

Sommaire

INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1. PROBLEMATIQUE.....	3
1.1 DEFINITION ET IMPORTANCE DE L'OBJET DE RECHERCHE.....	3
1.1.1 Définition du burn-out.....	3
1.1.2 Le burn-out dans l'enseignement.....	4
1.1.3 Intérêt de l'objet de recherche.....	5
1.2 ETAT DE LA QUESTION.....	5
1.2.1 Historique.....	6
1.2.2 Facteurs de risque.....	7
1.2.2.1 Facteurs endogènes.....	7
1.2.2.2 Facteurs exogènes.....	10
1.2.2.3 Combinaison des facteurs.....	13
1.2.3 Facteurs de protection.....	13
1.2.4 Symptômes.....	16
1.2.4.1 Niveau émotionnel.....	17
1.2.4.2 Niveau intellectuel.....	17
1.2.4.3 Niveau corporel.....	17
1.2.4.4 Niveau des comportements.....	17
1.2.4.5 Niveau relationnel.....	18
1.2.5 Conséquences d'un burn-out.....	18
1.2.6 Controverse : la population concernée.....	19
1.3 QUESTION DE RECHERCHE ET OBJECTIFS OU HYPOTHESES DE RECHERCHE.....	19
1.3.1 Identification de la question de recherche.....	19
1.3.2 Objectifs ou hypothèses de recherche.....	20
CHAPITRE 2. METHODOLOGIE.....	23
2.1 FONDEMENTS METHODOLOGIQUES.....	23
2.1.1 Recherche qualitative ou quantitative.....	23
2.1.2 Approche hypothético-déductive.....	24
2.1.3 Démarche compréhensive.....	24
2.2 NATURE DU CORPUS.....	25
2.2.1 Entretien et guide d'entretien.....	25
2.2.2 Procédure et protocole de recherche.....	28
2.2.3 Echantillonnage et population choisie.....	29
2.3 METHODES ET/OU TECHNIQUES D'ANALYSE DES DONNEES.....	30

2.3.1 Transcription.....	30
2.3.2 Traitement des données	31
2.3.3 Méthodes et analyse.....	32
CHAPITRE 3. ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS	34
3.1. ETUDE DES QUATRE THEMES : DEFINITION, FACTEURS DE RISQUE ET DE PROTECTION, EXPERIENCE PERSONNELLE.....	34
3.1.1. La définition du burn-out selon les enseignantes	34
3.1.2. Les symptômes d'un burn-out.....	38
3.1.3 Les facteurs de risque	40
3.1.3.1 Relationnel et social	40
3.1.3.2 Difficultés au sein des classes	42
3.1.3.3 Charge de travail.....	43
3.1.3.4 Vie personnelle	44
3.1.3.5 Personnalité de l'enseignant	44
3.1.3.6 Accumulation de facteurs.....	46
3.1.4 Les facteurs de protection.....	46
3.1.4.1 Le soutien social	46
3.1.4.2 L'équilibre entre vie professionnelle et vie privée.....	47
3.1.4.3 Travail sur soi	48
3.1.4.4 Formations.....	49
3.1.4.5 Organisation du travail	49
3.1.4.6 Meilleure organisation des moyens d'enseignement.....	50
3.1.4.7 Synthèse	50
3.1.5 Les difficultés rencontrées pendant la carrière.....	51
3.1.6 Les attitudes pour remédier à ces difficultés	54
3.1.7 Le sentiment d'exposition au burn-out	55
3.1.8 Les attitudes favorisant la protection.....	56
3.1.9 L'évolution des attitudes et/ou connaissances en lien avec le thème	57
3.2. AUTRES ASPECTS	58
3.2.1 Le cas de Margaux.....	58
3.2.2 Lien entre années d'expérience professionnelle et burn-out	59
CONCLUSION	61
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	64

Introduction

Le burn-out est un terme qui suscite des réactions diverses. On en entend parler à la télévision, dans les journaux, il existe toutes sortes de rumeurs à son sujet. Il semble être présent partout, dans tous les secteurs et tous les niveaux hiérarchiques. Pourtant, il apparaît toujours comme quelque chose de difficilement descriptible. De plus, il est bien connu que le burn-out touche les professionnels de l'enseignement.

Arrivant au terme de mes études, je serai prochainement et pour la première fois de ma vie insérée dans la vie professionnelle. Choisir un thème d'actualité, qui permet d'en savoir plus sur le monde du travail et sur celui de ma profession me semble être des plus adéquat.

C'est pourquoi j'ai choisi ce thème, en me focalisant sur le monde de l'enseignement pour mon travail de mémoire.

Ce travail est structuré en plusieurs parties, que voici :

- la problématique constitue la partie théorique de mon travail. Vous y trouverez notamment la définition du burn-out, un bref historique, l'évolution de ce mal au sein de la profession enseignante, les facteurs de risque, les facteurs de protection, les symptômes ainsi que ma question et mes objectifs de recherche ;
- la méthodologie explicite dans les détails les méthodes de récolte de données choisies. Vous y apprendrez ce qu'est un entretien semi-directif, méthode pour laquelle j'ai optée, une description de la population sélectionnée ainsi que le guide d'entretien, c'est-à-dire les thèmes abordés lors de ces entretiens ;
- l'analyse et l'interprétation des résultats constituent la troisième grande partie de mon travail. C'est dans cette partie que vous trouverez la présentation des résultats obtenus ainsi que leur interprétation ;
- la conclusion est la partie dans laquelle je mets en lien les résultats obtenus avec la question de recherche. J'expose également les difficultés personnelles rencontrées lors de l'élaboration de ce travail de mémoire, les apports et ce que je changerais si celui-ci était à refaire ;
- les annexes rassemblent la transcription des différents entretiens.

Chapitre 1. Problématique

1.1 Définition et importance de l'objet de recherche

Le terme *burn-out* est fréquent dans notre société et semble se répandre comme une traînée de poudre. En général, on entend dire que les médecins, les indépendants et les enseignants sont les plus touchés par le phénomène. Mais comment discerner le vrai du faux ? Comment expliquer l'expansion de ce problème ? Mon futur métier est-il réellement plus touché que les autres ? Comment se protéger ?

Effectuer mon travail de mémoire sur le thème du burn-out me permettra d'élargir mes connaissances à ce sujet et de mieux en connaître les différents aspects. Ainsi, si j'y suis confrontée un jour, je serai quelque peu équipée pour y faire face.

Il me semble important de commencer par définir le terme burn-out et d'exposer les différentes facettes du problème au sein de la profession enseignante.

1.1.1 Définition du burn-out

Le burn-out est un terme provenant de l'anglais, se traduisant par “ *brûler de l'intérieur, se consumer* ”. En français, il s'agit d'épuisement professionnel. Il existe beaucoup de définitions, pas moins de 50 selon Guarnieri et Zawieja (2013). De nombreux scientifiques ont tenté de donner du sens à ce terme, comme Freudenberger et Maslach (1974, 1981 ; 1976, cités par Doudin, Curchod-Ruedi, Lafortune & Lafranchise, 2011). Selon Freudenberger (1987), le burn-out serait comparable à un incendie interne qui brûlerait les ressources intérieures de la personne sans que cela ne soit forcément visible de l'extérieur, jusqu'à laisser un immense vide (Rioux, 2012). Vasey (2012) définit le burn-out comme un processus prenant source dans le cadre professionnel. Malgré ce panel impressionnant de définitions, il existe trois dimensions propres au burn-out (Doudin *et al.* ; Chabot, 2013) :

1. La première dimension est un sentiment d'*épuisement émotionnel*. La personne qui en est victime se sent comme vidée de toute son énergie, elle n'est plus capable de se détendre ni de récupérer. Cela a pour conséquence une incapacité à donner de sa personne dans sa profession.
2. La seconde dimension est le sentiment de *diminution de l'accomplissement personnel*, c'est-à-dire une impression d'échec personnel et d'insatisfaction dans son travail. La personne perd confiance car chaque nouveau projet paraît insurmontable.
3. La troisième dimension consiste en une tendance à la *déshumanisation* ou dépersonnalisation de la relation avec les autres acteurs du système (dans le cas de

l'enseignement, il s'agit des élèves, des parents et des collègues). Cela signifie que la personne prend de la distance avec ces gens-là. Son sentiment d'empathie diminue, c'est-à-dire sa capacité de compréhension des sentiments de l'autre. La relation menée est distante et froide.

L'épuisement émotionnel serait la dimension centrale du burn-out, selon diverses études et auteurs (Genoud, Brodard & Reicherts, 2009 ; Shirom, 2003 ; Taris, Le Blanc, Schaufeli & Schreurs, 2005, cités par Doudin *et al.*, 2011 ; Maslach & Leiter, cités par Chabot, 2013). En effet, elle serait la première dimension à se manifester lors du processus développemental du burn-out et aurait de l'influence sur les deux autres dimensions. Ce sentiment serait suivi, après un certain temps, par une déshumanisation de la relation. La dépersonnalisation des relations provoquerait des difficultés relationnelles, ainsi la personne s'isolerait et s'éloignerait d'une quelconque aide extérieure. Puis, une diminution de l'accomplissement personnel se manifesterait avec des doutes quant à ses qualités, un sentiment de honte et de vulnérabilité (Vasey, 2012). Cependant, le délai entre ces différentes manifestations serait court et l'épuisement émotionnel n'aurait pas le même effet sur les deux autres dimensions chez tous les individus. Si c'est le niveau d'épuisement émotionnel qui influence le plus le burn-out, cela signifie qu'il faudrait s'appuyer sur cet aspect principalement afin de mettre en place la prévention.

1.1.2 Le burn-out dans l'enseignement

Plusieurs études et auteurs (Billehoj, 2007 ; Brouwers & Tomic, 2000 ; Camana, 2002 ; Freudenberg, 1974 ; Gates, Wolverton, Gmelch & Schwartz, 2007 ; Griffith, Steptoe & Cropley, 1999 ; Janot-Bergugnat & Rasclé, 2008 ; Kyriacou, 2001 ; Maslach, 1976 ; Schwarzer, Schmitz & Tang, 2000 ; Weisberg & Sagie, 1999, 2002 cités par Doudin *et al.*, 2011 ; Baumann, 2006) affirment que la profession enseignante est particulièrement exposée aux risques de burn-out car c'est une profession basée sur les relations d'aide (tout comme les infirmiers, policiers, par exemple), et parce que les enseignants font partie des personnes actives les plus confrontées au stress au travail. De nombreux scientifiques, comme Gonik, Kurt et Boillat (2000, cités par Doudin *et al.*), Doudin, Curchod-Ruedi et Baumberger (2009 cités par Doudin *et al.*) en Suisse, estiment qu'une partie de la population exerçant la profession d'enseignant présente un risque de burn-out.

Certaines études (MacDonald, 1999 ; Pomaki, DeLongis, Frey, Short & Woehrle, 2010, cités par Doudin *et al.*, 2011) démontrent des signes probables de burn-out au travers des comportements des professionnels de l'enseignement. Par exemple, MacDonald montre que beaucoup d'enseignants prennent une retraite anticipée en fin de carrière. Cet acte pourrait

être un indicateur de burn-out dû au stress du métier. Un autre signe de burn-out pourrait être l'abandon de la profession des jeunes enseignants, souvent dans les premières années d'enseignement.

Les médias ne manquent pas non plus l'occasion de mettre en avant le grand nombre de cas d'épuisements professionnels dans la profession enseignante. Un récent article, “ Les enseignants subissent une très grosse pression ” paru dans le journal *24 heures* (10 août 2017) nous indique que 40% des enseignants en Suisse romande seraient en situation de burn-out. Un autre article “ Les enseignants romands sont fatigués ” (Le Temps, 9 août 2017), signale même jusqu'à 42,4% de cas !

La profession enseignante est donc très touchée par le phénomène du burn-out et fait même partie des métiers “ à risques ”. Cependant et malgré les résultats cités ci-dessus, des études démontrent aussi des éléments positifs à prendre en considération. Par exemple, les enseignants n'ont pas plus de problèmes de santé mentale que dans les autres métiers et ont une prévalence moindre pour ce qui est du suicide (Kovess-Masfety, 2008 ; Kovess-Masféty, Sevilla-Dedieu, Rios-Seidel, Elena & Chan Chee, 2006, cités par Doudin *et al.*, 2011). Une autre étude effectuée dans le canton de Genève sur des enseignants masculins révèle même un des taux les plus faibles d'incapacité au travail pour troubles mentaux et physiques, ainsi qu'une des espérances de vie les plus élevées (Gubéran & Usel, 2000, cités par Doudin *et al.*).

1.1.3 Intérêt de l'objet de recherche

Le burn-out est un thème d'actualité. Il peut concerner tout le monde, peu importe le métier ou le niveau hiérarchique. L'enseignement n'est pas une exception et le nombre croissant de victimes est interpellant. Cependant, la société aura toujours besoin d'enseignants pour assurer l'instruction des enfants. C'est pourquoi étudier ce thème dans le but de mieux connaître les causes et les préventions possibles est intéressant.

1.2 Etat de la question

Dans ce qui suit, nous aborderons l'historique du terme *burn-out* dans la société. Puis, nous examinerons les principales causes du burn-out dans l'enseignement au travers des facteurs de risque, ainsi que de la prévention au burn-out grâce aux facteurs de protection. Nous aborderons les symptômes propres à l'épuisement professionnel et les conséquences d'un burn-out dans l'enseignement. Nous évoquerons également une controverse quant à la population la plus concernée par le burn-out dans le métier.

1.2.1 Historique

Le burn-out est une notion qui a vu le jour assez récemment, dans les années 1970. Harold B. Bradley est le premier à reconnaître un stress lié au travail en 1969 sous le nom de burn-out (Doudin *et al.*, 2011). Le terme a ensuite été repris par Herbert J. Freudenberger, psychiatre et psychanalyste dans les années 1970, selon Chabot (2013). Alors qu'il travaille dans une *free clinic* (clinique avec un personnel en grande partie bénévole qui aide les toxicomanes), il remarque chez le personnel soignant et chez lui-même des signes de fatigue émotionnelle et mentale. En effet, il travaille tous les jours jusqu'à deux heures du matin. Et puis un matin, il n'est plus capable de se lever. Il dort alors durant trois jours. Après cela, il s'enregistre à l'aide d'un magnétophone, ce qui lui permet plus tard d'analyser son discours et de remarquer des signes d'épuisement, d'angoisse, d'arrogance. Il se remet peu à peu et commence à utiliser le terme de burn-out avec les membres de son équipe. Quelques années plus tard, il publie un premier livre sur le sujet intitulé *Burn Out. The High Cost of High Achievement*, en français *L'Épuisement professionnel : la brûlure interne*. Il y compare le burn-out à un incendie :

En tant que psychanalyste et praticien, je me suis rendu compte que les gens sont parfois victimes d'incendie, tout comme les immeubles. Sous la tension produite par la vie dans notre monde complexe, leurs ressources internes en viennent à se consumer comme sous l'action de flammes, ne laissant qu'un vide immense à l'intérieur, même si l'enveloppe externe semble plus ou moins intacte. (Freudenberger, 1985, cité par Chabot, 2013, p.24)

Comme le précise Baumann (2006), le terme de *burn-out* était à l'origine utilisé pour le personnel soignant. Par la suite, il s'est étendu à toutes les professions.

Maslach est une psychologue et chercheuse qui a également eu un rôle dans l'émergence du burn-out. Elle s'est intéressée à ce phénomène dans les professions sociales pour commencer, puis dans toutes les professions confondues. Comme le précise Vasey (2012), "le burn-out existe dans toutes les professions et à tous niveaux hiérarchiques. Malheureusement, personne n'est à l'abri" (p.23).

Maslach a inventé l'échelle de Maslach (1976, citée par Doudin *et al.*) ou échelle MBI (*Maslach Burn Out Inventory*) permettant d'appréhender l'épuisement professionnel. Cette échelle est mise en place à partir des trois composantes du burn-out : l'épuisement émotionnel, la dépersonnalisation et la diminution du sentiment d'accomplissement personnel.

Depuis, les recherches se succèdent au fur et à mesure que le phénomène se répand dans la société.

1.2.2 Facteurs de risque

Avant toute chose, il est nécessaire de définir le terme “ facteur de risque ”.

Selon L'Organisation mondiale de la Santé, “ Un facteur de risque est tout attribut, caractéristique ou exposition d'un sujet qui augmente la probabilité de développer une maladie ou de souffrir d'un traumatisme. ” (s.d.)

Dans le domaine de l'enseignement, il y a deux sortes de facteurs ; les facteurs endogènes (propres à l'individu) et les facteurs exogènes (relationnels ou organisationnels). Nous nous concentrerons sur les facteurs principaux propres au métier mais également plus globaux.

1.2.2.1 Facteurs endogènes

Les facteurs endogènes, et donc liés à l'individu et à sa personnalité, sont d'une grande importance. En effet, selon le docteur Baumann, l'apparition d'un burn-out dépend en grande partie des facteurs endogènes :

C'est la personnalité, la psychologie du sujet exposé qui est déterminante. Les traits de caractère, le psychisme particulier expliquent la plupart du temps l'apparition de symptômes chez un individu donné alors qu'une autre personne, baignée dans les mêmes circonstances, y échappera... (2006, p.47)

Nous allons lister ces principaux facteurs.

- Plusieurs auteurs définissent le burn-out comme étant la “ pathologie de l'idéal ” (Blase, 1982 ; Lebigot et Lafont, 1985 ; Scarfone, 1985, cités par Doudin *et al.*, 2011, p.16). En effet, selon Jaoul, Kovess et FSP-MGEN (2004, cités par Doudin *et al.*), on peut constater chez certains enseignants une opposition entre les idéaux que se font ceux-ci de la vie professionnelle et la réalité du travail de tous les jours, pouvant conduire à l'épuisement professionnel. Grégoire Evéquoz, directeur du Service de consultation orientation, OOF à Genève, décrit cela chez les personnes concernées :

Ce sont des personnes qui étaient très “ enthousiastes ” à une certaine période de leur vie professionnelle, qui avaient un idéal très élevé de la profession d'enseignant et qui s'étaient impliquées fortement dans des réformes scolaires, dans des actions plus ponctuelles dans leur école ou, tout simplement, dans le cadre de leur classe. Il y a aussi souvent un désir important de “ changer d'école ”, d'innover, mais également d'apporter quelque chose à l'autre, de l'aider, etc. Mais les effets réels ou les résultats obtenus ne sont pas souvent au niveau des attentes. (L'Educateur, novembre 1998, p.14)

Lorsqu'une personne décide de devenir enseignante, c'est souvent qu'elle a en elle des motivations de départ, comme le fait de transmettre à son prochain, par exemple. Ces motivations sont inconscientes et souvent liées, selon Baumann (2006), à un besoin plus profond de reconnaissance, d'amour ou d'amitié. L'absence de reconnaissance du travail accompli peut constituer un facteur de risque.

- La conscience professionnelle peut constituer un facteur de risque de burn-out. Selon MEDEF-NC :

La conscience professionnelle, se traduit par l'implication que l'on a dans son travail, c'est d'assumer ses responsabilités, c'est de réussir à être autonome tout en respectant les règles, c'est de savoir prendre des initiatives, c'est d'adopter un comportement positif et constructif, c'est être motivé, attentif, c'est aussi le plaisir du travail bien fait. (s.d.)

Un engagement personnel dans son travail, s'il est démesuré, peut être dangereux. Cela implique notamment un certain perfectionnisme de la part de la personne concernée, qui souhaite “ être appréciée à la hauteur de ses compétences et de son dévouement ” (Baumann, 2006). Cependant, cela peut empêcher la personne de se mettre des limites ou de demander de l'aide en cas de besoin. Elle va négliger son surmenage, ne pas écouter sa fatigue et continuer de travailler avec acharnement.

- Nous avons cité lors du premier point un déséquilibre entre idéal élevé et difficultés à l'atteindre. Cette désillusion peut provoquer chez l'enseignant une inefficacité dans son travail, qui accentue le manque de résultats positifs. Comme l'écart entre le niveau d'exigences professionnelles et le sentiment d'efficacité du professionnel s'accroît, une source de stress importante se fait ressentir (Doudin *et al.*, 2011). Or, plusieurs auteurs “ ont montré que le stress serait une des causes majeures de l'épuisement émotionnel ” (Lauga, Rascle & Bruchon-Schweitzer, 2008, cités par Doudin *et al.*, p.16). Vasey nous explicite le stress de la manière suivante :

Le stress est une réaction physiologique du corps pour faire face à un danger imminent. Plusieurs hormones dont l'adrénaline et le cortisol sont immédiatement sécrétées, elles ont pour objectif de préparer le corps à un effort physique : l'attaque ou la fuite. (2012, p. 22)

Elle précise également :

Dans nos habitudes de vie actuelle nous subissons deux difficultés dans la gestion du stress : premièrement, nous stressons pendant des semaines, voire des mois, le corps reste ainsi en alerte 24h/24h dans une durée trop longue qui l'épuise ; la deuxième difficulté est que nous sommes trop sédentaires, nous ne bougeons plus assez le corps. Les tensions intérieures s'accumulent et elles n'ont pas de porte de sortie ; contenir ces tensions pour le corps est très fatigant. Plus la fatigue physique s'installe, plus elle va influencer le moral et la façon de gérer les émotions. Ainsi l'équilibre psychique va être atteint aussi de plus en plus. (2012, p. 22)

Le stress a donc une grande influence sur l'épuisement professionnel, mais plusieurs recherches (Fimian, 1984 ; Folkman, Lazarus, Gruen & DeLongis, 1986, cités par Doudin *et al.*, 2011) ont montré “ qu'un élément devient source de stress par la manière dont il est perçu et géré ” (p.17). Evéquozy précise que les enseignants les plus exposés au burn-out sont ceux qui ont “ des difficultés à gérer les situations de stress qui sont inhérentes au métier d'enseignant. ” (L'Educateur, novembre 1998, p.14).

- Une mauvaise estime de soi est un facteur de risque essentiel du burn-out. Le psychologue Goumaz (1998) affirme, en parlant d'enseignants déprimés et épuisés nerveusement : “ Tous présentaient une baisse importante et caractéristique de l'estime de soi, une atteinte sérieuse à leur propre image. ” (L'Educateur, novembre 1998, p.17). En effet, une basse estime de soi peut avoir des répercussions importantes sur la vie professionnelle. Elle peut influencer l'attitude de l'enseignant face à la classe, la relation qu'il entretient avec les élèves, la gestion de la discipline, la communication avec les collègues.
- Dans une recherche effectuée par Albanese et Fiorelli (2009, cités par Doudin *et al.*, 2011), on observe que les enseignants ayant une conception constructiviste du développement de l'intelligence¹ sont plus à risque de burn-out que les enseignants en ayant une vision innéiste². Cela peut s'expliquer par l'investissement important dans le travail des enseignants dont la vision est constructiviste, car ils pensent avoir

¹ “ L'élève construit son intelligence au moyen d'interactions plus ou moins favorables » (Doudin *et al.*, 2011)

² L'enfant naît avec un certain héritage.

un rôle important à jouer, contrairement à leurs collègues avec une conception plutôt innéiste. Cela les rend donc plus susceptibles de souffrir d'un burn-out.

Cependant, une controverse existe. En effet, Doudin, Curchod-Ruedi, Lafortune & Lafranchise (2011) ont travaillé sur la relation entre des conceptions constructivistes ou non de l'apprentissage et les trois dimensions propres au burn-out³. Leurs résultats indiquent qu'une approche constructiviste aurait des effets positifs sur le bien-être de l'enseignant, car il agirait avec confiance dans les processus éducatifs et serait plus disposé à chercher des solutions collaboratives face aux problèmes scolaires. Cela permettrait donc la prévention de l'épuisement professionnel. De plus, ces personnes auraient tendance à solliciter un soutien social de type instrumental lorsque cela est nécessaire (collègues, directeurs, etc.). Le soutien obtenu serait donc concret et efficace puisque ces personnes-là sont capables d'apporter leur propre expérience.

- La vie personnelle de l'individu ainsi que les ressources à sa disposition peuvent constituer un facteur de risque. En effet, une personne active n'ayant pas de centres d'intérêts ou d'autres activités en dehors du travail a plus de risque de souffrir d'un burn-out. C'est également le cas si elle a peu de personnes vers qui trouver du soutien. De plus, une situation personnelle compliquée (rupture, décès ou autre difficulté) peut accentuer ce risque. Selon Baumann (2006), l'accumulation de responsabilités en dehors du travail (par exemple les mères qui élèvent aussi des enfants) peut également exposer la personne au burn-out.

1.2.2.2 Facteurs exogènes

Dans le milieu de l'enseignement, les facteurs exogènes sont nombreux. En effet, dans notre société actuelle, le métier est en constante évolution et devient de plus en plus exigeant. Nous allons lister les principaux facteurs exogènes pouvant conduire au burn-out.

- Dans la profession enseignante, l'exigence de posséder des habiletés métacognitives⁴ (c'est-à-dire la réflexivité⁵, la connaissance de ses propres procédures d'apprentissage, etc.) est présente. L'enseignant se doit de réfléchir constamment sur ses actions et ses conceptions didactiques pour que son

³ Pour les trois dimensions du burn-out, voir chapitre 1.1.1 : Définition du burn-out

⁴ Métacognition : " Connaissance personnelle d'un individu sur ses capacités et ses fonctionnements cognitifs » (Larousse, s.d)

⁵ Réflexivité : " Propriété caractérisant une relation réflexive » (Larousse, s.d)

enseignement devienne optimal. Selon Vasey (2012), au cours du siècle passé, le travail intellectuel a pris une grande place dans la plupart des emplois, ce qui provoque des tensions au niveau du psychisme. C'est particulièrement vrai chez les enseignants dont le travail de réflexion est élevé. Il s'agit d'ailleurs d'un élément très présent dans la formation des enseignants, avec un accent sur "la réflexion dans l'action mais aussi sur l'action" (Doudin *et al.*, 2011, p. 44).

- L'enseignement a tendance à demander de la part des professionnels de plus en plus de compétences relationnelles. En effet, on exige de l'enseignant la capacité à construire des bonnes relations avec les élèves pour leur bon développement ainsi que de leurs apprentissages (Pianta, 1999 cité par Doudin *et al.*, 2011). En plus de cela, le professionnel doit faire de même avec les différents acteurs du système scolaire (collègues enseignants, direction, etc.) ainsi que les personnes sortant de ce cadre mais ayant un lien avec leur métier et avec lesquelles il doit collaborer (parents, par exemple).

Même si, selon Jean-Claude Richoz, professeur formateur à la Haute Ecole pédagogique (HEP) de Vaud, les relations entre les parents et les enseignants sont bonnes de manière générale (Migros Magazine, 1^{er} février 2016), on observe malgré tout un changement de la perception du métier d'enseignant. Aujourd'hui, "les parents voient l'école davantage comme un service que comme une institution" (Richoz, cité par Araman & Ciocco, 1^{er} février 2016, para.5) qui se doit de faire réussir leur enfant. Bernard André, également professeur à la HEP de Vaud, reconnaît d'ailleurs que "dans certains établissements, les parents représentent la préoccupation majeure des enseignants" (cité par Araman & Ciocco, para.3).

- Les comportements des élèves et la gestion de la discipline dans la classe sont des facteurs importants. En effet, si les élèves adoptent des comportements mauvais, irrespectueux, font preuve d'un manque d'attention et que la gestion de la classe est difficile, le risque de burn-out chez l'enseignant augmente. Si le professionnel entre dans le processus de burn-out, il peut devenir encore plus intolérant aux mauvais comportements (Kokkinos, Panayiotou & Davazoglou, 2005, cités par Doudin *et al.*, 2011) créant ainsi un cercle vicieux. De plus, l'enseignant se doit de travailler sur soi en gardant son calme, capter l'attention des élèves, exagérer certaines expressions ou en supprimer certaines, ce qui lui demande beaucoup d'énergie.

- La question du rôle que l'enseignant doit tenir est un autre facteur exogène. En effet, on considère de nos jours que les enseignants ont également une mission éducative ; dans la construction de certaines compétences, sociales notamment, comme la capacité d'agir avec les autres, l'intégration de valeurs relationnelles, la capacité d'empathie, la gestion des émotions, etc. qui pourraient être initialement associées aux parents (Doudin *et al.*, 2011). Cependant, la confusion demeure. Selon le docteur Vannotti :

Une autre difficulté au travail de l'enseignant sa tâche est relativement peu claire. Doit-il simplement transmettre un savoir, doit-il se préoccuper du savoir-être ? Enseigner et/ou éduquer ? Il y a différentes positions, le débat est ouvert, mais cette incertitude rend la tâche certes complexe. (L'Educateur, novembre 1998, p.12)

Il y a “ confusion dans la délimitation des rôles des différents professionnels intervenant dans le champ scolaire ” (Cathébras, 1999 ; Lorient, 2000, cités par Doudin *et al.*, 2011, p.20)

- Au niveau pédagogique, depuis quelques années, l'enseignant doit également s'accommoder à l'accueil de tous dans les classes. En effet, la loi sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées a été mise en place en 2002 dans la constitution fédérale (Doudin *et al.*, 2011). Ainsi, les enseignants doivent permettre à chaque enfant (parfois allophone, en situation de handicap ou à besoins éducatifs particuliers) de trouver sa place tout en maintenant la performance des élèves. Ils doivent pouvoir offrir une pédagogie spécialisée aux enfants dans le besoin tout en gardant les mêmes objectifs pour chacun à la fin de chaque degré (Doudin *et al.*). L'enseignant se retrouve ainsi dans des situations paradoxales difficiles à gérer.
- La charge administrative constitue une tâche annexe au métier d'enseignant de plus en plus présente de nos jours. Il s'agit d'une source de stress pouvant être liée au burn-out (Ecuyer, 10 août 2017, para.1).

L'enseignant est donc confronté à un grand nombre de facteurs exogènes pouvant favoriser l'épuisement professionnel.

1.2.2.3 Combinaison des facteurs

Selon Vasey (2012), c'est bien les conditions de travail combinées à la manière personnelle dont chaque individu réagit à ces conditions qui influencent le burn-out. On doit généralement observer une accumulation de facteurs endogènes et exogènes pour obtenir un épuisement professionnel.

1.2.3 Facteurs de protection

Un “facteur de protection”, c'est tout ce qui peut permettre à une personne de limiter certains risques pouvant nuire à son bien-être.

Bernier (1995, cité par Doudin *et al.*, 2011, p.22) explore les facteurs de protection du burn-out dans l'enseignement. Ceux-ci permettent donc de définir des conditions idéales pour le maintien de la santé des professionnels de l'enseignement.

Définir le mot *prévention* est important, car ce terme représente toutes les mesures possibles à prendre à partir des facteurs de protection. La définition d'après Le Robert collège est la suivante : “Ensemble de mesures préventives contre certains risques.” (2007, p.1115)

Dans l'enseignement, il existe plusieurs facteurs de protection et par conséquent préventions possibles. Les principaux facteurs seront exposés dans ce qui suit.

- Le soutien social est l'un des facteurs de protection les plus étudiés dans le métier. En effet, il a été montré au travers de diverses recherches (Greenglass, Burke & Konarski, 1997 ; Talmor, Reiter & Feigin, 2005 ; Wasburn-Moses, 2005, cités par Doudin *et al.*, 2011) que le soutien social a son importance dans la prévention au burn-out. Il correspond aux personnes qui entourent l'enseignant et que celui-ci peut solliciter en cas de difficultés ou de besoin.

Hobfoll (1998, 2001, cité par Doudin *et al.*, 2011) définit deux catégories ; le soutien émotionnel et le soutien instrumental.

- Le soutien émotionnel correspond à “des manifestations de confiance, d'empathie, d'amour ou de bienveillance qui permettrait de consolider l'enseignant et de renforcer ses capacités de régulation émotionnelle” (Hobfoll 1998, 2001, cité par Doudin *et al.*, 2011, p.23), souvent prodigué par des proches, comme la famille, le conjoint ou les amis.

Un soutien émotionnel est plutôt sollicité dans les situations où l'enseignant rencontre des difficultés avec d'autres adultes ; les collègues ou la direction, par exemple.

- Le soutien instrumental, lui, est lié à “ une assistance technique, une réflexion à propos de difficultés surgissant dans le contexte professionnel, des informations pertinentes, des conseils sous forme de rétroaction quant au travail fourni ou à la situation décrite ” Hobfoll (1998, 2001, cité par Doudin *et al.*, 2011, p.23) et prodigué par des professionnels, comme les membres de la direction, des formateurs, des réseaux d'aide, des pairs, etc. (Doudin *et al.*). Dans le canton de Neuchâtel, il existe plusieurs mesures d'aide et de soutien pédagogique à la disposition des enseignants : le soutien par le mouvement et l'expression, l'appui langagier, le CAPPEs en sont quelques exemples.

Le soutien instrumental apporterait une aide tangible aux enseignants, notamment avec des solutions concrètes en cas de problème. C'est d'ailleurs le type de soutien sollicité lors de situations problématiques avec les élèves. C'est pourquoi les établissements scolaires ont un rôle clé dans la mise à disposition de personnes-ressources et dans la prévention de l'épuisement professionnel.

- Curchod-Ruedi, Doudin et Peter (2009) définissent aussi le soutien “ mixte ”, qui allie la régulation des émotions et la réflexion à propos du problème. Ce soutien est possible s'il est prodigué par des professionnels qui ont aussi des liens d'amitié avec l'enseignant, par exemple un collègue ami.

La perception du soutien reçu joue également un rôle dans la qualité de ce facteur de protection. En effet, la perception personnelle est influencée par l'impression d'obtenir suffisamment de soutien, par le fait que celui-ci soit disponible et satisfaisant. De plus, une personne en situation de burn-out est susceptible de ne plus percevoir le soutien disponible (Barrera, 1986 ; Streeter & Franklin, 1992, Tousignant, 1988, cités par Doudin *et al.*, 2011, p.24).

- L'analyse des pratiques professionnelles constitue un soutien social de type instrumental, car il permet à l'enseignant, avec la personne-ressource, de réfléchir au problème sous différents angles, de manière nouvelle et ainsi trouver des pistes d'action innovantes. Selon Henchoz, une telle pratique permettrait une remise en question des responsabilités au sein des acteurs de l'école, une meilleure compréhension du problème et une prise de distance (L'Éducateur, novembre 1998). Baumann (2006) déclare également que l'accès à la parole et les discussions concernant les difficultés rencontrées sont des éléments de prévention. Il existe des

cours d'analyse des pratiques professionnelles dans la formation continue des enseignants, ainsi que des cours de supervision, d'échanges, de coaching.

- Selon Vasey (2012), se renseigner sur le burn-out pour mieux en connaître le processus, les causes et symptômes serait un moyen de s'en prémunir. Pour cela, une solution possible est de suivre des cours de formation continue des enseignants notamment. Lors de l'année scolaire 2017-2018, la formation continue a proposé deux cours ; “ Burn out : non merci ! Atelier de prévention de l'épuisement professionnel ” et “ Stress et burn-out : les prévenir, les “ sentir ”, s'en sortir : c'est possible ”.
- Lorsque l'on sait ce qu'est le burn-out, il est également possible de se situer soi-même face à celui-ci. Evéquoz (L'Educateur, novembre 1998), imagine un bilan que les enseignants feraient tous les cinq ans afin de trouver d'éventuelles solutions en cas de difficultés, et ce avant que le processus du burn-out ne s'installe. Pour cela, Vasey précise “ Il est essentiel de connaître ses propres symptômes d'alerte ” (s.d., para.9). Il s'agit donc d'apprendre à se connaître soi-même pour pouvoir fixer ses propres limites.
- Un facteur de protection essentiel est celui d'avoir une vie riche en dehors du travail. En effet, les enseignants pour qui c'est le cas sont comme immunisés face au burn-out. Il est important de garder un équilibre entre le temps de travail et celui du temps libre. Ce dernier peut consister en toutes sortes d'activités, par exemple le sport. Selon Vasey (s.d.), une pratique sportive permet d'évacuer les tensions engendrées par le stress chronique. Gallo (2016) confirme d'ailleurs cela en affirmant que le sport permet d'accéder à un sentiment de bien-être.

Dans le même sens, pour Baumann (2006), il faut “ identifier comme prioritaires les relations avec les proches, familles, amis et rechercher en permanence les activités qui permettent de se ressourcer, qu'elles soient physiques, sportives, culturelles, artistiques... ” (p.196), c'est-à-dire redéfinir ses priorités en n'oubliant pas les besoins de sa propre personne si ceux-ci ont été oubliés.

- Nous avons vu plus tôt que l'un des facteurs de risque de type exogène était le mauvais comportement des élèves et la gestion difficile, qui forçait parfois

l'enseignant à faire semblant, exagérer ou cacher certaines émotions⁶. Ce facteur de risque peut être neutralisé par un facteur de protection : le travail émotionnel. Au travers d'ateliers d'analyse des émotions, l'enseignant prend conscience de son ressenti émotionnel et peut ainsi maintenir un équilibre émotionnel (Doudin *et al.*, 2011).

Dans le même sens, Vasey (s.d.) parle d'apprendre à décharger le stress et ainsi gérer ses émotions. La formation continue des enseignants offre des cours en lien avec le thème du yoga, par exemple, permettant de s'apaiser.

- Nous avons également observé qu'une vision plutôt constructiviste du développement de l'intelligence pouvait constituer un facteur de protection, selon Doudin *et al.* (2011)⁷. Les enseignants débutants auraient tendance à avoir une vision plus constructiviste de l'intelligence que les professionnels expérimentés, car les conceptions changent avec l'expérience et deviennent plutôt innéistes (Albanese & Fiorelli, 2005 ; Albanese, Fiorelli, Doudin & Garbo, 2004 ; Doudin, Pflug, Martin & Moreau, 2001 ; Fiorelli, 2009, cités par Doudin *et al.*, p.73).

La formation continue peut agir en permettant de conserver une vision constructiviste de l'intelligence. Selon une recherche (Albanese & Fiorelli, 2006, cités par Doudin *et al.*, 2011, p.73) concernant une formation qui travaillait les stratégies d'enseignement considérées comme efficaces pour les élèves et les expériences personnelles, les enseignants optent pour une conception constructiviste de l'intelligence après ce cours. Ainsi, cette conception peut constituer un facteur de protection du burn-out.

1.2.4 Symptômes

Définissons tout d'abord le terme *symptôme*. Selon le dictionnaire Le Robert Collège (2005), le symptôme est un “ phénomène, caractère perceptible ou observable lié à un état, une maladie qu'il permet de déceler, dont il est le signe ” (p.1349).

Vasey, dans son ouvrage *Burn-out : le détecter et le prévenir* (2012), décline les symptômes du burn-out en cinq catégories (p.137-139). Nous allons les lister ci-dessous.

⁶ Voir chapitre 1.2.2.2 : Facteurs exogènes

⁷ Voir chapitre 1.2.2.1 : Facteurs endogènes



1.2.4.1 Niveau émotionnel

- Perte d'intérêt, ennui
- Susceptibilité accrue, irritabilité, voire même agressivité
- Autodépréciation, sentiment de découragement
- Impression de perte des capacités professionnelles, doute de soi-même et diminution de l'estime de soi.

1.2.4.2 Niveau intellectuel

- Perte du sens des priorités
- Manque de concentration
- Troubles de la mémoire
- Impression que les problèmes s'accumulent et paralysent la réflexion
- Etat de confusion menant à une désorganisation du travail : il faut travailler plus pour compenser une baisse d'efficacité

1.2.4.3 Niveau corporel

- Impression de tension intérieure, de pression respiratoire
- Dorsalgies, douleur dans la nuque et les épaules
- Trouble du transit ou de la digestion
- Céphalées
- Rhumes et états grippaux
- Perturbations du sommeil
- Fatigue générale
- Perte de sensibilité ou sensibilité exacerbée (bruits insupportables)

1.2.4.4 Niveau des comportements

- Absentéisme accru
- Augmentation des heures de travail pour compenser l'efficacité perdue
- Abus de toxiques (alcool, cigarettes, médicaments)
- Désir de changer d'emploi
- Incapacité de s'extraire des problèmes professionnels dans la vie privée

1.2.4.5 Niveau relationnel

- La relation avec le client (dans le contexte de l'enseignement, il pourrait s'agir de l'élève) est ressentie comme ennuyeuse et même désagréable
- Perte de la capacité d'empathie
- Distance cynique, attitude administrative
- Déshumanisation de la relation⁸
- Isolement social

1.2.5 Conséquences d'un burn-out

La conséquence, c'est la " suite qu'une action, un fait entraîne. " (Le Robert Collège, 2005, p.294).

Ici, les conséquences sont en lien avec les trois dimensions du burn-out ; un épuisement émotionnel, autant physique que psychique, un sentiment d'échec face à soi-même, une perte de l'estime de soi provoquant une démotivation dans le travail et une déshumanisation de sa relation avec les autres, c'est-à-dire un isolement.

Suite à un burn-out, il est très fréquent également de ressentir de la honte, accompagnée de culpabilité. Selon Olivier (2015), journaliste ayant interrogé des victimes de burn-out, la honte est quelque chose qui se fait grandement ressentir chez elles. Ces personnes se sentent responsables de ce qui leur arrive, et sont honteuses de ne pas avoir su tenir le coup. Elles peuvent aussi ressentir de la colère en cas de burn-out.

La conséquence la plus dramatique, cependant, suite à une souffrance intérieure telle, peut être le suicide (Vasey, 2012). Heureusement, une étude en France démontre que l'enseignement présente le taux le plus faible de mort par profession (Geoffrey-Perez, Imbernon & Goldberg, 2005, cités par Doudin *et al.*, 2011, p.15)

Le burn-out d'un enseignant peut avoir des conséquences négatives pour les élèves. Lorsqu'un enseignant est en situation d'épuisement professionnel, il parvient moins facilement à contenir ses émotions au travers du travail émotionnel. Ainsi, si un élève se comporte de manière inadéquate (violence verbale, par exemple), l'enseignant ne sera pas forcément capable de contenir ses émotions et pourrait avoir un comportement violent envers l'élève (Doudin *et al.*, 2011)

⁸ " Dans le domaine de la psychologie sociale, la déshumanisation renvoie au processus psychologique par lequel un individu, ou un groupe d'individus, perçoit et traite d'autres êtres humains comme inférieurs au genre humain, n'étant que partiellement humains voire non-humains. » (Wikipédia, s.d.).

Selon Csikszentmihalyi et LeFevre (1998, cités par Doudin *et al.*, 2011, p.64), un burn-out peut influencer négativement la qualité de l'enseignement car la personne ne trouve plus de ressources psychosociales pour faire face aux situations stressantes.

1.2.6 Controverse : la population concernée

Une controverse existe à propos de la population touchée par le burn-out au sein du corps enseignant. Selon Bryne (1998, cité par Doudin *et al.*, 2011) les professionnels ayant de nombreuses années d'expérience seraient plus facilement touchés par le burn-out. En effet, pour ces personnes-là, le décalage entre les objectifs idéalisés et la réalité parfois décevante provoquerait, avec le temps, une difficulté à supporter les tâches et à tolérer les échecs. Selon MacDonald (1999, cité par Doudin *et al.*) une grande partie des enseignants prendraient une retraite anticipée.

A l'inverse, l'abandon de la profession serait très fréquent dans les premières années de pratique professionnelle (Pomaki *et al.*, 2010, cités par Doudin *et al.*, 2011). Aux Etats-Unis, 50% des jeunes enseignants quittent la profession dans les cinq premières années de travail, signe éventuel de burn-out (Smith & Ingersoll, 2004, cités par Doudin *et al.*)

Or, c'est les résultats des études qui permettent souvent de définir les méthodes de prévention efficaces. Il faut donc être particulièrement attentif aux différentes ressemblances et controverses présentées au travers des recherches.

1.3 Question de recherche et objectifs ou hypothèses de recherche

1.3.1 Identification de la question de recherche

Après m'être intéressée à la théorie qui touche à l'épuisement professionnel, je suis capable de constater plusieurs éléments.

La littérature sur le sujet est très vaste et le burn-out semble intéresser de plus en plus de monde de par son expansion dans notre société. Les recherches et études se multiplient ainsi que les résultats qui se contredisent parfois.

De nos jours, le phénomène touche toutes les professions et tous les niveaux hiérarchiques, mais il est vrai que l'enseignement est particulièrement touché par le sujet car il s'agit d'un métier d'aide (comme les médecins ou avocats, par exemple) et qui plus est requiert beaucoup de compétences différentes.

Dans la profession enseignante, les facteurs de risque au burn-out semblent plutôt bien définis. Les idées de préventions possibles ne manquent pas non plus.⁹ Cependant, malgré toutes les connaissances que nous avons aujourd'hui à ce sujet, les chiffres¹⁰ montrent que le problème s'étend au sein de la profession.

C'est pourquoi je me pose plusieurs questions :

- A quel point les enseignants sont-ils renseignés sur ce qu'est le burn-out et la prévention ?
- Quelles mesures de prévention sont appliquées dans les établissements scolaires ?
- Lesquelles sont les plus efficaces ?

Ma question de recherche centrale est la suivante :

Existe-t-il un lien entre une bonne connaissance du burn-out et sa prévention ?

1.3.2 Objectifs ou hypothèses de recherche

Pour faire des hypothèses concernant les premières questions évoquées, je pense que les enseignants ont une connaissance de ce qu'est le burn-out car le sujet est récurrent, mais cette connaissance n'est pas assez pointue pour réellement reconnaître les signes d'un burn-out. Cela pourrait expliquer le nombre élevé de cas. Cependant, des mesures de prévention existent, par exemple les personnes-ressources disponibles au travers du CAPPEP, les cours de formation continue ou les analyses de pratiques professionnelles. Je pense que les différentes mesures de prévention sont plus ou moins efficaces selon les cas, et existent de manière plus ou moins systématique.

Je crois qu'il existe un lien entre une bonne connaissance du burn-out et sa prévention. Effectivement, on connaît les facteurs de risque et de protection, on ne peut donc pas émettre l'hypothèse que la prévention est inexistante. Cependant, il est possible d'envisager qu'un enseignant qui connaît bien le sujet du burn-out, avec ses facteurs de risque et de protection, soit capable d'agir pour s'en protéger. Au contraire, un enseignant qui ne connaît pas suffisamment le sujet peut ne pas reconnaître les symptômes, par exemple, et donc ne pas s'en protéger avec la prévention existante. Voici une liste de mes hypothèses :

⁹ Voir chapitres 1.2.2 et 1.2.3 : Facteurs de risque et de protection

¹⁰ Voir chapitre 1.1.2 : Le burn-out dans l'enseignement : chiffres

- Les enseignants ayant une bonne connaissance du burn-out ont moins de risque de vivre l'expérience du burn-out que les enseignants qui en savent peu. Ils savent reconnaître les symptômes et connaissent les différentes préventions possibles, ils peuvent donc agir.
- Les enseignants qui en savent le moins sont les plus sujets au burn-out ; ils pensent que “ ça n'arrive qu'aux autres ”. Ils ne connaissent pas les symptômes ni la prévention existante, ils ne peuvent donc pas agir pour se protéger.

L'objectif de ma recherche est d'identifier si effectivement une bonne connaissance du burn-out permettrait ou a permis à des enseignants de s'en prévenir.

Chapitre 2. Méthodologie

Pour recueillir des données sur le terrain, il existe divers moyens à disposition en sciences sociales. Je commencerai par les décrire avant de préciser ceux auxquels je vais recourir dans ma recherche.

2.1 Fondements méthodologiques

2.1.1 Recherche qualitative ou quantitative

Les enquêtes quantitatives “consistent toujours à faire répondre des individus à un questionnaire standardisé : les différentes modalités de réponse à chaque question sont prévues d’avance, de manière à pouvoir facilement analyser les réponses en totalisant les scores de chacune” (Bréchon, 2011, p.10). L’enquête quantitative vise donc un nombre plutôt élevé de personnes, choisies parmi un échantillonnage prévu d’avance. Grâce aux réponses à une batterie de questions, elle permet d’avoir des résultats représentatifs d’une population donnée. Dès lors, la conception de ce questionnaire n’est pas chose aisée, car il faut que les questions soient toutes des questions fermées et totalement claires pour éviter les confusions. Par ailleurs, la fiabilité du questionnaire n’est pas facilement assurée, car il est difficile de savoir si les personnes répondent honnêtement à des questions potentiellement jugées comme personnelles.

Les enquêtes qualitatives, “C’est la recherche qui produit et analyse des données descriptives, telles que les paroles écrites ou dites et le comportement observatoire des personnes ” (Taylor & Bogdan, 1984, cités par Kakai, 2008, p.1). Pour effectuer une telle recherche, ce sont généralement les méthodes de l’observation ou de l’entretien qui sont utilisées. Il s’agit de tenter de comprendre l’individu en entrant en contact avec lui, ce qu’il ressent, ce qui le pousse à agir, ce qu’il pense d’un sujet donné, etc. Il permet d’aborder un thème en profondeur. Cependant, un inconvénient de l’enquête qualitative est qu’elle ne permet pas d’obtenir des résultats représentatifs de manière certaine d’une population. En effet, comme le nombre de personnes interrogées ou observées est restreint, on ne peut globaliser les résultats obtenus au reste de la population.

L’observation est un dispositif permettant de recueillir des informations sur le terrain et fait partie des enquêtes qualitatives. Elle peut être directe, c’est-à-dire que l’enquêteur n’intervient pas et observe seulement ; elle peut aussi être participante, c’est-à-dire que l’enquêteur est impliqué dans l’action. D’après Campenhoudt & Quivy (2011), “les méthodes d’observation directe constituent les seules méthodes de recherche sociale qui captent les

comportements au moment où ils se produisent sans l'intermédiaire d'un document ou d'un témoignage" (p.174). Cette méthode a pour avantage de donner des résultats plutôt sincères. En effet, il est plus facile de modifier la réalité lorsque l'on témoigne. Cependant, "la présence d'un observateur peut affecter la situation observée" (Campenhoudt & Quivy, p.177).

Pour mon travail, j'opte pour une recherche qualitative avec des entretiens semi-directifs¹¹. Le plus judicieux dans mon cas est d'effectuer des entretiens avec des enseignants pour comprendre en profondeur leurs représentations, leur vécu et leurs opinions. L'observation n'est pas une méthode réalisable dans le cadre de ce travail car je ne souhaite pas capter de comportement. En effet, ce n'est pas en observant un enseignant dans son quotidien que l'on peut vraiment savoir s'il est assez renseigné sur le burn-out. Quant à lui, le questionnaire, qui contient des questions fermées, n'est pas approprié non plus ; il pourrait permettre aux interviewés de répondre de manière tronquée, par induction de questions mal formulées ou tout simplement par désir de cacher leur réalité. Répandu à large échelle, un questionnaire ne laisse pas de place aux personnes interviewées. Or, c'est justement leur appréhension du burn-out et leur vécu qui m'intéressent.

2.1.2 Approche hypothético-déductive

Dans ce travail, j'utilise une approche hypothético-déductive. En effet, je me base tout d'abord sur la théorie, sur les divers résultats de recherches, ouvrages et documents dont j'ai pris connaissance pour rédiger mon cadre théorique et établir des hypothèses. À partir de là, je vais me rendre sur le terrain afin de recueillir des données qui vont me permettre de confirmer ou d'infirmer mes hypothèses.

2.1.3 Démarche compréhensive

Selon Bréchon (2011) :

La démarche d'enquête qualitative correspond tout particulièrement à l'idéal épistémologique de Weber (1922) qui privilégie une démarche de compréhension, consistant à découvrir le sens que les humains donnent aux choses, la signification qu'ils accordent à leurs actions. Les intentions des acteurs sociaux, individuels et collectifs, leurs motivations, contribuent à expliquer les événements et le devenir des sociétés. (p.8)

Cette démarche correspond à ma recherche puisqu'il s'agit d'approcher la compréhension qu'ont les enseignants du burn-out et si possible de récolter également des informations sur

¹¹ Voir chapitre 2.2.1 : Entretien et guide d'entretien

leur expérience. Grâce à la méthode par entretien, je pourrai comprendre et expliquer quelque peu les événements et expériences en lien avec le burn-out de notre société. Relevons encore que le nombre de personnes interviewées se limitant à cinq, cette recherche n'a pas l'ambition de parvenir à une compréhension représentative d'un grand nombre.

2.2 Nature du corpus

2.2.1 Entretien et guide d'entretien

Il existe plusieurs sortes d'entretiens ; l'entretien directif, l'entretien non-directif ou libre et l'entretien semi-directif.

Basé sur une série de questions à poser dans l'ordre, l'entretien directif est en quelque sorte un questionnaire formulé. Cependant, les questions sont ouvertes¹². Le questionneur peut demander au questionné de préciser certaines de ses réponses. Il s'agit d'un mode d'entretien peu utilisé de nos jours, car il a l'inconvénient de ne pas entrer en profondeur dans le thème (alors que c'est généralement ce qui est recherché au travers de l'entretien) et ne permet pas de toucher une grande quantité de personnes.

L'entretien non-directif, lui, est une discussion pendant laquelle l'enquêteur donne un thème au travers d'une question de départ. À partir de là, l'interrogé peut s'exprimer totalement librement. L'enquêteur est à l'écoute et relance parfois la discussion en partant de ce qui a été dit par la personne interrogée. Il souhaite aller plus loin dans la pensée de l'interrogé, approfondir le thème.

Pour ma recherche qualitative, j'ai décidé de procéder à des entretiens semi-directifs. Appelé aussi entretien semi-dirigé, l'entretien semi-directif est mené à l'aide d'un guide d'entretien, c'est-à-dire une grille de questions correspondant aux thèmes à approfondir, auxquelles l'interrogé devra répondre. Les questions ne sont pas prises dans l'ordre et pas forcément formulées telles qu'elles sont inscrites dans la grille. Cela permet à l'interrogé de s'exprimer de manière partiellement libre et d'amener de la richesse à l'entretien. L'enquêteur formule une consigne de départ, comme dans l'entretien libre, puis laisse l'interrogé s'exprimer. Au fur et à mesure de la discussion, l'enquêteur insère les thèmes prévus qui n'ont pas encore été abordés lorsque cela lui semble le plus judicieux et cohérent, selon ce que dit l'interrogé. Si celui-ci s'éloigne trop du sujet, l'interrogateur se contente de recentrer la discussion sur le

¹² " Elles ne spécifient pas les différentes modalités possibles de réponse. Les résultats n'ont donc pas comme vocation d'être quantifiés. » (Bréchon, 2011, p.22)

thème et “ poser les questions auxquelles l’interviewé ne vient pas par lui-même, au moment le plus approprié et de manière aussi naturelle que possible ” (Campenhoudt & Quivy, 2011, p.171). Au vu des caractéristiques susmentionnées, la méthode de récolte de données par entretien semi-directif me semble la plus appropriée ici. L’entretien directif limiterait la richesse du discours tandis que l’entretien libre m’apporterait quantité d’informations ne me permettant pas de retrouver systématiquement les mêmes thèmes chez chaque interviewé, ce qui est requis dans ma recherche et qui me permettra de faire des recoupements en comparant les réponses entre elles.

Pour construire mon guide d’entretien, je me base sur ma question de recherche : Existe-t-il un lien entre une bonne connaissance du burn-out et sa prévention ?

Je prends également en compte mes hypothèses de recherche¹³. Par ailleurs, mes questions concernent la définition du burn-out, les facteurs de risque et de protection ainsi que l’expérience personnelle.

¹³ Voir chapitre 1.3.2 : Objectifs de recherche et hypothèses

Tableau 1 : Guide d'entretien

Guide d'entretien
Consigne de départ Je suis actuellement étudiante à la HEP en vue de devenir enseignante à l'école primaire. Pour mon mémoire, je m'intéresse à la question du burn-out dans l'enseignement primaire. Pour cet entretien, je souhaiterais que vous me parliez de votre quotidien actuel. J'aimerais que vous me disiez ce que vous savez à propos du burn-out et comment vous pouvez mettre ce terme en lien avec votre propre vécu.
Questions
- Comment définiriez-vous le burn-out ? - A votre avis, quels sont les symptômes d'un burn-out ?
- A votre avis, quelles sont les causes du burn-out dans l'enseignement primaire ?
- A votre avis, quelles sont les préventions possibles du burn-out ? Comment se protéger ? - Faites-vous quelque chose dans votre quotidien pour vous protéger du burn-out ? L'avez-vous toujours fait ?
- Avez-vous déjà vécu des difficultés dans votre profession ? - Qu'avez-vous fait lorsque des difficultés sont survenues ? - Vous êtes-vous déjà senti menacé(e) par le burn-out ? - Votre connaissance à propos du burn-out a-t-elle toujours été la même ? Qu'est-ce qui a changé et pourquoi ? - Si vous avez vécu un burn-out, qu'est-ce qui a changé depuis cette expérience (connaissances sur le thème, attitude pour se protéger d'un nouveau burn-out, etc.) et pourquoi ?

Lors de l'entretien, il faut correctement gérer les relances¹⁴. La relance interrogative consiste à poser une question à l'enquêté, souvent pour préciser certains aspects de l'enquête. Il peut s'agir d'une invitation à mieux décrire la situation ou à demander l'avis de l'interlocuteur. La relance réitérative consiste à répéter, reformuler ce que l'interviewé dit afin de préciser sa pensée ou de développer davantage son propos. Ce sont les relances que j'utiliserai lors de mes entretiens, afin que je puisse aborder tous les points de mon guide d'entretien.

Il faut aussi adopter le bon comportement pour que l'interviewé se sente vraiment écouté et en confiance. Pour cela, il est possible de commenter le discours avec des mots ou des gestes témoignant l'intérêt. Par exemple “ d'accord ”, “ ok ”, “ eh bien ”, hocher la tête, sourire, etc. Il est essentiel de montrer de l'empathie, de faire preuve de tact pour poser les

¹⁴ “ Les relances correspondent aux interventions de l'enquêteur qui incitent l'enquêté, de différentes manières, à poursuivre et à approfondir son discours » (Bréchon, 2011, p.220)

questions. En effet, il peut s'avérer l'expérience du burn-out soit encore douloureuse pour certains interviewés. C'est pourquoi je veillerai au ton que j'utilise et à mon langage non verbal afin que l'interlocuteur se sente en confiance et en aucun cas jugé.

Par ailleurs, il me faut aussi être attentive à éviter les différents biais¹⁵ possibles durant les entretiens, c'est-à-dire le risque d'influencer les réponses de l'interviewé et donc de fausser les résultats. Le biais de désirabilité sociale “ résulte de la volonté du répondant de se montrer sous un jour favorable ” (Crowne & Marlowe, 1960, cités par Butori & Parguel, 2010, p.3) et le biais lié au questionnement désigne “ l'erreur de mesure résultant de l'adoption d'un comportement de réponse spécifique par le répondant en situation de questionnement s'il croit avoir discerné, même partiellement, l'objectif de ce questionnement ” (Herbert, 2007, cité par Butori & Parguel, p.3). Pour cela, il me faudra rester aussi neutre que possible dans la formulation de mes questions ainsi que dans mes relances.

Mes entretiens me permettent d'aborder plusieurs points avec les enseignants à partir de deux axes principaux ; les connaissances que les interrogés ont du thème d'une part, leur vécu professionnel et leur lien au burn-out d'autre part. Au niveau des connaissances du thème, je souhaite être renseignée sur ce que ces personnes savent à propos du burn-out, ce que c'est concrètement et sa définition. Ensuite, je voudrais savoir s'ils connaissent ce que sont les causes, les symptômes et comment se protéger d'un burn-out dans l'enseignement. Au niveau de l'expérience personnelle, je souhaiterais en savoir plus sur le vécu des enseignants. Ils me renseigneront sur les expériences vécues, les difficultés rencontrées, comment ils agissent au quotidien pour se protéger du burn-out et si cela a changé avec le temps et le vécu.

2.2.2 Procédure et protocole de recherche

Pour effectuer ma récolte de données, je prévois de contacter, par mail, une dizaine de connaissances qui sont enseignant-e-s. En effet, la population choisie risque de ne pas être simple à trouver, c'est pourquoi je vais d'abord contacter des connaissances susceptibles d'accepter. Mon message sera le suivant ;

¹⁵ “ Un biais cognitif est un mécanisme de la pensée, qui cause une déviation du jugement » (Wikipedia, s.d)

Bonjour à tous,

Etant en troisième année à la Haute Ecole Pédagogique, je suis actuellement en train d'effectuer mon travail de mémoire, qui a pour thème le burn-out dans l'enseignement primaire.

Je souhaiterais rencontrer des enseignant-e-s ayant ou non vécu un burn-out. Les entretiens seront enregistrés pour permettre une analyse de qualité par la suite. Ils ne dureront pas plus de 30 minutes. Je m'engage évidemment à garder confidentielles les données récoltées, et à supprimer les enregistrements une fois la soutenance passée.

Si vous êtes intéressé-e-s ou si vous connaissez un-e enseignant-e qui pourrait l'être, n'hésitez pas à me contacter. Je suis évidemment disponible pour toute éventuelle question.

Je vous remercie infiniment de votre prochaine réponse.

Bonne journée.

Kimberly Tobler

Lorsque je reçois une réponse positive, l'enseignant et moi-même prévoyons une date et un lieu de rencontre qui nous conviennent.

2.2.3 Echantillonnage et population choisie

Comme mon travail s'intéresse au burn-out dans l'enseignement primaire, je souhaite interviewer des enseignants travaillant dans des classes entre la 1^{re} et la 8^e Harmos.

La population choisie n'étant pas forcément aisée à trouver, je ne souhaite pas prendre en considération le genre des personnes mais plutôt un nombre d'années d'expérience professionnelle ainsi qu'un âge différent, qui semblent pouvoir offrir un large aperçu de données.

Je souhaite interroger d'une part des enseignants ayant vécu l'expérience du burn-out et d'autre part des enseignants ne l'ayant pas vécue, dans le but de pouvoir comparer les connaissances, les représentations et les attitudes face au sujet.

Voici un tableau présentant les caractéristiques socio-biographiques de la population choisie.

Tableau 2 : Caractéristiques socio-biographiques de la population choisie

Prénom ¹⁶	Age	Années d'expérience	Degré	Ayant vécu un burn-out ou non
Hélène	25	3	3H	non
Elisa	45	20	3H	oui
Margaux	55	20	1-2H	?
Laura	41	18	4H	oui
Stefanie	29	4	3-4H	non

Il est à noter que Laura, en plus de son travail d'enseignante, exerçait également à faible pourcentage un poste de directrice.

2.3 Méthodes et/ou techniques d'analyse des données

2.3.1 Transcription

Après avoir mené les entretiens, je vais les transcrire afin d'avoir une trace écrite. Cela me permettra, par la suite, de les analyser.

Lors d'une transcription, il existe diverses conventions, c'est-à-dire des règles à suivre. Il s'agit de choisir quelles conventions retenir et lesquelles écarter, afin de conserver toutes les données susceptibles de jouer un rôle dans l'analyse, et d'alléger le texte avec les informations inutiles dans ma recherche.

Tout d'abord, les pages seront numérotées et la police d'écriture sera la même pour chaque transcription. Afin d'identifier les participants de l'entretien, je nommerai les interviewés par la première lettre de leur prénom d'emprunt, et moi-même par " K ", la première lettre de mon prénom. J'utiliserai les signes conventionnels de ponctuation " pour traduire la parole orale en texte écrit " (Blanchet & Gotman, 2007, p.89).

J'emploierai la simplification de certains mots. Je prendrai en compte les hésitations et les bégaiements chez les interrogés. En effet, cela est susceptible de nous renseigner sur la connaissance ou non de l'interviewé quant aux thèmes abordés. Cependant, je ne me

¹⁶ Prénom d'emprunt

concentrerai pas sur les actions non verbales ou les variations de la voix. Il s'agit d'éléments non essentiels à mon analyse. Ci-dessous, une liste qui récapitule les conventions de transcription sélectionnées ou non.

Conventions de transcription retenues :

- Identité du participant (première lettre du prénom)
- Tour de parole
- Signes conventionnels de la ponctuation (virgule, point d'interrogation, etc.)
- Productions vocales : rires, pleurs, etc.
- Interjections : hésitations, bégaiement (exemple : euh, ben)
- Simplification de certains mots (toujours = tjs, quelque chose = qqch)
- Segment inaudible représenté par “ x ”
- Corrections grammaticales (exemple : ajout de la négation)

Conventions de transcription non retenues :

- Prosodies (montée ou descente de voix)
- Actions (exemple : frappe à la porte)
- Descriptions (exemple : fin de réunion)
- Temps de pause

2.3.2 Traitement des données

Une fois la transcription des entretiens effectuée, je les relirai en surlignant les informations correspondantes à différents thèmes dans le texte. Ceux-ci contiennent des sous-thèmes, que j'identifierai avec un chiffre.

Voici un tableau résumant l'organisation des thèmes à surligner :

Tableau 3 : Thèmes à identifier dans les transcriptions d'entretiens

Thèmes et sous-thèmes	Couleur de surlignage
Définition du burn-out 1. Ce qu'est le burn-out 2. Les symptômes du burn-out	Jaune
Facteurs de risque Les causes du burn-out dans l'enseignement	Rose
Facteurs de protection Les préventions possibles du burn-out	Vert
Expérience personnelle 1. Difficultés rencontrées au sein de la profession 2. Attitudes pour remédier aux difficultés 3. Sentiment d'exposition au burn-out 4. Attitudes favorisant la protection du burn-out (conscientes ou non) 5. Évolution des attitudes et/ou connaissances en lien avec l'expérience de vie	Bleu

Suite à cela, je procéderai au classement des informations par thème et sous-thème dans des tableaux. Cela me permettra de comparer les données récoltées lors des entretiens, les quantifier et les analyser.

2.3.3 Méthodes et analyse

Pour mon travail, je vais effectuer une analyse de contenu. Selon Bardin (1998), l'analyse de contenu est “un ensemble de techniques d'analyse des communications utilisant des procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages” (p.42, cité par Bréchon, 2011, p.71). Selon Blanchet et Gotman (2007), “les analyses de contenu étudient et comparent les sens des discours pour mettre à jour les systèmes de représentations véhiculés par ces discours. Les analyses de contenu sont préférentiellement utilisées en sociologie et en psychologie sociale” (p.89).

Le but est donc de donner du sens au discours et de le mettre en lien avec les objectifs et hypothèses de recherche.

Il existe différentes sortes d'analyse de contenu. J'opte pour une analyse thématique “ qui consiste à découper transversalement tout le corpus. L'unité de découpage est le thème qui représente un fragment de discours. Chaque thème est défini par une grille d'analyse élaborée empiriquement. Le mode de découpage est stable d'un entretien à l'autre.” (Blanchet & Gotman, 2007, p.93).

Il s'agit donc, une fois les thèmes repérés, de faire une grille d'analyse ;

Comme le guide d'entretien, la grille d'analyse doit autant que possible être hiérarchisée en thèmes principaux et thèmes secondaires (spécifications), de façon à décomposer au maximum l'information, séparer les interprétations non contrôlées. Mais, à la différence du guide d'entretien qui est un outil d'exploration (visant à la production de données), la grille d'analyse est un outil explicatif (visant la production de résultats). Elle n'en est donc nullement le décalque, mais une version plus logifiée. Une fois les thèmes et items identifiés, une fois la grille construite, il s'agit alors de découper les énoncés correspondants et de les classer dans les rubriques ad hoc. (Blanchet & Gotman, 2007, p.97)

Il s'agira finalement de discuter des résultats, par exemple “ sélectionner les thèmes, repérer leur variation au sein du corpus chercher les éléments expliquant cette variation ” (Blanchet & Gotman, 2007, p.99).

Chapitre 3. Analyse et interprétation des résultats

Ce troisième chapitre est consacré à la présentation des résultats de ma recherche. Vous y trouverez une analyse selon les quatre thèmes abordés lors des entretiens en première partie, et d'autres aspects non classés dans ces thèmes en seconde partie.

Rappelons-nous de la question de recherche : Existe-t-il un lien entre une bonne connaissance du burn-out et sa prévention ?

Il est également important de se souvenir que deux des enseignantes interviewées ont vécu l'expérience du burn-out (Elisa et Laura) et que deux ne l'ont pas vécue (Hélène et Stefanie). La situation de Margaux, par contre, ne permet pas d'affirmer si elle a fait un burn-out ou non.

3.1. Etude des quatre thèmes : définition, facteurs de risque et de protection, expérience personnelle

Dans cette partie nous analyserons les thèmes et sous-thèmes cités dans la méthodologie. Il s'agit de la définition du burn-out et de ses symptômes, des facteurs de risque, des facteurs de protection, de l'expérience personnelle comportant les difficultés rencontrées, les attitudes pour remédier à ces difficultés, le sentiment d'exposition au burn-out, les attitudes favorisant la protection et l'évolution des connaissances et des attitudes en lien avec l'expérience personnelle.

3.1.1. La définition du burn-out selon les enseignantes

Les enseignantes interviewées ont défini le burn-out en utilisant plusieurs mots ; maladie, dépression du travail ou encore moment difficile à vivre. Elles semblent avoir une représentation commune quant au fait que la naissance du burn-out est un moment de rupture ; un événement déclencheur va engendrer ce burn-out. L'épuisement professionnel n'est pas une notion totalement inconnue pour elles, mais elles démontrent parfois des signes d'une compréhension incomplète de ce terme. Voici la définition que donnent les enseignantes :

Moi ce que j'en sais, c'est que j'ai l'impression que c'est un trop de tout en fait, et qu'au bout d'un moment ton cerveau il ... C'est comme si tu as un beug, et puis tu peux plus, voilà, tu peux plus te lever le matin, tu peux plus aller travailler. C'est peut-être aussi dans ta vie privée ça ne va pas, il y a tout qui ne va pas et puis tout d'un coup, voilà, stop, tu ne peux plus, tu n'y arrives plus. [...] Je, je ne pense pas que c'est, ouais. Une maladie, finalement. Je pense que c'est une maladie qui se soigne. Ça prend du temps de, de se soigner. (Stefanie)

Alors pour moi le burn-out c'est vraiment, ben quand c'est le corps qui dit un gros stop et puis que c'est juste plus possible de continuer dans ces conditions. Et puis qu'un arrêt, un arrêt plus ou moins long est nécessaire dans la profession. (Hélène)

Alors le burn-out c'est... Je dirais que c'est quelque chose d'assez sournois. C'est quelque chose, euh, qui se construit, euh, petit à petit, et puis on lutte. [...] Et puis, euh, on, on est toujours dans ce... Cette notion d'éventuelle culpabilité si on devait s'absenter, parce qu'on a une classe difficile qu'on devrait laisser dans les mains de quelqu'un d'autre. Et puis, euh, on sait que c'est compliqué donc on se dit mais c'est mieux que ce soit moi qu'il y aille et puis on pousse, on pousse, on pousse, on pousse. Et puis tout à coup, ben, le couperet tombe. (Margaux)

Le burn-out c'est le moment où tu n'as plus prise sur ta vie, sur ton travail. C'est un moment où tu, tu sais plus comment faire face, tu plonges, tu es sous l'eau. [...] Tu ne trouves plus d'issue en fait ... Il n'y a plus de solutions possibles. Et puis, c'est un moment difficile à vivre. [...] A un moment donné, c'est presque ton corps qui te dit stop. Ton corps et ton cerveau te disent stop. (Elisa)

Alors, sur le burn-out, ben c'est vrai moi j'ai vraiment l'image de la bougie qui est, qui a été consumée par les deux côtés. Qui n'a pas été consumée, standard, mais vraiment à double, donc tu n'as pas le temps de pouvoir te ressourcer, et puis de pouvoir reprendre tes forces, et puis de pouvoir aller là où tu veux et puis surtout être à cent pour cent concentré et à l'aise dans tout ce que tu fais. (Laura)

Les enseignantes ont également utilisé d'autres termes pour définir le burn-out et en donner les caractéristiques. Vous les trouverez dans le tableau suivant :

Tableau 4 : La définition du burn-out selon les enseignantes interviewées

Définition du burn-out	Enseignantes ayant fait un burn-out		?	Enseignantes n'ayant pas fait un burn-out		Total
	Elisa	Laura		Hélène	Stefanie	
Un moment de rupture						4
Une accumulation						3
Un épuisement						3
Un cycle rapide						2
Une maladie						1
Une sorte de dépression						2
Notion floue						1
Incapacité à faire certaines choses						3
Quelque chose d'insidieux						2
Arrêt de travail nécessaire						2
Cela est de plus en plus fréquent						2
Cela peut toucher tout le monde						3
Cela se construit petit à petit						2
Cela prend du temps à s'en remettre						1

On ressent fortement chez les interrogées la notion d'épuisement physique et psychique. Elles parlent d'un épuisement ayant pour conséquence une incapacité à s'impliquer correctement dans son travail. Cela correspond à la première dimension du burn-out, c'est-à-dire l'épuisement émotionnel. Rappelons qu'il s'agit de la première dimension centrale de ce processus selon de nombreux scientifiques. Nous pouvons donc estimer que les enseignantes ont connaissance d'une partie de la définition du burn-out, indépendamment du fait qu'elles en aient fait un ou non.

Deux personnes évoquent le fait que l'épuisement professionnel se construit petit à petit. C'est un élément pertinent, car selon Vasey (2012), le burn-out serait un processus et non un état.

D'autres caractéristiques ont également été citées ; un arrêt de travail nécessaire, la fréquence de ce phénomène dans notre société, le fait que cela touche tout le monde, etc. Ces éléments sont effectivement véridiques.

3.1.2. Les symptômes d'un burn-out

Les enseignantes ont cité énormément de symptômes propres au burn-out durant les entretiens. En voici un résumé détaillé :

Tableau 5 : Les symptômes du burn-out selon les enseignantes interviewées

Symptômes	Enseignantes ayant fait un burn-out		?	Enseignantes n'ayant pas fait un burn-out		Total
	Elisa	Laura		Hélène	Stefanie	
Stress						2
Angoisses						1
Irritabilité						1
Manque d'estime de soi						3
Remise en question de son travail (motivation)						3
Impression que tout est insurmontable						3
Ne plus avoir envie des activités quotidiennes						3
Tristesse						2
Colère						1
Culpabilité						1
Fatigue						4
Douleurs et signes physiques						2
Perturbations du sommeil						3
Nausées						1
Manque d'appétit						1
Incapacité à se lever le matin						3
Acharnement au travail						2
Isolement social						2
Désorganisation						1

Vasey (2012) décline les symptômes selon cinq niveaux : émotionnel, intellectuel, corporel, des comportements et relationnel. Il est possible de constater que ces enseignantes ont répertorié un certain nombre de ces symptômes, notamment :

- Niveau émotionnel : la perte d'intérêt, dans le travail comme dans les activités de la vie quotidienne, l'irritabilité, le découragement par l'impression de ne rien pouvoir surmonter, la diminution de l'estime de soi.
- Niveau corporel : les maux de tête, une impression de tension intérieure, les perturbations du sommeil et la fatigue générale.
- Niveau des comportements : un éventuel désir de changer d'emploi par la remise en question de celui-ci, et un acharnement au travail par l'accumulation d'heures consacrées à cela.
- Niveau relationnel : un isolement social.
- Niveau intellectuel : la désorganisation du travail engendrée par un état de confusion

Les connaissances concernant les symptômes du burn-out varient d'une personne à l'autre. Cependant, nous pouvons constater que c'est le niveau émotionnel et corporel qui semblent être les plus connus des enseignantes.

La seconde dimension du burn-out concerne la diminution de l'accomplissement personnel, c'est-à-dire le sentiment d'insatisfaction de soi-même allant en grandissant ainsi qu'une perte de l'estime de soi. De plus, chaque nouveau projet paraît insurmontable. Cette dimension a donc été évoquée par les enseignantes au travers des symptômes.

La troisième dimension, la déshumanisation de la relation avec l'autre, en partie catégorisée par un désir de retrait social, a été évoquée deux des interviewées également.

Il est donc possible d'affirmer que les enseignantes possèdent toutes des connaissances sur le burn-out et ses caractéristiques, mais que celles-ci varient d'une personne à l'autre. Il n'y a pas de différences caractéristiques au niveau des connaissances entre les enseignantes qui ont eu un burn-out et celles qui n'en ont pas eu.

3.1.3 Les facteurs de risque

Plusieurs facteurs de risque ont été évoqués par les enseignantes interrogées. En voici le tableau récapitulatif.

Tableau 6 : Les facteurs de risque du burn-out selon les enseignantes interviewées

Facteurs de risque	Enseignantes ayant fait un burn-out		?	Enseignantes n'ayant pas fait un burn-out		Total
	Elisa	Laura	Margaux	Hélène	Stefanie	
Relationnel et social						5
Difficultés au sein des classes						5
Charge de travail						4
Vie personnelle						2
Personnalité de l'enseignant						5
Accumulation de facteurs						2

3.1.3.1 Relationnel et social

Toutes les enseignantes ont évoqué le facteur de risque relationnel et social. Ce facteur exogène implique par exemple plusieurs problèmes relationnels avec les parents, les collègues ou les autres membres du système scolaire, comme la direction.

C'est la relation difficile avec les parents qui est la plus évoquée. Les enseignantes parlent notamment du fait de ne pas être sur la même longueur d'onde avec ceux-ci, ou le manque de collaboration de leur part. Selon certaines enseignantes, les parents ont beaucoup d'exigences et sont même capables d'aller jusqu'à porter plainte en cas de mécontentement.

Ça peut être à cause des parents. C'est vrai qu'avec certains parents ça se passe bien et avec d'autres moins bien. Certains, ils peuvent remettre en cause ce qu'on fait, ne pas être d'accord. Ils peuvent porter aussi plainte, s'ils estiment que quelque chose n'a pas été fait correctement. (Hélène)

Il y a tout l'aspect des parents. Les parents sont très très très, demandeurs, exigeants. Et puis, alors qu'à l'époque, ils soutenaient l'école, aujourd'hui ils sont prêts de faire un procès à l'école parce que, je ne sais pas parce qu'on a oublié de fermer la veste de son enfant. Pour des choses qui n'ont juste aucun sens. (Laura)

Les autres enseignantes évoquent :

C'est, ben c'est une accumulation, peut-être d'incompréhensions de la part des parents, quand il y a des difficultés avec les enfants, et puis que ben, ils ne tirent pas à la même corde que toi. Et puis toi t'essaies de remonter le navire et puis, ... Ben eux, c'est comme s'ils essayaient de te faire plonger. On n'est pas sur la même longueur d'onde, et puis, à un moment donné tu lâches parce que tu n'arrives plus à te battre pour cela. (Elisa)

Même si tu as une classe peut-être relativement facile, je ne sais pas par exemple des parents qui sont toujours derrière toi encore à en rajouter [...] (Stefanie)

Elisa donne également un exemple de situation où les parents ne sont pas collaboratifs avec l'enseignant ;

Dans les exemples les plus fréquents de contradictions, les parents, à un moment donné dans l'année il faut les mettre un petit peu devant les difficultés de leurs enfants. Et puis, souvent c'est des parents qui ne sont pas prêts à entendre ça. Et puis qui cherchent en fait à nier le problème en remettant la faute soit sur moi, soit sur l'école, soit sur les copains... Et puis, du coup ils n'arrivent pas à entendre que...Que difficultés il y a. Il n'y a pas besoin de chercher la cause, mais essayer de trouver une solution pour ces difficultés. (Elisa)

Selon les enseignantes, la relation avec les collègues et la direction peut aussi constituer un facteur de risque. Soit par une mésentente, soit par le manque de soutien apporté par ces collaborateurs.

Ça peut être par exemple une mésentente avec un ou une collègue. Ça peut te mettre dans des situations, qui, je pense peuvent arriver au burn-out. [...] Ça peut être une situation, ouais même, entre adultes. Ou, même par rapport à ta direction [...] Si par exemple, tu... Tu, as un fonctionnement de classe et puis tu sens que ta direction... Elle ne te soutient pas. Et puis qu'elle te demande à tout moment de peut-être changer des choses, ou... Ou de trouver des alternatives, je pense ça peut devenir aussi lourd. (Margaux)

Ça peut être aussi des problèmes relationnels avec des collègues. Ça peut être des problèmes relationnels avec la direction. (Elisa)

Stefanie parle aussi de problèmes relationnels avec les collègues entraînant une mauvaise ambiance de collège.

Comme nous en avons parlé dans la problématique, le facteur relationnel est une cause importante du burn-out dans l'enseignement. En effet, l'enseignant doit avoir de nombreuses compétences relationnelles afin de s'entendre et s'adapter à toutes les personnes qui l'entourent ; les parents, les collègues, la direction.

André (2016) déclare d'ailleurs que les parents seraient une grande préoccupation des enseignants. Richoz (2016) dit également que la perception qu'ont les parents de l'école a

évoluée. Les changements au sein des relations parents-enseignants peuvent-ils expliquer certains malentendus, certaines tensions ? Cela peut-il expliquer que le nombre de burn-out augmente chez les enseignants ?

Les enseignantes évoquent en revanche peu de problèmes relationnels avec les enfants. Serait-ce parce que les difficultés apparaissent essentiellement entre adultes ? Où les enseignantes associent-elles les problèmes relationnels avec les enfants à quelque chose de plus général, comme une classe difficile ?

3.1.3.2 Difficultés au sein des classes

Les enseignantes expriment toutes les difficultés qu'un enseignant peut rencontrer au sein de la classe.

D'une part, elles citent les difficultés engendrées par une gestion de classe compliquée ainsi que la présence d'élèves perturbateurs. D'autre part, elles évoquent l'accueil de tous les élèves dans la classe nécessitant beaucoup d'énergie.

Ça peut être le nombre d'élèves dans la classe. Parce que selon le nombre d'élèves et les difficultés qu'ils ont, si c'est des difficultés multipliées par dix élèves ou bien si c'est des difficultés multipliées par deux élèves en difficultés, ben ça change la donne. (Elisa)

Souvent la problématique c'est si on a un ou plusieurs enfants à problème, ben les autres, euh, passent presque au second rang, on met tellement notre énergie dedans. (Laura)

Ça peut venir des élèves. C'est vrai qu'on peut avoir des classes plus ou moins difficiles. Ça dépend les années. Mais il y a certains élèves qui sont, voilà, qui sont difficiles, qui prennent énormément d'énergie tout au long de la journée, et pour qui il faut encore mettre en place, des réseaux, essayer de chercher des solutions à côté. Alors que voilà on les a déjà supportés toute la journée, on est déjà vidé. Et puis il faut encore faire ce travail supplémentaire encore à côté donc ça peut être une raison. (Hélène)

Une classe qui va bien mais, par exemple multi-degrés, et puis tu as un degré qui va bien, et puis l'autre degré tout à coup qui est un peu plus difficile à gérer. Je pense que là ça demande un tel investissement de la part de l'enseignant que tu peux très bien arriver à un stade d'épuisement. (Margaux)

Je pense que ça peut être déjà une classe, vraiment très très difficile à gérer. Avec beaucoup de cas... Déjà, quand tu as 20 élèves et que tu dois faire, je ne sais pas moi, par exemple, des programmes différenciés pour la moitié d'entre eux. Quand tu as des élèves qui perturbent tout le temps toutes tes leçons. (Stefanie)

Rappelons qu'une gestion de classe difficile ainsi que de mauvais comportements constituent effectivement un facteur de risque au burn-out. De plus, si l'enseignant entre dans le processus du burn-out, une moins bonne tolérance à ces problèmes peut s'installer.

L'accueil de tous dans les classes nécessite de créer des programmes différenciés pour les élèves en difficultés ainsi qu'effectuer certaines démarches pour le bien-être de ces élèves. L'enseignant se doit aussi d'offrir un enseignement de qualité au reste de la classe. Comme le précisent Doudin *et al.* (2011), ces situations ne sont pas aisées pour l'enseignant. Il s'agit donc d'un facteur de risque.

Elisa évoque également le manque de soutien de la part des autorités, qui n'aide pas à diminuer les difficultés que l'on peut rencontrer au sein d'une classe. Elle cite notamment l'augmentation des effectifs dans les classes et le non octroiement d'aide dans certaines situations :

Si on ne nous donne pas les moyens de, de pouvoir être un peu posé et puis d'être un peu cool, de se dire, non mais de toute façon, même si j'ai des parents chiants, même si j'ai des enfants difficiles, même si j'ai des problèmes avec mes collègues, même si j'ai des problèmes avec ma direction, même si j'ai des problèmes à la maison, ben au moins je sais, je suis assurée, que derrière, les autorités ne vont pas me mettre plus que dix-huit élèves, ou vont m'octroyer du soutien instantanément si j'en ai besoin, ou que cet élève pourra aller à l'orthophonie parce que, ben ça ne va pas du tout en classe et puis, j'ai besoin du regard extérieur pour pouvoir le faire, et ça il n'y a plus, enfin... De plus en plus c'est fini. (Elisa)

Comme nous savons que le soutien social constitue un facteur de protection important dans le métier, nous pouvons affirmer qu'un manque de celui-ci peut en effet constituer un facteur de risque.

3.1.3.3 Charge de travail

Pour la majorité des enseignantes, une trop lourde charge de travail dans l'enseignement est un facteur de risque au burn-out.

Beaucoup mentionnent le fait que le travail en dehors des heures d'école est très important ; la charge administrative mais aussi les séances, les réseaux, etc.

Tout le côté administratif, qui a pris une ampleur énorme. Alors que notre job, à la base, c'est d'enseigner, c'est d'être en classe avec les enfants, leur amener des connaissances. Aujourd'hui il y a une panoplie juste énorme qui vient autour, et puis il n'y a pas plus de ressources. Donc il y a toujours de plus en plus de demandes, de plus en plus de choses que l'on doit faire, et puis ben voilà, on a des limites. [...] Tu reçois des mails, mail par mail, tu n'es même pas concerné par le mail. Et puis tu dois le lire... Je trouve que ça aussi c'est épuisant. C'est épuisant et puis tu dois faire rapport sur rapport. Tu passes plus de temps dans l'administratif que réellement sur le terrain avec les enfants, si tu regardes vraiment. (Laura)

Toutes les choses qui changent au niveau du milieu scolaire, tout ce travail administratif qu'on a en plus, qu'on ne peut pas ne pas faire. Parce que sinon, on se fait rappeler à l'ordre, tous ces mails qu'on reçoit, toutes ces... Toutes ces possibilités qu'on a de nous atteindre tout le temps... (Margaux)

Cette charge de travail supplémentaire est effectivement une source de stress pouvant conduire au burn-out (Ecuyer, 10 août 2017, para.1).

3.1.3.4 Vie personnelle

Pour deux enseignantes, Elisa et Stefanie, la vie personnelle serait un facteur de risque au burn-out. Elles pensent en effet que le burn-out est lié à la profession, mais qu'une situation difficile dans la vie privée peut également jouer un rôle.

C'est un peu un tout. Dans, dans la vie d'une personne. Alors bien entendu c'est le burn-out professionnel, parce que tu ne fais plus face aux difficultés que tu rencontres dans la classe, mais il y a le... Le pré burn-out, qui se prépare, dans ta vie familiale, dans ta vie personnelle. (Elisa)

Je pense que ça peut être aussi [...] du stress, parce que tu n'arrives plus à gérer les deux... enfin tu n'arrives plus à gérer ce que tu as en dehors de l'école avec tout ce qui se rajoute à l'école. [...] Tu fais même aussi les choses que tu dois faire dans ta vie privée, qui ne sont pas toujours géniales mais le ménage, tout ça, ça rajoute des choses quand tu n'as pas de jours de congé. (Stefanie)

Elisa évoque les problèmes familiaux notamment, tandis que Stefanie parle de l'accumulation d'éléments à gérer dans sa vie professionnelle et privée.

Cela rejoint ce que dit Baumann (2006), qui explique que l'accumulation de responsabilités, notamment pour les mères ayant des enfants, est un risque d'exposition au burn-out. Une situation compliquée, comme évoquée par Elisa, constitue également un risque.

Ce facteur ayant été évoqué par deux enseignantes seulement, nous pouvons nous demander si cela est lié à leur propre vécu.

3.1.3.5 Personnalité de l'enseignant

Selon la totalité des enseignantes interviewées, la personnalité de l'enseignant a une grande influence sur les risques de faire un burn-out. Pour elles, plusieurs éléments constituent un facteur de risque : la conscience professionnelle, un surinvestissement dans le travail, une mauvaise estime de soi, une tendance au stress et à la culpabilité. Il assume de nombreuses responsabilités et se charge même parfois de celles des autres.

Comme il veut faire du bon travail, il démontre parfois un perfectionnisme accru. Les instituteurs affirment que dans le métier, il est toujours possible d'améliorer son travail et qu'il

n'y a donc pas de limites. Ainsi, certains investissent trop de temps à l'école car ils veulent être parfaits.

En fait il n'y a pas vraiment de stop, hein, il y a les élèves qui partent à 15h30 mais après on travaille jusqu'à l'heure qu'on veut finalement. (Hélène)

Une conscience professionnelle démesurée contribue à favoriser le burn-out selon Baumann (2006). Celle-ci provient du souhait d'être apprécié et reconnu pour ses compétences. Il s'agit donc d'un facteur de risque que connaissent les enseignantes interrogées.

Selon trois personnes interviewées, un investissement trop important peut engendrer une incapacité à se mettre des limites. On pense toujours pouvoir “ donner plus ” et on ne se sent pas menacé par l'épuisement professionnel.

Mais je pense que le plus grand piège il est là. De se dire, mais je vais toujours y arriver, je vais toujours y arriver, et puis il ne faut pas que je baisse les bras, et puis il faut que j'y arrive et que j'y arrive. (Margaux)

[...] si on suit cette logique tout le temps, qu'à chaque fois on n'écoute pas son corps et puis qu'on force, c'est vrai qu'à la longue ça peut conduire aussi je pense au burn-out. (Hélène)

De plus, un déséquilibre entre vie privée et vie professionnelle peut résulter d'un tel comportement, car la personne oublie de prendre du temps pour elle et ses autres occupations.

Une mauvaise estime de soi est tout à fait caractéristique d'un burn-out, puisqu'elle fait partie de la seconde dimension de celui-ci, c'est-à-dire la diminution de l'accomplissement personnel. Les enseignantes ont donc tout à fait raison d'affirmer qu'il s'agit d'un facteur de risque.

C'est aussi un peu un manque de confiance en soi, qui fait que, ben on veut toujours être meilleur, faire mieux et puis, ben, un moment donné on ne peut plus. (Elisa)

Tous ces éléments liés à la personnalité de l'individu engendrent des sentiments négatifs ; du stress notamment et de la culpabilité, selon les interrogées.

Le stress est un facteur de risque important, car il s'agit de l'une des causes majeures du burn-out, selon Laugaa, Rascle et Bruchon-Schweitzer (2008, cités par Doudin *et al.*, 2011).

Bien que leurs connaissances ne soient pas exactement similaires, les interviewées ont toutes des connaissances en lien avec ces facteurs de risque endogènes.

3.1.3.6 Accumulation de facteurs

Selon Elisa et Stefanie, le burn-out serait la conséquence d'une accumulation de facteurs de risques.

Alors je pense que les causes, elles sont multiples. A mon avis, un burn-out... Quand on fait un burn-out dans l'enseignement c'est qu'il y a eu une accumulation de choses. (Elisa)

Moi ce que j'en sais, c'est que j'ai l'impression que c'est un trop de tout en fait. (Stefanie)

Cette constatation peut être mise en lien avec ce qu'affirme Vasey (2012), qui dit qu'une situation de burn-out résulte généralement de l'accumulation de facteurs endogènes et exogènes.

3.1.4 Les facteurs de protection

Les enseignantes ont cité plusieurs facteurs de protection au burn-out dans l'enseignement primaire.

Tableau 7 : Les facteurs de protection du burn-out selon les enseignantes interviewées

Facteurs de protection	Enseignantes ayant fait un burn-out		?	Enseignantes n'ayant pas fait un burn-out		Total
	Elisa	Laura	Margaux	Hélène	Stefanie	
Soutien social						5
Équilibre entre vie professionnelle et privée						5
Travail sur soi						3
Formations						2
Organisation du travail						1
Meilleure organisation des MER						1

3.1.4.1 Le soutien social

Le soutien social est un facteur de protection mentionné par l'ensemble des enseignantes. Il est nécessaire de différencier le soutien émotionnel et le soutien instrumental, deux constituantes du soutien social.

Concernant le soutien émotionnel, les interrogées parlent de la proximité avec les personnes de l'entourage : la personne qui partage sa vie, sa famille, ses amis. Ils évoquent le fait de pouvoir se confier, être rassurées, recevoir de l'amour, et ne pas se sentir seules. Ce type de soutien semble connu des deux groupes d'enseignantes.

Ça peut-être la personne qui partage ta vie, ça peut-être des parents qui viennent, tes collègues, mais, mais toutes ces petites choses, ces petits messages qui te disent... Hé, c'est génial ce que tu fais, continue comme ça. (Elisa)

Le soutien instrumental semble important également pour les interrogées. Il s'agit d'une aide technique et concrète apportée par des professionnels. Dans l'enseignement, il s'agit de la direction, des collègues, les réseaux d'aide qui permettent diverses mises en place de mesures d'accompagnement apportées à la classe, comme le soutien par le mouvement, l'orthophonie, le CAPPEP, etc.

Donc je pense qu'il ne faut pas attendre que ça soit trop tard non plus. Après, collaborer peut-être avec des collègues sur certaines choses. C'est des idées que tu peux prendre d'ailleurs, ou peut-être du matériel que tu peux échanger sans avoir à le fabriquer. (Stefanie)

C'est déjà d'être écouté, par ses supérieurs, quand euh, quand il y a des difficultés et bien, ce n'est pas minimiser ce qu'il se passe en classe, euh ... Ben c'est, c'est quand même donner les moyens aux enseignants de, ben d'arriver à faire face à une classe de... Difficile. [...] faut savoir peut-être ouvrir le porte-monnaie quand il y a besoin d'un soutien, quand il y a besoin d'un appui, dans la classe. (Elisa)

Ben dans mon cercle scolaire, personnellement, j'ai l'impression que si on a quand même un souci, au niveau de la direction, on est quand même bien entendu, bien soutenu, écouté. Donc je pense que ça peut déjà être une prévention. On peut aussi en parler, ben, avec nos collègues qui sont quand même des ressources, qui peut nous donner des pistes, nous remonter le moral aussi si nécessaire. (Hélène)

Le soutien social est effectivement un facteur de protection dans l'enseignement primaire (Greenglass, Burke & Konarski, 1997 ; Talmor, Reiter & Feigin, 2005 ; Wasburn-Moses, 2005, cités par Doudin *et al.*, 2011). Il s'agit de l'un des facteurs de protection les plus étudiés dans l'enseignement.

3.1.4.2 L'équilibre entre vie professionnelle et vie privée

Il s'agit du second facteur de protection souligné par l'ensemble des enseignantes. Elles explicitent notamment l'importance d'une coupure entre la vie professionnelle et la vie privée. Certaines interviewées parlent du fait de ne plus penser à la classe une fois la porte de celle-ci fermée.

Ben, je pense déjà mettre des barrières. Par exemple moi quand je rentre, à, à la maison, euh, quand je, quand je ferme ma porte de la classe, je suis plus en classe. C'est bon, c'est fini. Moi j'arrive vraiment à décrocher. Dès que je suis dans ma voiture dans la cour, je j'essaie, ça m'arrive des fois bien sûr mais, de plus penser à ce qui s'est passé à l'école. Ou ce qui va se passer demain, ou ce que je dois faire. Quand je pousse la porte, quand je ferme la porte de la classe, je veux plus penser à ce qui se passe en classe. Donc déjà je pense que, si t'arrives vraiment à avoir quelques heures par jour quand tu es chez toi à ne pas penser à ta classe ça peut déjà t'aider. (Stefanie)

Alors déjà j'essaie de travailler vraiment à l'école. Donc quand je pars de ma classe, à moins qu'il y ait vraiment une urgence, à la maison, j'essaie de ne rien faire pour l'école. Comme ça j'ai vraiment cette coupure, ben, vie professionnelle et puis vie privée. (Hélène)

Les enseignantes expliquent qu'il est essentiel de ne pas avoir comme unique centre d'intérêt le travail. Elles disent que d'avoir d'autres ressources, activités et intérêts est important. Il peut s'agir d'une activité sportive, voir ses amis, aller au cinéma, etc.

C'est qu'il faut vraiment avoir, comment dire, voilà, oui il y a le job, oui il y a les préparations, les corrections, mais il faut réussir à, à se maintenir sa bulle, avec les ressourcements, les amis, le sport, les promenades, etc. (Laura)

S'investir dans des activités extérieures au travail ainsi que de faire une coupure est effectivement un facteur de protection. Baumann (2006) précise qu'il faut définir ces ressourcements comme prioritaires dans la vie d'une personne afin de se préserver.

3.1.4.3 Travail sur soi

Le travail sur soi est également un facteur mentionné par trois enseignantes sur cinq lors des entretiens. Par cela, elles entendent apprendre à bien se connaître soi-même et ses limites, réussir à se détacher de son travail en prenant moins les choses à cœur et améliorer son estime de soi.

Pour se protéger, eh bien déjà, euh, bien se connaître. Et puis quand même entendre les signaux que le corps émet. (Margaux)

Je pense vraiment que la clé c'est ça. La clé c'est la confiance en soi. (Elisa)

Elles citent le fait de savoir lâcher prise pour éviter de se mettre trop de pressions dans le travail, ainsi que d'être indulgent avec soi-même.

Par rapport à moi-même, être moins perfectionniste, être moins euh, à cheval sur certaines choses, être moins euh... Intransigente par rapport à des réactions de parents ou des, des non-réactions de parents, donc euh, c'est juste me dire, voilà, j'ai un élève, je suis censée l'amener jusque-là, euh, ben il, s'il me suit jusque-là tant mieux et s'il ne me suit pas jusque-là et bien ma foi tant pis. (Elisa)

Elisa et Stefanie insistent notamment sur la satisfaction de soi. Elles expliquent que pour se protéger, il faut simplement faire de son mieux et ainsi avoir la conscience tranquille.

Lâcher prise en te disant, ben oui, ben moi j'ai une classe, j'ai deux degrés, j'ai dix-neuf élèves. Oui, des fois j'aimerais faire plus, j'aimerais faire 15 ateliers, j'aimerais, mais... non, ça, ça prend trop. Donc des fois te dire que, tu fais au mieux avec les moyens que tu as, avec le temps que tu as, et puis si tu n'as pas réussi à faire quelque chose une semaine, tu la repousses à la semaine d'après. (Stefanie)

Moi je sais, j'ai la conscience tranquille, je sais que j'ai mis en place, ce que je devais mettre en place pour cet élève... Maintenant ça s'arrête là. (Elisa)

Comme le dit Vasey (2012), se connaître soi-même est un facteur de protection car cela permet de savoir où se trouvent ses limites et donc de ne pas les dépasser.

Comme le manque d'estime de soi fait partie de la seconde dimension propre au burn-out, nous pouvons supposer qu'une haute estime de soi peut contribuer à se protéger du burn-out.

Nous ne pouvons pas faire de lien entre la connaissance de ce facteur et l'expérience du burn-out, étant donné que le vécu des personnes ayant décrit ce point est différent.

3.1.4.4 Formations

Elisa et Hélène parlent des formations disponibles pour les enseignants comme étant une prévention, permettant par exemple d'acquérir des notions au niveau de la gestion d'une classe ou simplement sur le burn-out lui-même.

Peut-être qu'il y a d'autres personnes qui prendraient des cours de, je ne sais pas, pour savoir comment maîtriser une classe ou comment entrer en relation avec les parents... Voilà, mais peut-être qu'il existe d'autres choses ou bien plus sur le développement personnel. (Elisa)

Il me semble qu'il y a une ou deux formations continues quand même qui parle du burn-out mais ce n'est pas... c'est pas forcément le principal non plus. (Hélène)

Nous avons vu que se prémunir, selon Vasey (2012) consiste à se renseigner sur le thème afin d'en connaître le processus et les caractéristiques. Connaître le burn-out c'est aussi pouvoir se situer par rapport à lui. Ces deux enseignantes ont donc trouvé un facteur de protection existant.

3.1.4.5 Organisation du travail

Pour Stefanie, qui n'a pas vécu de burn-out, organiser son travail de manière efficace peut constituer une excellente prévention.

Après je pense, il faut aussi s'organiser dans son travail. Essayer d'être euh, le plus efficace possible, par exemple moi je reste à ma pause de midi pour travailler. Et puis voilà je ne rentre pas à 20h le soir chez moi. Euh, essayer d'organiser ton travail au mieux. (Stefanie)

Nous ne retrouvons pas ce facteur de protection dans le chapitre concernant la problématique de ce travail. Cependant, la liste des facteurs de protection n'est pas exhaustive, nous ne pouvons donc pas nous prononcer sur ce point.

3.1.4.6 Meilleure organisation des moyens d'enseignement

Laura, qui a vécu un burn-out, pense qu'une meilleure organisation des MER pourrait jouer un rôle dans la protection du burn-out. D'après elle, ceux-ci sont parfois trop complexes. En effet, il y a souvent plusieurs documents liés à ces méthodologies ; le livre du maître, le livre et le cahier de l'élève, les fiches de l'élève, etc. Toutefois elles ne sont pas toujours complètes, car l'enseignant se doit de faire des photocopies supplémentaires pour ajouter des activités pour l'élève. D'après elle, tous les documents pour les élèves, les fiches obligatoires ainsi que facultatives, devraient être rassemblés à la même place.

Ici encore, ce facteur de protection n'est pas mentionné dans la théorie de ce travail. Nous ne pouvons donc pas affirmer s'il s'agit bien d'une prévention au burn-out ou non.

3.1.4.7 Synthèse

Les enseignantes évoquent plusieurs facteurs de protection possibles. Cependant, certains d'entre eux seulement se retrouvent dans la partie théorique¹⁷ de ce travail. Il s'agit des facteurs suivants :

- Le soutien social, composé notamment du soutien émotionnel et instrumental.
- Le maintien d'un équilibre entre vie personnelle et professionnelle, évoqué par Baumann (2006). Il parle en effet de définir comme prioritaires les activités permettant de se ressourcer, comme le disent les interviewées.
- Le travail sur soi, qui correspond au facteur de protection décrit par Evéqoz (1998) et Vasey (2012). Celui-ci consiste à bien se connaître soi-même et pouvoir ainsi se situer face au burn-out. Le travail émotionnel, un autre facteur de protection, permet également de prendre conscience de son ressenti émotionnel et donc de mieux se connaître.

¹⁷ Voir chapitre 1 : Problématique

- Suivre des formations constitue un facteur de protection car certaines d'entre elles permettent d'avoir une meilleure connaissance du burn-out. Comme le dit Vasey (2012),
il est important de le connaître afin de s'en prémunir.

3.1.5 Les difficultés rencontrées pendant la carrière

Au cours de leurs carrières professionnelles, les enseignantes ont vécu de nombreuses difficultés. Les principales difficultés rencontrées sont répertoriées dans le tableau suivant :

Tableau 8 : Les difficultés rencontrées par les enseignantes interviewées

Difficultés rencontrées	Enseignantes ayant fait un burn-out		?	Enseignantes n'ayant pas fait un burn-out		Total
	Elisa	Laura		Hélène	Stefanie	
Relationnels						3
Problèmes au sein des classes						3
Problèmes liés à la personnalité de l'enseignant						3
Charge de travail						4
Vie personnelle						1
Perturbations du sommeil						3
Émotions négatives						1
Isolement						2
Pas d'arrêt de travail						2
Événement déclencheur						1
Fatigue						2
Douleurs et signes physiques						2
Nausées						1
Manque d'appétit						1
Ruminations						2
Sentiment de culpabilité						1
Stress						1
Solitude						1
Angoisses						1
Ne plus avoir envie des activités quotidiennes						1
Sensibilité accrue						1

Dans ce tableau, nous pouvons constater que les difficultés les plus fréquentes chez les enseignantes interrogées sont la charge de travail, les problèmes relationnels, les problèmes au sein des classes et les problèmes liés à la personnalité de l'enseignant.

Pour la charge de travail, les enseignantes mentionnent le travail administratif, les tâches secondaires, la nécessité de faire de la différenciation, etc. Concernant le relationnel, il s'agit, la plupart du temps, de conflits rencontrés avec les parents, les problèmes au sein des classes concernant les enfants en difficultés ou les enfants perturbateurs.

Voici l'illustration de l'une de ces difficultés :

J'ai un élève ben qui, qui aurait besoin d'être placé en école spécialisée. Et puis ben, on attend, on attend, on attend, et puis ça fait bientôt une année qu'on attend et puis que rien ne se passe. [...] Et puis ben l'enfant, il est quand même là en classe tous les jours. Il faut quand même s'en occuper, et puis ben voilà, il prend une assez grande place. Et puis il ne faut pas oublier les 18 autres enfants à côté qui sont là. Donc ça c'est vrai que ce n'est pas facile forcément de gérer au quotidien. Savoir ben, différencier, savoir mettre des exercices différents pour cet enfant. (Hélène)

Relatif à la personnalité de l'enseignant, il s'agit pour la plupart d'un surinvestissement dans le travail, un perfectionnisme et une difficulté à mettre des limites entre vie privée et professionnelle.

Moi personnellement, enfin, je suis quelqu'un d'assez perfectionniste. Et puis au moment où ça ne va plus du tout comme je veux, ben, je... Je perds prise, je... Je perds pied, quoi. [...] Je ne me permets pas de ne pas faire les choses de manière perfectionniste. [...] Je suis trop perfectionniste dans la préparation peut-être de, de mon... De mon programme. Quand j'introduis quelque chose aux enfants je veux que ça soit bien présenté, je veux que ce soit gai, que ce soit en couleurs. Faut que ce soit du matériel que je puisse réutiliser, donc il faut le plastifier, il faut aussi que ça puisse convenir aux élèves qui sont en difficulté donc je différencie. Il faut qu'il y ait peut-être une, une autocorrection... (Elisa)

Chez les enseignantes n'ayant pas vécu de burn-out, on observe peu de complications rencontrées. Seuls les obstacles les plus fréquents leur semblent connus.

Margaux est une enseignante qui a eu passablement de difficultés au cours de sa carrière. En vue de sa situation, nous ne pouvons pas affirmer si elle a vécu un burn-out ou non. Pourtant ce tableau nous permet de nous interroger : le nombre de problèmes rencontrés montre-t-il qu'elle a effectivement vécu un burn-out ? Ou a-t-elle expérimenté ses obstacles au travers de ces nombreuses années d'expérience ?

Chez les personnes interrogées ayant vécu un burn-out, on peut observer que les difficultés rencontrées correspondent aux facteurs de risque principaux propres au burn-out ; la charge

de travail, la personnalité de l'enseignant, les problèmes relationnels notamment. On constate donc un lien important entre l'exposition à des facteurs de risque et l'expérience du burn-out.

3.1.6 Les attitudes pour remédier à ces difficultés

Dans le tableau suivant sont présentées les différentes attitudes adoptées afin de remédier aux difficultés vécues dans la carrière professionnelle.

Tableau 9 : Les attitudes des enseignantes interviewées pour remédier aux difficultés

Attitudes pour remédier aux difficultés	Enseignantes ayant fait un burn-out		?	Enseignantes n'ayant pas fait un burn-out		Total
	Elisa	Laura	Margaux	Hélène	Stefanie	
Demande de soutien social						4
Récolte de preuves des difficultés						1
Avoir une bonne gestion de classe						1
S'isoler						1

Stefanie n'a pas adopté d'attitudes permettant de remédier aux difficultés puisqu'elle n'a pas rencontré de problèmes qui exigeaient une aide particulière.

Pour les autres enseignantes, certaines ont eu des stratégies personnelles pour tenter de remédier à leurs difficultés, mais le point sur lequel elles se rejoignent est la demande de soutien social.

Ce dernier point correspond à la fois au soutien émotionnel qu'instrumental. Nous pouvons observer que quatre enseignantes sur cinq se sont tournées vers cette aide.

Je crois qu'à ce moment-là, les choses que j'ai réussi à mobiliser c'est que j'ai réussi à avoir du soutien des supérieurs à ce moment-là. (Laura)

La plupart ont donc opté pour des choix pertinents puisque le soutien social constitue l'un des facteurs de protection les plus efficaces.

3.1.7 Le sentiment d'exposition au burn-out

Dans ce court chapitre, nous allons examiner dans quelle mesure les enseignantes se sont déjà senties menacées ou non par le burn-out.

Tableau 10 : Le sentiment d'exposition au burn-out selon les enseignantes interviewées

Sentiment d'exposition au burn-out	Enseignantes ayant fait un burn-out		?	Enseignantes n'ayant pas fait un burn-out		Total
	Elisa	Laura		Hélène	Stefanie	
Oui						2
Non						3

En observant le tableau ci-dessus, on remarque que certaines enseignantes se sont déjà senties menacées par le burn-out et d'autres non.

Elisa, qui a fait un burn-out n'a pas pressenti la menace. D'après son entretien, elle dit ne pas avoir pensé que cela pouvait lui arriver. Hélène, elle, avoue s'être déjà sentie fatiguée, mais jamais en danger de burn-out. Quant à Stefanie, la question ne s'est pas posée étant donné qu'elle n'a pratiquement jamais rencontré de difficulté dans sa carrière.

Laura, qui a vécu un burn-out, s'est sentie menacée par ce mal pendant une longue période, sous la pression des difficultés accumulées. Margaux a vécu plusieurs complications lors de sa carrière qui l'ont fortement exposée au syndrome du burn-out en particulier lors de la précédente année d'enseignement.

On observe donc que les enseignantes n'ayant jamais vécu cette expérience ne se sont jamais ou peu senties concernées. En revanche, les femmes qui l'ont subie ont un sentiment très partagé.

3.1.8 Les attitudes favorisant la protection

Tableau 11 : Les attitudes favorisant la protection mises en place les enseignantes interviewées (de manière consciente ou non)

Attitudes pour se protéger du burn-out	Enseignantes ayant fait un burn-out		?	Enseignantes n'ayant pas fait un burn-out		Total
	Elisa	Laura		Hélène	Stefanie	
Travail sur soi						3
Avoir des connaissances sur le thème						1
Équilibre entre vie professionnelle et privée						4
Soutien social						5
Formations						1

Dans le tableau ci-dessus, nous observons les facteurs de protection que les enseignantes mettent en pratique, de manière consciente ou non, dans leur quotidien. Chez les personnes n'ayant pas vécu de burn-out, on constate que le maintien d'un équilibre vie privée-professionnel est un point essentiel. Cela confirme l'importance de ce facteur de protection puisqu'il a sans doute contribué au fait de les maintenir dans un bon état de santé. Deux autres enseignantes utilisent aussi ce moyen de prévention, dont Elisa qui a vécu un burn-out, et Margaux à qui l'on ne peut pas attribuer de catégorie.

Le soutien social, qui est également un facteur de protection important, est appliqué par toutes.

Trois enseignantes sur cinq travaillent sur elles-mêmes. Elles apprennent notamment à lâcher prise vis-à-vis du travail et à se satisfaire de ce qu'elles accomplissent. Elles tentent de ne pas être trop perfectionnistes.

Laura est la seule qui se protège en se rendant à des formations permettant une meilleure connaissance. Elisa, elle, travaille aussi ce point mais ne participe pas à des formations. Or, rappelons-nous que nous renseigner sur le thème est un moyen de se prémunir selon Vasey (2012).

Les enseignantes ayant vécu un burn-out n'ont pas toujours eu recours à ces aides, mais leur expérience négative leur a appris à identifier et connaître des préventions efficaces.

Les interviewées ne se prémunissent pas toutes de l'épuisement professionnel de la même façon, mais elles agissent toutes malgré cela.

3.1.9 L'évolution des attitudes et/ou connaissances en lien avec le thème

Dans le tableau ci-dessous, nous pouvons observer l'évolution des attitudes ou connaissances en lien avec l'expérience personnelle.

Tableau 12 : L'évolution des attitudes et/ou connaissances en lien avec le thème par les enseignantes interviewées

Evolution des attitudes ou connaissances en lien avec l'expérience de vie	Enseignantes ayant fait un burn-out		?	Enseignantes n'ayant pas fait un burn-out		Total
	Elisa	Laura	Margaux	Hélène	Stefanie	
Évolution personnelle						2
Meilleures connaissances sur le thème						4
Plus grande tolérance envers les gens faisant un burn-out						2
Moins de tolérance envers les gens qui minimisent le problème						1
Conscience que cela peut arriver à tout le monde						2
Conscience du nombre élevé de burn-out						3
Meilleur équilibre entre vie professionnelle et privée						2

Nous pouvons voir une évolution des connaissances chez chaque personne interrogée. Cependant, elles progressent de manière différente.

Le burn-out a énormément appris à Elisa sur elle-même et sur le thème. Cela lui a aussi permis de mettre en place de nouvelles attitudes permettant une prévention contre

l'épuisement professionnel ; notamment un meilleur équilibre entre vie privée et professionnelle.

Alors ça a évolué. [...] Enfin, c'est un mot qui n'était pas à la mode comme maintenant. Et puis, ben, au moment où, où, où ça t'arrive, ben... Tu, tu sens, tu sais que c'est ça, parce que, ben tu en as entendu parler autour de toi, parce qu'il y en a d'autres... Il y a d'autres de tes collègues qui ont vécu la même chose, et puis ben tu t'en rends... Tu te rends compte que ça t'arrive à toi. [...] Ben moi ça m'a permis de, de voir les signes avant-coureurs, et puis d'essayer de modifier un peu mon comportement, pour ne pas retomber dans ce schéma-là. (Elisa)

Laura, qui a également vécu l'expérience du burn-out, a aussi vécu une évolution au niveau personnel.

Chez les autres, c'est surtout les connaissances sur le thème lui-même qui ont évolué de par l'expansion du problème dans la société certainement. Les informations sur le sujet sont fréquentes dans les journaux, les médias, ou au sein du lieu de travail. On n'observe pas d'évolution au niveau des attitudes des enseignantes. Serait-ce parce qu'elles adoptent depuis toujours les bons comportements pour se protéger de l'épuisement professionnel ?

3.2. Autres aspects

Dans ce chapitre, nous aborderons d'autres aspects d'analyse qui ne sont pas directement en lien avec les thèmes abordés pendant les entretiens : nous discuterons du cas de Margaux d'une part, et du lien entre années d'expérience professionnelle et burn-out d'autre part.

3.2.1 Le cas de Margaux

Comme nous avons pu le voir dans les caractéristiques socio-biographiques de Margaux, il n'est pas possible d'affirmer si elle a vécu l'expérience du burn-out ou non.

En effet, lors de la prise de contact, Margaux m'a informé qu'elle n'avait pas vécu l'expérience de l'épuisement professionnel. Elle confirme d'ailleurs cela lors du début de notre entretien.

Même si je n'ai pas, je n'ai pas, fait l'objet d'un burn-out mais je pense que je suis pas arrivée très loin. (Margaux)

Néanmoins, d'autres éléments démontrent qu'il est possible qu'elle ait été touchée par le phénomène. Lorsque je lui demande ce qu'est concrètement le burn-out pour elle, Margaux parle de son expérience personnelle :

Alors c'est, euh, la boule au ventre, c'est des maux de tête. C'est, c'est, euh, des nausées. Moi j'ai, j'ai même eu un moment des nausées quand... Quand j'étais, quand j'étais à l'école et puis vraiment je me sentais... Et puis je, je ne faisais que de me dire mais tu es épuisée. Tu es épuisée, mais voilà tu, je, tu, tu redémarras parce qu'il y a quelque chose de positif et puis tu te dis, ben je, je continue, ah ben oui super. (Margaux)

Nous observons les mêmes caractéristiques lorsque je lui demande les symptômes d'un burn-out :

Ouais, alors moi c'était vraiment, euh, c'était le, le matin je me réveillais avec des tensions dans la nuque, des maux de tête, euh... Fatiguée, je me disais, mais aller, encore un jour, et puis quand tu te mets en route eh ben, tu te dis mais oui, mais finalement ça va aller. [...] Même des moments où je n'avais plus tellement d'appétit. Euh, c'était, pis bon, je, je dormais quoi. Je rentrais et puis les après-midis où j'avais congé, en début d'après-midi je faisais la sieste, ce qui m'arrive rarement. (Margaux)

Les réponses de Margaux concernant la définition du burn-out et sa propre expérience suscitent des interrogations. Cela pourrait-il signifier que pour Margaux, l'expérience de l'épuisement professionnel est quelque chose de connu et concret ?

De plus, certaines des informations qu'elle m'a données lors de l'entretien sont similaires à celles des enseignantes ayant traversé le burn-out.

Si Margaux a effectivement fait un burn-out, sa difficulté à l'avouer peut éventuellement être liée à un sentiment de honte. Pour rappel, Olivier (2015) affirme que la honte est une conséquence fréquente chez les victimes d'un burn-out.

3.2.2 Lien entre années d'expérience professionnelle et burn-out

Dans le premier chapitre, nous avons évoqué une controverse à propos de la population concernée par l'épuisement professionnel au sein du métier. Selon Bryne (1998, cité par Doudin *et al.*, 2011), ce serait les professionnels avec de nombreuses années d'expérience qui seraient les plus touchés par le sujet. Au contraire, Smith et Ingersoll, (2004, cités par Doudin *et al.*) affirment que les jeunes enseignants quittent plus facilement la profession et que cela pourrait être un signe de burn-out.

Si l'on se réfère à notre petit échantillon de population, nous constatons que les deux enseignantes ayant fait un burn-out de manière certaine ont une vingtaine d'années d'expérience professionnelle. Margaux, pour qui la situation n'est pas claire, a également vingt ans de pratique. Les deux interviewées n'ayant pas vécu d'épuisement professionnel ont trois et quatre ans de pratique.

Donc la question se pose si le nombre d'années d'expérience professionnelle joue effectivement un rôle dans cet épuisement. En émettant l'hypothèse que ce soit vrai, notre échantillon de population démontre un plus grand risque de burn-out chez les enseignants expérimentés.

Conclusion

Dans cette dernière partie, je mets en lien les résultats obtenus avec la question de recherche. J'explique ensuite les apports et difficultés au niveau personnel ainsi que ce que je changerais si ce travail était à refaire.

Résultats de la recherche

Pour rappel, ma question de recherche était :

Existe-t-il un lien entre une bonne connaissance du burn-out et sa prévention ?

Je me suis également posé d'autres questions :

- Les enseignants sont-ils bien renseignés sur ce qu'est le burn-out et la prévention ?
- Quelles mesures de prévention sont appliquées dans les établissements scolaires ?
- Lesquelles sont les plus efficaces ?

Tout d'abord, il est possible d'affirmer que toutes les enseignantes interrogées disposent de connaissances sur le thème du burn-out. Elles ont toutes été capables de définir ce terme à leur manière, à donner une liste de symptômes, de facteurs de risque, de facteur de protection. De plus, elles ont été capables de mettre en lien ces connaissances avec leur propre vécu en mentionnant les facteurs de risque et de protection présents dans leur quotidien. Bien que leurs perceptions ne soient pas toujours semblables, il n'y a pas de différence caractéristique entre les enseignantes. En effet, le fait d'avoir vécu un burn-out ou non n'influence pas ce point.

Dans les établissements scolaires, c'est le soutien social qui est principalement appliqué avec un soutien instrumental de la part des membres du système. Même si ce n'est pas toujours le cas, l'enseignant trouvera souvent de l'aide auprès de sa direction et de ses collègues.

De leur côté, les enseignants ont également tendance à rechercher un soutien social de type émotionnel, ainsi que d'adopter des rites personnels, comme la coupure et le détachement entre vie professionnelle et privée.

Il s'agit généralement des méthodes de prévention les plus efficaces pour se prémunir du problème.

Pour les enseignantes qui ont fait un burn-out, leurs savoirs sur le sujet se sont considérablement améliorés de par leur vécu. Avant de vivre cette mauvaise expérience, leurs connaissances étaient limitées. Elles n'appliquaient pas les facteurs de protection

qu'elles ne connaissaient pas et ne s'apercevaient pas des symptômes d'épuisement professionnel qu'elles subissaient pour finalement être complètement consumées.

Aujourd'hui bien renseignées, elles sont au clair concernant les signes d'un burn-out et les principales causes. Elles connaissent également les points essentiels pour se protéger de celui-ci. Pour elles, cependant, il est encore parfois difficile d'appliquer ces facteurs de protection dans leur vie de tous les jours.

Les enseignantes qui n'ont jamais vécu le traumatisme du burn-out ont des connaissances théoriques égales à celles d'Elisa et Laura. Elles connaissent notamment les risques, les préventions ainsi que les symptômes. Ainsi, elles agissent en conséquence dans leur quotidien. Malgré certaines difficultés liées à la profession, elles semblent avancer sereinement dans leur vie professionnelle.

Nous pouvons donc conclure qu'il existe effectivement un lien entre une bonne connaissance du burn-out et sa prévention. Dès lors qu'elles connaissent les symptômes et les facteurs de risques de ce processus, les enseignantes y sont attentives dans leur vie quotidienne. Si le processus du burn-out venait à s'installer, elles en seraient donc rapidement conscientes. De plus, comme elles savent également de quoi sont constitués les facteurs de protection, elles essaient au mieux de les appliquer régulièrement. Par contre, nous comprenons que les enseignantes qui ont subi un burn-out n'en étaient pas informées avant qu'elles n'en souffrent. Nous ne pouvons pas expliquer pourquoi Elisa et Laura ont dû vivre un burn-out pour en savoir plus sur le sujet alors que les autres enseignantes sont déjà renseignées sur celui-ci. Les connaissances liées au thème influencent donc le fait d'en être victime ou non, ce qui confirme mes hypothèses de recherche.

Toutefois, il ne faut pas oublier que beaucoup d'éléments doivent être réunis et pris en considération pour estimer qu'il y a risque de burn-out chez une personne. Rappelons qu'il faut généralement une accumulation de plusieurs facteurs de risque pour qu'un épuisement professionnel se manifeste.

Etant donné que ma recherche a été effectuée à partir d'entretiens avec cinq enseignantes seulement, nous ne pouvons pas affirmer que les résultats obtenus sont représentatifs de la population en générale.

Apport et difficultés

Au niveau personnel, ce travail a été riche pour moi. Au début de celui-ci, mes connaissances sur le thème du burn-out étaient très limitées et floues. Je peux à présent

affirmer connaître le sujet de manière globale. J'ai acquis certains savoirs que je vais pouvoir mettre à profit dès ma première année d'enseignement, à savoir les facteurs de protection notamment.

Au-delà des connaissances, j'ai appris à laisser ma timidité de côté en allant interviewer des personnes sur un sujet délicat. J'ai pris connaissance de la nature d'un entretien semi-directif et j'ai analysé un discours vaste, ce qui m'était totalement inconnu.

Même si cela reste un exercice difficile pour moi, j'ai eu l'occasion de lire des textes en sélectionnant les informations pertinentes pour ensuite les organiser correctement dans un texte tout au long de ce projet.

Si je devais recommencer ce travail de mémoire, je tenterais d'être plus précise dans les terminologies utilisées dès le début du projet et d'être plus attentive à mon écriture scientifique. Cela me permettrait d'éviter de perdre trop de temps à relire mon travail pour en améliorer le français.

J'essaierais également d'élargir les caractéristiques socio-biographiques de la population sélectionnée pour les entretiens. Pour cela, je choisirais également des hommes. Cela me permettrait d'obtenir davantage de données intéressantes à analyser.

Ma plus grande difficulté a été de m'organiser, afin d'allier l'élaboration de ce mémoire auquel j'ai donné beaucoup de temps et d'intérêt tout en suivant le programme chargé de troisième année de formation. De plus, j'ai consacré beaucoup d'énergie à préparer mon dossier de candidature et les entretiens pour un futur poste d'enseignante. Etant une personne consciencieuse et perfectionniste, je me suis énormément investie dans mes différentes tâches ces derniers mois, ce qui a engendré stress et fatigue. Cela m'a personnellement permis de comprendre, à petite échelle, combien les facteurs de protection dont je viens de parler tout au long de mon mémoire sont importants. Toute personne devrait pouvoir les connaître et les appliquer pour une vie saine et équilibrée.

Aujourd'hui, je suis reconnaissante d'avoir eu l'occasion de mener un tel projet. Je me sens grandie, fière et heureuse de mon travail.

Références bibliographiques

- Abbet, M. (reporteur). (2017). Burn-out, à qui le tour ? [Reportage] Dans C. Louis (réalisateur), *Temps présent*. Suisse : RTS Un
- Augé C. (2006). *Le petit Larousse illustré*. Paris : Larousse
- Baumann F. (2006). *Burn out, quand le travail rend malade*. Paris : Editions J.Lyon
- Blanchet A., Gotman A. (2007). *L'entretien*. Paris : Armand Colin
- Bréchon P. (2011). *Enquêtes qualitatives, enquêtes quantitatives*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble
- Campenhoudt L. V., Quivy R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod
- Chabot P. (2013). *Global burn-out*. Paris : Presses Universitaires de France
- Conséquence. (2005). Dans M-H. Drivaud (dir.), *Le Robert Collège* (p. 294) Paris, France : Editions Le Robert
- Doudin P-A., Curchod-Ruedi D., Lafortune L. & Lafranchise N. (2011) *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes*. Québec : Presses de l'Université du Québec
- Dupin de Saint-André M., Montésinos-Gelet I. et Morin M-F. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation* 132 (2010): 159–176. DOI : 10.7202/1017288ar
- Gallo L. (2016). *50 règles anti burn-out*. Paris : Larousse
- Goumaz G. (1998) L'épuisement professionnel des enseignants. *L'Éducateur*, n°11/98, 17-18.
- Henchoz A.-M. (1998) Dans le métier d'enseignant, la matière première c'est soi-même. *L'Éducateur*, n°11/98, 14-15.
- Henchoz A.-M. (1998) Enseigner, un travail passionnant mais ingrat. *L'Éducateur*, n°11/98, 12-13.
- Henchoz A.-M. (1998) Enseigner, une histoire de survie parfois. *L'Éducateur*, n°11/98, 8-9.
- Symptôme. (2005). Dans M-H. Drivaud (dir.), *Le Robert Collège* (p. 1349) Paris, France : Editions Le Robert

- Van der Maren J-M. (2014). *La recherche appliquée pour les professionnels*. Bruxelles : De Boeck
- Vasey C. (2012). *Burn-out : le détecter et le prévenir.* : Clermont-Ferrand : Editions Jouvence.
- Araman T., Ciocco A. (2016). Parents et enseignants : l'amour, pas la guerre. *Migros Magazine*. Consulté dans <https://www.migrosmagazine.ch/archives/parents-et-enseignants-l-amour-pas-la-querre>
- Biais cognitif. (s.d.). Dans *Wikipedia*. Consulté le 29 octobre 2017 dans https://fr.wikipedia.org/wiki/Biais_cognitif
- Burn out. (s.d.). Dans *Dictionnaire Larousse en ligne*. Consulté le 15 août 2017 dans http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/burn_out/10910385
- Busslinger B. (2017). Les enseignants romands sont fatigués. *Le Temps*. Consulté dans <https://www.letemps.ch/suisse/2017/08/09/enseignants-romands-fatigues>
- Butori R., Parguel B. (2010). *Impact du mode de collecte des données et de l'attractivité de l'enquêteur* (halshs – 00636228). AFM, France. Consulté dans <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00636228/document>
- Chignard A. (2015). Burn out : ensemble on va plus loin. Consulté dans <http://sensexcoherence.over-blog.com/2015/03/burn-out-ensemble-on-va-plus-loin.html>
- Curchod D., Doudin P-A. (2007). La compréhension des émotions par des enseignants dans une situation de violence à l'école. Consulté dans www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Pierre-Andre_DOUDIN_356.pdf
- Déshumanisation (psychologie sociale). (s.d.). Dans *Wikipedia*. Consulté le 18 décembre 2017 dans [https://fr.wikipedia.org/wiki/D%C3%A9shumanisation_\(psychologie_sociale\)](https://fr.wikipedia.org/wiki/D%C3%A9shumanisation_(psychologie_sociale))
- Dominé, A. & Donato, J. (2007). *Comment prévenir le Burn Out chez les enseignants ?* (Mémoire professionnel, HEP-BEJUNE, Porrentruy). Consulté dans <http://www.hep-bejune.ch/mediatheques/memoires/HEPBTtools/scripts/memoire.pdf?NUMERO=20144>
- Ecuyer A. (2017). Les enseignants subissent une très grosse pression. *24 heures*. Consulté dans <https://www.24heures.ch/suisse/suisse-romande/Les-enseignants-subissent-une-tres-grosse-pression/story/24408561>
- Etude qualitative. (s.d.). Dans *Wikipedia*. Consulté le 6 septembre 2017 dans https://fr.wikipedia.org/wiki/%C3%89tude_qualitative#L.27observation

- Frossard, A. (2007). *Le burn-out chez les enseignants : Causes, symptômes et prévention* (Mémoire professionnel, HEP-BEJUNE, La Chaux-de-Fonds). Consulté dans <http://www.hep-bejune.ch/mediatheques/memoires/HEPBTools/scripts/memoire.pdf?NUMERO=20106>
- Groupe Icor CORINTE. (2013). *Convention ICOR*. Consulté dans http://icar.univ-lyon2.fr/projets/corinte/documents/2013_Conv_ICOR_250313.pdf
- Guarnieri F., Zawieja P. (2013). *Épuisement professionnel : principales approches conceptuelles, cliniques et psychométriques* (halshs – 00848200). Épuisement professionnel : Approches innovantes et pluridisciplinaires, Armand Colin, 11-34 – Chapitre 1, 2013, Armand Colin/Recherches, 978-2-200-28772-6. Consulté dans <https://hal-mines-paristech.archives-ouvertes.fr/hal-00848200/document>
- Kakai H. (2008). RECHERCHE QUALITATIVE : DEFINITION, BUT ET METHODES. Consulté dans http://www.carede.org/IMG/pdf/RECHERCHE_QUALITATIVE.pdf
- Kuentz, X. (2014). Comment éviter le burn-out de l'enseignant ? Consulté dans <http://premiererentree.ch/comment-eviter-le-burn-out-de-lenseignant/>
- Mamie, M. (2014). *Le burn-out Le enseignants s'y échappent pas* (Mémoire professionnel, HEP-BEJUNE, Porrentruy). Consulté dans <http://www.hep-bejune.ch/mediatheques/memoires/HEPBTools/scripts/memoire.pdf?NUMERO=21120>
- Martin, J. (2009). *Le burn ou dans l'enseignement* (Mémoire professionnel, HEP-BEJUNE, La Chaux-de-Fonds). Consulté dans <http://www.hep-bejune.ch/mediatheques/memoires/HEPBTools/scripts/memoire.pdf?NUMERO=13908>
- MEDEF-NC (s.d.). La conscience professionnelle. Consulté le 20 novembre 2017 dans <https://www.medef.nc/emploi-formation/actus-emploi-formation/focus-emploi-formation/418-la-conscience-professionnelle>
- Métacognition. (s.d.). Dans *Dictionnaire Larousse en ligne*. Consulté le 12 janvier 2018 dans <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/m%C3%A9tacognition/50820>
- Méthode hypothético-déductive. (s.d.). Dans *Wikipedia*. Consulté le 6 avril 2018 dans https://fr.wikipedia.org/wiki/M%C3%A9thode_hypoth%C3%A9tico-d%C3%A9ductive
- Méthodes qualitatives. (s.d.). Dans *Wikipedia*. Consulté le 7 septembre 2017 dans https://fr.wikipedia.org/wiki/M%C3%A9thodes_qualitatives
- Olivier V. (2015). Burn out : la honte en double peine. Consulté dans <http://blogs.lexpress.fr/le-boulot-recto-verso/2015/04/28/burn-out-bore-out/>

- Organisation mondiale de la Santé (2018). Facteurs de risque. Consulté dans http://www.who.int/topics/risk_factors/fr/
- Passeportsanté.net (2010). Le Burn Out (Epuisement professionnel). Consulté dans http://www.passeportsante.net/fr/Maux/Problemes/Fiche.aspx?doc=epuisement_professionnel_pm
- Poppylen. (2011). 3 grandes démarches scientifiques : la déduction, l'induction et la démarche hypothético-déductive. Consulté dans <http://alphasociologie.blogspot.ch/2011/01/3-grandes-demarches-scientifiques-la.html>
- Rambert M. (s.d.). Burn-out : prévenir l'épuisement professionnel. Consulté le 14 septembre 2017 dans <http://www.psychologies.com/Travail/Souffrance-au-travail/Burn-out/Articles-et-Dossiers/Burn-out-prevenir-l-epuisement-professionnel>
- Réflexivité. (s.d.). Dans *Dictionnaire Larousse en ligne*. Consulté le 21 octobre 2018 dans <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/r%c3%a9flexivit%c3%a9/67483?q=r%c3%a9flexivit%c3%a9#66726>
- Rioux, A. (2012). L'épuisement professionnel selon Freudenberg. Consulté dans <http://www.psycho-ressources.com/bibli/epuisement.html>
- Rulkin D. (s.d.). Les causes du burn-out. Consulté le 20 septembre 2017 dans <https://www.lepsychologue.be/articles/burn-out-causes.php>
- Vasey C. (s.d.). L'essentiel sur le burnout. Consulté le 28 mars 2018 dans <https://www.noburnout.ch/quest-ce-que-le-burn>

