

L'épanouissement dans le travail enseignant

Richard Wittorski, Fabien Coutarel, Xavière Lanéelle, Michelle Olivier

▶ **To cite this version:**

Richard Wittorski, Fabien Coutarel, Xavière Lanéelle, Michelle Olivier. L'épanouissement dans le travail enseignant. Luc Ria; Sabine Coste. Former les enseignants au XXIe siècle. 2, Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs, De Boeck, pp.135-151, 2016, (Perspectives en éducation et formation), 978-2-8073-0179-5. hal-01967329

HAL Id: hal-01967329
https://hal.science/hal-01967329

Submitted on 30 Dec 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

-WITTORSKI, R. (2016). L'épanouissement dans le travail enseignant. *In* L. Ria (éd). *Former les enseignants au 21ème siècle, Professionnalités des enseignants et de leurs formateurs*. (pp. 135-151). De Boeck.
Richard Wittorski, Président, Université de Rouen, France

Fabien Coutarel, université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand, France

Xavière Lanéelle, université de Nantes, France

Michelle Olivier, SNUipp-FSU, France

Introduction

Cette synthèse[1] a pour intention essentielle de présenter la lecture que les membres du jury ont pu faire de la thématique proposée en s'appuyant conjointement sur une recension de travaux disponibles proposée par Sabine Coste, sur leur participation à la conférence de consensus et sur leur propre expertise. Cette dernière est d'évidence multiple du fait des appartenances institutionnelles différentes et des champs d'intervention variés : universitaires spécialistes ou non de la formation des enseignants, de l'analyse du travail ; chef d'établissement scolaire ; représentante d'un syndicat professionnel. Le texte qui suit présente donc successivement les points de vue de chacun-e et se termine par un essai de formulation des points de consensus, de dissensus/divergences et de quelques propositions.

1. Approche socio historique du rapport entretenu par les enseignants à leur métier et à son exercice[2]

Phénomène relativement récent, l'intérêt pour l'épanouissement dans le travail, vécu désormais comme un incontournable, est aussi analysé avec son corollaire, à savoir les conditions qui l'en empêchent ; dans le domaine dont il est question ici, on parle alors de « malaise enseignant », voire de « souffrance au travail ».Comment en est-on arrivé là et pourquoi l'un ne va-t-il pas sans l'autre ?

L'état de l'art proposé par Sabine Coste nous invite à nous pencher sur l'évolution sociologique, réalisée au fil des dernières décennies, de ce corps enseignant, et qui semble être un indicateur fort des conditions de l'épanouissement, des critères de satisfaction de ces professionnels au travail, qui amène à examiner également l'évolution de la professionnalité. Les enseignants n'ont pas échappé à l'évolution de la représentation du travail : d'aliéné et aliénant, il a été petit à petit associé à une conception plus épanouissante du travailleur en l'inscrivant comme « contributeur au progrès de l'humanité », ce qui lui confère alors un rôle dans l'épanouissement personnel ; on arrive à cette nouvelle dimension morale du travail qui va percuter les enseignants en même temps que le rôle de l'école et le recrutement des enseignants vont subir de profondes transformations.

---

[1] Le présent texte a été rédigé par le jury d'expert de la conférence de consensus « s'épanouir dans le travail enseignant : réalités, normes, stratégies » de la chaire Unesco "Former les enseignants au XXIème siècle" : http://www.ens-lyon.fr/chaire-unesco-formation

[2] Rédigé par Michelle Olivier

Les travaux des nouvelles sciences spécifiquement dédiées au travail au cours de la deuxième moitié du XX[e] siècle vont permettre de faire davantage émerger la dimension sociale du travail : en même temps que sont démontrés les effets délétères du travail, dans sa version tayloriste par exemple, sont mis en avant la subjectivité et le rôle du travail dans le développement de la personnalité. Pour les enseignants comme pour les autres travailleurs, des notions vont prendre une dimension particulière, pleine de sens, tout particulièrement lorsqu'elles ont un caractère négatif, qui relève par exemple du travail empêché, du constat de la diminution du pouvoir d'agir.

Il en va ainsi de la distinction entre « travail prescrit » et « travail réel », de la question du travail bien fait, de santé morale aussi, dès lors que l'on interroge les notions de plaisir / souffrance au travail. Les travaux de sociologues, comme on l'a vu, abordent sous un nouveau prisme les questions de l'organisation du travail : vue par le travailleur, en quoi cette organisation est partie prenante de l'engagement ? Conditions de travail, rémunérations, relations entre les travailleurs vont s'articuler avec des notions non moins importantes pour les enseignants par exemple : créativité, autonomie dans le travail.

C'est dans ces conditions que l'on arrive aux plus récents questionnements sur la satisfaction et l'identité. En effet, pour considérer qu'il fait du bon travail, le travailleur exige de nouvelles conditions, que l'on peut nommer « profits symboliques ». Cette dimension personnelle, à laquelle aspire désormais tout travailleur, est à la fois considérée comme incontournable pour s'inscrire dans la société mais aussi, elle semble de plus en plus inatteignable du fait de l'augmentation des périodes de chômage pour les uns, des nouvelles organisations du travail d'autre part.

Dans le cadre spécifique du travail enseignant, ces évolutions ont été perceptibles :

- le rôle de l'école, les attentes de la société vis à vis de l'institution, des résultats scolaires, et des acteurs (les personnels, les apprenants, les parents) qui la font vivre ont beaucoup changé, et parfois de façon accélérée.

- cette transformation s'est accompagnée ces dernières décennies, d'une crise de vocation, puis d'une difficulté à recruter et maintenir les enseignants dans le métier : c'est là un constat qui dépasse largement nos frontières (Europe et Amérique sont concernées).

- les raisons évoquées relèvent bien de la dimension subjective dont il est question ici : on évoque ainsi, la dégradation des conditions de travail (incluant les effectifs, les horaires, les salaires), mais aussi des notions telles que le fait de n'être pas suffisamment consulté/entendu sur les réformes (les programmes, les nouveaux dispositifs pour l'aide aux élèves en difficulté, les nouveaux rythmes scolaires) et qui se traduit, pour notre organisation syndicale, par cette exigence du « pas sans nous ».

Si, dans une enquête récente du magazine le Nouvel observateur[3], les enseignants font partie de ceux qui exercent un métier « qui rend heureux », une enquête du SNUipp[4] de 2011 faisait

[3] http://tempsreel.nouvelobs.com/le-dossier-de-l-obs/20131023.OBS2248/prof-infirmiere-agriculteur-les-metiers-qui-rendent-heureux.html

la part entre la satisfaction au travail, en effet indiscutable, mais aussi, sur les obstacles à bien faire son travail. Dans le sondage comme dans notre enquête, la question du travail « utile à la société » par exemple, ou la qualité des relations, sont des critères qui interviennent pour une bonne part dans l'épanouissement au travail.

Pour les enseignants du premier degré, la satisfaction vient d'abord du plaisir d'un enfant à venir à l'école, de ses progrès et réussites, de son épanouissement aussi. La convivialité et le travail en équipe sont également cités en réponse à cet item : mais alors, les questions de métier s'y ajoutent ; pour se sentir épanoui dans son travail, transmission de connaissances, polyvalence, liberté pédagogique sont des composantes importantes.

Et parmi les critères qui sont cités comme nettement moins satisfaisants par ces mêmes répondants, il y a d'abord ceux qui font référence à l'institution : les injonctions de plus en plus nombreuses des dernières années souvent ne font pas sens, brouillent le travail et font peser une forte pression sur les enseignants. La gestion du temps, le métier même, face à des contraintes trop nombreuses, échappent à l'expertise professionnelle. C'est donc bien la question de la créativité, d'un sentiment de manque d'autonomie qui est posée ici. Entre enseignant concepteur et enseignant exécutant, les marges de manœuvre semblent trop minces par rapport à l'attendu de ces professionnels.

Si l'on s'intéresse ensuite aux obstacles pour bien faire son métier (qui passe, on l'a vu plus haut, par la réussite des élèves), les items cités placent en tout premier l'intégration des élèves en situation de handicap puis l'hétérogénéité des classes. Le manque de formation (initiale et continue) est également largement cité. Cela provoque un fort sentiment de culpabilité, du stress, voire de la souffrance. Le sentiment d'isolement est grand à ce niveau.

A l'examen de ces résultats, on peut se demander si l'évolution sociologique du groupe enseignant y est pour quelque chose. En effet, après avoir longtemps puisé au sein du milieu populaire, le corps enseignant s'est « embourgeoisé », le niveau de qualification exigé pour le recrutement n'a fait que croître. Il semblerait que cela ait entraîné une diminution de la satisfaction au travail, sauf si l'enseignant est affecté dans un établissement où le public correspond à son propre milieu.

D'autres nuances sont à examiner lorsqu'il est question d'âge ou encore d'ancienneté dans le métier. Le sentiment de confort, qui s'accroit avec l'expérience et le développement professionnel, agit comme une dynamique. Lorsque l'on s'intéresse aux débutants, on voit combien ces premières années peuvent être difficiles dans la mesure où les ressources pour faire face aux imprévus sont insuffisantes. Avec l'expérience, au contraire, ces émotions sont envisagées de manière plus positive, lorsque l'enseignant constate qu'il a pu faire face grâce à un panel de réponses, à une inventivité qui s'est construite au fil du temps. Ce caractère de l'activité, le fait de la transformer, d'avoir à sa disposition des routines que l'on réajuste sans arrêt, sont source de satisfaction. Le fait de passer de la stabilité à l'instabilité fait que l'enseignant peut régulièrement passer du plaisir à la souffrance, selon qu'il réussit à

---

[4] http://www.snuipp.fr/Le-travail-en-quete-de-sens

interpréter ce qui se produit et trouver les réponses adaptées. Ainsi, ces normes, individuelles, permettent une adaptation aux situations diverses que l'enseignant peut rencontrer au fil de sa carrière. Elles se heurtent parfois à celles du collectif.

Mais il est indispensable de réfléchir à la manière dont ces normes professionnelles se construisent car la situation des jeunes enseignants qui quittent le métier faute d'avoir pu construire des expériences positives, est un véritable souci : l'accompagnement des débutants, leur formation initiale, doivent prendre en compte cette difficulté particulière. L'engagement dans un travail collectif peut être une forme de soutien à ce moment de la carrière. Il semble que le premier degré soit davantage concerné par ce « travailler ensemble », dont il faut cependant différencier le volet d'injonction au travail en équipe et le volet de construction de collectifs plus volontaristes : basés sur des échanges d'outils, de séquences, d'évaluations ; d'échanges de service aussi pour faire face à la polyvalence (ancrée dans le métier, certes, mais souvent difficile à tenir). Cette dynamique du travail partagé est à la fois difficile à construire mais considérée comme nécessaire par une majorité d'enseignants, elle apporte à n'en pas douter une plus grande satisfaction dans le travail. Et pour revenir aux débutants, on a souvent noté qu'une première affectation en éducation prioritaire était une difficulté supplémentaire lors de l'entrée dans le métier mais par ailleurs, sans doute par nécessité, ce partage des règles du métier, des outils, des questionnement constitue une aide fort appréciée par les débutants.

Autres éléments, les facteurs qui agissent sur la possibilité de s'épanouir au travail incluent désormais des critères tels que ceux de la porosité entre vie personnelle et vie professionnelle. Le fait que les obligations de service des enseignants soient déclinées sur des temps différents rend cette porosité encore plus complexe à gérer. En effet, entre le temps contraint (présence élèves), le temps contraint libre (travail de correction, préparation...) et le temps libre, il y a là des facettes du travail qui interfèrent singulièrement et qui, depuis très récemment, sont examinées par les enseignants. Dans le premier degré tout particulièrement, après avoir vécu des années où ils se sont sentis peu reconnus par leur institution, voire même dévalorisés, les enseignants désormais souhaitent que soit reconnu l'ensemble des composantes de leur travail. Elles ont d'ailleurs fait l'objet d'un rapport de l'Inspection générale en 2012. Le travail invisible, effectué en dehors de l'école ou de l'établissement pour une grande part, est pourtant essentiel à la réalisation du travail en classe, devant élèves.

Tous ces critères, qui entrent en jeu dans la qualité de vie au travail des enseignants, dans leur épanouissement, ont des répercussions sur leur engagement au travail. Différents travaux signalent que l'approche genrée de ces questions apporte un éclairage différent parfois. Le fait que le métier se soit très fortement féminisé, par exemple, doit être pris en compte dès le choix du métier (activité professionnelle attrayante et temps disponible pour la famille) même si cela tend à diminuer.

Pourtant, les enseignantes posent de façon singulière un des éléments constitutifs de l'organisation du temps. Les différents temps de ce travail les amènent à négocier au niveau du second degré pour obtenir des emplois du temps adaptés au fait qu'elles doivent élever leurs enfants, en bas âge tout particulièrement. Ainsi la réforme des rythmes, avec une demi-

journée de classe supplémentaire, a été ressentie par beaucoup comme une nécessité de revoir l'organisation professionnelle au regard, également, de leur organisation personnelle, nécessitant par exemple, un temps de mise en nourrice supplémentaire. C'est aussi du côté des enseignantes que l'idée de compartimentation des temps semble la plus indispensable pour les gérer au mieux, avoir une vigilance particulière sur les risques de trop grande emprise entre vie personnelle et professionnelle.

Je terminerai par un critère d'épanouissement qui a été particulièrement mis en défaut ces dernières années : la question de l'autonomie et du pouvoir d'agir. A de multiples occasions, les enseignants nous disent combien il semble que cet aspect du métier leur échappe. Faire du bon travail (au regard des valeurs que porte chaque salarié, des critères de qualité auxquels il se réfère, qu'ils soient individuels ou collectifs), et dans le même temps être pris dans une obligation de reddition de comptes, d'obligation de résultats en terme de réussite de tous les élèves engage les enseignants à faire « avec », à faire « malgré tout ». C'est en toute autonomie que les enseignants font avec les injonctions, une fois la porte de la classe fermée. Ils s'offrent alors ces espaces de liberté clandestine, où le bidouillage, la ruse se donnent libre cours. Nous l'avons particulièrement observé lors des évaluations nationales, que les enseignants ont fortement contestées. Les termes de contournement, arrangement, voire de braconnage sont alors entrés dans le vocabulaire des enseignants pour expliquer, justifier le fait que leur éthique, leur conception du travail et des apprentissages des élèves étaient incompatibles avec ce qu'on leur demandait. Avec les réformes en cours et à venir, les enseignants tiennent à rappeler qu'ils ne sont pas de simples exécutants mais des concepteurs de leur métier.

Reprendre le pouvoir d'agir, se saisir de nouvelles marges de manœuvre pour affirmer leur professionnalité, seront indiscutablement des pistes pour renouer avec une plus grande satisfaction et un épanouissement dans le travail. L'appui sur une formation initiale et continue robuste en est un pilier incontournable pour les y aider. Et c'est d'ailleurs pour cela que nous réaffirmons haut et fort qu' « Enseigner est un métier qui s'apprend », contrairement à ce que d'aucuns ont pu laisser entendre dans un passé tout proche. Pour déconstruire cela, pour redonner une autre image du métier, il faut que les enseignants puissent donner à voir leur travail.

1. L'épanouissement au travail entre autonomie, développement professionnel et prescriptions institutionnelles[5]

L'expérience et l'autonomie participent du bien être enseignant, l'expérience en permettant d'interpréter le contexte de travail et de s'y ajuster (Barbier & Thievenaz, 2013). En amont, la formation peut favoriser l'expérience par l'alternance, avec des stages qui offrent de multiples « expériences ouvrantes » (Lantheaume, conférence du 25/03/14). Quant à l'autonomie, elle donne la possibilité du « travail bien fait » (Daniellou, 25/03/14), la capacité de développer une « sagesse pratique » (Lantheaume, 25/03/14) qui libère le travail réel du travail prescrit au service de l'efficacité, qui permet de garder la main dans des situations imprévues et

[5] Rédigé par Xavière Lanéelle

d'organiser son temps (Lantheaume, 2007 ; Barrère, 25/03/14). L'autonomie pouvant se gagner dès les premiers stages en responsabilité.

Mais, il semble que ces facteurs d'épanouissement ne jouent qu'à certaines conditions. En premier lieu, il est nécessaire que le travail prescrit ne « déborde » pas l'enseignant. Or, ce travail connaît une inflation et une intensification par la multiplication des missions (Rayou & Van Zanten, 2004). Il est donc probable que l'activité empêchée de l'enseignant – même expérimenté – soit de plus en plus importante et donc source de souffrance au travail (Clot, 2010). Seuls des professionnels « plastiques » (Lantheaume, 23/01/13) peuvent s'adapter et être créatifs dans le monde pluriel actuel. La seconde condition est que l'autonomie soit réelle. Mais le nouveau management public exige de plus en plus de compétences (20 en France, 12 au Québec, Mukamuréra, 25/03/14), or les compétences relèvent d'un processus de normalisation (Wittorski, 2007, p. 51). De plus, la reddition des comptes (*accountability*), impose ses normes d'évaluation (Maroy, 2013). Comment alors être autonome quand les injonctions sont paradoxales (autonomie *vs* multiplications des normes) ?

Certaines de ces compétences se heurtent d'ailleurs au réel, ainsi en est-il de l'engagement dans un travail collectif, lequel peut être initié en formation. Un préalable est d'avoir construit une identité professionnelle commune, partager des valeurs, du sens (Perez-Roux, 25/03/14) et bénéficier d'espaces et de temps communs. Mais aujourd'hui la précarité et l'intermittence (TZR en France) perturbent les dynamiques d'élaboration identitaire (Lanéelle, 2007, 2012) et ne sont pas favorables aux collectifs parce qu'éphémères ou impossibles. De plus, si dans certains pays ces espaces et temps sont institutionnels (Australie, par ex., Dupriez, 2013), ce n'est pas le cas partout, alors qu'ils peuvent en outre faciliter la séparation de la sphère privée et de la sphère professionnelle. Mais cela une fois de plus entre en tension avec l'autonomie et n'est pas prêt d'être accepté dans certains pays où les enseignants sont sensibles à l'indépendance de leur emploi du temps.

2. L'épanouissement entre qualité de vie au travail et santé au travail[6]

3.1 Pour une approche globale et systémique du travail enseignant

La problématique de l'épanouissement au travail n'est pas étrangère à celle de la qualité de vie au travail et à celle de la santé au travail. De manière encore plus générale, et du point de vue de l'ergonomie, il apparait délicat de trop isoler les différentes dimensions du travail enseignant : qualité de vie des enseignants, développement professionnel, santé au travail, qualité des apprentissages des élèves, qualité de vie des différents usagers, efficacité des services administratifs et techniques… L'épanouissement dans le travail enseignant peut difficilement être interrogé de manière pertinente indépendamment des autres dimensions du système socio-technique que composent l'équipe enseignante, les élèves, le personnel administratif, le personnel technique, les instances de l'établissement, les espaces et outils de travail, les prescriptions, la relation aux familles, etc. L'activité quotidienne des enseignants et les difficultés qu'ils y rencontrent n'opèrent pas ce genre de découpage. Se sentir performant

[6] Rédigé par Fabien Coutarel

apparait pour tout travailleur comme une condition de santé et de bien-être, notamment au travail. Et, la santé constitue une ressource pour être performant (Petit *et al*., 2009).

3.2 L'importance des relations santé-performance

La question de l'épanouissement des enseignants se révèle donc intimement liée à la perception que l'enseignant peut construire de sa propre performance, et celle-ci dépend de nombreuses dimensions (individuelles, collectives, organisationnelles, techniques, sociétales). Plus la reconnaissance externe diminue (parents, institution, société…), plus l'importance de la reconnaissance par les pairs, collaborateurs et supérieurs augmente. Pour Dejours (1993), cette reconnaissance passe par la perception d'utilité (perception claire et évidente de la contribution de l'individu à la performance globale attendue), de professionnalité (reconnaissance par les pairs du caractère professionnel du travail ; un « travail de professionnel ») et d'authenticité (possibilité de se reconnaître par la manière de faire le travail).

De nombreuses enquêtes ont pu montrer que les travailleurs français (dont les enseignants) sont très exigeants vis-à-vis de leur travail. Autrement dit, l'épanouissement dans le travail conditionne largement un bien-être général ; et inversement, le mal-être au travail a des conséquences au-delà de la sphère professionnelle. Le travail enseignant a changé, s'est densifié, étalé, complexifié mais selon la manière dont les choses se jouent, notamment localement, les situations problématiques construisent « épanouissement » ou « mal-être », « persistance » ou « décrochement ».

L'engagement dans le travail, quand il est associé à un certain mal-être, peut conduire à deux formes d'excès : le surinvestissement ou le désengagement. Le surinvestissement caractérise l'enseignant qui se mobilise durablement au-delà de ce qui relève de son champ d'action et de son pouvoir d'agir pour maintenir un niveau de performance à la hauteur des valeurs qu'il porte. Cette surmobilisation est extrêmement coûteuse et conduit elle-même à des situations dramatiques de burnout professionnel, de fatigue chronique, de déstructuration de la vie extra professionnelle, etc. La performance est atteinte à un coût élevé, ce qui n'est pas tenable dans le temps. L'alternative est le désengagement : lorsque le travail ne constitue plus un espace de développement de soi, quand il n'est plus possible de s'y sentir performant, réduire ses attentes vis-à-vis de lui est une manière de s'en protéger. On souffre moins de ce dont on attend moins. L'individu, s'il le peut, investira d'autres espaces de vie par lesquels passera prioritairement sa construction identitaire.

Il est donc très important de comprendre que l'enjeu de l'épanouissement de l'enseignant se situe largement dans la capacité à faire du travail un espace de développement personnel qui suppose de se sentir performant. La responsabilité de l'institution est ici évidente (comme dans n'importe quel autre espace professionnel) : c'est le travail de l'encadrement que de construire un cadre de pratique professionnel où l'exigence de performance est élevée et où les ressources nécessaires sont élaborées pour répondre aux difficultés quotidiennes du travail (Coutarel, 2011). Nous reviendrons sur ce point, mais notons ici que la responsabilité de l'institution est bien réelle à cet égard : à la fois du côté de la qualité des apprentissages des élèves et de la préservation de l'intégrité des enseignants. Ainsi, il semble probable que le

mouvement de judiciarisation des problèmes de travail, et notamment des risques psychosociaux (RPS), bien présent dans le secteur privé, concerne prochainement le secteur public.

L'interrogation sur les conditions du bien être enseignant n'est donc pas une question strictement individuelle. C'est une question largement collective et organisationnelle, comme pour toute activité de service, où l'attention portée au travail, à ses aléas, à ses difficultés, à ses défis, est décisive. Le travail est un espace de problèmes, c'est pour cette raison qu'il est un si fort levier de développement, car ce dernier passe d'abord par la perception individuelle et collective de la qualité du travail effectué dans des conditions où l'atteinte de la performance apparaissait incertaine et délicate. L'engagement fondamental et quotidien dans le travail n'est donc pas de l'ordre du ménagement de soi : il n'est pas imaginable de concevoir que les enseignants aspireraient à vivre des situations simples et faciles, sans investissement subjectif. Le travail prend trop de place dans la vie des individus pour qu'ils fassent spontanément une croix sur cet espace majeur de construction de soi. Le désengagement est donc une posture acquise face aux impasses de la mobilisation, qui protège partiellement l'individu. Le désengagement est aussi une impasse pour l'institution : sans la mobilisation de l'enseignant de nombreuses difficultés du quotidien ne seront plus traitées, avec des conséquences négatives potentiellement importantes sur l'apprentissage des élèves.

3.3 Des questions à instruire

Si ces différents éléments semblent acquis, à la fois à travers les travaux spécifiques aux enseignants et ceux plus nombreux relatifs au travail de manière générale, certaines questions restent à ce jour peu explorées. Par exemple, existe-t-il des différences entre hommes et femmes quant à la relation entre bien-être au travail et conditions du travail ? A quels problèmes de santé au travail sont associées quelles difficultés du travail ? Dans une enquête sur les enseignants d'Education physique et sportive du secondaire (Coutarel *et al*., à paraître), nous montrons que :

- les femmes seraient plus sensibles aux questions pratiques quotidiennes du travail et d'organisation, alors que les hommes seraient plus sensibles aux questions de reconnaissance et de statut.
- l'épuisement chronique serait davantage associé à des problèmes d'organisation du travail, et les difficultés de sommeil à des problèmes de sens du travail.

Bien sûr, ces résultats méritent d'être confirmés par de futurs travaux.

Face à ces questions d'épanouissement au travail (ou de mal-être), il est très fréquent de recourir à deux modèles qui dominent la littérature internationale : celui de Karasek et Theorell (1990) et celui de Siegrist *et al*. (2004).

Le modèle de Karasek met en évidence que le stress au travail est associé à trois dimensions : la perception d'une faible latitude décisionnelle (possibilité de faire des choix concernant son propre travail), d'une forte demande psychologique (perception d'une charge de travail élevée), et d'un faible soutien social (possibilités d'entraide et de soutien par les pairs ou la hiérarchie). Le développement professionnel serait lui associé à une forte demande

psychologique, une forte latitude décisionnelle et un fort soutien social. Nous souhaitons souligner ici deux choses : tout d'abord, que l'épanouissement au travail passe par la perception d'exigences élevées. Le travailleur a besoin de se sentir utile et performant. La réduction des exigences du travail n'est donc pas la voie ultime de lutte contre le stress : il s'agit davantage de développer les ressources du milieu, permettant de relever les défis quotidiens du travail. Le second point concerne la confusion fréquente entre autonomie dans le travail et désengagement dans la production de ressources. Dans de nombreuses organisations, l'autonomie confine à l'abandon : « tant que les résultats sont là, prenez-vous y comme vous le souhaitez ». Or, la production des ressources nécessaires à la rencontre des objectifs reste de la responsabilité de l'organisation. Parce que les problèmes de travail sont avant tout des problèmes collectifs et organisationnels, les réponses qui peuvent être construites ne relèvent que partiellement d'initiatives individuelles. Le travail d'organisation du travail consiste précisément à identifier les difficultés rencontrées, à les analyser et à élaborer des réponses qui seront-elles-mêmes suivies, perfectionnées et partagées. Dans l'entreprise, l'encadrement de proximité tient cette fonction de support des régulations quotidiennes, individuelles et collectives, du travail et de l'organisation. Dans un établissement scolaire, qui a les compétences, le temps et la légitimité pour faire cela ? Si le modèle de l'entreprise montre très vite ses limites lorsqu'il s'agit d'analyser le fonctionnement d'un établissement scolaire, nous pensons qu'il peut y avoir spécifiquement là de quoi s'interroger lorsque l'on parle d'épanouissement de l'enseignant.

Le modèle de Siegrist, quant à lui, met en avant la balance effort-récompense perçue. Si les demandes et les obligations perçues excèdent la rémunération, l'estime de soi, la reconnaissance, la promotion et la sécurité perçues, le déséquilibre conduit au stress et au mal-être. Or de nombreuses enquêtes relatives au travail enseignant ont montré la perception d'un déficit de reconnaissance sociale, de rémunération, de soutien institutionnel, etc.

3.4 Questionner le « travail d'organisation du travail »

Aborder la question de l'épanouissement des enseignants nous apparait donc constituer un objet très réducteur si l'on se limite aux questions de santé et aux enseignants. Nous l'avons vu : il n'y a pas de santé sans performance et cette performance de l'enseignant est dépendante des conditions qui sont faites à son travail et qui sont en grande partie le produit du travail des autres acteurs de l'établissement. De la même manière, le travail des enseignants impacte celui d'autres acteurs : la manière de gérer des situations de classe impacte les conditions du travail d'autres acteurs. La qualité des apprentissages n'est pas indépendante de la qualité de la prise en charge générale de l'élève par l'établissement (Qualité des processus et interactions administratifs, emploi du temps, qualité et disponibilité des espaces de travail, organisation des permanences ou des retenues, décisions des différentes commissions, restauration…).

Autrement dit, la question des collaborations professionnelles, notamment inter-métiers, nous apparait sous-estimée dans les débats. Or, comment ne pas envisager que la capacité des différents métiers à négocier et à s'entendre sur des règles de fonctionnement à partir de situations critiques (identifiées, débattues, gérées) ne soit pas décisive ? Qui dans l'établissement travaille à opérer les régulations quotidiennes nécessaires face à ces enjeux

potentiellement contradictoires ? Encore une fois, nous en revenons à cette dimension du « travail d'organisation du travail », qui, au sens où nous l'avons défini, nous apparait relativement absent des établissements scolaires.

3.5 Quelles perspectives ?

Si la qualité de vie au travail dépend de la capacité collective à faire vivre des « disputes professionnelles » qui aboutissent à des décisions sur la manière de gérer des situations problématiques (notamment inter-métier), les perspectives relèvent du développement d'une capacité organisationnelle des établissements à :

- s'affronter à ce qui résiste au quotidien (travail réel) ;
- réélaborer collectivement des règles, compromis circonstanciés et renégociables, sécurisant les acteurs ;
- institutionnaliser le développement des marges de manœuvre et du pouvoir d'agir de tous ;
- expérimenter des formes organisationnelles nouvelles évaluées et ajustées ;

Nous ne défendons donc pas l'idée d'un fatalisme général où la crise économique et sociale condamnerait l'épanouissement professionnel des enseignants. Comme dans toute organisation, il existe certainement des formes d'interventions à mettre en œuvre qui, malgré certaines contraintes, arrivent à élaborer de nouvelles réponses.

La formation continue peut certainement constituer un levier. Les dispositifs étant très bien institutionnalisés, il « suffirait » d'expérimenter des stages, non plus centrés sur les savoirs et savoir-faire disciplinaires ou techniques, mais sur l'analyse du travail et la construction de réponses. Probablement, faudrait-il que ces stages soient ouverts aux autres professionnels des établissements, aux encadrants.

Sans doute serait-il également intéressant d'expérimenter des formes d'interventions nouvelles dans les établissements. Tous les enjeux évoqués précédemment sont le lot des interventions ergonomiques conduites dans les entreprises. Qu'est-ce que ce type d'intervention pourrait apporter au contexte des établissements scolaires ? Quels ajustements seraient nécessaires ?

4. Au final, quels consensus, dissensus et propositions ?[7]

4.1 Des consensus

Un premier consensus apparait concernant *l'impact de l'évolution des contextes professionnels des enseignants lors des dernières décennies sur l'épanouissement au travail,* notamment l'observation d'une diversification croissante des normes comportementales des publics et d'une augmentation de pressions institutionnelles variées qui pèsent sur l'exercice du métier remettant en cause une certaine autonomie d'exercice ; une porosité plus forte entre le temps professionnel et le temps privé,… Ces évolutions *vécues ou perçues et ressenties* agissent directement sur la qualité de vie au travail et le sentiment d'épanouissement.

[7] Rédigé par Richard Wittorski

Un second consensus concerne *quelques conditions qui semblent favorables à l'épanouissement dans le travail* : considérer que son activité est utile socialement (progression des élèves…) ; se sentir compétent et à sa place ; avoir le sentiment et la possibilité d'un développement professionnel en lien avec une capacité d'évolution professionnelle ; la qualité des relations avec les élèves, les pairs, les parents ; la possibilité de régler collectivement (et non individuellement générant souvent de la souffrance au travail) des situations difficiles liées à l'exercice du travail,…
-Un troisième consensus apparaît concernant la manière dont *la formation peut contribuer à soutenir l'épanouissement au travail en renforçant le pouvoir d'agir et, si ce n'est l'autonomie au travail, au moins l'impression d'une plus grande autonomie au travail*. Plusieurs voies sont ici envisagées : en formation initiale, poser des repères forts pour répondre aux urgences et en formation continue, proposer des lieux de débat du métier permettant à la fois de rendre possible plasticité et « renormalisation » pour développer des autorisations/possibilités/capacités d'agir autrement mais aussi de favoriser la constitution de collectifs de pairs.

4.2 Un dissensus

Il est plus difficile de relever un ou plusieurs dissensus ou divergences dans les analyses et propos tenus concernant les facteurs impactant l'épanouissement au travail. Le principal dissensus porte peut-être sur *la part respective donnée au « réel » et au « ressenti » s'agissant des facteurs mentionnés ci-avant et agissant sur l'épanouissement au travail*. La question est bien alors de se demander si, par exemple, ce sont les évolutions effectives des conditions du travail enseignant qui ont un effet sur l'épanouissement au travail (sous-entendu, elles produisent le même effet sur tous les acteurs), ou plutôt la façon, très subjective, dont elles sont perçues par les enseignants eux-mêmes (sous-entendu, les évolutions font l'objet de significations différentes et donc de réactions individuelles variées). Les positions à cet égard peuvent être contrastées.

4.3 Quelques propositions

Plusieurs propositions peuvent être identifiées comme étant en quelque sorte des conséquences naturelles des consensus repérés plus haut :
-sur impulsion institutionnelle, *veiller à l'évolution des conditions de travail mais aussi à la façon de produire et diffuser les prescriptions nouvelles à propos du travail* (quelle est par exemple la place des enseignants dans ces prises de décision ?) ;
-consolider la formation initiale et développer une véritable formation continue qui peut constituer un soutien précieux au maintien ou à l'accroissement de l'engagement professionnel, au traitement actif de questions professionnelles qui, à défaut de solutions apportées ou construites, peuvent générer du désengagement voire de la souffrance au travail.

Nous ajouterons volontiers les propositions suivantes :
-une certaine forme d'évaluation professionnelle, à condition qu'elle ne soit pas seulement mesure de la conformité à un référent mais également moyen de développer un regard sur ses pratiques et d'envisager d'autres possibles, peut probablement être un outil de reconnaissance et de développement du travail favorisant ainsi l'épanouissement au travail ;
-l'établissement scolaire en proposant des occasions de débat à propos du métier peut également y contribuer ;
-de façon liée, il semble que *l'encadrement de proximité, particulièrement le chef d'établissement, peut jouer un rôle essentiel dans le soutien à l'épanouissement au travail*

notamment en organisant ces moments de débat, en maintenant des possibilités d'autonomie au travail, en favorisant la reconnaissance au et du travail (partagée avec les pairs).