.

*« Je suis restée fidèle à moi-même et puis j'ai dit bah "non, moi c'est pas ok comme ça" et voilà. » ; « ma fois je ne vais pas me rendre malade ou je ne vais pas me rendre triste pour ça. C'est les règles du jeu à l'heure actuelle »*

Bien que Caroline dise s'adapter à ses collègues, sa direction et le système de manière générale, on peut tout de même voir que cette situation génère une colère que l'on retrouve tout au long de l'entretien.

*« J'en ai marre de faire le bon petit mouton, la bonne petite élève qu'obéit sagement à tout ce qu'on nous dit quoi. » ; « Et ça m'a... ça m'a révolté en fait. Et ouais, ça m'a mise en colère vraiment. »*

Un deuxième point important de son vécu est le besoin d'un minimum de considération et de reconnaissance pour ce qu'elle fait ou ce qu'elle éprouve. Son épuisement professionnel a été tellement peu abordé par ses collègues et sa direction qu'elle se sent dans une position d'imposture, comme illégitime d'avoir été à l'arrêt.

*« J'ai l'impression d'avoir halluciné et de me dire en fait, ça n'a jamais existé. Enfin, pour les autres j'ai genre raconte des bêtises ou quoi ? »*

Ce manque de reconnaissance a aussi provoqué un sentiment d'inutilité et d'incompétence.



*« Ah ça fait du bien, enfin je sers quand même à quelque chose et puis je fais pas trop de la merde quoi »*

Ses élèves sont les seuls à lui permettre de compenser ce déficit. En effet, leurs remarques positives sur ce qu'elle fait est une source de motivation.

*« On a zéro reconnaissance au niveau de la part de la direction ou des autorités ou que sais-je. Mais ce genre de petites phrases ou rien que le regard [...] ça, ça a fait, ouais, ça fait du bien. Enfin moi, c'est ce qui me donne, ouais cette énergie pour aller de l'avant. »*

Caroline aurait ainsi besoin de feedbacks sur son travail. Pour elle, il est important d'être considéré et reconnu à sa juste valeur, c'est ce qui permet de la rassurer et de la motiver. Ceci met aussi en avant son besoin d'être différenciée des collègues qui travaillent moins bien qu'elle.

*« Ça ne dépend pas de l'amour que des autres non plus [...] mais ça fait du bien quoi, de temps en temps. Parce qu'on ne va pas non plus avoir une petite prime à la fin du mois parce qu'on a mieux bossé que son collègue qu'il n'en fout pas une quoi. »*

En effet, Caroline rapporte plusieurs fois durant l'entretien la différence avec certains de ces collègues. Du fait de ses expériences hors enseignement, ou encore de ses nombreuses places à travers différentes écoles et différents degrés, Caroline insiste sur le fait qu'elle a « *un bagage que d'autres enseignants n'ont pas* ». Ainsi, elle s'adapte facilement dans beaucoup de contextes, alors que ses confrères peuvent se montrer moins conciliants.

*« À peine une fois ils doivent changer de c'est (bruit d'effroi) "c'est tellement stressant". Puis bon bah en fait, je fais ça méga facilement quoi. »*

En ramenant plusieurs fois ce sujet, on peut comprendre qu'elle tient à se différencier d'eux. On ressent finalement comme une aversion pour la manière d'être des enseignants, d'où l'intérêt qu'elle apporte à s'en distancier. On remarque l'importance qu'elle y accorde lorsqu'elle en arrive à défendre la direction, qu'elle n'affectionne pourtant pas, qui doit faire face à ces enseignants.

*« Entre celui-là qui ne connaît que l'école, qui n'a rien vu d'autre et puis qui est tire au flan, entre l'autre qui est tout le temps à venir... à venir pointer du doigt le moindre petit truc. Enfin ouais, ce n'est pas facile quoi. »*

Le regard de l'autre prend une place importante dans le vécu de Caroline. En effet, elle a fait attention à ce que l'interviewer la voie d'une manière autre que la représentation qu'elle a des enseignants. Il en est de même lorsqu'elle a tenu à clairement différencier la dépression du burnout. On remarque ainsi que ce que les gens pensent peut passablement l'affecter.

*« Et puis surtout les gens maintenant ils utilisent un peu ce terme à tout va « c'est genre un coup de fatigue et tout ». Non ! »*

On le remarque également lorsqu'elle explique que vivre dans une région où tout le monde se connaît peut la bloquer dans certaines de ses activités.

*« Aussi j'ai l'impression que si je vais dans une vallée où je suis un peu plus anonyme, bah je vais oser plus être moi-même »*

En liant ceci avec son burnout, on peut mieux comprendre pourquoi le manque de considération et de reconnaissance de son entourage l'a particulièrement affectée.

Dans son discours, on peut remarquer que Caroline est quelqu'un de perfectionniste, ce qui a joué un rôle dans son épuisement. Elle est ainsi difficilement satisfaite de ce qu'elle fait et cherche toujours à en faire plus. Pour conséquence, cela lui demande un investissement en temps et en énergie considérable, lui apportant une grande frustration lorsqu'elle n'atteint pas ses objectifs.

*« C'est frustrant parce que en fait, on arrive à être excellent... en tout cas moi, j'arrive à être excellente pour rien du tout. »*

En effet, Caroline explique que lorsqu'elle a commencé à exercer son métier d'enseignante, elle avait une « forme d'idéal » dont elle a dû faire le « deuil ». Or, on ressent encore beaucoup de frustration qui découle de l'écart entre son idéal et la réalité. Le sentiment d'incompétence persiste, même s'il tend à diminuer avec le temps.

*« Je me sentais méga nulle. Du coup, mon estime de moi elle était à la ramasse »*

Caroline s'est ainsi épuisée à effectuer un travail qu'elle ne jugeait jamais assez bon. Et lorsqu'elle décide de lâcher un peu et de « vivre », elle est frustrée de devoir choisir entre la qualité de son travail et le temps qu'elle s'accorde. Dans les deux cas, Caroline n'est pas satisfaite.

*« Je n'aime pas trop non plus lâcher parce que j'ai un peu l'impression que j'abandonne. »*

Travailler avec des enfants vient ajouter une couche à la pression que se met Caroline pour son travail. Elle ne s'autorise pas à être stressée ou de moins bonne humeur pour le bien-être des élèves. On imagine alors l'énergie que cela lui demande lorsque certains jours elle doit effacer des émotions qu'elle juge peu appropriées. Se décrire comme un « *exemple* » pour eux illustre bien la pression et l'absence de droit à l'erreur qu'elle doit ressentir.

*« Parce qu'en fait comme on travaille aussi avec petits humains, bah je trouve que c'est hyper important notre attitude. Enfin, on est des exemples je trouve. »*

En étant très exigeante avec elle-même, on peut comprendre la culpabilité qu'a ressenti Caroline par rapport à son épuisement. Bien qu'elle mette en avant plusieurs causes externes à son burnout, elle reste parfois dans l'incompréhension et se place comme la principale fautive pour ne pas réussir à faire face à sa situation professionnelle.

*« J'avais aussi envie de comprendre, de dire mais c'est quoi mon problème ? »*

Caroline est une personne « *ouverte à pleins de choses* » et toujours curieuse de découvrir ou d'apprendre. Elle aime et a l'habitude que « *ça aille vite* ». En liant ceci avec son côté perfectionniste, on peut comprendre qu'elle cherche sans arrêt à relever des nouveaux challenges.

*« Ouais, je ne choisis pas forcément les chemins de la facilité. »*

Son besoin de stimulation est nécessaire à son bien-être. Cependant, elle remarque qu'elle a aussi besoin d'une certaine stabilité dans son quotidien. Elle rapporte elle-même l'ambivalence dans laquelle elle se trouve.

*« Dans mon fonctionnement j'ai besoin de nouveautés et que j'ai besoin d'être stimulée mais pas non plus trop. »*

Elle doit ainsi trouver un juste équilibre avec un emploi du temps qui lui permette d'être challengée et stimulée suffisamment, tout en ayant un aspect plus « *tranquille* » certains jours de la semaine. Avec le recul qu'elle a aujourd'hui sur son burnout, Caroline se rend compte qu'elle s'est « *cramée* » en adoptant un rythme qui la laisse « *à peine respirer* ».

Un point saillant du discours de Caroline est son optimisme et sa bienveillance. Elle a tendance à beaucoup relativiser et à chercher du sens dans tout ce qu'elle vit.

*« Je trouve toutes les expériences enrichissantes »*

Durant l'entretien, on remarque qu'elle cherche souvent à expliquer le comportement de ses collègues et de sa direction. Malgré une description qui peut être très négative de ces derniers, elle apporte parfois des éléments positifs sur eux, ce qui apporte un contraste questionnant.

*« Moi je ne leur en veux pas parce que j'ai interprété ça comme un peu... » ; « Je sens qu'en fait, au fond, c'est des personnes qui veulent bien faire et tout »*

Par exemple, elle décrit ses collègues comme agressives, méchantes et redoutées puis contraste en disant qu'elles ont aussi des « *facettes supers* ». Ensuite, elle explique que c'est « *trop chouette* » car cela lui a beaucoup appris. On constate ainsi une tendance à contrer le négatif et à le recadrer afin de rendre son vécu moins difficile. Pour son burnout, on remarque qu'elle utilise le même mécanisme.

*« Enfin, heureusement que j'ai trop appris pleins de choses [...] à se distancer puis à relativiser et puis à voir même tout ça avec humour parce que franchement, mais il y a de quoi mais sombrer. »*

Caroline décrit son épuisement comme traumatisant et fait part de sa peur de revivre un tel épisode. Les mots qu'elle emploie sont assez forts et marquent bien les émotions négatives qui y sont rattachées. Cependant, elle explique aussi que cette expérience lui a beaucoup appris et apporté. Elle ajoute qu'elle a trouvé « *très chouette de vivre ça* » actuellement car elle a pu avoir accès à beaucoup d'informations qu'elle n'aurait pas eu quelques années en arrière. On remarque alors qu'elle contrebalance un vécu traumatique en l'interprétant comme quelque chose de « *chouette* », un « *cadeau* ».

*« Cette expérience elle est hyper traumatisante, mais en même temps, c'est un super cadeau. » ; « Ça m'a appris plein plein de choses. [...] c'est hyper formateur. »*

Pour Caroline, son burnout lui a permis d'apprendre à s'écouter, à prendre du temps pour elle, à mieux gérer son emploi du temps, à mettre des limites et à économiser son énergie.

*« J'essaye aussi d'être... bah d'être plus et de faire moins. »*

## Chapitre 5 - Discussion

Ce chapitre propose une lecture transversale, en discutant les résultats des trois participants simultanément, ainsi qu'une mise en lien des résultats avec la littérature. En suivant l'ordre des résultats individuels, nous commencerons par revenir sur les causes du burnout. Puis, nous analyserons les manifestations du burnout. Pour terminer, nous nous pencherons sur les stratégies mises en place ou qui auraient été souhaitées pour surmonter le burnout. Finalement, nous aborderons les apports et les limites de cette recherche.

### 5.1 Les causes perçues du burnout

Les résultats ont pu montrer qu'il y a différentes causes qui ont mené les participants à vivre un épuisement professionnel. Le burnout étant le résultat d'une interaction entre l'individu et son travail, il est possible d'identifier des causes du côté de l'environnement et des caractéristiques individuelles à risque. On notera premièrement les facteurs organisationnels, c'est-à-dire ceux qui sont liés aux caractéristiques du travail. Dans cette catégorie, on peut inclure la charge de travail, l'accumulation de rôles différents, les problèmes avec les élèves et de mauvaises relations avec l'environnement professionnel. Deuxièmement, on notera les facteurs individuels, liés au fonctionnement de la personne, avec la situation familiale, les années d'expérience et la personnalité.

#### 5.1.1 Les facteurs organisationnels

Antoine, Béatrice et Caroline ont tous les trois cité une charge de travail perçue élevée comme étant un facteur déterminant dans leur épuisement. En effet, « la perception qualitative et quantitative de la charge de travail contribue à l'épuisement émotionnel » (Zawieja, 2021, p.80). Maslach et Leiter (2008) expliquent également que la charge de travail perçue fait partie des facteurs de risque principaux du burnout. De plus, une charge de travail trop élevée ne permet plus à l'individu de récupérer (Zawieja, 2021), ce qu'Antoine a particulièrement mis en avant au cours de son entretien. Une demande jugée trop élevée a effectivement été liée avec l'épuisement émotionnel des enseignants dans l'étude de Näring et collègues (2006). L'étude de Marcionetti (2002) a d'ailleurs mis en avant la charge de travail comme étant le facteur ayant la plus grande influence sur le burnout. Dans notre cas, la

perception quantitative de la charge de travail a notamment été mise en lien avec un travail administratif trop lourd. Le facteur de la charge administrative ressort également dans la littérature comme étant un facteur influençant le burnout enseignant (Genoud et al., 2009). Le nombre d'élèves par classe a également été cité par les trois participants comme étant un facteur menant à une grande charge de travail tant quantitative que qualitative. En effet, le nombre d'élèves est fréquemment cité dans la littérature comme étant un facteur de risque. Ainsi, une tendance linéaire est observée dans le score d'épuisement avec le nombre d'élèves par classe (Saloviita et al., 2021). L'hétérogénéité des élèves, avec par exemple des élèves à besoins spécifiques ou des élèves avec des problèmes de comportement, augmente la charge perçue (Saloviita et al., 2021). En effet, les enseignants faisant face à cette situation expliquent avoir une charge de travail plus grande et devoir faire des compromis, engendrant de la frustration et un sentiment d'insuffisance, pour prendre en charge ce genre d'élèves (Brackenreed, 2011). Les récits de nos trois enseignants rapportent également ce point, Antoine et Caroline en parlant d'élèves avec des plus grandes difficultés d'apprentissage et Béatrice en parlant d'élèves présentant des problèmes de comportement et d'apprentissage.

Les trois participants ont pu expérimenter le rôle de titulaire de classe, et les trois l'ont considéré tant comme un avantage permettant plus d'autonomie et de contrôle, tant comme une responsabilité et une charge de travail trop importante. En effet, la position de titulaire place l'enseignant comme « seul responsable de la gestion des comportements des élèves » (Genoud et al., 2019, p.43). C'est en effet ce que mettent en avant les participants en expliquant que ce rôle augmente la charge quantitative (travail administratif, gestion de classe) et qualitative (responsabilité) de leur travail. Par ailleurs, l'étude de Saloviita et al. (2021) a mis en avant un épuisement émotionnel plus élevé chez les titulaires de classe, avec une dépersonnalisation moins grande en comparaison à des enseignants de branche. Ces résultats sont en adéquation avec les récits de nos enseignants, montrant que la fonction de titulaire est particulièrement fatigante. Cependant, elle permet une action décisionnelle plus importante, jouant comme un facteur de protection contre la dépersonnalisation.

Le métier d'enseignant représente une charge émotionnelle car l'interaction avec les élèves est constante, ce qui demande une régulation et un travail émotionnel important (Näring et al., 2006). En effet, c'est ce que nous avons pu constater, notamment dans le

discours de Béatrice et Caroline. Dans les deux cas, la charge de travail était influencée par une régulation émotionnelle, qui dans le cas de Béatrice était devenue trop pénible pour être maintenue. En effet, dans la littérature, la dimension émotionnelle du travail a été mise en avant comme un facteur de risque du burnout (Zawieja, 2021). Au-delà du travail émotionnel avec les élèves, Caroline exprime une dissimulation de ses émotions face à ses collègues. Ce facteur a été mis en avant comme étant à risque dans le burnout enseignant, notamment avec une diminution de l'accomplissement personnel et un plus haut niveau de dépersonnalisation (Näring et al., 2006). En effet, Béatrice et Caroline exprime bien la distance qu'elles ont pris vis-à-vis des élèves/collègues ainsi que l'effet que cela a eu sur leur baisse de motivation et de reconnaissance.

Un déterminant du burnout fréquemment cité dans la littérature est le conflit de rôle. C'est notamment ce qu'on peut observer avec Antoine et Caroline, qui dans leur établissement, endossent plusieurs rôles. En effet, il peut être difficile de tous les arranger de façon harmonieuse, ce qui peut alors mener à une confrontation de demandes contradictoires, créant ainsi un facteur de risque de burnout (Zawieja, 2021). S'il on prend l'exemple d'Antoine, son rôle de responsable technique l'empêche de préparer ses leçons. Ainsi, son rôle de responsable technique amène une demande qui vient en conflit avec la demande de préparer une leçon pour son rôle d'enseignant. En écoutant son discours, on remarque que ce conflit de rôle a occupé une place importante dans son épuisement. Le conflit de rôle apparaît également lorsque les attentes de différentes personnes s'opposent et/ou lorsque le comportement attendu est contradictoire avec les valeurs de la personne. C'est notamment ce qu'on peut observer dans le cas de Caroline avec sa direction. En effet, se sentir en opposition avec les valeurs de notre travail peut provoquer des situations de conflit interne important (Maslach & Leiter, 2008). Ce facteur, dans les différentes formes qu'il peut prendre, a effectivement été mis en lien avec l'épuisement professionnel des enseignants (Papastilianou et al., 2009).

Un déterminant bien connu du burnout est celui du *contrôle* que l'individu ressent sur son activité professionnelle (Maslach & Leiter, 2008). En effet, ce facteur contribue à un sentiment de sécurité et de bien-être dans son travail et qui, en cas de manque, peut favoriser le désintérêt et mener à l'épuisement (Zawieja, 2021). Un contrôle plus faible a aussi été mis

en lien avec un épuisement plus élevé chez les enseignants (Näring et al., 2006). Ce facteur a été cité lors des trois entretiens. On le retrouve par exemple chez Antoine avec les intervenants, chez Béatrice avec ses élèves et chez Caroline avec le changement fréquent de direction et de la manière de travailler. Or, un point qu'ils ont tous les trois cités est leur désaccord avec le système qu'ils subissent. Aucun d'eux n'a expliqué ce qu'il entendait exactement par *le système*. Cependant, on peut faire l'hypothèse qu'il s'agisse de la manière dont leur métier est réglementé et dirigé. Ainsi, on ressent bien qu'ils perçoivent une sorte de contrôle, leur laissant peu de place pour exprimer leur opinion et exercer leur profession de manière plus libre. L'étude de Saloviita (2021) permet de se pencher sur le contrôle dans le milieu de l'enseignement et de voir l'effet qu'il a sur l'épuisement. En effet, l'étude permet de conclure que le manque de contrôle est lié avec un taux de burnout plus élevé. De plus, les chercheurs ont montré que les enseignants qui exercent également en tant que directeur montrent un taux d'épuisement plus faible. Ils amènent ainsi l'hypothèse d'un plus grand pouvoir de décision comme étant associé à un épuisement plus faible. Le niveau d'autonomie semble ainsi être un facteur déterminant pour le burnout chez les enseignants.

Le manque de soutien est également un facteur que l'on retrouve dans le récit de nos trois participants. On le retrouve au niveau des collègues avec Caroline, au niveau de la direction avec Béatrice et Caroline, ainsi qu'au niveau du système avec Antoine, Béatrice et Caroline. En effet, « sur le plan organisationnel, cela englobe toutes les formes d'absence ou de défaillance du soutien social par les collègues, la hiérarchie » (Zawieja, 2021, p.83) provoquant ainsi une atteinte au rapport positif à soi, lui-même considéré comme un déterminant du burnout. Dans le cas de Béatrice, l'atteinte a également eu lieu au niveau individuel avec des élèves qui ont menacé sa sécurité physique et affective. En effet, dans la littérature sur le burnout enseignant, on retrouve fréquemment les problèmes de comportements des élèves comme étant un facteur de burnout (Mijakoski et al., 2022)

Pour analyser ces résultats, il est possible d'appliquer le modèle *demand Control Support* (DCS) qui est souvent utilisé pour examiner les caractéristiques d'un emploi et le bien-être d'un individu. Selon le DCS, une charge de travail élevée, une faible capacité de réguler son travail ainsi qu'une absence de soutien peuvent conduire à un épuisement professionnel (De Lange et al., 2003). Dans le cadre de l'enseignement, Näring et collègues (2006) ont testé



les facteurs de ce modèle et ont pu montrer que l'épuisement des enseignants était lié à plus de demandes, à moins de contrôle et à moins de soutien. Ces résultats se retrouvent chez nos trois enseignants. En effet, tous ont exprimé une charge de travail évaluée comme trop importante, un manque de contrôle dans leur activité ainsi qu'un manque de soutien. Cependant, Lapointe (2014) explique que

la charge de travail, le contrôle et le soutien social ne représentent pas systématiquement une demande ou une ressource. Dépendamment du contexte de travail, les demandes pourraient être des conflits au travail ou l'ambiguïté de rôle, tandis que les ressources pourraient être la reconnaissance au travail ou la participation au processus décisionnel. (p.27)

De cette manière, un autre modèle plus flexible, fréquemment utilisé dans les études sur le burnout, est celui du *Job Demands-Resources* (JD-R). Il propose l'apparition de l'épuisement lorsque les ressources de la personne n'arrivent plus à suffire pour surmonter les exigences du travail (Demerouti et al., 2001).

Les exigences se réfèrent aux aspects de l'activité qui nécessitent des stratégies d'ajustement ou de compensation et qui entraînent de la fatigue. Les ressources, quant à elles, sont vues comme génératrices de motivation en ce qu'elles permettent aux professionnels de se développer, d'être dans un processus d'apprentissage et de développement personnel. (Haberey-Knuessi, 2011, p.26)

Ainsi, les ressources peuvent agir comme une variable modératrice permettant d'influencer l'effet d'une demande excessive sur l'épuisement. De plus, le manque de ressource a également montré qu'il pouvait engendrer un désengagement, un des trois facteurs du burnout dans le modèle de Maslach. Le modèle JD-R met ainsi en avant la demande excessive comme étant à l'origine de l'épuisement et le manque de ressources comme étant à la l'origine du désengagement, et mises ensembles, ces deux variables peuvent conduire au burnout (Haberey-Knuessi, 2011).

Dans le discours de Caroline, on retrouve un point qui exemplifie très bien le modèle JD-R. En effet, elle explique ne pas recevoir de prime pour un travail qu'elle aurait mieux fait en comparaison de ses collègues. Antoine évoque plus ou moins le même point lorsqu'il explique que son travail est plus pénible et moins bien payé que d'autres types d'enseignants. On notera aussi le manque d'équité et de justice, connu comme une des causes du burnout (Maslach & Leiter, 2008), qui ressort de manière assez forte chez Antoine. Au-delà de l'aspect

financier, le manque de ressource se situe sur la reconnaissance de leur travail. Ainsi, l'équilibre entre la demande et la reconnaissance n'est pas présent. Dans le cas de Caroline, on peut observer que cela a engendré un désengagement lorsqu'elle explique qu'elle était devenue résignée face à sa direction. Il en va de même pour Béatrice qui explique s'être fermée face à ses élèves car elle avait un manque de ressources, notamment au niveau de la direction, pour y faire face. Un point central de ces trois entretiens est la balance demandes-ressources qui a pesé trop lourd du côté de la demande pour les trois enseignants. En effet, la littérature met bien en avant le déséquilibre effort-récompense comme étant la principale source du burnout (Mion & Doppia, 2014). Bien qu'il y ait des différences dans le type de demandes et de ressources manquantes entre les trois, on peut constater que le schéma reste le même. Il y a d'un côté une charge de travail trop élevée, des conflits de rôles et de l'autre on remarque un manque de soutien (direction, collègues, système), un manque de reconnaissance (financière ou non) ou encore un manque d'autonomie, menant ainsi au burnout.

#### 5.1.2 Les facteurs individuels

Le sexe et l'âge sont des variables qui n'ont pas été apportées par nos participants. De plus, la littérature sur le burnout ne met pas en avant un effet de l'une ou de l'autre (Zawieja, 2021), y compris la littérature sur le burnout enseignant (Saloviita et al., 2021). L'effet de l'expérience a, quant à lui, été cité par Béatrice et Caroline. Pour toutes les deux, l'expérience est un facteur qui permet d'augmenter sa résilience, mais qui n'est pas pour autant protecteur d'un épuisement. Comme le dit Béatrice, ce sont effectivement les premières années qui sont considérées comme étant à risque pour le burnout (Zawieja, 2021). Ainsi, l'acquisition d'expérience serait un facteur protecteur. Toutefois, la littérature sur le burnout enseignant ne montre pas d'effet consistant de l'expérience sur le taux d'épuisement (Gay et al., 2020). Ainsi, l'expérience pourrait aider dans le sens où elle permet d'exercer son métier de manière plus efficiente sans pour autant protéger de l'épuisement (Saloviita et al., 2021).

La situation familiale est un facteur qui a été évoqué par nos trois enseignants. En effet, Béatrice a pu l'utiliser comme une ressource, alors qu'Antoine et Caroline ont mentionné l'absence d'un entourage familial qui n'a pas été en leur faveur. Tout comme l'avait indiqué

Antoine, investir une vie de famille permet d'établir un équilibre entre la vie privée et professionnelle, ce qui diminue le risque de burnout (Zawieja, 2021). En effet, les récits d'Antoine (vit seul) et Caroline (situation amoureuse compliquée) mettent en avant ce point en faisant comprendre que cela a joué un rôle dans leur épuisement. Une étude de Maslach et collègues (2001) a d'ailleurs mis en évidence que le célibat serait en lien avec des scores d'épuisement plus élevés. Ceci serait dû au fait que vivre en famille apporterait de la stabilité, une meilleure gestion des émotions et des relations interpersonnelles et aiderait à être moins idéaliste (Zawieja, 2021).

Avec les récits de nos trois enseignants, un facteur individuel semble avoir une importance particulière dans l'expérience de leur burnout. Il s'agit de la personnalité et plus particulièrement du caractère perfectionniste que tous les trois ont mis en avant. En effet, ce facteur est bien connu pour son lien avec le burnout (Fanget et al., 2009). Le perfectionnisme peut être défini comme « la tendance à considérer l'imperfection comme inacceptable, conduit le sujet à se fixer des standards très élevés, mais aussi à développer une forme d'anxiété face à toute possibilité d'erreur » (Zawieja, 2021, p.93). En effet, les trois participants ont expliqué avoir un niveau d'exigence envers eux-mêmes élevé, les conduisant ainsi à éprouver de l'anxiété sur leur performance et à éviter toute erreur, considérée comme un échec global. Pour Fanget et collègues (2009), le perfectionnisme est comme un « sentiment de défi permanent, une insatisfaction constante avec une hyperémotivité à la honte et à l'embarras, une terreur de l'erreur, évoluant vers du stress chronique, voire des dépressions avec une altération de l'image de soi et une crainte du jugement » (p.80). En effet, tous ces facteurs se retrouvent dans le récit de nos trois enseignants. Or, on peut noter trois schémas cognitifs différents du perfectionnisme : le perfectionnisme de valorisation (être parfait pour se sentir valable), le perfectionnisme d'intégration sociale (être parfait pour être accepté par les autres) et le perfectionnisme de contrôle (être parfait pour pouvoir contrôler chaque situation) (Fanget et al., 2009). Globalement, on retrouve un peu des trois chez nos participants. Antoine fait ressortir un perfectionnisme de valorisation plus marqué, Béatrice un perfectionnisme de contrôle et Caroline un perfectionnisme d'intégration sociale. Un point intéressant est le caractère dichotomique que les distorsions cognitives peuvent prendre, proposant aucune possibilité entre le *parfait* et le *mauvais*. C'est notamment un point saillant qui a pu être observé dans les récits de Béatrice et de Caroline. Ainsi, le caractère

perfectionniste a mené Antoine, Béatrice et Caroline à s'épuiser en courant derrière des objectifs irréalisables, les menant à être insatisfaits. Ceci les a finalement dirigés vers un faible sentiment d'efficacité qui, sur le long-terme, a contribué à leur épuisement professionnel.

## 5.2 Les manifestations du burnout

La littérature sur le burnout a identifié plus de 130 manifestations, pouvant être classées différemment selon les auteurs (Zawieja, 2021). Collange et collègues (2013) propose de retenir les cinq catégories de manifestations suivantes : émotionnelles, cognitives, physiques, comportementales/interpersonnelles et motivationnelles/attitudinales. Bien entendu, toutes les manifestations possibles ne se retrouvent pas chez tout le monde, pouvant ainsi créer un tableau clinique assez différent d'une personne à l'autre. Cependant, certaines d'entre elles semblent plus communes et c'est ce que nous avons pu noter avec nos trois enseignants. En effet, la fatigue émotionnelle et physique, les douleurs physiques, la tristesse, la colère, la frustration, l'irritabilité, le ressentiment ou encore une baisse de l'efficacité cognitive sont les manifestations les plus rapportées par nos participants.

### 5.2.1 Les manifestations physiques

Un élément essentiel cité durant les entretiens est la manifestation physique de l'épuisement. En effet, c'est un point que l'on retrouve aussi très largement dans la littérature, mettant en avant une fatigue et un épuisement physique important (Collange et al., 2013). Tout comme on l'observe, notamment chez Antoine, la fatigue est telle que le repos n'est pas réparateur. La fatigue, le stress et l'anxiété amènent à ressentir des douleurs physiques comme des maux de tête ou de dos, des vertiges, des nausées. Des problèmes de sommeil sont également souvent rapportés. C'est en effet ce que les participants ont mentionné, amenant ainsi à la sensation et au vécu d'un corps qui est tellement épuisé qu'il n'a plus la capacité de fonctionner correctement.

### 5.2.2 Les manifestations émotionnelles

Après l'aspect physique, c'est le niveau émotionnel qui ressort allégrement dans le discours des participants. En effet, la fatigue émotionnelle avec une sensation d'épuisement des ressources est un point central dans le burnout. Une humeur dépressive peut ainsi

s'installer, amenant notamment de la tristesse et de l'irritabilité, ou à l'inverse, il est aussi possible que cela fasse ressortir une certaine froideur, menant à inhiber toutes manifestations émotionnelles (Collange et al., 2013). En effet, c'est ce qu'on observe avec Béatrice par exemple lorsqu'elle explique être devenue irritable avec sa famille et plus froide face à ses élèves. Dans le discours de nos enseignants, on retrouve également une impression de faiblesse et d'échec, de la colère dirigée à la fois contre eux et contre le système et une culpabilité importante. Ces points sont fréquemment cités dans la détresse psychologique associée au burnout (Zawieja, 2021).

### 5.2.3 Les manifestations attitudinales

Lors d'un épuisement professionnel, un changement au niveau de l'attitude et des motivations de l'individu peut s'opérer (Collange et al., 2013). Caroline avait par exemple noté une attitude plus résignée. En effet, lors d'un burnout, la littérature observe une diminution de la motivation menant à un engagement moindre de l'individu envers son travail et les personnes de cet environnement (Zawieja, 2021). De cette manière, la baisse de l'engagement et de la motivation peut conduire vers une perte de l'idéalisation, créant ainsi une déception envers soi et les autres, favorisant à son tour le sentiment d'incompétence, d'échec et la perte d'estime de soi (Collange et al., 2013). En effet, les trois participants ont pu exprimer leur déception et parfois leur colère lorsqu'ils ont évoqué l'écart entre leurs attentes et la réalité. Les résultats ont également pu montrer que nos enseignants partageaient tous les trois un sentiment d'échec venant de leur prise de conscience de cet écart. Ils se sont sentis incompétents, ce qui semble avoir impacté la confiance et l'estime de soi. Bien que les causes aient pu être majoritairement attribuées aux conditions de travail, avec un ressentiment envers le "système", on observe tout de même une partie de l'attribution de l'échec à eux-mêmes. De cette manière, la tristesse et la colère s'identifient comme une réaction à un échec qui est mal vécu, sans doute influencé par leur caractère perfectionniste qui amène une grande importance à la réussite et à l'évitement de l'échec.

### 5.2.4 Les manifestations comportementales et interpersonnelles

Le burnout s'exprime également avec des changements dans le comportement et dans les relations. Dans un premier temps, on peut observer une hyperactivité sous la forme

d'heures supplémentaires volontaires et non payées, un sentiment d'invulnérabilité et/ou d'être indispensable, avec une difficulté à s'arrêter et à faire autre chose que ce qui est en lien avec le travail (Zawieja, 2021). Ce point a effectivement été mis en évidence par les trois participants, avec une grande implication tant quantitative que qualitative dans leur travail. Le sentiment d'être indispensable et la difficulté à s'arrêter a été particulièrement mis en avant dans le récit d'Antoine. Caroline a également mis en évidence une difficulté importante à se déconnecter du travail. Pour Béatrice, on retrouve un travail qui prenait une place trop grande dans sa vie. Dans la littérature, ce surinvestissement est expliqué comme une stratégie de coping mal adaptée, enfermant l'individu dans un cercle vicieux. Ainsi, l'épuisement conduit à une efficacité perçue moins bonne, amenant l'individu à redoubler d'effort pour remplir les attentes perçues, le conduisant ainsi à s'épuiser toujours plus (Zawieja, 2021). L'épuisement peut finalement conduire l'individu à se replier sur lui-même et à s'isoler ou à adopter des comportements plutôt agressifs venant d'une moindre tolérance à la frustration. Dans les deux cas, on peut observer une déshumanisation de l'autre, amenant ainsi à le tenir comme responsable de ses difficultés (Collange et al., 2013). En effet, c'est ce qu'on peut observer par exemple chez Antoine lorsqu'il parle des enseignants spécialisés ou d'autres personnes qui interviennent dans sa classe. Cette déshumanisation est également observée chez les trois participants lorsqu'il mentionne le "système" ou la société comme problématique. Un point intéressant à noter est la déshumanisation qu'ils ont eux aussi ressenti à leur égard. On pourrait ainsi y voir une sorte de projection.

#### 5.2.5 Les manifestations cognitives

Les trois participants ont noté une difficulté plus grande que d'habitude à effectuer certaines tâches. En effet, l'épuisement professionnel peut amener des difficultés cognitives, produisant ainsi une baisse de la productivité, de la concentration et une certaine rigidité (Collange et al., 2013). Antoine le met bien en évidence lorsqu'il explique qu'il n'arrivait plus à faire certaines choses qui lui paraissaient pourtant simples auparavant.

De manière générale, le burnout est vécu comme un échec des stratégies mises en place par l'individu. Les sentiments d'échec et d'incompétence produisent ainsi des émotions négatives telles que la déception, la frustration, la tristesse, et la colère. Cependant, l'échec

étant également attribué à l'extérieur, on observe de la colère envers l'autre, un sentiment d'injustice et du ressentiment pour le système.

### 5.3 Les ressources

Durant les entretiens, les participants ont pu faire part des stratégies qui les ont aidés à surmonter leur épuisement, mais également celles qui auraient pu être utiles si elles avaient été présentes. Les ressources utilisées par nos participants ont principalement été le repos, l'acceptation, le travail sur soi, la pratique d'activités non liées à leur travail et le soutien. Concernant les ressources désirées mais non présentes, nous avons pu noter la formation considérée comme lacunaire, un travail du côté de la direction, de l'institution, notamment avec une prise en charge plus sérieuse de l'épuisement et une meilleure capacité à reconnaître les signaux d'un burnout.

#### 5.3.1 Les ressources utilisées

La première ressource utilisée par nos trois participants est l'arrêt de travail. Bien que cela paraissait nécessaire et aller de soi, ils ont tout de même fait la démarche d'aller chez un médecin et d'accepter de s'arrêter pour un certain temps. Cette première étape a été difficile car « une des caractéristiques du syndrome est précisément le fait que l'individu ignore ou préfère ignorer son état » (Mion & Doppia, 2014, p.197). Cette première étape a été évaluée comme nécessaire par nos participants qui ont tous évoqué le besoin d'un temps pour se distancer de leur travail et se "reconstruire". En effet, la littérature sur le burnout met en avant cet arrêt comme nécessaire dans la prise en charge d'un burnout (Mion & Doppia, 2014).

Antoine et Caroline ont particulièrement exprimé leur volonté de vite se remettre sur pied et de retourner travailler. En effet, un arrêt de travail peut venir renforcer le sentiment de culpabilité, d'incompétence et la faible estime de soi (Mion & Doppia, 2014). C'est effectivement ce qu'a vécu Caroline lorsqu'elle exprime son vécu durant son arrêt. Au début, l'épuisement de nos enseignants était tel qu'ils consacraient leur temps à se remettre physiquement et émotionnellement. Cependant, après cette première phase de "redescende", il est important de faire quelque chose de son temps afin d'éviter ce sentiment

de culpabilité et d'auto-dépréciation (Mion & Doppia, 2014). Nos trois enseignants ont expliqué faire des activités qui étaient à leur portée, et cela a effectivement été bénéfique à leur rétablissement.

Dans les activités bénéfiques, Caroline a évoqué le yoga, la méditation ou encore la pleine conscience. En effet, le corps et la conscience de celui-ci peut être un élément important dans les ressources à mobiliser car les personnes souffrant d'un épuisement professionnel ressentent souvent le sentiment de ne pas avoir respecté leur corps, comme l'avait évoqué Caroline. Les approches centrées sur le corps et la conscience de celui-ci, semblent ainsi pertinentes dans les ressources possibles à mettre en avant (Brühlmann, 2012). Caroline a également évoqué les bénéfices que la médecine alternative lui avait procuré. Elle nomme par exemple les plantes et les huiles essentielles. En effet, « les thérapies complémentaires peuvent ponctuellement contribuer à baisser le niveau de stress, d'anxiété et de tension interne » (Zawieja, 2021, p.104).

Nos trois participants ont repris le travail de manière progressive, ce qui a été évoqué comme bénéfique dans leur parcours de guérison. En effet, le retour au travail permet d'amener un cadre structurant mais il est important de respecter le processus graduel et de respecter son rythme (Mion & Doppia, 2014).

Finalement, nos trois enseignants ont repensé leur activité professionnelle et tous les trois ont vu l'importance de se distancier de leur travail. En effet, afin de stabiliser l'état de santé, il est important d'investir d'autres domaines que son travail et d'apprendre à y instaurer une distance raisonnable (Mion & Doppia, 2014). L'élargissement de l'horizon personnel fait ainsi partie des méthodes utilisées dans la prise en charge du burnout (Brühlmann, 2012). Dans cette démarche, les participants ont appris à demander de l'aide, à dire non et à être dans la gratitude. En effet, tous les trois expliquent avoir retiré des bénéfices de leur burnout et y avoir attribué un sens. En développant d'un regard positif sur leur situation actuelle, cela a permis d'appréhender leur activité professionnelle d'une manière plus respectueuse de leur santé. « La reconnaissance est la meilleure prévention du burnout. Elle n'est pas seulement bienveillance, elle est la condition sine qua non de l'équilibre entre ce que demande le travail et ce que perçoit le professionnel : perception d'un juste revenu certes, mais surtout que le travail accompli ne l'est pas en vain. » (Mion & Doppia, 2014, p.199).



Durant tout ce processus, le soutien a été une ressource importante pour chacun des participants. Il a pu être porté par différents acteurs : la famille, les proches, les collègues, la direction, le médecin et le psychologue. Il en ressort un effet bénéfique de l'écoute, de la considération et de la reconnaissance de la souffrance, ainsi qu'une aide pour y faire face. Le soutien est une ressource régulièrement citée dans les facteurs de protection du burnout (Granjean, 2019). Or, on remarque qu'il est tout autant essentiel avant qu'après le franchissement du seuil du burnout.

Mesters et collègues (2017), dans un article sur la prise en charge du burnout, mettent en avant la thérapie cognitivo-comportementale comme un outil bénéfique pour traiter ce syndrome. Ils identifient trois phases : l'acceptation, la reconstruction, le sens et les valeurs. Bien que nous n'ayons pas connaissance de leur prise en charge thérapeutique, nous retrouvons ces trois phases dans leur parcours de guérison. En effet, une fois mis en arrêt, tous les participants ont eu besoin d'un temps pour accepter et comprendre ce qu'ils étaient en train de vivre. Les participants ont ensuite identifié une phase de reconstruction, où ils ont travaillé sur eux-mêmes, appris à respecter leur corps, leurs émotions et à mettre des limites. Finalement, chacun a su donner un sens à son burnout, en y voyant une opportunité pour se mettre en accord avec ses valeurs et réadapter la manière d'aborder sa vie professionnelle. En effet, nos trois participants ont vécu cet épisode comme un événement majeur dans leur vie, et ont réussi à lui donner un sens positif.

### 5.3.2 Les ressources souhaitées

De manière générale, plusieurs types d'actions de prévention seraient importants à mettre en place. Premièrement, il serait utile d'agir sur les conditions de travail et d'apporter suffisamment de ressources afin de prévenir l'épuisement avant qu'il n'apparaisse (Collange et al., 2013), on parle ainsi de prévention primaire. Dans le cas de nos trois enseignants, les valeurs et l'ambiance de travail transmises par les directions semblent être des points qui auraient pu changer leur vécu. Une meilleure organisation du travail, l'écoute, le soutien et la participation active des enseignants dans les processus décisionnels apparaissent comme des ressources qui auraient pu protéger nos participants et qui se retrouvent dans la littérature sur la prévention du burnout (Zawieja, 2021). Un point primordial qui a aidé Béatrice et qui

aurait protégé Caroline est le soutien des pairs et le travail d'équipe. En effet, la cohésion et les relations harmonieuses permettent d'apporter des ressources importantes pour la motivation, prévenant ainsi le détachement (Collange et al., 2013). Le soutien dans l'environnement du travail est un facteur protecteur important à développer afin de prévenir le burnout (Grandjean, 2019).

Toujours dans le registre de la prévention primaire, les participants ont cité la formation. Ils ont tous les trois rapportés un manque d'information et de ressources transmises pour faire face à leur métier. Ainsi, des cours sur la maîtrise de classe, sur la manière de gérer son travail, sur la gestion du stress et des émotions, ou encore sur l'écart entre l'idée qu'on peut se faire du métier et la réalité sont des ressources qui auraient été souhaitées par nos participants afin de prévenir l'épuisement.

La prévention secondaire vise à limiter les conséquences et à agir dès l'apparition des premiers signaux. De cette manière, il apparaît essentiel de sensibiliser et de former les personnes qui encadrent les enseignants afin de les aider à reconnaître les premiers signes d'un épuisement et d'agir en conséquence (Collange et al., 2013). En effet, un point essentiel cité par les trois participants est la difficulté et le temps relativement long pour identifier le burnout. En outre, il existe un grand nombre de diagnostics différentiels en rapport avec l'épuisement professionnel (Brühlmann, 2012). Ainsi, il est possible que l'individu pense à d'autres causes que le burnout pour expliquer son épuisement. Caroline avait par exemple pensé qu'elle souffrait d'une carence en fer ou d'un trouble somatique. Il apparaît ainsi primordial d'informer sur les manifestations de l'épuisement professionnel afin de l'identifier au plus vite. Dans cette optique, il est important que les individus, ici les enseignants, puissent le reconnaître eux-mêmes. Il apparaît également essentiel que les personnes qui les encadrent puissent les aider à l'identification afin qu'une prise en charge puisse être effectuée avant d'atteindre un état critique. Caroline avait par exemple parlé d'une évaluation sur l'état de santé et d'épuisement des enseignants dans son collège, un outil important en prévention secondaire pour évaluer les risques et permettre une réaction à la hauteur de l'évaluation (Zawieja, 2021). « Les interventions de prévention secondaire sont généralement conçues pour aider les sujets à affronter les facteurs de stress professionnel en développant leur capacité de coping » (Zawieja, 2021, p.103). Les personnes de contact en cas de difficultés seraient ainsi importantes à ce stade. En effet, les participants ont en parlé et auraient

souhaité une aide de leur part, aussi dans un but de se sentir reconnu et considéré par l'institution. Béatrice avait également amené l'idée d'une supervision afin d'obtenir le regard d'une personne extérieure pour identifier les situations problématiques et apporter du soutien.

La prévention tertiaire quant à elle, a pour objectif la réhabilitation et la prise en charge des personnes souffrants d'un problème de santé. A ce niveau, il est aussi pertinent de parler de professionnels de la santé à disposition des enseignants, comme le désiraient nos trois participants (Zawieja, 2021).

## 5.4 Les apports et limites de cette recherche

### 5.4.1 Apports et implications pour la pratique

La présente recherche a pu explorer trois parcours d'enseignants ayant vécu et surmonté un burnout. Cela a permis de mettre en lumière et d'explorer les causes, les manifestations et les stratégies, tout en y ajoutant une analyse du vécu et du sens donné à cette expérience. La richesse des résultats qualitatifs permet d'aborder la problématique du burnout enseignant sous des angles multiples, tout en prenant en compte la singularité des individus. Cette recherche a ainsi permis d'apporter un éclairage sur le vécu d'un épuisement professionnel, permettant de réfléchir sur la prévention et la prise en charge du burnout enseignant.

Les résultats ont montré que les causes du burnout enseignant peuvent être multiples. Bien que l'on retrouve une base commune, avec par exemple une charge de travail perçue comme excessive ou des conflits de rôles, il est important de se pencher sur le particulier. En effet, cela a permis de mettre en évidence des problèmes spécifiques, comme les informations dispersées ou les difficultés rencontrées lorsqu'un enseignant doit se faire remplacer quand il est malade. Ainsi, cela donne des résultats concrets sur lesquels s'appuyer pour améliorer les caractéristiques du travail.

Se pencher sur les émotions et les pensées des enseignants en lien avec leur burnout est un point essentiel de ce travail. En effet, cela a permis de mieux comprendre leur vécu, recadrant ainsi l'importance de mieux le prendre en compte lorsque des interventions de prévention sont effectuées. La tristesse, la colère, la frustration, la culpabilité, le vécu d'abandon sont des émotions et des sentiments forts qui marquent un épisode important dans l'histoire de ces personnes. Ceci permet également de rendre compte de la difficulté que peuvent endurer les personnes qui traversent un burnout et ainsi de légitimer un vécu qui peut parfois être discrédité par l'entourage ou la population de manière générale.

Finalement, aborder les stratégies a permis de faire ressortir plusieurs pistes de prévention et de prise en charge. Premièrement, ce travail a pu souligner l'importance du soutien de l'entourage privé et professionnel. La prise en charge par des spécialistes est également ressortie comme un point essentiel permettant d'obtenir une aide, un soutien et une reconnaissance. Les personnes à disposition des enseignants en cas de difficultés sont ainsi une véritable ressource, dont il faut s'assurer de leur disponibilité afin de ne pas aggraver le sentiment d'abandon. Ces deux premiers points montrent ainsi l'importance de la reconnaissance et de la considération de la personne et de sa souffrance.

Les résultats ont également montré que la formation des enseignants n'est pas perçue comme assez complète pour faire face au métier. Une piste importante est ainsi ressortie à ce niveau. Ensuite, le travail sur la manière de fonctionner et de gérer son activité professionnelle est ressorti comme un élément saillant des résultats. Cela montre l'importance d'apprendre l'auto-compassion, la bienveillance envers soi et le développement des ressources personnelles. Les résultats ont également montré que le burnout était difficile à identifier pour les personnes qui l'expérimentent. Ce point permet de mettre en avant l'importance de communiquer et d'informer sur ce sujet afin de garantir une prise en charge plus rapide et plus efficace.

#### 5.4.2 Limites et perspectives de recherche

Ce travail de recherche présente certaines limites qui sont importantes à prendre en considération.

Premièrement, il est important de souligner que les participants à cette recherche n'ont pas été interviewés avec le même canevas. Les récits d'Antoine et Béatrice ont été récoltés par la directrice de ce mémoire, avec son propre canevas. Concernant Caroline, son récit a été récolté par moi-même. Bien que le canevas ait été inspiré de celui de Mme Nunes, je l'ai tout de même adapté à ma problématique. Bien que l'objectif était d'analyser les trajectoires des trois enseignants de manière individuelle, cela a pu influencer la manière de construire leur récit ainsi que la lecture transversale des résultats.

Également en lien avec le canevas, il est important de souligner qu'il n'a pas été réalisé dans une optique phénoménologique. Ainsi, une limite importante de cette recherche se situe dans le fait que seule l'analyse des résultats, et non l'entièreté du travail, a été faite dans un cadre théorique phénoménologique.

Concernant l'analyse des résultats, un point essentiel mérite d'être souligné. Étant seule à réaliser ce travail de mémoire, la démarche d'analyse n'a pas pu bénéficier d'un travail de réflexivité collaboratif, ni d'une lecture par les pairs. En effet, une critique principale des méthodes qualitatives concerne la part importante de la subjectivité du chercheur. Bien que cela soit assumé dans la démarche, travailler avec d'autres personnes pour la construction des résultats permet de réduire ce biais de subjectivité et d'augmenter la fiabilité des résultats. En dépit de la conscience de cette problématique et des efforts fournis pour y faire face, il est possible que certains biais en lien avec la subjectivité se retrouvent dans les résultats.

Concernant les perspectives de recherche, il serait intéressant de réaliser des études de cas lors d'une prise en charge pour épuisement professionnelle. De cette manière, l'histoire du burnout pourrait être documentée dans une perspective temporelle différente que la présente étude. En effet, nous avons traité du vécu d'un burnout une fois que celui-ci a été surmonté avec un entretien unique. Le point de vue serait sans doute différent s'il on avait récolté le récit des enseignants durant leur burnout au travers de plusieurs rencontres. Des études de cas sur plusieurs séances pourraient ainsi éclairer sur l'évolution du burnout en mettant en avant les besoins et les attentes à plusieurs moments du burnout.

## Conclusion

Ce travail de mémoire avait pour objectif d'explorer et de comprendre le vécu d'enseignants ayant expérimenté et surmonté un épuisement professionnel. Les causes, les manifestations et les stratégies ont ainsi pu être abordées au travers de trois récits différents. Une attention particulière a été apportée sur les émotions et les ressentis donnant ainsi accès au sens et à l'interprétation du vécu. Cette étude a permis de développer la thématique du burnout enseignant sous un angle différent de ce qui est généralement proposé dans la littérature. En ouvrant la parole sur le sujet, cela a également permis une reconnaissance et une légitimation qui, comme les résultats l'ont montré, peut s'avérer manquante.

Les trois études phénoménologiques de cas ont permis d'identifier l'aspect multifactoriel des causes du burnout, se divisant en deux grandes catégories : les aspects organisationnels et les aspects individuels. De cette manière, les résultats ont montré une interaction entre l'individu et son travail ne permettant pas une adaptation adéquate. Les traits perfectionnistes des trois enseignants ont mis en évidence un cercle vicieux les conduisant à s'épuiser toujours davantage jusqu'à leur arrêt de travail. Le sentiment d'échec a ainsi pu être mis en évidence au travers de la tristesse, de la colère, de la culpabilité, de la frustration, du sentiment d'incompétence, d'abandon et d'injustice.

Le manque de considération et de reconnaissance du burnout et de la souffrance qu'il engendre constitue un des principaux résultats de cette recherche. Cela permet ainsi de mettre en avant l'importance de travailler sur une meilleure prévention et prise en charge de l'épuisement professionnel dans le domaine de l'enseignement. Les résultats ont pu identifier des lacunes au niveau de la formation et des directions des établissements scolaires. L'importance de véhiculer plus d'informations sur le sujet apparaît comme primordial afin que chacun puisse devenir acteur dans la prévention du burnout. De plus, la présence et la disponibilité de personnes ressources pour les enseignants semble être un outil de prévention très intéressant afin d'apporter un soutien, une aide et le sentiment d'une reconnaissance pour les enseignants. En outre, les résultats montrent l'importance d'encourager la parole et le soutien au sein des établissements afin d'y créer une ambiance collaborative et d'entraide. Cela pouvant à son tour permettre de faire diminuer la pression que certains enseignants peuvent ressentir sur leur performance au travail.

## Bibliographie

- Adamopoulos, I. P., & Syrou, N. F. (2023). Occupational burnout in public health care sector, scales, measures, and education in the frame of period COVID-19 pandemic. *European Journal of Environment and Public Health*, 7(2).
- Anadón. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(1), 5–31. <https://doi.org/10.7202/1085396ar>
- Antoine, P., & Smith, J. A. (2017). Saisir l'expérience : présentation de l'analyse phénoménologique interprétative comme méthodologie qualitative en psychologie. *Psychologie française*, 62(4), 373–385. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2016.04.001>
- Antoine. (2017). Chapitre 2. L'analyse interprétative phénoménologique. In *Les méthodes qualitatives en psychologie et sciences humaines de la santé* (pp. 33–59). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.santi.2017.01.0033>
- Arvidsson, I., Leo, U., Larsson, A., Håkansson, C., Persson, R., & Björk, J. (2019). Burnout among school teachers: quantitative and qualitative results from a follow-up study in southern Sweden. *BMC public health*, 19(1), 1-13.
- Blanchet, & Gotman, A. (2015). *L'entretien* (2e édition, nouvelle présentation). Armand Colin.
- Brackenreed, D. (2011). Inclusive Education: Identifying Teachers' Strategies for Coping with Perceived Stressors in Inclusive Classrooms. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, (122), 1–.
- Brühlmann, T. (2012). Diagnostic et traitement du burnout en pratique. *Forum médical suisse (En ligne)*, 12(49). <https://doi.org/10.4414/fms.2012.01351>
- Collange, J., Tavani, J. L., & Soula, M. C. (2013). Regards croisés sur le burn-out: aspects médicaux et psychologiques A crossed perspective on burn-out: Medical and psychological point of view. *Archives des Maladies Professionnelles et de l'Environnement*, 74, 35-43.
- Combessie, J. C.(2007). *La méthode en sociologie* (Vol. 124). Paris: La découverte.
- De Lange, A. H., Taris, T. W., Kompier, M. A., Houtman, I. L., & Bongers, P. M. (2003). " The very best of the millennium": longitudinal research and the demand-control-(support) model. *Journal of occupational health psychology*, 8(4), 282.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The Job Demands-Resources Model of Burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499–512. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>

- Fanget, F., Rengade, C. E., & Terra, J. L. (2009). Le perfectionnisme. Approche cognitive et comportementale. *Journal de thérapie comportementale et cognitive*, 19(2), 79-85.
- Fasse, Sultan, S., & Flahault, C. (2013). Expérience de pré-deuil à l'approche du décès de son conjoint : une analyse phénoménologique interprétative. *Psychologie française*, 58(3), 177-194. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2013.02.001>
- Finlay-Jones, R. (1986). Factors in the teaching environment associated with severe psychological distress among school teachers. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 20(3), 304-313.
- Gay, P., & Genoud, P. A. (2020). Quelles compétences émotionnelles protègent des différentes dimensions du burnout chez les enseignants du primaire ? *Recherches en éducation*, (41). <https://doi.org/10.4000/ree.572>
- Genoud, P. A., Brodard, F., & Reicherts, M. (2009). Facteurs de stress et burnout chez les enseignants de l'école primaire. *European review of applied psychology*, 59(1), 37-45.
- Grandjean, L. (2019). *Le soutien social des collègues face au burnout du corps enseignant : quelle efficacité? Une revue systématique de la littérature*. Bienne : Edition SZH/CSPS.
- Haberey-Knuessi, V. (2011). Des exigences aux ressources, le modèle de Demerouti au service des soins infirmiers. *Recherche en soins infirmiers*, 104, 23-29. <https://doi.org/10.3917/rsi.104.0023>
- Harper, D. (n.d.). *Etymology of burn-out*. Online Etymology Dictionary. Retrieved December 11, 2022, from <https://www.etymonline.com/word/burn-out>
- Jaoul, G., & Kovess, V. (2004). Le burnout dans la profession enseignante. In *Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique* (Vol. 162, No. 1, pp. 26-35). Elsevier Masson.
- Johnson, D. J., Gwede, C. K., Roberts, C., & Cantor, A. B. (2005, November). Burnout in clinical research coordinators in the United States. In *Oncology Nursing Forum* (Vol. 32, No. 6).
- Johnson, J.V., & Hall, E.M. (1988). Job strain, work place social support, and cardiovascular disease: a cross-sectional study of a random sample of the Swedish working population. *American Journal of Public health*, 78, 1336-1342.
- Karasek, R., & Theorell, T. (1990). *Healthy Work, Stress, Productivity and the Reconstruction of Working Life*. Basic Books, New York.
- Kovess-Masfety, V., & Saunder, L. (2016). Le burnout: historique, mesures et controverses. *Archives des Maladies Professionnelles et de l'Environnement*, 30, 1-8.
- Kyriacou, C., & SUTCLIFFE, J. (1978). Teacher stress: Prevalence, sources, and symptoms. *British journal of educational psychology*, 48(2), 159-167.



- Lapointe, D. (2014). *Exploration de la dynamique entre les demandes, ressources au travail et la santé psychologique au travail* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. <https://doi.org/1866/11152>
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Leybold-Johnson, I. (31 août 2017). *Burn-out : les enseignants tirent la sonnette d'alarme*. In *swissinfo.ch*. <https://www.swissinfo.ch/fre/societe/ecoles-suisse/burn-out-les-enseignants-tirent-la-sonnette-d-alarme/43482886>
- Marcionetti, J., & Castelli, L. (2022). The job and life satisfaction of teachers: A social cognitive model integrating teachers' burnout, self-efficacy, dispositional optimism, and social support. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1-23.
- Maslach, C. (1976). Burned-out. *Human behavior*, 5(9), 16-22.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of organizational behavior*, 2(2), 99-113.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2008). Early predictors of job burnout and engagement. *Journal of applied psychology*, 93(3), 498.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry. *World psychiatry : official journal of the World Psychiatric Association (WPA)*, 15(2), 103–111. <https://doi.org/10.1002/wps.20311>
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual review of psychology*, 52(1), 397-422.
- Mesters, Clumeck, N., Delroisse, S., Gozlan, S., Le Polain, M., Massart, A.-C., & Pitchot, W. (2017). Professional fatigue syndrome (burnout) : Part 2 : from therapeutic management. *Revue médicale de Liège*, 72(6), 301–307.
- Mijakoski, D., Chepcea, D., Marca, S. C., Shoman, Y., Caglayan, C., Bugge, M. D., ... & Canu, I. G. (2022). Determinants of burnout among teachers: a systematic review of longitudinal studies. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(9), 5776.
- Mion, G., & Doppia, M. A. (2014). Prise en charge des professionnels souffrant de burnout (podcast). *Le Praticien en anesthésie réanimation*, 18(3), 193-200.
- Näring, G., Briët, M., & Brouwers, A. (2006). Beyond demand–control: Emotional labour and symptoms of burnout in teachers. *Work & Stress*, 20(4), 303-315.
- Papastylianou, A., Kaila, M., & Polychronopoulos, M. (2009). Teachers' burnout, depression, role ambiguity and conflict. *Social Psychology of Education*, 12, 295-314.

- Pedinielli, & Fernandez, L. (2020). *L'observation clinique et l'étude de cas* (4e édition). Armand Colin.
- Peuker, M. (11 août 2017). *La santé des enseignants se détériore, 40% d'entre eux seraient en burn-out*. In RTSinfo. <https://www.rts.ch/info/suisse/8831617-la-sante-des-enseignants-se-deteriore-40-dentre-eux-seraient-en-burnout.html>
- Pithers, R. T., & Soden, R. (1998). Scottish and Australian teacher stress and strain: a comparative study. *British Journal of Educational Psychology*, 68(2), 269-279.
- Pomini, Roten, Y. de, Berney, S., Despland, J.-N., Dunker Scheuner, D., Duc-Marwood, A., Meystre, C., & Kramer, U. (2016). *L'étude de cas : dialogue entre recherche et pratique en psychologie clinique et en psychothérapie*. Antipodes.
- Restivo, Julian-Reynier, C., & Apostolidis, T. (2018). Pratiquer l'analyse interprétative phénoménologique : intérêts et illustration dans le cadre de l'enquête psychosociale par entretiens de recherche. *Pratiques psychologiques*, 24(4), 427-449. <https://doi.org/10.1016/j.prps.2017.12.001>
- Saloviita, T., & Pakarinen, E. (2021). Teacher burnout explained: Teacher-, student-, and organisation-level variables. *Teaching and Teacher Education*, 97, 103221.
- Santiago Delefosse, & Del Río Carral, M. (2017). *Les méthodes qualitatives en psychologie et sciences humaines de la santé*. Dunod.
- Schaufeli, W. B., & Greenglass, E. R. (2001). Introduction to special issue on burnout and health. *Psychology & health*, 16(5), 501-510.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and teacher education*, 26(4), 1059-1069.
- Smith, Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis : theory, method and research* (1st ed). SAGE Publications.
- Squillaci, M. (2020). Are teachers more affected by burnout than physicians, nurses and other professionals? A systematic review of the literature. In N. Lightner & J. Kalra (Eds.), *Advances in Human factors and Ergonomics in Healthcare and Medical Devices* (pp. 147-155). Cham: Springer.
- Studer R. & Quarroz S. (2017), *Enquête sur la santé des enseignants romands*. Epalinges : l'Institut universitaire romand de Santé au Travail.
- Syndicat des enseignants romands. (2022). *Rentrée scolaire : la qualité de l'éducation en danger – comment l'école peut braver les crises*. <https://www.le-ser.ch/sites/default/files/2023-06/2002.08.08-Conf%C3%A9rence%20de%20presse%20de%20rentr%C3%A9e.pdf>

- Syndicat des enseignants romands. (2023). *Appel du SER pour une école inclusive de qualité*. [https://www.leser.ch/sites/default/files/202306/2023.06.08Communiqu%C3%A9%20de%20presse\\_AD-SER.pdf](https://www.leser.ch/sites/default/files/202306/2023.06.08Communiqu%C3%A9%20de%20presse_AD-SER.pdf)
- Talmor, R., Reiter\*, S., & Feigin, N. (2005). Factors relating to regular education teacher burnout in inclusive education. *European Journal of Special Needs Education, 20*(2), 215-229.
- Wojnar, & Swanson, K. M. (2007). Phenomenology: An Exploration. *Journal of Holistic Nursing, 25*(3), 172–180. <https://doi.org/10.1177/0898010106295172>
- Zawieja, P. (2021). *Le burn out* (Deuxième édition mise à jour). Paris: Presses universitaires de France.
- Zee, M., & Koomen, H. M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational research, 86*(4), 981-1015.

## Annexes

### 1. Canevas d'entretien

Thèmes	Sous-thèmes
<b>Parcours professionnel</b>	Choix de la profession d'enseignant
	Jusqu'à aujourd'hui
<b>Les défis perçus pour l'enseignement</b>	Changements perçus, etc.
	Opinion sur ces défis/changements et manière de s'adapter
	Perception/opinion sur le rôle de l'enseignant
<b>Les difficultés – phase de burnout</b>  → <b>Les causes perçues</b>	Charge de travail, relation élève-parents-collègues-supérieur, émotionnelles, auto-efficacité, attentes vs réalité, etc. → Articulations des facteurs entre eux !
	Chemin parcouru, histoire du burnout, image de soi (avant, pendant, après)
	Impact personnel, professionnel
<b>Les ressources</b>	Disponibles et/ou utilisées (ex : soutien des collègues, psy, ...) Stratégies pour le surmonter
	Possibilité d'amélioration dans la prise en charge, ce qui aurait pu aider
	Prévention, conseils, (comment ne plus le vivre)

## 2. Formulaire de consentement



### Mémoire de recherche - Master en psychologie clinique Unil

Comprendre et prévenir le burnout chez les enseignant·e·s

Formulaire d'information et consentement pour le·la participant·e

*Résumé du projet de recherche* : L'épuisement professionnel est un phénomène en croissance, notamment dans le domaine de l'enseignement, ainsi il est important de comprendre les mécanismes sous-jacents tant au niveau socioculturel que personnel. Diverses études soulignent les risques liés aux métiers relationnels, qui se caractérisent par une imprévisibilité importante liée à des facteurs psychosociaux et à la confrontation à la souffrance d'autrui (Jaoul & Kovess, 2004; Squillaci, 2020). Ces caractéristiques demandent une forte adaptabilité de la part de l'individu et par conséquent une augmentation du stress au travail, notamment lorsque la charge de travail perçue dépasse les ressources à disposition. Le vécu des enseignant·e·s ayant surmonté un burnout n'a pas été suffisamment approfondi dans la littérature actuelle, qui se focalise davantage sur les facteurs de risque plutôt que sur les stratégies mises en place pour traverser cette épreuve. Au vu de ce qui précède, nous nous intéressons à comprendre l'expérience des enseignant·e·s ayant vécu un burnout afin de saisir la dynamique ayant mené à l'épuisement et surtout les stratégies mobilisées pour le surmonter. Pour ce faire, nous mènerons des entretiens semi-structurés auprès d'enseignant·e·s. Les données qualitatives seront ensuite traitées par une analyse thématique de contenu. Notre étude permettra ainsi d'identifier des pistes de prévention au niveau personnel et contextuel afin de sensibiliser des établissements scolaires et des acteurs du terrain et de développer des mesures anticipées pendant le cursus de formation des futur·e·s enseignant·e·s. (Nunes, 2022)

*Consentement pour le·la participant·e :*

1. On m'a informé·e de la nature et des buts de cette démarche de recherche, ainsi que de son déroulement.
2. Ma participation à cette recherche est volontaire et je peux me retirer en tout temps.
3. Les données de cette étude seront traitées **en toute confidentialité** et elles ne seront utilisées qu'à des fins scientifiques et/ou de développement de plans de formation.
4. J'ai pu poser toutes les questions voulues concernant cette recherche et j'ai obtenu des réponses satisfaisantes.
5. J'ai lu le présent formulaire et je consens volontairement à participer à cette recherche.

Nom et prénom de l'étudiante

Date

Signature

Nom et prénom de l'interviewé·e

Date

Signature

**Responsable de l'étude :**

Juliana Nunes, Professeure associée HEP FR ; Professeure invitée Unil

+41 (0)26 305 73 11

[juliana.nunes@edufr.ch](mailto:juliana.nunes@edufr.ch)

Haute École Pédagogique Fribourg, Rue de Morat 36, CH-1700 Fribourg