

PRISMES / REVUE PÉDAGOGIQUE HEP / N°9 / NOVEMBRE 2008

PRISMES

ÉPUISEMENT ET RESSOURCEMENT

COMPRENDRE

RÉAGIR

RÉCONSTRUIRE



EDITO

S'INVESTIR DANS SON TRAVAIL : ENTRE PLAISIR ET SOUFFRANCE *Le comité de rédaction* 4

1 | BURNOUT EN MILIEU PROFESSIONNEL

BURNOUT DE L'ENSEIGNANT : FACTEURS DE RISQUE ET FACTEURS DE PROTECTION *Pierre-André Doudin et Denise Curchod* 5

LES AGENTS PUBLICS FACE À LA MANAGÉRIALISATION DE LEURS ACTIVITÉS *David Giauque* 9

S'INVESTIR DANS SON TRAVAIL : ENTRE PLAISIR ET SOUFFRANCE *Bernard André* 14

L'EXODE ET LE RETOUR DES FORCES VIVES *Ira Jaillet* 19

INTÉGRER LES ÉLÈVES AYANT DES BESOINS PARTICULIERS : QUEL IMPACT SUR L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTES ET LES ENSEIGNANTS DE CLASSES ORDINAIRES ? *Serge Ramel* 22

2 | DES CADRES DE L'ÉCOLE S'EXPRIMENT

NATHALIE JAUNIN, DIRECTRICE DE L'ÉTABLISSEMENT PRIMAIRE DE LAUSANNE-PRÉLAZ 26

LINE MERMOUD, DIRECTRICE DE LA FONDATION ENTRE-LACS 27

RENCONTRE AU GYMNASSE DE NYON 28

MARC WICHT, DIRECTEUR À AIGLE 30

ACCOMPAGNEMENT DE MAÎTRES EN DIFFICULTÉ PROFESSIONNELLE : LE POINT DE VUE D'UN SERVICE D'ENSEIGNEMENT *Pierre Kolly* 31

ACCOMPAGNEMENT INDIVIDUEL D'ENSEIGNANTES ET D'ENSEIGNANTS A LA LECTURE DE L'ARTICLE DE PIERRE KOLLY *Pierre-Alain Besençon* 33

3 | RÉAGIR... RECONSTRUIRE

MOI... EN ÉCHEC ? Catherine Gudit	34
UNE PERSONNE RESSOURCE EN COACHING PÉDAGOGIQUE À LA CRENOL Entretien avec Jean-Daniel Boegli	36
UN ACCOMPAGNEMENT INTÉGRÉ DANS LE MILIEU SCOLAIRE Entretien avec Eric Gubelmann	37
DES CORDONNIERS MIEUX CHAUSSÉS Emmanuela Fontana	38
TRAITEMENT DES CONFLITS ENTRE COLLABORATEURS DE L'ÉTAT : LE GROUPE IMPACT Jean-Louis Paley	42
LA FORMATION CONTINUE : UNE RESSOURCE ? Régine Clottu	42

4 | POINTS DE VUE SUR LES ÉLÈVES

SOUFFRANCES PSYCHOLOGIQUES CHEZ LES ÉLÈVES Odette Masson	43
LES ÉLÈVES QUI SOUFFRENT FONT SOUFFRIR : L'APPORT DE L'ÉDUCATION SPÉCIALISÉE EN MILIEU SCOLAIRE Ladislav Hierholtz	47
UN ACCOMPAGNEMENT EN COURS D'ORIENTATION Entretien avec Anne-Laure Savary	50
DIALOGUER POUR OUVRIR DE NOUVELLES PERSPECTIVES Entretien avec Alexandra Jasikovic	52
HIKIKOMORI Nicolas Christin	53

LES LIVRES ONT LA COTE 55

LA PAGE DES ÉTABLISSEMENTS

PRÉVENTION DU BURNOUT Philippe Vidmer	56
---------------------------------------	----

DES RESSOURCES...

L'IST : UNE RÉFÉRENCE EN MATIÈRE DE SANTÉ AU TRAVAIL Lysiane Rochat	57
LA SOCIÉTÉ SUISSE DE NUTRITION : VOTRE PARTENAIRE POUR UNE ALIMENTATION SAINE... À L'ÉCOLE ÉGALEMENT ! Muriel Jaquet	58

ENCORE...

UN RÉSEAU AUTOUR DE LA SITUATION D'UNE ÉLÈVE EN ÉCHEC SCOLAIRE : MÉMOIRE UNIVERSITAIRE D'ANNE MEYER Régine Clottu	59
COLLOQUE <i>NO LIMITS... NOS LIMITES</i> : UNE NOUVELLE MODALITÉ DE FORMATION NÉGOCIÉE Régine Clottu et Alain Leupi	60
ECHOS DES ASSISES DE L'ÉDUCATION DU SYNDICAT DES ENSEIGNANTS ROMANDS (SER) Régine Clottu	61

ABONNEMENT 62

CAFÉ PÉDAGOGIQUE - VERNISSAGE DU NUMÉRO, CONTACT, SITE WEB 63

S'INVESTIR DANS SON TRAVAIL : ENTRE PLAISIR ET SOUFFRANCE

Les chiffres sont difficiles à obtenir, à interpréter, l'ampleur du phénomène difficile à apprécier : il n'empêche que la dure réalité est bien là, et que peu d'enseignants n'ont pas un collègue confronté à l'*épuiement professionnel*, appelé aussi burnout. *Prismes* cherche à éclairer un peu cette réalité particulièrement douloureuse. Dans une première partie, plusieurs articles de fond tentent de faire un *état des lieux* de la situation d'une façon générale et théorique. Une revue de la littérature spécialisée et des recherches sur le sujet ouvre ce numéro. L'influence du *new public management* (NPM) sur les acteurs des institutions publiques nous interroge sur la manière de concilier l'efficacité *managériale* et l'*éthique de la relation* qui doit présider à l'exercice de nos métiers. Il est alors essentiel de prendre du recul, de se donner la liberté de vivre un *exode critique*. Préserver sa vie personnelle



est peut-être ce qui permettra au collaborateur d'être particulièrement performant dans sa façon de gérer les problèmes humains auxquels il est confronté. D'une manière plus particulière, un article pointe la question brûlante de l'intégration qui met en relief la remise en question de l'identité de l'enseignant suscitée par la volonté politique de maintenir plus d'élèves dans les classes ordinaires et pas seulement dans les petites classes. Comment faire en effet pour concilier l'obligation de sélection avec celle de l'accueil des différences ?

Mais il serait vain d'en rester à des constats sans proposer des pistes afin de réagir à ces problèmes. Le second volet de ce numéro concerne donc des ressources pour faire face à des situations de burnout. Tout d'abord, consciente de la difficulté d'aborder un tel thème et pour enrichir la réflexion, la rédaction de *Prismes* a interrogé des personnes faisant partie des cadres scolaires, à savoir des directions d'écoles, en leur demandant comment dans leur contexte spécifique ces questions délicates sont abordées. Quels sont leurs réflexions, leurs moyens, leurs structures pour faire face à ce problème ? De plus, un regard des ressources humaines du Département de la formation et de la jeunesse vient compléter ce tableau.

Dans ce contexte, les démarches d'accompagnement personnalisé à des enseignants en situation délicate émergent dans plusieurs régions du canton.

Mais *Prismes* a aussi choisi de porter son attention sur les élèves et particulièrement sur ceux qui vivent un mal-être dans le cadre scolaire, avec des regards d'une pédopsychiatre et d'un éducateur spécialisé intervenant en milieu scolaire. Des apports de personnes telles que des conseillères en orientation, et enfin des démarches de *coaching* d'élèves ouvrent des pistes intéressantes. Et il est essentiel de rappeler que si

trop d'élèves souffrent de mal-être à l'école, les enseignants courent plus de risque de burnout : on distingue bien ici le risque de cercle vicieux.

Enfin, ce numéro innove en ouvrant la *page des établissements*, nouvelle rubrique appelée à se développer, afin de donner la possibilité à ceux-ci de faire connaître tel projet, telle démarche innovante, telles réflexions. Cette rubrique est ouverte naturellement aussi aux institutions d'enseignement spécialisé. Pour inaugurer cette vitrine, Philippe Vidmer, directeur de l'établissement mixte d'Echallens – Poliez Pittet retrace la réflexion menée dans son établissement depuis plusieurs mois sur le burnout, ainsi que les mesures et les ressources originales que l'établissement se donne pour faire face.

Pour ce sujet délicat, la rédaction de *Prismes* espère avoir donné des éléments de réflexion et des pistes de travail, qui permettront peut-être de mieux comprendre et de mieux réagir aux situations évoquées dans ce numéro. Elle espère aussi que des réactions de ses lecteurs pourront encore faire avancer la réflexion.

Le comité de rédaction

Ce numéro a été réalisé avec la collaboration de Pierre-André Doudin

PLUS LES TERMES ET LES NOTIONS SONT À LA MODE, PLUS ILS MÉRITENT D'ÊTRE PRÉCISÉS AVEC SOIN, POUR SAVOIR TOUT SIMPLEMENT DE QUOI IL EST QUESTION ! C'EST NOTAMMENT L'OBJET DE CE PREMIER ARTICLE À QUATRE MAINS AUTORISÉES, QUI PERMETTRA À DE NOMBREUX COLLÈGUES DE RECONNAÎTRE DES SITUATIONS VÉCUES...

BURNOUT DE L'ENSEIGNANT : FACTEURS DE RISQUE ET FACTEURS DE PROTECTION

Actuellement, le terme de burnout est abondamment cité notamment dans le monde enseignant. Il est parfois utilisé indifféremment dans le sens de stress, de dépression ou encore d'épuisement professionnel. Dans cet article, il nous paraît important de préciser ce que recouvre ce concept. Nous expliciterons les spécificités du burnout en milieu scolaire et notamment en quoi il peut être dommageable pour l'enseignant et les élèves. Puis nous explorerons quelques pistes de prévention et en particulier le soutien social dont devrait bénéficier l'enseignant dans des situations professionnelles complexes.

Le burnout : une définition

Bradley (1969) a été le premier à identifier un stress spécifique au monde professionnel qu'il appela burnout (littéralement « se consumer ») et qui a été traduit en français par « épuisement professionnel ». Il n'existe pas de consensus quant à la définition du burnout. Comme le relève Truchot (2004), il existe dans la littérature spécialisée environ cinquante définitions différentes. Certains auteurs, à la suite de Freudenberg (1974, 1981) mettent l'accent sur trois dimensions du burnout :

- le sentiment d'épuisement professionnel avec l'impression d'avoir tari son énergie et de ne plus pouvoir donner sur le plan professionnel ;
- une tendance à la *déshumanisation* (ou dépersonnalisation) de la relation avec une représentation impersonnelle et négative des élèves,

des parents et des collègues. La relation est conduite de façon froide, distante, voire cynique d'où le risque de violences d'attitude de la part de l'enseignant qui pourraient être dommageables pour l'évolution de ses élèves ;

- une diminution de l'*accomplissement personnel* qui se vit comme un sentiment d'échec par rapport à une réussite personnelle dans son travail.

Maslach, Jackson et Leiter (3^e éd., 1996) ont proposé un test permettant d'investiguer ces trois dimensions. Il s'agit du test le plus fréquemment utilisé pour évaluer le risque de burnout dans certaines professions reposant sur des interactions humaines.

De nombreuses recherches (pour une synthèse, voir Gonik, Kurt et Boillat, 2000 ; Bauer et al., 2007) ont permis de mettre en évidence que la profession enseignante, comme d'autres professions basées sur les relations d'aide (infirmiers, médecins, avocats, travailleurs sociaux, policiers, psychologues), est particulièrement exposée au phénomène du burnout.

Des facteurs de risque

Tout comme la définition du burnout, les causes ou les facteurs de risque à l'origine du burnout de l'enseignant ne font pas consensus. Schématiquement, nous trouvons des auteurs qui se centrent soit sur les facteurs endogènes (propres à l'individu), soit sur les facteurs exogènes (relationnels ou contextuels).

1 | BURNOUT EN MILIEU PROFESSIONNEL

BURNOUT DE L'ENSEIGNANT : FACTEURS DE RISQUE ET FACTEURS DE PROTECTION



Les facteurs endogènes

Une perception de soi idéalisée, une estime de soi basse, mais aussi l'étape ou la transition dans le cycle de vie professionnelle constituent des facteurs de risque (Hüberman, 1989 ; Di Notte, 1999), notamment par la modification de certaines représentations liées à la profession, à l'élève et au rôle de l'école (Doudin, Pflug, Martin & Moreau, 2001). Les enseignants qui ont de nombreuses années d'expérience seraient plus à risque de burnout que des enseignants moins expérimentés en termes d'années de pratique (Bryne, 1998). Les études portant sur le genre de l'enseignant donnent des résultats contradictoires : certaines études montrent la plus grande vulnérabilité des femmes, d'autres études montrent plutôt celle des hommes alors que d'autres ne montrent aucune différence (Unterbrink et al. 2007). Il convient aussi de relever des dimensions subjectives à l'origine du burnout comme la perception de son propre stress par le professionnel (Folkman Lazarus, Gruen & DeLongis, 1986). Toutes les recherches sur le stress ont montré qu'un élément devient source de stress par la manière dont il est perçu

et géré. Autrement dit, ce n'est pas tant la quantité de stress qui risque de mener à l'épuisement, mais la représentation qu'en a l'enseignant et ses stratégies de gestion de son stress (*coping*). Une représentation particulièrement alarmiste du stress est susceptible de limiter l'enseignant dans l'utilisation de stratégies efficaces pour le gérer et de rendre difficile la sollicitation du soutien social proposé par l'institution scolaire.

Les facteurs exogènes

Les enseignants sont actuellement particulièrement sollicités par des tâches d'éducation qui s'additionnent aux tâches d'instruction : *l'éducation de l'intelligence* telle que la prône le courant de la métacognition (pour une synthèse voir Doudin, Martin & Albanese, 2000) suppose l'enrichissement des interactions entre l'enseignant et ses élèves ; la construction d'un *climat scolaire* susceptible de favoriser la santé communautaire oblige les enseignants à porter une attention accrue au développement des compétences psychosociales de leurs élèves (Masserey, 2006). En effet, la qualité de l'intégration scolaire dépend notamment de leur

savoir-être, telle la capacité à interagir avec leurs pairs et avec leurs enseignants par l'intégration de valeurs et de règles relationnelles, à éprouver de l'empathie pour autrui, à gérer des affects négatifs (frustration, colère, etc.) ou à gérer les conflits interpersonnels. Si certains considèrent ces savoir-être comme faisant partie exclusivement des missions éducatives dévolue aux parents, d'autres conçoivent comme une nécessité que l'école prenne en charge également la construction de ce type de compétences. Comme le relève Dardel-Jaouadi (2000), l'école n'est pas qu'un lieu de transmission des savoirs et savoir-faire intellectuels mais également un lieu de relations chargé d'affects, source possible d'incompréhension réciproque, de rupture de la communication, de violence. De plus, le milieu médical reconnaît l'importance des enseignants comme vecteurs de messages préventifs et multiplie auprès des écoles les demandes de participation à des projets de promotion de la santé. L'augmentation des charges prescrites, même si celles-ci sont légitimées par des besoins réels, peut ainsi représenter un facteur de risque supplémentaire pour la santé des enseignants. La prévention en milieu scolaire interroge quant au rôle de l'enseignant et de ses limites : il doit assumer des tâches qui ne sont pas dans son champ strict de compétences et pour lesquelles il n'est pas suffisamment formé. Les conséquences éventuelles sont alors un risque d'inefficacité de l'intervention auprès des élèves, un risque d'adoption de contre-attitudes nuisibles à la prévention, un risque de burnout.

Le type d'élève peut aussi constituer un facteur de risque : des élèves en grandes difficultés intégrés en classe régulière ou encore des élèves perturbateurs recourant à des comportements ou à des attitudes violentes représenteraient un facteur de risque de burnout pour les enseignants (Friedman, 1995). Dans leur majorité, ces élèves ont été immergés dans des interactions violentes plus particulièrement dans leur milieu familial ou culturel (par exemple, enfants réfugiés de guerre) et importent à l'école ce type d'interactions. L'école est placée alors devant le défi de maintenir un cadre bienveillant,

cohérent et éthique afin d'éviter d'alimenter le cercle vicieux de la violence où la violence appelle la violence (Doudin & Erkohen-Marküs, 2000). Si tel devait être le cas, nous pouvons alors parler de *violence institutionnelle* (Thomas, 1990) dans la mesure où un professionnel de l'institution scolaire recourt à des comportements ou des attitudes violentes au risque de renforcer les comportements violents de l'élève. Notons également que les conflits entre collègues constituent un autre aspect des violences institutionnelles souvent évoqué par les enseignants comme un facteur important de pénibilité.

A un niveau sociétal, la perte d'autorité ou de reconnaissance professionnelle (Hansez, Bertrand, De Keyser & Pérée, 2005) constitue un risque de burnout important pour l'enseignant. De même, la manière d'introduire et de gérer les réformes scolaires peut aussi être vue dans certains cas comme une violence institutionnelle : dévalorisation de ce qui était hier encore l'orthodoxie, prise de décision sans associer les enseignants, absence de moyens et de temps de formation en accord avec les compétences à introduire, etc. (Perrenoud, 2003).

Récemment, des tentatives de synthèse ont été proposées notamment par Truchot (2004) : le burnout est dû généralement à l'accumulation de plusieurs facteurs de risque tant endogènes qu'exogènes, un facteur ne pouvant pas expliquer à lui seul l'état d'épuisement professionnel. Pour illustrer cette combinaison de facteurs, mentionnons qu'une situation de travail caractérisée par une combinaison de demandes psychologiques élevées et une autonomie décisionnelle faible (ce qui est parfois perçu par les enseignants comme une caractéristique de leur profession) augmente le risque de développer un problème de santé physique ou mental et notamment un épuisement professionnel qui constitue une des dimensions du burnout (Karasik & Theorell, 1990).

Des facteurs de protection

Tout enseignant qui est exposé à des facteurs de risque tant endogènes qu'exogènes ne se trouve pas pour autant dans une situation de

burnout. Si l'identification des facteurs de risque constitue une première étape des recherches sur l'épuisement professionnel (des années 70 jusqu'aux années 90), l'exploration des facteurs de protection (Bernier, 1995) permet de mieux circonscrire les conditions optimales du maintien de la santé de l'enseignant.

C'est avant tout des facteurs liés aux relations avec des collègues et des éléments du contexte extra-professionnel (notamment la famille, les amis) qui sont identifiés comme pouvant jouer un rôle de protection. Des propositions ont été faites pour pousser plus avant la prise en compte des facteurs de protection en incluant le soutien social dont bénéficie l'enseignant ou la reconnaissance au travail (Dejours, 1995) et des éléments liés à l'institution scolaire (par exemple, Gather Thurler, 2000). Ainsi des caractéristiques de l'organisation du travail, de la culture et de l'identité collective, du leadership ou du mode d'exercice du pouvoir, ou encore de l'organisation de l'institution vue comme organisation apprenante constitueraient des facteurs de protection permettant de prévenir l'apparition du burnout. Ces différents aspects sont relativement nouveaux et ils ont encore reçu peu d'attention de la part des chercheurs. Souvent ils revêtent un caractère prescriptif et/ou idéologique (Camana, 2002). De plus, et en accord avec Truchot (2004), nous pouvons relever un vide certain relativement à la formation des enseignants en lien avec la prévention de l'épuisement professionnel.

Le soutien social

L'un des facteurs de protection du burnout le plus étudié est sans doute le *soutien social*, c'est-à-dire le réseau d'aide qu'une personne peut solliciter lorsqu'elle est confrontée à des situations professionnelles problématiques. En effet, selon Canoui et Mauranges (2004), le soutien social a un effet direct sur la santé en réduisant les tensions et les conflits et en constituant une ressource lorsque le professionnel doit affronter des situations de stress. De nombreuses recherches ont montré l'importance du soutien social comme prévention de l'épuisement

professionnel (Greenglass, Burke & Konarski, 1997). Par exemple, une charge intense de travail, une responsabilité importante mais un soutien social faible risque de conduire au burnout.

Ces recherches sont unanimes à relever qu'un enseignant qui perçoit son environnement comme *soutenant* a moins de risques de burnout. A ce propos, il convient de faire la distinction entre travail coopératif et soutien social. En effet, le travail coopératif fait partie des compétences attendues chez les enseignants. Cependant, cela ne signifie pas forcément que l'enseignant le perçoit comme un soutien social; il peut même être considéré comme un facteur de pénibilité supplémentaire. Il faut donc préciser ce que les chercheurs entendent par soutien social (Beauregard & Dumont, 1996) ce qui suppose un certain nombre de distinctions. Par exemple, le soutien social peut être défini selon trois types :

- le réseau de soutien relativement aux ressources humaines disponibles et le sentiment d'appartenance à l'établissement scolaire,
- l'ensemble des actions ou des comportements qui offrent effectivement de l'aide à la personne,
- l'appréciation subjective que peut faire une personne à propos du soutien qu'elle estime recevoir d'autrui; dans ce cas, le soutien est



1 | BURNOUT EN MILIEU PROFESSIONNEL

BURNOUT DE L'ENSEIGNANT : FACTEURS DE RISQUE ET FACTEURS DE PROTECTION

davantage lié à une expérience personnelle qu'à des données objectives.

Certaines recherches (par ex. Schaufeli, Maslach & Marek, 1993) montrent que le recours au soutien social peut être considéré comme une menace à l'estime de soi si la personne en conclut qu'elle dépend excessivement d'autrui pour affronter les difficultés professionnelles, ce qui est illustré par les réflexions d'enseignants suivantes issues d'une recherche que nous menons actuellement sur la collaboration comme facteur de protection des enseignants dans la gestion de situations professionnelles complexes: « *L'enseignant n'a pas le droit d'être vulnérable* »; « *J'ai de la peine à aller vers quelqu'un. D'ailleurs, on est payé pour se débrouiller* »; « *J'ai attendu 6 mois avant de demander de l'aide. On demande de l'aide quand vraiment ça marche pas malgré tous les efforts qu'on fait.* »

La notion de soutien peut encore se décliner sur deux modes: le soutien des pairs qui est la

dimension horizontale et le soutien venant des supérieurs hiérarchiques ou des spécialistes qui constitue la dimension verticale. Selon Canouï et Mauranges (2004), ces deux dimensions sont complémentaires.

Les établissements scolaires se sont effectivement dotés de personnes ressources, de réseaux d'aide intervenant dans des situations plus ou moins critiques (maltraitance, addiction, phénomènes de violence...) et qui sont sans doute sollicités par les enseignants sans que ces aides soient forcément identifiées comme un soutien social. Les premiers résultats de notre recherche montrent que le soutien des proches (collègues, amis et famille) est majoritairement sollicité aux dépens du soutien que pourraient apporter la direction ou les personnes ressources de l'école, ce qui est illustré par la remarque suivante d'une enseignante: « *J'ai réalisé combien on est seul dans ce métier. J'ai toujours indiqué comme soutien: un collègue ou moi-même. On est peu soutenu par les supérieurs ou alors on ne sait pas utiliser ce qui est proposé.* » Ne disposerions-nous pas d'un facteur de protection supplémentaire si les ressources verticales compétentes étaient reconnues par les enseignants comme offrant également un soutien social ?

Conclusion

Le burnout est dommageable tant pour l'enseignant que pour ses élèves par une possible déshumanisation de la relation éducative. Le burnout ne peut pas être compris uniquement comme l'expression d'un problème personnel mais il doit être appréhendé également dans le contexte institutionnel. L'école n'a aucune légitimité à intervenir sur les facteurs de risque endogènes qui appartiennent à la sphère privée. En revanche, toute action préventive destinée aux enseignants devrait tenir compte des facteurs de risque exogènes. L'attention que l'institution scolaire porte à la prévention du burnout des enseignants est donc primordiale. Le soutien social dont les enseignants peuvent bénéficier dans des situations professionnelles complexes s'avère un facteur de protection essentiel (Unterbrink et al. 2007).

La formation des enseignants, notamment en HEP, met l'accent sur l'identification des personnes ressources et une meilleure connaissance de la culture professionnelle des partenaires (psychologues, logopédistes, infirmières, assistants sociaux, etc.). Une telle démarche permet une prise de conscience des ressources à disposition et des possibilités d'être accompagné dans la recherche de solutions. Cela peut être illustré par la remarque d'un enseignant: « *J'ai réalisé que j'ai un réseau très riche. Je réalise aussi que les collègues qui ont le plus de difficultés sont ceux qui n'osent pas demander. Ils ont peur d'être jugés ou dévalorisés. Ils pensent peut-être qu'ils sont payés pour. Il y a quand même eu beaucoup d'évolution en 20 ans.* »

Références bibliographiques (sélection)¹

- Camana, C. (2002). *La crise professionnelle des enseignants: des outils pour agir*. Paris: Delagrave.
- Doudin, P.-A., Pflug, L., Martin, D. & Moreau, J. (2001). « Entre renoncement et engagement. Un défi pour la formation continue des enseignants. » In L. Lafortune, P.-A. Doudin et D. Martin (Eds.). *La formation continue: de la réflexion à l'action*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec, pp. 167 à 186.
- Gather Thurler, M. (2000). *Innovar au cœur de l'établissement scolaire*. Paris: ESF.
- Masserey, E. (2006). « Education à la santé, prévention et/ou promotion de la santé. » *Revue médicale suisse*, no 69, pp. 1514-1516.
- Truchot, D. (2004). *Epuisement professionnel et burnout: concepts, modèles, interventions*. Paris: Dunod.

Pierre-André Doudin
professeur à l'Université
de Lausanne et à la HEP Vaud
responsable de l'Unité
d'enseignement et de recherche
« Développement de l'enfant à l'adulte »
pierre-andre.doudin@hepl.ch

Denise Curchod-Ruedi
professeure formatrice à la
HEP Vaud membre de l'Unité
d'enseignement et de recherche
« Développement de l'enfant à l'adulte »
denise.curchod@hepl.ch

1 Les références bibliographiques complètes sont à disposition auprès des auteurs.



DANS LE MILIEU ENSEIGNANT, ON REGARDE AVEC UNE GRANDE MÉFIANCE TOUTES LES TENTATIVES D'ALIGNER LES SERVICES PUBLICS SUR LES MÉTHODES MANAGÉRIALES DU PRIVÉ. L'ARTICLE QUI SUIT A L'IMMENSE AVANTAGE DE METTRE EN ÉVIDENCE LES PRINCIPES DU REDÉPLOIEMENT MASSIF DES ACTIVITÉS ÉTATIQUES EN MÊME TEMPS QUE LES RISQUES QU'ELLES FONT COURIR AUX ENSEIGNANTS : FRAGILISATION, PERTE DE SENS... DAVID GIAUQUE EST BIEN PLACÉ POUR ABORDER CE THÈME, PUISQU'IL A FAIT SON DOCTORAT EN ADMINISTRATION PUBLIQUE À L'INSTITUT DE HAUTES ÉTUDES EN ADMINISTRATION PUBLIQUE (IDHEAP), ET QU'IL ENSEIGNE DÈS CET AUTOMNE LA SOCIOLOGIE DES ORGANISATIONS ET DE L'ADMINISTRATION PUBLIQUE À L'INSTITUT D'ÉTUDES POLITIQUES ET INTERNATIONALES DE L'UNIVERSITÉ DE LAUSANNE.

LES AGENTS PUBLICS FACE À LA MANAGÉRIALISATION DE LEURS ACTIVITÉS

Les acteurs politiques procèdent, sous les auspices de rapports de force de plus en plus tendus, à un redéploiement massif des activités étatiques. Tel est l'un des constats que l'on peut aisément tirer en observant la vie politique et à la lecture des différents canaux d'informations à notre disposition. Non point tant que l'on puisse constater un « retrait de l'Etat » ou un repli de la « régulation » étatique. Non, plutôt une autre façon de gérer les activités étatiques, les politiques publiques autrement dit. Et ce mouvement concerne tous les pans de la société, que l'on songe au secteur médical, au domaine social, à la culture, à l'économie, à l'agriculture et, bien entendu, à l'éducation. De sorte qu'il est aujourd'hui tout à fait évident que nos environnements professionnels et nos conditions de travail se trouvent fortement affectés par ce redéploiement étatique. Des constats s'imposent : les organisations publiques évoluent drastiquement si on les considère sous l'angle de leur pilotage et de leur gestion. Par ailleurs, ces évolutions surprennent par leur ampleur et par leur rapidité et imposent de nouveaux défis aux salariés, de même qu'aux gestionnaires. La période de transition à laquelle nous assistons est faite d'incertitudes, de nouvelles contraintes mais également de nouvelles opportunités, et n'est pas toujours lisible et compréhensible. Quelles sont donc les tendances à l'œuvre dans les

organisations publiques qui ont un impact si fort sur le contenu de nos activités professionnelles et sur la représentation que nous pouvons nous en faire ? Quelles sont les conséquences observées et prévisibles des mutations en cours pour les professionnels de l'éducation, notamment ?

Deux questions qui feront l'objet de cette communication. Elle a pour but de mieux identifier les tensions managériales contemporaines, d'en exposer rapidement les origines et de proposer une grille de lecture de leurs effets possibles sur les salariés publics. A cet égard, l'article est divisé en trois parties : la première traite des « innovations en matière de gestion publique » qui ont cours dans les différentes collectivités publiques suisses. La seconde vise à appréhender les logiques qui prévalent dans le cadre de cette transformation de la gestion publique. La troisième met l'accent sur les effets actuels, peut-être temporaires du reste, de ces mutations sur le travail des agents publics qui peuvent ressentir, parfois, un malaise identitaire et une perte de repères professionnels.

Avant de débiter, une précaution s'impose. Les développements qui sont proposés dans cet article ne peuvent être considérés comme exhaustifs, tant il faut bien admettre qu'il n'est pas aisé de dresser un portrait fidèle des mutations managériales des organisations publiques contemporaines en si peu de pages. Par ailleurs,

même si son auteur a tenté de le rédiger avec critique et distance intellectuelles, il n'en reste pas moins que les sujets évoqués dans cette communication sont largement débattus, et le seront encore longtemps. Il n'existe donc pas de consensus intellectuel dans ce domaine, tout comme dans d'autres du reste. La discussion doit rester ouverte.

1. Les innovations en matière de pilotage et de gestion des organisations publiques

La Suisse, à tous les niveaux de gouvernance (Confédération, Cantons, Communes), a connu de profondes réformes managériales. A cet égard, les travaux de l'OCDE (Organisation de coordination et de développements économiques) considèrent du reste notre pays comme un *bon élève*, ce qui devrait rassurer les observateurs et spécialistes sur la capacité de nos institutions publiques à évoluer malgré des lenteurs souvent mises en exergue (OCDE, 2005). Le contenu des changements managériaux dépend largement de facteurs historiques, contextuels, politiques et institutionnels. Ce qui signifie qu'il est malaisé de décrire les réformes de façon univoque. De sorte que nous sommes conduit, dans le présent article, à généraliser un peu le propos en esquissant une *vision idéale-typique* des mutations en cours. Que le lecteur nous excuse *le chemin de traverse* que nous empruntons,

mais il est ici impossible de rendre justice de la complexité de toutes les situations confédérales, cantonales, voire communales. Nous allons donc simplifier le propos et présenter les principes et outils de gestion sollicités dans le cadre de ce que les spécialistes avaient appelé à l'époque « la nouvelle gestion publique » (ci-après appelée NGP) qui n'a probablement de nouveau que le nom.

De façon un peu caricaturale, il est possible de dire que les principes et outils de la mouvance NGP se sont inspirés de ceux utilisés dans la gestion d'entreprises et organisations privées. Ils ont pour objectifs principaux: la création d'une plus grande flexibilité de gestion des organismes publics; le développement d'une transparence plus importante, notamment dans la tenue des comptes pour mieux connaître et maîtriser les dépenses publiques; le rapprochement du *client*, nouvelle dénomination visant à décrire la nouvelle figure du *citoyen*, en intégrant ses vues et ses opinions dans le but d'augmenter la qualité des prestations publiques; la séparation plus stricte entre autorités politiques régulatrices des services publics et mise en œuvre des prestations publiques réalisées par des organisations publiques, para-publiques ou privées (voir le tableau 1 pour un résumé des principes et des outils qui s'y rapportent). Les objectifs de la NGP, on peut le constater aisément, sont difficilement attaquables puisqu'ils visent à une amélioration des prestations publiques, dans le cadre d'une gestion plus efficiente. Dans un contexte de remise en cause constante de la légitimité du rôle de régulation sociétale des autorités politiques et des organisations publiques, il ne fait pas de doute que les intentions sont bonnes et que les objectifs paraissent raisonnables.

Tableau 1: principes et outils de la mouvance de la NGP (Varone & Bonvin, 2004)

Principes de la NGP

- Séparer la prise de décision stratégique, qui relève du pouvoir politique, de la gestion opérationnelle, qui est placée sous la responsabilité de l'administration. Distinguer ainsi les tâches de financeurs, acheteurs et prestataires des services publics.
- Orienter les activités administratives en fonction des produits à fournir (plutôt que des règles procédurales à suivre, en matière d'affectation des ressources notamment), voire des effets à engendrer, ce qui introduit la notion de politique publique dans le dispositif de pilotage de l'action publique.
- Réduire la hiérarchie, amincir les bureaucraties, décentraliser certaines tâches administratives et déléguer la gestion au niveau le plus bas (selon le principe de subsidiarité).
- Introduire des mécanismes de type marché dans la production de biens et services d'intérêt général (y compris en créant des quasi-marchés).
- Créer de la transparence sur la qualité et les coûts des prestations administratives. Utiliser de manière efficiente les ressources publiques (*value for money*).
- Orienter les prestations administratives vers les besoins des usagers (ou clients) en les impliquant dans la définition et l'évaluation des prestations à fournir.

Outils de la NGP

- Négociation d'un contrat de prestations qui fixe des indicateurs de performance à atteindre dans un délai imparti, entre les autorités politiques (parlement, gouvernement) et les responsables des services administratifs, ou toute autre organisation chargée de la mise en œuvre des prestations publiques. Parfois, une distinction est faite entre un contrat politique qui lie le parlement à l'exécutif et un contrat de management qui lie l'exécutif aux services administratifs.
- Attribution de budgets globaux aux gestionnaires publics qui disposent d'une large marge de manœuvre pour satisfaire à leurs critères de rendement, et évaluation plus systématique des politiques publiques sur la base des indicateurs négociés.
- Création d'agences exécutives et de structures organisationnelles plus flexibles ainsi que déréglementation de certains statuts de la fonction publique en introduisant des mandats individualisés et le salaire au mérite. Volonté d'engager des profils plus « managers » et « leaders » concernant les cadres publics, et accent mis sur la formation au management.
- Mise au concours pour la fourniture de certaines prestations (marchés publics), déréglementation des monopoles publics et introduction de bons (vouchers) aux usagers qui choisissent librement leurs fournisseurs. Partenariats public-privé.
- Calcul et comparaison des coûts grâce à une comptabilité analytique (par groupes de produits administratifs) et comparaison de différents prestataires (*benchmarking*).
- Gestion orientée vers la qualité (voire la certification des processus), chartes de service public et enquête de satisfaction réalisée auprès des clients. Redéfinition des interfaces avec les clients, guichets uniques, e-administration (portail internet).

Il est bien difficile, pour un spécialiste de gestion ou même pour un observateur extérieur, voire un collaborateur d'une organisation publique, de déclarer comme inutiles ou néfastes les intentions de la NGP. Ceci dit, pour mieux circonscrire la portée des principes et outils présentés dans le tableau 1, il est nécessaire de revenir sur les critiques qui se portent sur les organisations publiques et qui se trouvent à l'origine des efforts réformateurs. De même, il est utile d'appréhender quelles sont les logiques *théoriques*, mais à portée pratique, qui sous-tendent les développements en cours des changements organisationnels décrits précédemment.

2. Les critiques portées contre les organisations publiques et les remèdes théorisés

Au-delà des caricatures traditionnelles et bientôt archaïques sur les fonctionnaires ronds-cuir, le moins que l'on puisse dire est que les organisations publiques, ainsi que leurs membres, ont eu la vie dure ces dernières années. Accusés d'être des salariés indûment privilégiés et protégés des aléas du marché du travail par un certain nombre de milieux économiques, ils ont, de plus, été attaqués de front par des politiques. Pensons, notamment, aux propos de Christophe Blocher, alors Conseiller fédéral, qui comparait les services administratifs dont il avait la charge à des « ateliers protégés ». Dans les cantons, les agents publics ont également été la cible de nombreuses « attaques », provenant bien souvent des milieux politiques bourgeois qui voyaient les cures d'amaigrissement – par le gel des effectifs et des salaires – comme un moyen rapide et efficace pour lutter contre les déficits publics chroniques. Ces péripéties politiques, pour anecdotiques qu'elles puissent paraître, ont eu des impacts considérables sur la représentation que peuvent avoir les agents publics de leurs autorités politiques, minant en partie la confiance que ces derniers peuvent encore avoir à l'égard des politiques. Bien plus, la critique médiatisée des organisations publiques a conduit à instiller le doute dans les esprits des administrés – les citoyens-clients – et des éventuels futurs employés. La désaffection des

jeunes concernant les carrières publiques n'étant qu'un indicateur parmi tant d'autres de cette perte d'attractivité du secteur public sur le marché de l'emploi. De sorte que les employeurs publics ont toujours plus de peine à recruter du personnel à la hauteur des missions publiques contemporaines de plus en plus complexes. Aux brimades journalistiques et discursives se sont ajoutées les nombreuses réformes qui se sont enchaînées, voire enchevêtrées, ces dernières années, donnant l'impression aux salariés publics de vivre *un chantier permanent* constellé de multiples projets de modernisation, tous commencés et jamais terminés.

Mais alors que reproche-t-on concrètement au fonctionnement des organisations publiques ? Quelles sont donc les logiques « idéologiques » sur lesquelles se sont construites les réformes de type NGP ? Pour répondre à ces questions il est primordial de prendre en considération les théories économiques qui ont constitué et constituent encore largement les bases théoriques de la NGP. Celles-ci sont principalement au nombre de trois et nous en rendons compte par la suite en simplifiant quelque peu leur contenu. La première (dite théorie du *public-choice*) stipule, toute chose égale par ailleurs comme il se doit, qu'il existe un équilibre économique que les intérêts politiques viennent détruire. Autrement dit, les logiques partisans imprimées par la présence d'acteurs politiques dans la conduite des organisations publiques sont néfastes et conduisent à une inefficience organisationnelle. Il faut donc proscrire l'intervention politique et soustraire les organisations publiques à toute influence idéologique externe. De même, il s'agit d'introduire plus de mécanismes de marché dans leur fonctionnement de sorte à retrouver une situation optimale d'un point de vue économique. La seconde (dite théorie de l'*agence*) est sollicitée pour critiquer les dysfonctionnements internes des organisations publiques par manque d'incitations en quelque sorte. Cette perspective a été développée dans un premier temps pour expliquer (ou pour justifier ?) les incitations financières proposées aux gestionnaires des entreprises détenues par des actionnaires. Elle montre que pour encourager les gestionnaires-dirigeants de ces



1 | BURNOUT EN MILIEU PROFESSIONNEL

LES AGENTS PUBLICS FACE À LA MANAGÉRIALISATION DE LEURS ACTIVITÉS



transaction) vise à répondre à une question centrale : quand faut-il faire soi-même une prestation et quand est-il judicieux de l'externaliser, ou la faire faire par un prestataire externe. L'idée étant de réaliser un calcul entre coûts d'organisation, c'est-à-dire les coûts engendrés par la réalisation d'une prestation, et coûts du marché, c'est-à-dire les coûts résultant de l'externalisation d'un service auprès d'un mandataire externe. Tant et si bien que si les coûts d'organisation sont plus élevés que les coûts du marché, la solution la plus bénéfique est alors la sous-traitance et, si c'est l'inverse, l'externalisation n'est pas recommandée. Cette théorie est utile puisqu'elle a été largement exploitée pour démontrer que le secteur public a intérêt à sous-traiter certains services à des partenaires privés ou associatifs puisque les coûts sont moindres. Ce qui explique, en partie, l'engouement politique pour les partenariats entre secteurs public, privé et associatif et le développement important des contrats de prestations. Ceux-ci lient l'Etat à une ou à des institutions privées ou associatives qui bénéficient de ressources, sous la forme d'une enveloppe budgétaire, pour atteindre des objectifs précis évalués en fonction de critères de performance.

entreprises à travailler dans le sens des intérêts des propriétaires, c'est-à-dire les actionnaires, les incitations financières sont indispensables dans la mesure où elles permettent aux gestionnaires de « partager » les intérêts des actionnaires. De sorte que les intérêts des uns s'alignent sur les intérêts des autres. Ces développements intellectuels ont été mobilisés pour fustiger la conduite des organisations publiques dont les gestionnaires n'ont aucun intérêt à travailler pour les intérêts de la communauté puisqu'ils ne sont pas suffisamment incités à le faire. Phénomène les conduisant à travailler avant tout pour faire prévaloir leurs intérêts de corps, de castes ou de métiers. Par conséquent, en fixant des objectifs individuels et en rémunérant les agents publics en fonction de l'atteinte de ceux-ci, notamment par des primes à la performance, il est possible de jouer sur les comportements afin d'améliorer l'efficacité organisationnelle. Finalement, la troisième (dite également théorie des *coûts de*

Logiques sous-jacentes à la mouvance NGP, on le voit, sont largement orientées par des considérations d'ordre économique et puisent dans un univers théorique proche du management des entreprises privées. Mais pas sûr que les principes et outils proposés dans le cadre de la NGP soient tous complètement adaptés et surtout compris par les agents publics eux-mêmes. Revenons maintenant sur les conséquences de ces nouveaux principes et outils, et de leurs logiques, sur les agents publics eux-mêmes.

3. Les conséquences sur les agents publics

Si, sur le fond, il n'est pas contestable que certains principes et outils importés du management des entreprises privées peuvent apporter des améliorations du fonctionnement des organisations publiques, il n'est pas certain cependant que ce transfert puisse être mené aisément. Plusieurs raisons doivent être évoquées à cet

égard. La première concerne l'environnement dans lequel ces principes et outils sont mis en œuvre. Le contexte politique, les règles et procédures propres au monde bureaucratique s'accommodent mal avec des principes et outils largement orientés vers la flexibilisation de tous les *moyens de production*. De sorte que les principes et les outils de la NGP ne *remplacent* pas les anciens modes de faire, mais *se rajoutent* à ces derniers. Tant et si bien que, au lieu de constater une simplification des processus administratifs, les agents publics constatent plutôt un regain de réglementations, de paperasseries inutiles et chronophages. Les réformes sont actuellement perçues comme peu productives et ratant, du même coup, leur objectif de flexibilisation organisationnelle. De même, les transformations engagées s'effectuent, la plupart du temps, dans des situations de *compression budgétaire* bien souvent définie sur la base du slogan suivant : « Faire plus et mieux avec moins ».

L'idée, en soi, ne peut pas être attaquée : qui défendrait, en effet, des organisations publiques inefficaces, dispendieuses et inutiles ? Ceci dit, faire plus avec moins signifie aussi plus de pressions sur les salariés publics dont les tâches n'ont cessé de s'étoffer de nouvelles missions et objectifs alors que les moyens dont ils disposent stagnent, voire diminuent dans l'intervalle. Cette situation schizophrénique n'est pas prête de s'estomper puisque les prestations publiques tendent à se complexifier et à s'élargir, et ce de manière non proportionnelle aux moyens attribués pour les réaliser. Plus généralement, les agents publics se trouvent confrontés à une situation *d'entre deux* inconfortable, obligés de ménager la chèvre et le chou, voire tout simplement confrontés à des injonctions contradictoires dont nous donnons quelques exemples dans le tableau 2 :

Tableau 2 : injonctions contradictoires (Giauque, 2006)

Objectifs et promesses officiels liés aux réformes

- Discours portant sur l'autonomisation des services en matière de gestion, volonté de débureaucratiser et de flexibiliser
- Discours lié à une plus grande responsabilisation et délégation des compétences. Renforcement de l'idée de pouvoir sur son travail personnel
- Discours sur la valorisation des initiatives individuelles, sur une culture plus engagée, vers une prise de risques
- Légitimation des réformes par rapport à la qualité des services aux usagers/clients (logique civique ou citoyenne)
- Objectif d'amélioration et de personnalisation des prestations, rapprochement avec les clients et usagers .
- Objectif d'augmentation de l'efficacité productive (réduction des coûts des prestations administratives)
- Volonté d'évaluer le personnel et de faire correspondre une partie du salaire en fonction de cette évaluation
- Volonté de favoriser l'implication des collaboratrices et collaborateurs
- Discours sur la motivation des employés, sur leur participation nécessaire à la poursuite d'objectifs communs

Réalité du terrain, vécu quotidien des acteurs

- Pas d'autonomie constatée car trop forte dépendance à l'égard des autorités politiques et des décisions budgétaires
- Centralisation des processus décisionnels au niveau de la direction mais dans un contexte de déconcentration (groupes de projet)
- Les incertitudes, les peurs, les promesses non tenues favorisent la création d'une culture défensive, de comportements de retrait
- Evaluation des prestations des services en fonction de leur capacité à économiser les deniers publics (logique marchande)
- Réduction parfois massive des dépenses administratives et des moyens pour réaliser ces mêmes prestations
- Augmentation des problèmes de coordination au sein des offices qui coproduisent ensemble une prestation administrative
- Impossibilité de bénéficier des moyens nécessaires pour récompenser les « bons élèves » et logique de neutralité des effets rendent caduque la logique des récompenses
- En même temps, multiplication des incertitudes liées à la mesure individuelle des performances
- Développement de l'individualisation et de l'égoïsme institutionnel favorisé par des outils et principes de gestion provenant du secteur privé

A la lecture du tableau 2, on se rend aisément compte de la difficulté de travailler dans des univers professionnels qui ont hérité « du pire des deux mondes », les contraintes administratives propres à l'univers bureaucratique traditionnel ainsi que les pressions liées à l'efficacité et à la performance propres à la sphère marchande. Certains spécialistes tirent du reste la sonnette d'alarme en montrant que les organisations publiques sont aujourd'hui fortement touchées par des maladies professionnelles contemporaines telles que le burnout, l'absentéisme, le présentéisme et la démission intérieure (Ramaciotti, 2007). Mais au-delà de ces aspects de santé au travail, qui sont en soi très importants, il paraît évident que les réformes n'ont de chance d'être prises au sérieux par les agents publics uniquement si ceux-ci peuvent les considérer comme légitimes et susceptibles d'apporter un supplément de sens et de commodité à leurs activités professionnelles. Sans quoi les acteurs par qui les changements doivent être menés risquent fort de faire du *sabotage* passif ou actif, tout simplement pour protéger leur univers professionnel, leur identité professionnelle et ainsi conserver un intérêt pour leur emploi. Le pari n'est pas encore gagné !

Prof. David Giauque
HES-SO//Valais

Références citées :

- Giauque, D. (2006, pp. 41-53). « La nouvelle gestion publique en action : vers une bureaucratie libérale. » In M.-D. Perrot, J.-N. Dupasquier, D. Joye, J.-P. Leresche & G. Rist. *Ordres et désordres de l'esprit gestionnaire. Où vont les métiers de la recherche, du social et de la santé?* Lausanne: Réalités Sociales.
- OCDE (2005). *Moderniser l'Etat. La route à suivre*. Paris: OCDE.
- Ramaciotti, D. (2007, pp. 239-259). « Santé au travail et gestion des ressources humaines dans la fonction publique ». In Y. Emery & D. Giauque. *Dilemmes de la GRH publique*. Lausanne: LEP.
- Varone, F. & J.-M. Bonvin (2004, pp. 4-17). *Regards croisés sur la nouvelle gestion publique*. Sierre, HES.SO : Les politiques sociales (1 & 2).

PLUSIEURS ENQUÊTES ET RECHERCHES¹ METTENT EN ÉVIDENCE UN MALAISE ÉPROUVÉ PAR DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS². CE MALAISE NE PARAÎT PAS SEULEMENT LIÉ À LA PROFESSION ENSEIGNANTE EN TANT QUE TELLE: IL EST AUSSI CORRÉLÉ AVEC DES QUESTIONS SOCIÉTALES ET UN CLIMAT DE RÉFORMES SCOLAIRES IMPLIQUANT DES REMANIEMENTS DE L'ACTIVITÉ ENSEIGNANTE D'AUTANT PLUS IMPORTANTS QU'ILS NE SONT PAS L'OBJET DE CONSENSUS NI PARMIS LES ENSEIGNANTS NI PARMIS LA POPULATION. COMMENT COMPRENDRE LE MALAISE RESSENTI? POUR APPROCHER CETTE QUESTION, LA RECHERCHE³ DONT CET ARTICLE SE FAIT L'ÉCHO S'EST CENTRÉE AUTOUR DE L'INVESTISSEMENT SUBJECTIF DES ENSEIGNANTS DANS LEUR TRAVAIL. ELLE A RECUEILLI LES PROPOS DE SEIZE ENSEIGNANTS DU CANTON DE VAUD, QUI ONT ÉTÉ AMENÉS À COMMENTER UN ENREGISTREMENT VIDÉO DE LEUR ACTIVITÉ. CES COMMENTAIRES ÉCLAIRENT DE MANIÈRE SIGNIFICATIVE DES ÉLÉMENTS CENTRAUX LIÉS AU TRAVAIL DES ENSEIGNANTS.

S'INVESTIR DANS SON TRAVAIL: ENTRE PLAISIR ET SOUFFRANCE

L'investissement subjectif

L'investissement subjectif des enseignants dans leur travail a été jusqu'ici peu thématiqué dans la littérature. La métaphore de l'investissement pour parler du psychisme humain n'est pas récente. Freud l'utilise dès 1885, pour signifier le fait qu'une certaine énergie psychique se trouve attachée à une représentation, une partie du corps, un objet, qui se trouve ainsi chargé d'une signification particulière. L'investissement est vu comme une métaphore relative à une sorte de « mécanique des fluides », c'est-à-dire liée à l'hypothèse de processus psychiques consistant en la circulation et la répartition d'une énergie psychique (énergie pulsionnelle) quantifiable. A ce titre, l'investissement subjectif dans son travail serait le transfert sur l'activité professionnelle de pulsions déplacées de leur objet premier.

L'investissement est aussi un terme économique, et cette acception est certainement la première à venir à l'esprit lorsque ce mot est évoqué. Ce changement de référence nous fait passer d'une équilibration d'énergie psychique à celle d'une circulation de biens symboliques (flux financiers) ou physiques (équipement, matières premières). Dans ce cadre-là, s'investir subjectivement, c'est donner quelque chose de soi en comptant sur un retour, qu'il soit d'ordre matériel (récompense, salaire) ou symbolique (reconnaissance, statut, pouvoir).

Mais à quoi reconnaître quelqu'un qui s'investit

dans une activité? A de rares exceptions près, la simple présence d'une personne ne signifie pas son investissement, à moins que sa présence lui demande un effort particulier ou un sacrifice marquant. Autrement dit, s'investir, c'est investir quelque chose de soi, mais qui n'est pas soi, dans le sens où ce quelque chose ne se réduit pas à la simple présence. L'usage courant du terme montre que l'on peut investir son énergie, ses efforts, son temps, sa réflexion, par exemple. Mais que l'on s'investisse soi-même dans une activité, ou que l'on investisse son énergie, ses efforts, ou autre chose, serait équivalent, seul différencierait un aspect de son investissement rendu saillant par les circonstances ou par le rapport à cette activité.

L'expression *investissement subjectif* peut encore être comprise dans un sens tout autre en revenant à la première acception de l'investissement, celui de l'investissement d'une place forte. C'est alors l'activité et ce qu'elle produit qui « débordent » le sujet. Il ne s'agit alors plus tant de considérer des enseignants qui s'investissent dans leur travail que des enseignants qui sont investis par leur travail. L'investissement n'est plus intentionnel, engagement dans l'attente d'un retour; il est subi, devient aliénation, c'est-à-dire perte de territoire propre, annexion au profit d'un « autre », d'un « étranger », d'autant plus étranger ou étrange qu'il est souvent non pas humain, mais structurel.

Dans le « être investi », il y a reconnaissance

du sujet, sur un mode passif, certes, mais d'un sujet aux prises avec ce que Schwartz nomme « une dramatique d'usage de soi » (Schwartz, 1997; Schwartz & Durrive, 2003). En effet, tout travail implique des normes, des contraintes, des subordinations, des relations de pouvoir, mais aussi des mises en jeu de son histoire, de ses failles, de ses rêves, plus largement de son imaginaire. C'est le sens du *dramatique* de Schwartz, terme qu'il utilise pour parler de l'usage de soi par les autres. Pour le dire autrement, « le travail nous travaille » (Martini, 1997).

Est-ce à dire que le fait d'être investi se situe par la force des choses du côté de la souffrance plutôt que de celui du plaisir? Le sens passif de l'investissement en français pointe vers deux directions opposées: si l'on peut être investi par l'ennemi, on peut aussi être investi d'honneur, de dignité. Être investi, pas plus du reste que s'investir soi-même, n'implique de manière univoque la souffrance ou le plaisir. L'expérience humaine semble indiquer que l'investissement subjectif peut coexister tant avec l'un qu'avec l'autre, et avec tous les degrés intermédiaires.

Enseigner: un métier de l'humain

L'enseignement est-il un métier comme les autres, plus spécialement en regard de l'investissement subjectif? Certes, il présente de nombreuses caractéristiques communes à la

plupart des professions. Il est aussi marqué par des caractères propres, le plus important sans doute étant d'être un *métier de l'humain* (Cifali, 1994), et qui plus est, incluant une dimension fortement collective: ce n'est pas à l'égard d'une ou de deux personnes seulement qu'il exerce ses compétences, mais face à un groupe, plus ou moins constitué, plus ou moins homogène, mais possédant toujours sa dynamique propre. C'est ainsi que le travail de l'enseignant questionne quotidiennement sa subjectivité (Tardif & Lessard, 1999; Tardif, Lessard, & Gauthier, 1998), et ceci pour plusieurs raisons. J'en citerai trois parmi les plus prégnantes:

- enseigner, c'est s'engager dans des interactions suivies et approfondies avec d'autres personnes (élèves, collègues, ...) chacune porteuse de projets variés, de capacité à agir de manière autonome, de résister. La dimension du pouvoir est donc incontournable (André, 2005), et avec lui les résonances avec le vécu de l'enseignant;
- enseigner, c'est s'engager dans une co-construction de l'activité avec les élèves: on ne peut apprendre à leur place, leur participation est essentielle pour la réussite de l'activité de l'enseignant. Il s'agit donc d'obtenir l'assentiment et la participation des élèves, participation qui n'est pas forcément acquise...;
- l'absence de savoirs techniques universels et consensuels pour guider l'action et l'absence d'une « œuvre » montrable et incontestable qui résulte de l'activité, implique de « porter » l'activité, d'en assumer subjectivement les entours, les réussites et les échecs.

Dans les lignes qui suivent, je partirai de paroles d'enseignants pour exemplifier différentes dimensions de l'investissement subjectif.

Plaisir

Dans le meilleurs des cas, l'investissement subjectif est porté par le plaisir de celui qui s'investit. Léa⁴ l'exprime de la manière suivante:

« *Je me programme, je me dis: « Ces enfants, je les ai deux ans, je dois les amener à avoir du plaisir à l'école pendant deux ans, à moi d'avoir du plaisir avec eux. »*⁵

Plaisir partagé, investissements réciproques,

auxquels il s'agit de mettre un terme lorsque le cycle se termine. Et le « *je me programme* » a pour but de réguler son investissement subjectif sous la forme de liens, d'affection accordés aux élèves. Limitation non dans l'intensité, mais dans la durée. C'est une manière de se préparer à la séparation: ce qui est en jeu, ce n'est pas la mise en place d'un rationnement, mais d'une dynamique, dont les contraintes temporelles, parce qu'elles sont reconnues et intégrées, ne sont plus un obstacle à l'investissement. Et la caractéristique principale de cet investissement est le plaisir: plaisir des élèves, plaisir de l'enseignant. Remarquons que ce dernier ne repose pas d'abord sur les élèves: elle assume sa responsabilité d'avoir du plaisir: « *à moi d'avoir du plaisir avec eux* » comme elle le dit. C'est en quelque sorte sa tâche, et ce n'est pas aux élèves de lui faire plaisir.

Maxime exprime la dimension du plaisir qui porte son investissement par ces mots:

« *C'est toujours avec plaisir que je vois les élèves arriver, parce que je trouve rien de plus stérile qu'une place vide. Donc je suis toujours content quand les élèves arrivent, et tout d'un coup, j'ai l'impression que la classe vit.* »

Peut-il y avoir dans ces conditions une expérience du stress, voire de l'épuisement? La réponse est positive, lorsque le plaisir éprouvé engage l'enseignant à ne pas compter son temps, à se donner sans mesure, au risque, de « brûler la chandelle par les deux bouts »; c'est ainsi que Maxime fait régulièrement des semaines de 50 heures hebdomadaires pour un poste à 80%.

Qu'est-ce qui peut pousser un enseignant à dépasser ses limites? Je citerai deux éléments parmi d'autres. Le premier est celui de la difficulté à établir des limites concrètes face à la tâche d'enseigner. C'est Maxime encore qui l'exprime par cette interrogation:

« *Ce qui est le plus dur pour moi, c'est de voir certains élèves qui courent un peu à la catastrophe au niveau scolaire. Là, on a typiquement un élève qui ne veut pas voir la réalité, et qui part à la catastrophe, vraiment. Et ça, je trouve dur, parce qu'à un moment donné, on est obligé de se dire: « Bon j'ai le sentiment d'avoir tout*

fait ». On a le sentiment d'avoir tout fait au niveau de l'équipe pluridisciplinaire. C'est vrai que j'ai envie de le secouer en lui disant: « Mais j'ai l'impression qu'il y a quinze personnes ici dans l'établissement qui s'occupent de ton avenir, et celui qui s'en fout, c'est toi ». Et c'est vrai qu'à un moment donné, il faut un peu prendre du recul et se dire: « Bon, je crois que j'ai fait ma part de métier ». Mais on n'est jamais sûr, parce qu'on ne sait pas vraiment où ça s'arrête. »

Il est toujours possible de mieux faire, de faire davantage: l'activité n'a d'autres limites que celles que l'enseignant se donne. Et ces limites ne sont pas toujours faciles tant à poser qu'à respecter. Le deuxième élément se lit dans les propos de Manon:

« *Finalemment c'est le contact plus avec les enfants qui m'a vraiment attiré. [...] C'est un peu bizarre, mais j'aime bien qu'ils aient besoin de moi. J'aime bien sentir qu'ils sont contents de me voir, qu'ils ont besoin de moi. Ils me réveillent le matin quand je les vois arriver: des fois je suis fatiguée ou en souci, et de les voir tout d'un coup*



demander, comme ça, ça me met dans l'ambiance tout de suite et ça me fait du bien. »

La relation avec les élèves est investie subjectivement par l'enseignante dans un but autre, celui d'être soutenue, portée par les élèves et leurs demandes. Les anglo-saxons utilisent l'expression « *The need to be needed* », difficilement traduisible⁶, mais que Manon exprime très bien. Ce qui donne sens à son investissement, c'est d'être quelqu'un pour quelques autres, ici les élèves. Et ce besoin peut être si fort qu'il conduit à se donner toujours plus pour recevoir toujours plus. Avec à la clé une difficulté potentielle : lorsque ce besoin d'être désiré, apprécié, ne reçoit pas assez d'écho, il est à craindre que le ou les élèves qui n'ont pas renvoyé à l'enseignante l'image désirée subissent un rejet, qui, même inconscient pour l'enseignant, n'en est pas moins réel et douloureux pour l'élève.

L'investissement porté par le plaisir, par le sens que l'on peut donner à son activité, disparaît parfois de la conscience : on ne compte plus son temps, on se donne à fond, au risque donc de se retrouver soudain en panne, épuisé, vidé.

L'investissement contrarié

À côté de cette dynamique, il en existe une autre où l'investissement devient davantage conscient, devenant au fil des jours lourdeur et pénibilité. C'est lorsque cet investissement se trouve contrarié, que l'activité qu'il porte se heurte aux circonstances ou aux protagonistes de l'activité. Ce sont quelques-uns des facteurs évoqués par les enseignants concernant cette contradiction que j'aimerais maintenant évoquer. Pour des raisons rédactionnelles, je ne mentionnerai que quelques-uns des aspects développés dans le cadre de cette recherche.

1. La question du sens

Au cours de l'entretien de recherche, Thomas exprime douloureusement la question suivante :

« On rejoint l'histoire du résultat, c'est-à-dire qu'effectivement ils ne sont pas là pour apprendre. Mais c'est terrible de dire ça, à part ça. Parce qu'au niveau du boulot, eh bien s'ils ne sont pas là pour apprendre, moi, je sers à quoi ? »

Plus tard dans la suite de l'entretien, il déclare : *« Il a levé la main. Je ne suis pas sûr qu'il ait levé la main pour la question que j'ai posée ; il a levé la main, je pense, parce qu'il a vu beaucoup de mains en l'air. Souvent ils font ça. Terrible. »*

C'est incroyable ça. (rire) En fait, j'ai l'impression d'être confronté à tout le négatif de ma scolarité, dans le sens... pas le négatif dans le sens le moins bien, mais dans le sens où ils font ce que je ne faisais pas, et ils ne font pas ce que je faisais. [...] En tout cas, ça me mobilise cette histoire. »

Reprenons cette dernière énonciation. Quelle est cette histoire qui mobilise Thomas ? C'est une histoire qui n'arrive pas à se dire. Son histoire à lui, à laquelle s'ajoute maintenant les événements de la classe et le travail réflexif auquel il se livre, n'aboutit pas ; la « mise en intrigue » de la situation, pour reprendre les propos de Ricoeur (1986), résiste. C'est dans cette interaction entre le vécu de la classe, tel que le saisit Thomas, et sa propre histoire, comme construit identitaire, que réside son investissement subjectif. Le propos « *ça me mobilise cette histoire* » est une expression de ce qui est au cœur de l'investissement subjectif. C'est l'interaction de l'agir d'une personne avec sa propre histoire qui le constitue en sujet : le temps, l'énergie, les efforts et les préoccupations ne sont que des épiphénomènes de l'investissement subjectif. On peut s'investir dans une situation parce que « cela fait sens » ; l'énergie est alors disponible pour l'action proprement dite. C'est une énergie consentie, et même si l'on se donne sans mesure, il y a un accord intérieur avec l'action. Dans le cas contraire, comme ici avec Thomas, le sens ne se fait pas : l'énergie n'est pas utilisée dans l'action, mais pour faire face au non-sens. C'est une énergie exigée par une histoire qui ne peut se faire, et qui dévoile son caractère usant, dévitalisant. Le « coût subjectif » de l'activité devient alors exorbitant (Clot, 1995).

2. Maintenir son agentivité⁷

Un deuxième élément vient régulièrement contrarier l'investissement de l'enseignant : c'est le sentiment d'impuissance face à la tâche. Emma l'exprime à propos d'un événement

en soi banal, mais qui prend une dimension d'exemplarité dans ses propos :

« Les retards des élèves, c'est quelque chose qui est difficile. Donc je l'ai pris sur le ton tranquille, mais en moi ça bouillait parce que c'est tous les jours du retard, quasiment. Et c'est quelque chose qui est symptomatique. Donc c'est quelque chose sur lequel moi je ne peux pas jouer, ni par des sanctions, ni par la discussion. Enfin, des choses que l'on a essayées de mettre en place, et ça ne fonctionne pas. »

Ça met un climat assez délicat parce que je ne peux pas ; si je punis, ça ne va pas, mais si je ne punis pas, ça ne va pas non plus. Donc ça, c'est des situations qui me coincent. »

Si objectivement l'incident est mineur, l'enseignante pourtant s'en empare pour dire une difficulté importante qu'elle rencontre, et cet incident devient un analyseur de son investissement subjectif.

Plusieurs éléments apparaissent, reliés entre eux par l'événement qui les a suscités. Le premier est l'émotion ressentie par l'arrivée tardive : « Ça bouillait » ; « C'est quelque chose qui me fâche » ; « C'est des situations qui me coincent ». Puis vient le contrôle de soi, le travail émotionnel (Hochschild, 2003, p. 416) pour empêcher l'expression des émotions ressenties, et enfin l'explicitation de ce qui est à l'origine de ces émotions. Concernant les émotions suscitées par l'événement, trois éléments apparaissent :

- le retard révèle d'autres problèmes de l'élève : *« C'est quelque chose qui est symptomatique [...] c'est une élève qui a des gros soucis, consommation de cannabis ou autre. »* ;
- ce n^{ième} retard révèle l'impuissance de l'enseignante à agir sur la situation⁸ : *« C'est quelque chose sur lequel moi je ne peux pas jouer »* ; *« je ne peux pas ; si je punis, ça ne va pas, mais si je ne punis pas, ça ne va pas non plus. »* Cette impuissance n'est pas le seul fait de l'enseignante, c'est aussi l'école dans son ensemble qui est touchée ; elle l'exprime plus loin en disant que *« on rentre dans un cercle de sanctions et on n'en sort pas, et puis ça se retourne contre tout le monde, et contre l'élève, et contre moi »* ;

- l'impossibilité de gérer ce type d'événements rend problématique la construction de règles de fonctionnement de la classe. Il faudrait tenir compte de chaque situation particulière, au risque de voir apparaître un profond sentiment d'injustice, rendant la vie commune de la classe, et donc par voie de conséquence l'activité collective, impossible.

Le choc de ces différentes dynamiques qui se heurtent dans l'événement, qui coïncident, oblige l'enseignante à s'investir, que ce soit pour agir, ressentir ou inhiber ses réactions. La note dominante de ces expressions est celle d'une pression envahissante sur son territoire, menaçant son agentivité, au sens de possibilité d'agir. Elle est mise en demeure de s'investir pour éviter d'être investie, envahie par la perturbation. Sa concession est de « faire contre mauvaise fortune bon cœur », en contrôlant l'expression de ses émotions, et en tentant de maintenir autant que faire se peut des conditions permettant son activité et les apprentissages des élèves. Il y a quelque chose de l'ordre du repli stratégique, d'une *Realpolitik*. Et cette forme de passivité apparente (« j'ai pris le parti de réagir tranquillement parce que de toute façon il n'y a rien d'autre à faire ») implique une activité intérieure coûteuse, inversement proportionnelle à sa visibilité, qui est l'inhibition de l'action et de l'expression de l'émotion.

3. L'innovation

Je proposerai pour commencer la distinction analytique entre les innovations recherchées et adoptées par un enseignant, et celles qui lui sont imposées, lors de changements de moyens d'enseignement ou de réformes scolaires par exemple. Généralement, dans le premier cas, l'innovation est simultanément un résultat et une cause de l'investissement subjectif de l'enseignant. Le résultat, parce que c'est en s'investissant dans sa pratique et dans l'amélioration de ses interventions qu'il met en place de nouvelles stratégies pour être plus efficient. La cause enfin, parce que ce changement lui permet de renouveler son activité, stimule sa créativité, son plaisir, son sentiment d'efficacité personnelle, et par voie de conséquence son investissement. Pour Léa :

« Après tant d'années d'enseignement, il faut se renouveler. Autrement, ce n'est plus un plaisir d'aller à l'école, si c'est de la routine. Je crois que autant arrêter si on tombe dans une routine, un train-train, autant arrêter l'enseignement. Parce que je crois que l'enseignement est un métier où on doit pouvoir en tirer une joie immense. Ce n'est pas en restant dans la routine qu'on y arrive. »

Emilie souligne, en commentant son activité, son investissement tant dans l'innovation que dans la coopération avec des collègues par cette réflexion :

« Ça a pas mal stimulé certains collègues ici dans mon établissement. En fait, on est une dizaine à travailler un petit peu de cette manière-là, et puis en même temps c'est vrai que moi ça m'a stimulé dans mon travail en me disant : « Ben c'est un nouveau challenge, c'est quelque chose de différent, c'est une autre manière d'aborder mon cours ». Je dois trouver d'autres manières aussi de faire, d'apporter des activités, je dois réfléchir autrement pour les introduire. Et puis c'était important de changer, de trouver d'autres modes de fonctionnement, alors voilà. »

Lorsque l'innovation est imposée, différentes recherches montrent que certains enseignants s'en emparent pour en faire leur projet, et l'on retrouve alors la situation de l'innovation librement choisie. Mais pour d'autres, et cela pour des raisons qui peuvent être fort variables, l'innovation devient un obstacle à leur activité, contrariant leur investissement :

« Moi le dogme il faut faire comme ci, il faut faire comme ça, moi j'ai été très perturbé pendant plusieurs années, parce que j'ai essayé en mon âme et conscience de faire très EVM. Et ça ne me correspondait absolument pas. Donc résultat, j'ai perdu en efficacité, j'ai perdu en confiance en moi, et la qualité de mes cours s'est dégradée. »

Pour Nicolas qui s'exprime ici, n'arrivant pas à faire sens de la nouvelle manière d'envisager le travail, et en particulier l'évaluation des élèves, les conséquences du changement sont doublement négatives : non seulement il ne peut plus s'investir au travers de procédures bien rodées



et maîtrisées, mais en plus une partie de son énergie est mobilisée pour faire « malgré tout », « en dépit de ». Il est pris à contre-pied, au risque de s'épuiser ou de se retirer. Cet élément questionne autant la nature des changements pédagogiques ou structurels introduits de manière structurellement descendante dans l'école, que la manière de les introduire.

4. Faire face au désengagement des élèves

Quelles sont les conséquences sur l'investissement subjectif de la confrontation à une classe où la majorité des élèves ne s'engage pas dans les apprentissages ?

« Les deux premières années, sur vingt-quatre élèves j'en avais quatre qui participaient activement, et une vingtaine qui ne pipaient pas le mot. Et c'était très difficile. A ce niveau-là, j'ai beaucoup souffert. »

Alors moi je trouve que l'on se remet beaucoup en question. Moi je n'arrive pas à les motiver, je n'arrive pas à leur donner envie de répondre. Et alors on essaie un certain nombre de choses, et

J'ai essayé différentes entrées. Je n'ai pas trouvé. Je n'ai pas vraiment trouvé d'entrée.»

Dans ces deux propos de Thomas, je relèverai l'expression d'une souffrance et d'une impuissance. Impuissance, parce que s'il est souvent possible d'imposer aux élèves de *faire*, il est par contre impossible d'imposer d'*apprendre*. Et donc lorsque les élèves ne répondent pas aux sollicitations, c'est le sens de l'engagement de l'enseignant qui est remis profondément en cause. Pour Yves Clot, « toute activité est adressée » (Clot, 1995, p. 168). Et lorsqu'elle ne trouve pas ses destinataires, elle disparaît. C'est alors un déni non seulement de l'activité déployée par l'enseignant, et de son investissement, mais aussi de lui-même, puisque cet investissement n'est pas reconnu. C'est sans doute pour cela que dans un récent mémoire professionnel défendu à la HEP⁹ et confirmé par plusieurs recherches (Blase, 1986; Kiriakou, 2001; Montgomery & Rupp, 2005), le désengagement des élèves est perçu par les enseignants comme une des causes majeures de stress professionnel et de sentiment d'agression.

Par contraste, la situation inverse soutient l'enseignant dans son investissement subjectif, par la satisfaction trouvée, le sens trouvé à son activité, tel que l'exprime Thomas dans les lignes ci-dessous :

« Il y a une élève qui est venue me poser une question qui avait un rapport avec l'anglais. Et petit à petit, j'ai eu comme ça une demi-douzaine d'élèves qui sont venus poser des questions par rapport aux examens, par rapport à ceci, par rapport à cela, et pour moi, ça a été un moment qui a passé très vite, parce que tout à coup, on était dans le cadre scolaire sans être vraiment dans le cadre scolaire. C'est-à-dire que ça a débordé un petit peu, et moi, c'est un moment que j'ai très très bien vécu, qui m'a été tout à fait agréable, parce que j'ai eu l'impression qu'ils devenaient un petit peu plus demandeurs. Ce n'était pas moi qui leur demandais de travailler, mais c'était eux qui venaient chercher des éléments de solution ou de réponse.»

C'est encore le fait de réaliser qu'à la sonnerie marquant la fin de la leçon, les élèves ne se sont pas précipités hors de la salle de classe, comme

le remarque Nathan en visionnant un enregistrement d'une de ses leçons fait dans le cadre de la recherche :

« Je suis étonné de voir qu'il y en a qui terminent encore, qui n'ont pas réagi tout de suite au moment de la sonnerie, mais qui ont fini de corriger. Ça me fait plaisir de voir ça.»

L'étonnement jaillit d'une observation trop rarement faite : celle d'une activité reçue par ceux à qui elle était adressée, et d'un investissement qui ainsi trouve son sens et devient ainsi source de plaisir.

5. Faire face à la souffrance d'élèves

Devant les souffrances vécues par certains de ses élèves, il est difficile de rester insensible, de ne pas s'investir subjectivement et empathiquement dans leur situation, même (et surtout ?) si on ne peut rien changer :

« J'ai eu une année un enfant dans ma classe pendant deux ans, un enfant hémiplégique. C'était une autre façon d'aborder le travail [...] De la souffrance de voir souffrir un enfant, et de ne pas pouvoir intervenir.»

Et pour ne pas être happé par ces situations, il s'agit de prendre de la distance, distance qu'Emma exprime par le rire :

« Il me fait rire cet élève. [...] mais il a une situation personnelle tellement catastrophique pour lui, il est chilien clandestin, et il a vraiment la volonté de bien faire. Il travaille au moins deux heures par jour pour réussir scolairement, mais malheureusement les résultats ne sont pas à la hauteur de son investissement.»

Ce rire semble à première vue incongru ; pourtant il exprime la difficulté, comme enseignant, à limiter d'une certaine manière son investissement, pour ne pas être trop touché, et pouvoir ainsi poursuivre son activité de manière adéquate.

Faire face à la souffrance n'est pas un thème souvent abordé, tant en formation d'enseignant que dans les salles des maîtres. Pourtant, à l'instar d'autres dimensions de l'activité enseignante, ce thème fait partie des défis auxquels sont confrontés parfois quotidiennement bien des enseignants, sans que soient toujours reconnues et accessibles les ressources pour y faire face.

Mettre des mots sur ces investissements, en

comprendre la dynamique, n'est pas seulement une question de recherche. C'est aussi un enjeu de formation et d'intervention, pour travailler à une école plus attentive aux besoins des enseignants et de leurs élèves.

Bernard André

professeur formateur à la HEP

Quelques ouvrages cités

Une liste plus complète se trouve sur le site.

- André, B. (2005). Autorité et pouvoir à l'école. *Prismes* 3.
Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail: routines incertaines*. Paris: L'Harmattan.
Barrère, A. (2003). *Travailler à l'école: que font les élèves et les enseignants du secondaire ?* Rennes: Presses universitaires de Rennes.
Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif: contre-jour psychanalytique*. Paris: Presses universitaires de France.
Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien: expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles: De Boeck Université.

- 1 Par exemple pour le canton de Vaud: (Gonik, Kurth, & Boillat, 2000, 2001; Menge, 2000); la Suisse romande (Faessler & Moulin, 2005; Papart, 2003); la Suisse entière (Delgrande Jordan, Kuntsche, & Sidler, 2005) ou ailleurs en Europe (Diet, 2005; Van Campenhoudt, Franssen, Hubert, Van Espen, Lejeune, & Huynen, 2004; Van Campenhoudt, Franssen, Hubert, Van Espen, Lejeune, Huynen et al., 2004) et (Barrère, 2002, 2003; Blanchard-Laville, 2001; Cordié, 1998) pour des monographies.
- 2 Par la suite et pour éviter d'alourdir le texte, le masculin générique est utilisé pour désigner les deux sexes.
- 3 Travail de thèse doctorale dans le cadre de l'Université de Genève, ayant pour titre: « L'investissement subjectif d'enseignants dans leur travail: approche clinique dans le cadre de la scolarité obligatoire vaudoise ».
- 4 Ici et ailleurs: prénom fictif.
- 5 Contrairement à la règle typographique, nous plaçons entre guillemets et en italique les citations des maîtres qui rythment l'article, pour mieux les mettre en évidence.
- 6 Quelque chose comme « Le besoin d'être utile, indispensable pour quelqu'un d'autre ».
- 7 Par agentivité, j'entends, avec d'autres auteurs, la représentation qu'ont les agents de leur capacité à agir pour faire advenir les événements souhaités.
- 8 Il serait abusif de faire porter cette impuissance par l'enseignant seul. C'est aussi (et surtout) l'établissement voire le système scolaire qui est impuissant à régler de manière satisfaisante la situation, par exemple lorsqu'on en arrive à la situation paradoxale d'infliger une suspension à un élève qui courbe.
- 9 Christe Jacintho de Mello, A. (2008). *PACEM (Permanence-Accueil pour les Elèves de Montolieu): Evaluation de la structure du point de vue des enseignants*. Mémoire professionnel. Lausanne: Haute école pédagogique.

« DANS LE DOMAINE CULTUREL COMME DANS LES AUTRES, LE LIEN SOCIAL NE SE DÉCRÈTE PAS, IL SE SÉCRÈTE, ET C'EST NOTAMMENT À TRAVERS LES CULTURES LES PLUS MODESTES, LES PLUS HUMBLÉS ET LES PLUS QUOTIDIENNES QUE QUELQUE CHOSE DU LIEN SOCIAL PEUT SE REFAIRE. » J. RIGAUT¹

L'EXODE ET LE RETOUR DES FORCES VIVES

Depuis 2002, je travaille à temps partiel comme aumônière dans les Hautes Ecoles Spécialisées; depuis 2002 également, je me suis engagée dans l'association professionnelle des pasteurs et diacres, sur les plans vaudois et suisse; depuis 2005, j'assume un autre temps partiel en paroisse dans les secteurs enfance et catéchisme.

Le ressourcement en milieu professionnel me touche doublement, dans l'exercice de ma profession, l'évolution du ministère pastoral et de l'Eglise, et sur le terrain de l'aumônerie, dans les filières HES et à la HEP. De connotation de prime abord positive, le ressourcement apparaît étroitement lié à des phénomènes comme le surmenage et l'épuisement professionnel, la perte de sens dans l'exercice de la profession, un combat pour la survie personnelle, mentale et psychique.

Les considérations que j'aimerais apporter ici ressortent autant de ma pratique, des échanges avec des formateurs, professeurs et autres professionnels engagés dans les Hautes Ecoles, que de mes lectures et réflexions.

Ressourcement d'une ressource humaine ?

Depuis quelques années, les professions de l'humain sont aux prises avec une réglementation managériale à la chasse du superflu, de l'inefficacité et des coûts, qui étouffe autant qu'elle corrode la liberté et l'assurance personnelles, indispensables dans l'exercice du métier. Elle introduit un langage infiltrant les perceptions, valorisations et pensées, dont il y a tout lieu de se méfier. Dans un univers qui assimile les professionnels à des ressources humaines et délaisse la personne, le ressourcement en milieu professionnel mérite d'abord un petit exode existentiel critique.

De quoi s'agit-il au juste ? De formation continue ? de santé au travail ? de cahier des charges ? S'agit-il d'hygiène de vie personnelle

ou professionnelle ? N'y a-t-il pas, sous-jacente, notamment dans nos métiers à forte implication personnelle, la question des limites de l'engagement professionnel ? Ou autrement dit : jusqu'où je me dois à ma profession ou à mon employeur ? jusque dans mes ressources ultimes ? pour quelle gratification ?

Mouvements collectifs

Le christianisme, à ses origines, tout comme le peuple d'Israël en Egypte, fait l'expérience du caractère dévorant du pouvoir et des systèmes humains. Son langage et son imaginaire sont apocalyptiques. L'individu ou le groupe minoritaire et déviant sont prisonniers d'un collectif,



de puissances déchaînées, qui les broient. Ce qui m'intéresse le plus ici, pour notre sujet, c'est le caractère potentiellement opaque, aveugle, écrasant des évolutions collectives. J'ai grandi en Allemagne de l'Ouest. J'ai reçu une éducation à l'exercice critique de la raison, à la désobéissance civique, le cas échéant, qui s'inscrivait dans un « plus jamais ça », une éducation animée par la conviction que seules la vigilance et la responsabilité individuelle et communautaire pouvaient contrer d'autres emballements collectifs, telle la course à l'armement.

Le contexte du travail paraît de prime abord moins héroïque et grandiose que les grands mouvements collectifs. Et pourtant, il est empreint d'une économie mondiale et d'une évolution collective et écologique que nous peinons à comprendre et qui, de plus en plus, déferle sur nous, imprègne nos systèmes sociaux et nous laisse avec un sentiment de décalage, de dérapage et d'impuissance. Des valeurs impor-

tantes, comme la collégialité et la solidarité, la responsabilité individuelle, le droit à la parole, la prise de distance critique, le recul réflexif, le fair-play, mais aussi la joie d'être ensemble, le rire, le plaisir, l'humour, sont officiellement professées mais concrètement menacées. Immérgés dans notre réalité sociale, nous sommes lents à saisir des glissements fondamentaux, nous les sentons plus que nous savons les décrypter et réorganiser notre perception de l'environnement global, y compris professionnel.

Rupture d'allégeance

La question du ressourcement professionnel soulève pour moi bien d'autres interrogations, et notamment un urgent besoin de prise de distance. Quand l'évolution globale met en péril ma vision d'humanité et affecte mon engagement professionnel en profondeur, j'entre dans une certaine schizophrénie, très inconfortable. Je suis déchirée entre mon besoin d'adhésion, mon insertion dans le système, et ce qui, en moi, se met à être heurté, à protester et à violemment souffrir.

Dans le contexte actuel, le premier pas me semble être vers un ressourcement vital, c'est-à-dire autre chose qu'une exigence de formation continue ou d'hygiène professionnelle, quelque chose hors d'une utilité professionnelle immédiate. Le premier pas, c'est de faire du *non-burnout* ma priorité inconditionnelle, c'est de ne plus me laisser entraîner dans un emballement qui me coupe de mes ressources vitales et qui n'affecte pas seulement ma vie professionnelle. Une personne épuisée n'est pas en état de clairvoyance et d'initiative. Elle est dominée. Le premier pas, c'est une rupture d'allégeance d'avec cet engagement professionnel qui me conduit à l'emballement et à l'épuisement. Certains parleront de démotivation ou de démission. Pour moi, il s'agit de renouer avec le flux vital, de s'ancrer dans ce qui fait et nourrit la joie et la force de vivre et aussi de s'investir.

Ancrages

A l'heure actuelle, la relaxation, le bien-être, la recherche d'équilibre, le sport, mais aussi la quête de ressources spirituelles et de voies

thérapeutiques sont autant d'indicateurs de ce que je viens d'avancer. On cherche à se *refaire une santé*, à se ressourcer et à s'ancrer dans des activités et des sphères hors travail. Il y a également la redécouverte de la famille. C'est l'espace collectif qui souffre. Son affaiblissement et son éclatement, le manque de cohésion sociale, les ravages du seul encouragement à la consommation et la mercantilisation de tous les domaines de la vie sont indéniables. La souffrance au travail ainsi que la souffrance de l'espace collectif et du lien social vont visiblement de pair. Dans ce contexte, les mouvements religieux et spirituels connaissent un regain d'intérêt considérable. Des tentatives également de retrouver une relation avec l'univers, la nature, les énergies, de rouvrir les canaux d'une communication non seulement verbale, cherchent à redéfinir la place de l'humain par rapport à ce qui l'entoure et dont il fait partie.

Humanité et spiritualité

Bien difficile à dire ce qui émergera de tout cela et quel rôle nous y jouerons ou nous y aurons joué. Pour ma part, j'ai commencé à lire, lire, lire. Non des quotidiens, mais des revues et des ouvrages d'histoire, des auteurs spirituels, des philosophes, tous ceux qui relèvent encore le défi d'en dire quelque chose, de défendre des valeurs, de chercher une vue d'ensemble, une compréhension. Et je cherche le dialogue, l'échange de vues. Cet article va dans ce sens. J'ai aussi des convictions, qui plongent leurs racines dans la tradition judéo-chrétienne. Cette tradition ouvre justement la possibilité d'une rupture d'allégeance de la personne par rapport à son contexte, en vertu d'un fondement transcendant et d'une vocation de l'humanité où le plus haut – Dieu – et le plus bas – les besoins élémentaires – se rejoignent. La dignité spirituelle est tout humaine : être vêtu, nourri, abrité, debout face au ciel, partie prenante d'une communauté. La dignité spirituelle, c'est aussi : vivre des relations justes, dire des paroles vraies, faire preuve de droiture. Et c'est là où l'on prie, loue et célèbre le Dieu créateur, fondateur de l'univers et de la communauté ; c'est là l'ancrage qui fait qu'une personne tient bon dans les



tourments de la vie, quels que soient son statut ou son rôle. Jésus de Nazareth prend ensuite le relais d'une telle spiritualité : restaurer les personnes dans leur humanité et du coup leur capacité à être partie prenante d'une communauté.

Résilience et Evangile

Avec une collègue, engagée auprès des mineurs placés, nous avons cet hiver exploré la *maison de la résilience* avec des catéchumènes de 8^e année, dans le cadre d'un module intitulé « Faire mon chemin et surmonter des obstacles ». La *maison de la résilience* ou *casita* est une synthèse visuelle et symboliquement forte des recherches sur la résilience de Stefan Vanistendael, du Bureau catholique international de l'enfance. Telle une maison, la résilience se construit et comporte un sol : les besoins physiques de base ; un fondement : l'acceptation fondamentale de la personne (non du comportement) et un réseau de contacts informels ; un rez-de-chaussée et jardin : la capacité à découvrir un sens, une cohérence ; un 1^{er} étage : l'estime de soi, les aptitudes, l'humour ; et un grenier : d'autres expériences à découvrir².

J'ai été saisie de voir à quel point le Dieu biblique respecte et soutient la construction de cette *maison de la résilience*. Le respect des besoins élémentaires est revendiqué comme *spirituel*, comme conforme à la volonté divine, l'acceptation fondamentale de la personne est au cœur de l'Evangile, de même que la construction des relations, des liens, de l'appartenance. C'est sur cette base que se développe la capacité de découvrir un sens et une cohérence, que s'acquièrent l'estime de soi, les aptitudes et l'humour, et que se vit l'ouverture à d'autres expériences. L'image de la *casita* est très intéressante et prometteuse, y compris notamment l'humour, non seulement pour le travail avec des enfants mais également pour le sujet qui nous occupe. Elle nous rappelle ce qui est fondamental dans notre humanité. La notion de résilience comporte autant la résistance à la destruction que la capacité à se construire une vie riche en dépit de circonstances difficiles³. Voir clair sur ces choses apparemment toutes simples et ô combien élémentaires m'aide à redéfinir mes

priorités et exigences, pour moi-même, les miens, mes lieux de vie et de travail. Je le vis comme un retour spirituel aux fondements, aux sources de la vie qui m'ouvre des possibilités de discernement sur ce que j'estime constructif ou destructif dans les transformations que nous vivons. Stefan Vanistendael considère par ailleurs *l'approche résilience* comme « une source d'inspiration dans le travail et dans la vie, un cadre qui nous permet de relire notre propre expérience et d'en tirer des enseignements »⁴.

Entre consommation, imaginaire et réel

Dans la société actuelle, l'influence des images sur les perceptions est considérable. Ces images nous suggèrent l'accomplissement, voire l'exaltation, de nos besoins élémentaires, physiques et relationnels, notamment par la consommation. Ici encore, l'héritage judéo-chrétien en appelle à la vigilance face à l'envoûtement par les images, les slogans, les incantations. Il ne se contente pas des évidences de surface et des jolis effets de miroir. Il pose la question de ce que vivent les personnes et communautés en vérité, et il refuse totalement la seule logique économique ou de consommation. Face à la prédominance de l'idéal et de l'illusion, de l'obsession perfectionniste, il ouvre au réalisme.

Le besoin de retrait et de retraite, de silence, de dépouillement, de retour à l'essentiel, l'attrait pour le monachisme, pour le bouddhisme, la quête d'une pratique spirituelle qui s'inscrit dans les gestes et comportements du quotidien, marquent notre temps. Se recentrer, faire le tri, discerner, épurer, simplifier, autant de mots devenus courants. De multiples maisons d'accueil et des communautés ouvrent leurs portes à ceux qui cherchent un lieu où vivre la retraite, le recentrement de leurs vies et de leurs forces.

Le retour des forces vives

Le ressourcement en milieu professionnel en appelle au retour des forces vives, du flux de vie, d'énergie, de créativité et aussi d'adhésion, d'aptitude relationnelle et éthique, de vision dans les espaces collectifs et les institutions. Il en appelle à un nouvel équilibre, à l'intégration au moins

d'une partie de ce que les personnes recherchent dans leur exode. Par la quête du perfectionnement et de l'optimisation, de l'objectivable et du mesurable, quelque chose d'autre, essentiel, de l'ordre du cœur, de l'âme et du souffle a été chassé. Il y a un langage institutionnel du relationnel qui essaie de réintroduire l'indispensable *surplus* et *liant* humain. Or, son retour ne se fera ni sur décret ni par charte. Des personnes crédibles devront y inviter et savoir communiquer et traduire sur le plan relationnel en quoi le collectif et l'institutionnel sont un lieu de vie et non seulement de production/prestation optimisée ou de consommation. Il faudra une véritable attention à la personne au sens de *la maison de la résilience*. Une construction communautaire durable et viable est à ce prix.

Ira Jaillet,

consacrée au ministère pastoral en 1997, allemande d'origine, vaudoise par mariage. Partage son engagement professionnel entre un 40% à l'aumônerie HES/HEP et un 30% paroissial dans les secteurs enfance et catéchisme

A lire ou méditer

- Ricard, M. (2007). « Témoignage d'un moine bouddhiste », in *ANIMAN* No 143, décembre 2007-Janvier 2008, pp. 52-59.
- Bellet, M. (2005). *La traversée de l'en-bas*. Paris : Bayard.
- Bobin, C. (1992). *Le Très-Bas*. Paris : Gallimard.
- Kornfield, J. (2001). *Après l'extase la lessive : Comment la sagesse du cœur se développe sur la voie spirituelle*. Paris : Editions de la Table Ronde.
- Merton, T. (2005). *La nuit privée d'étoiles*. Paris : Albin Michel.
- (Sous la direction de) Nabert, N. (2007). *Le chant des profondeurs*. Paris : Salvator.
- Singer, C. (2001). *Où cours-tu ? Ne sais-tu pas que le ciel est en toi ?* Paris : Albin Michel.
- Sölle, D. (1999). *Mystik und Widerstand. « Du stillen Geschrei »*. München, Zürich : Piper.
- Vanistendael, S. (1998). *La résilience ou le réalisme de l'espérance. Blessé mais pas vaincu*. Genève : Bureau international catholique de l'enfance.
- Vanistendael, S., Lecomte J. (2000). *Le bonheur est toujours possible*. Paris : Bayard.

1 « Art et culture religieuse aujourd'hui » In *Le Monde de la Bible* Paris, CNDP, Bayard-Presses/École du Louvre, 2003.

2 Vanistendael, S., Lecomte J. (2000). *Le bonheur est toujours possible*. Paris : Bayard. PP. 205-212.

3 Vanistendael, S. (1998). *La résilience ou le réalisme de l'espérance. Blessé mais pas vaincu*. Genève : Bureau international catholique de l'enfance. P. 9.

4 *ibid.* p. 37.

INTÉGRER LES ÉLÈVES AYANT DES BESOINS PARTICULIERS : QUEL IMPACT SUR L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS DE CLASSES ORDINAIRES ?

Une mutation profonde

Adoptée par le peuple suisse en novembre 2004, la Réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons (RPT) amènera ces derniers à reprendre en totalité la responsabilité de la pédagogie spécialisée, partagée jusque-là avec la Confédération. La Constitution prévoit une période transitoire de 3 ans jusqu'en 2011 pour la mise en œuvre de cette réforme et les cantons ont élaboré pour ce faire un accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée. Sur le plan vaudois, les objectifs fixés par la Cheffe du Département de la formation et de la jeunesse sont importants, s'agissant notamment du principe d'intégration scolaire à tous les niveaux et du rapprochement de la moyenne vaudoise d'enfants scolarisés en école spéciale (3.1%) avec la moyenne nationale (2%), tout en maintenant le volume des prestations actuelles en matière de pédagogie spécialisée.

Très concrètement, cela signifie qu'un tiers des élèves qui étaient jusqu'à ce jour scolarisés en école spéciale suivront dorénavant leur cursus dans un établissement de la scolarité obligatoire de l'école enfantine à la neuvième année. On peut même supposer que ce mouvement se poursuivra dans la postscolarité, si l'on veut effectivement favoriser l'intégration également dans la société et non seulement à l'école. L'impact de cet objectif sur la vie des classes concernées et en particulier sur le quotidien des enseignantes et des enseignants sera réel, voire important.

En effet, vivre une plus forte hétérogénéité ne va pas de soi dans un système scolaire très sélectif et pratiquant la *différenciation structurale* depuis plusieurs décennies. De nombreuses recherches (pour une synthèse, voir Doudin et Lafortune, 2006) ont

pourtant montré que le maintien en classe ordinaire d'élèves présentant des difficultés non seulement favorise leur acquisition de compétences scolaires et sociales mais ne compromet pas les apprentissages scolaires et sociaux des autres élèves. L'hypothèse que nous pouvons émettre est que la crainte, voire la résistance, que suscite chez beaucoup de maîtres la volonté d'intégrer un plus grand nombre d'élèves présentant des difficultés est liée à celle de voir leur mission changer en profondeur, touchant par là même la nature de leur métier et donc leur identité professionnelle. « L'identité professionnelle de l'enseignant consiste en la représentation qu'il éla-

bore de lui-même en tant qu'enseignant et elle se situe au point d'intersection engendré par la dynamique interactionnelle entre les représentations qu'il a de lui-même comme personne et celles qu'il a des enseignants et de la profession. » (Gohier, 2001).

Or, cette « identité professionnelle des acteurs de l'école se trouve mise à mal par une situation de mutations, qui engage des changements profonds d'ordre structurel, et qui nécessite non pas de petits arrangements, mais de véritables conversions » (Giust-Desprairies, 2002). Ces changements d'ordre structurel, Rousseau (2006) les définit comme suit :

Tableau 1 : Changements obligés pour une action inclusive (Rousseau, 2006, p. 229)

Rôles et structures traditionnels

- Les intervenants spécialisés sont les seules personnes capables d'offrir des services aux jeunes ayant des besoins particuliers. Tous les intervenants doivent collaborer afin d'assurer de meilleurs services aux jeunes ayant des besoins particuliers.
- Les jeunes doivent répondre aux standards établis pour avoir accès aux classes ordinaires. Sinon, il est dans le meilleur intérêt de tous de les retirer du groupe.
- Les jeunes ayant des besoins particuliers sont mieux servis dans un environnement calme, avec des jeunes ayant des besoins similaires, encadrés par une forte proportion d'adultes.
- Les besoins des jeunes ayant des particularités ne peuvent être comblés en classes ordinaires. Au contraire, les besoins des élèves « ordinaires » sont satisfaits en classes ordinaires.

Nouveaux rôles et structures

- Tous les intervenants doivent collaborer afin d'assurer de meilleurs services aux jeunes ayant des besoins particuliers.
- Les jeunes bénéficient de la présence d'autres jeunes ayant des caractéristiques scolaires, raciales ou culturelles différentes.
- L'environnement scolaire doit refléter le monde tel qu'il est à l'extérieur de l'école.
- Tous les jeunes peuvent bénéficier d'un curriculum élargi et de compétences variées.

En reprenant chacune des modifications proposées et en les projetant dans le contexte scolaire vaudois, nous pouvons prendre la mesure de la transformation structurale qui est demandée pour réussir l'intégration scolaire. Les ambitions affirmées par le groupe de travail « conception pédagogique »¹ constitué par le Service de l'enseignement spécialisé afin d'accompagner la mise en œuvre de la RPT ne sont pas en reste :

- postuler l'éducabilité de chaque élève ;
- sensibiliser tous les enseignants aux changements que représentent les mesures intégratives et qui modifient la dynamique de la classe ainsi que l'enseignement ;
- considérer les mesures intégratives comme un processus dynamique et progressif qui touche toutes les formes de scolarisation ;
- considérer l'hétérogénéité comme une source possible d'enrichissement réciproque ;
- promouvoir des équipes pédagogiques comprenant les ressources nécessaires à l'interne des établissements ;
- promouvoir des formes diversifiées d'enseignement, notamment le co-enseignement, enseignant ordinaire et enseignant spécialisé ;
- former tous les enseignants à l'accueil et à la scolarisation d'élèves nécessitant des réponses particulières à leurs besoins (formation de base et formation continue) ;
- rattacher chaque enfant à l'établissement de l'école ordinaire de son lieu de domicile ;
- adapter les conditions d'évaluation et les décisions de certification aux élèves qui nécessitent des réponses spécifiques à leurs besoins.

Une affirmation politique du principe de l'intégration scolaire est nécessaire pour mettre en route ce processus. Il est également important d'accompagner les directions et les équipes pédagogiques des établissements dans la définition et la mise en œuvre des formes que pourrait prendre cette intégration. Il faudrait permettre aussi à chacun de garder ses jalons dans l'attente d'en construire d'autres. En effet, « au moment où le changement introduit le prive de ses

repères habituels, l'individu est confronté à une perte d'identité » (Simon, 2004).

Or, « dans les situations où le sentiment qui prévaut est celui du vide, la peur d'une déconstruction identitaire amène à se raccrocher à cette identité qui se perd. La représentation qui prévaut, malgré les discours tenus, est celle d'une identité à préserver » (Giust-Desprairies, 2002). Face à une forte volonté intégrative, cette défense identitaire peut alors s'inscrire dans une adhésion sans nuance à la différenciation structurale. Ainsi, dans une recherche que nous menons au sein d'un établissement vaudois, nous avons constaté que, si la majorité des enseignants font recours à des mesures directes ou indirectes favorisant l'intégration et les jugent efficaces, ils regrettent unanimement la suppression de classes à effectif réduit et, quel que soit leur degré d'adhésion au principe de l'intégration, sont convaincus de leur efficacité.

Une autre crainte fréquemment évoquée est celle de la charge de travail augmentée par l'intégration d'un ou plusieurs élèves ayant des difficultés. Une récente étude (Moulin, Baumberger, Doudin et Martin, 2007) menée dans l'ensemble des cantons latins, ne montre pas un tel lien. Au contraire, les auteurs font même le constat que « les enseignants du canton qui séparent le plus [...] sont parmi ceux qui ont le plus l'impression d'être surmenés au travail. » Si cette crainte ne se trouve pas confirmée dans une étude à large échelle, le sentiment de « se faire envahir » par des nouvelles contraintes, notamment la coordination avec les multiples intervenants, peut amener les enseignants à surévaluer la charge de travail supplémentaire liée à l'intégration.

Il faut cependant noter que les cantons les plus avancés dans l'intégration sont également ceux dont le dispositif de soutien aux enseignants intégrant des élèves ayant des difficultés est le plus développé. Dans le canton de Vaud, ces ressources sont différenciées structurellement², à l'instar de la prise en charge des élèves en difficulté. Le recours à celles-ci s'en trouve d'autant plus compliqué. Ainsi, les enseignants qui ont fait une expérience négative en ce sens pourraient comparer « l'intégration à du



dumping, c'est-à-dire que l'élève est intégré sans aucune forme de soutien pour l'enseignant ou pour l'élève » (Bélanger et Rousseau, 2003). Les enseignantes interrogées par ces deux auteures « [...] se disent ouvertes à l'inclusion si l'on respecte certaines conditions telles que l'ajout de ressources, de temps et de formation ».

Une redéfinition du rôle de l'enseignant

La nécessité de redéfinir le champ de la pédagogie spécialisée avec l'application de la RPT ne doit pas nous faire oublier que le canton de Vaud a une longue tradition institutionnelle dans ce domaine: si la création de l'enseignement spécialisé remonte à 1972, de nombreuses écoles spécialisées lui préexistaient. Ainsi, les enseignantes et les enseignants de l'école vaudoise ont largement pu intégrer un modèle de séparation des élèves. Pour le bien des enfants ayant des besoins particuliers, il a été essentiel jusqu'à peu que ceux-ci rejoignent le plus tôt possible des structures adaptées pour bénéficier des compétences d'un personnel plus qualifié. Cette qualification s'acquerrait et s'acquiert encore dans une formation d'enseignant spécialisé.

Les rôles des uns et des autres sont donc clairement délimités: les premiers doivent assurer la formation des élèves en cohérence avec une école sélective, les seconds doivent aider certains élèves à se (re)construire quand la notion même de sélection n'a plus de sens pour eux. En postulant que la place de ces élèves devrait être dans une classe ordinaire, on renverse cet ordre et l'on fait cohabiter au sein d'un même espace ces deux demandes opposées. Et plus l'on s'approche du secondaire, plus cette contradiction est criante. Il n'est pas étonnant en ce sens que les intégrations partielles ou totales soient de moins en moins nombreuses au fur et à mesure que l'on s'approche de la fin de l'école enfantine et primaire.

De plus, l'intégration questionne profondément le fonctionnement de l'école ordinaire: comment peut-on revendiquer le non étiquetage de certains élèves ayant des besoins particuliers, alors qu'il se poursuivrait pour l'ensemble des autres enfants, dès la fin de la 6^{ème} année ?

Comment devra-t-on évaluer l'ensemble des élèves, sachant qu'ils seront tous au sein de la même classe ?

Ces quelques considérations nous font prendre conscience de l'impact de l'intégration sur les enseignants, questionnant leurs compétences, leur rôle et leur identité. Il est essentiel à ce stade de permettre à chaque enseignant de redéfinir le sens de son action pédagogique, dans un projet de société visant à vivre tous ensemble, à commencer par l'école. « Et c'est fort de ce « sens » que chaque acteur assurera à sa manière la mise en œuvre de la réforme » (Simon, 2004).

Après des années de recherche sur l'efficacité des mesures intégrées et sur les effets indésirables de la différenciation structurale, et autant d'années à tenter de convaincre les enseignants de la validité de ces résultats, il est primordial de porter attention sur ce qui fait résistance chez eux. Plutôt que d'y voir une incapacité à entendre, à comprendre ou à se questionner, nous proposons plutôt d'y voir le signe d'une réelle crise identitaire. Ne pas le faire serait prendre un risque important, car, comme le relève Manon Théorêt et al. (2006), « on peut craindre que la vague de réformes éducatives qui traverse l'Occident n'améliore pas la qualité de vie au travail puisque la classe, principal lieu de travail de l'enseignant demeure fondamentalement identique et en maintient certains dans le même état d'épuisement ».

La nécessité d'un projet collectif

Une autre contradiction à laquelle doivent également faire face les enseignants est celle de concilier une école performante, tenant la comparaison internationale, et une école accueillante de la plupart des différences. Il n'est pas chose aisée de répondre au sein d'une même classe à ces deux injonctions, surtout si le discours politique les prône simultanément. En répondant à l'une, on ne pourra répondre à l'autre et inversement, « les enseignants sont conduits à se replier sur des systèmes incertains et instables, où les points d'appui se dérobent » (Giust-Desprairies, 2002).

Terrisse et Lefebvre (2007) se sont posé la question de l'école résiliente. Par école résiliente, il faut comprendre « une école qui, bien que confrontée à des conditions difficiles, réussit à maintenir des taux de réussites scolaires satisfaisants [...] et où les problèmes comportementaux (violence, délinquance absentéisme, etc.) n'excèdent pas ce qui est observé dans les autres établissements de même niveau, toutes conditions confondues ». Dans la construction de cette résilience, le « sentiment d'efficacité collective » prend une place importante. Ce sentiment se réfère « à une croyance partagée par le groupe d'acteurs scolaires dans le fait que les efforts de l'ensemble de l'école auront un effet positif sur les élèves; cette croyance orientant l'ensemble des pratiques des intervenants ». Ces deux auteurs mettent en évidence quatre dimensions constitutives de cette perception positive :

- « la connaissance des réalisations antérieures de l'école (aspect cognitif) » : l'établissement doit renforcer ce sentiment d'efficacité collective en permettant à chacun l'accès au passé de l'école, avec ses réussites et ses échecs;
- « l'accès et l'exposition à des expériences diverses (aspect interactif) » : les expériences réussies et les projets prometteurs sont portés à la connaissance de tous;
- « la cohésion et le soutien social exercés (aspect social) » : espaces d'échange, formations continues communes, analyses de pratiques sont organisés;
- « les stratégies adaptatives du groupe (aspect affectif) » : le groupe est capable de s'adapter pour protéger et défendre ses membres.

Il s'agit donc de substituer aux compétences purement individuelles celles complémentaires du groupe: l'équipe pédagogique peut prendre le relai dans les situations complexes. Il n'est donc plus question de tenir coûte que coûte seul dans sa classe.

La peur et le changement...

La profession enseignante, à l'heure de l'intégration, va vivre une profonde redéfinition de son rôle et de ses missions. Loin d'être une simple opération de transfert de charges de la



Confédération aux cantons, l'application de la RPT au champ de la pédagogie spécialisée donne l'occasion d'un véritable projet de société dont l'impact sur le fonctionnement de l'école et l'identité professionnelle des enseignants sera important.

Max Frisch³ a dit: « Celui qui a peur du changement aura et la peur et le changement... » Il ne s'agit pas tant d'ignorer la peur en allant sans prudence et discernement vers le changement. Peut-être faut-il d'abord identifier ses peurs pour mieux aborder le changement. Une identité professionnelle renouvelée est à ce prix.

Serge Ramel
psychologue diplômé,
professeur formateur HEP Vaud
serge.ramel@hepl.ch

Bibliographie succincte (une bibliographie exhaustive est disponible auprès de l'auteur et sur le site de Prismes.)
Giust-Desprairies, F. (2002). *L'identité professionnelle du point de vue de la psychologie sociale clinique*. Communication présentée

à l'Université d'automne. Analyse de pratiques et professionnalité des enseignants. 28-31 octobre 2002, Paris. Document consulté le 04.05.2008, de http://eduscol.education.fr/D0126/appe_giust.htm
Rousseau, N. (2006). « Former à la pédagogie de la sollicitude pour une pratique inclusive authentique. » Dans P.-A. Doudin & L. Lafortune (Éds.), *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers: Quelle formation à l'enseignement ?* Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec, pp. 227-240.
Terrisse, B., & Lefebvre, M.-L. (2007). « Ecole et résilience. » Dans C. Boris & Pourtois Jean-Pierre (Éds.), *Ecole et résilience*. Paris: Jacob, pp. 47-83.

- 1 Document consulté le 29.06.2008 sur http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/sesaf/ops/fichiers_pdf/RPT-Annexe_3.pdf
- 2 La différenciation structurelle fait référence à la mesure qui consiste à placer des élèves présentant des besoins spéciaux ou particuliers dans des structures spécifiques autres que la classe ordinaire, dans l'idée de leur donner un enseignement plus adapté à leurs besoins. De ce fait, certaines ressources ne sont plus disponibles pour un soutien à l'intégration de ces élèves en classe ordinaire (note de la rédaction).
- 3 Cité par le secrétaire général de la CIIP dans un éditorial consacré à l'école harmonisée. Document consulté le 29.06.2008 sur http://publications.irdp.relation.ch/ftp/1169547141berger_bulletin18.pdf

POUR CETTE RÉFLEXION SUR L'ÉPUISEMENT PROFESSIONNEL ET SUR LES TROUBLES COMPARABLES CHEZ NOS ÉLÈVES, LA RÉDACTION A ORGANISÉ QUELQUES ENTRETIENS AVEC DES DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENTS, DE TOUS LES SECTEURS D'ENSEIGNEMENT: NON POUR DONNER UN CARACTÈRE OFFICIEL À LA DÉMARCHE, MAIS POUR DONNER LA PAROLE À DES PERSONNES SOUVENT AU PREMIER RANG DANS LE REPÉRAGE DE CES RISQUES PROFESSIONNELS, ET POUR PERMETTRE AUX COLLÈGUES DE SAISIR DE MANIÈRE PLUS SENSIBLE LES DIFFICULTÉS ET LES OUTILS DES DIRECTIONS.

LES DIRECTIONS SOLlicitÉES ONT REÇU UN CANEVAS DE DISCUSSION, LIBRE À ELLES DE LE SUIVRE OU DE SIMPLEMENT S'EN INSPIRER, LIBRE À ELLES AUSSI D'ORGANISER L'ENTRETIEN COMME ELLES LE DÉSIRAIENT (LE DIRECTEUR SEUL, LE CONSEIL DE DIRECTION, ETC.). MAIS IL S'AGISSAIT CHAQUE FOIS D'ABORDER LA QUESTION DES MAÎTRES ET DES ÉLÈVES, AINSI QUE DES MOYENS DISPONIBLES DE PRÉVENTION ET DE LUTTE.

DES CADRES DE L'ÉCOLE S'EXPRIMENT

ENTRETIEN

NATHALIE JAUNIN, DIRECTRICE DE L'ÉTABLISSEMENT PRIMAIRE DE LAUSANNE PRELAZ

L'établissement de Prélaz compte 143 enseignantes et enseignants (dans la suite du texte, et afin de l'alléger, le masculin générique sera utilisé) environ 30 remplaçants et 1460 élèves. L'enseignement se déroule dans huit lieux différents. Nathalie Jaunin commence sa quatrième année à la tête de cet établissement.

Nathalie Jaunin est très soucieuse du bien-être des enseignants et de celui des élèves. Via notamment le projet *Climat scolaire*, il s'agit de promouvoir une politique de dialogue et de confiance afin de se donner le droit de dire si cela ne va pas; et même, cette attitude est valorisée comme un réflexe professionnel. Nathalie Jaunin insiste sur l'importance de l'écoute et de

l'empathie, mais très tôt suivies d'une analyse et d'une prise de distance. *Observer, repérer et réagir*: elle tente de développer le plus d'outils d'analyse possibles. Lorsqu'elle prend connaissance d'une situation délicate, elle préfère parler elle-même avec l'enseignant afin de protéger la sphère privée de cette personne. Lorsqu'elle est confrontée à des situations complexes, elle apprécie le soutien des interlocuteurs compétents des ressources humaines du département.

Les moyens pour faire face au phénomène du burnout sont multiples. Une écoute de proximité est assurée par les doyennes, qui sont attentives aux enseignants. Par exemple, si leur attitude est différente, « pas comme d'habitude », ou si un autre est toujours présent mais « sans faire de bruit », cela peut être un signe de mal-être. Elles informent la direction de ces observations et une discussion aura lieu au sein du Conseil de direction afin d'évaluer le degré d'urgence et les mesures à prendre. Cela peut être une

discussion avec la personne ou des mesures plus structurées comme une proposition de suivi par un professionnel, notamment par des démarches de supervision, financées par le service de santé de la commune de Lausanne. Les enseignantes déléguées de bâtiment peuvent aussi jouer ce rôle de repérage d'un burnout naissant. L'équipe de santé apporte sa contribution à ces mesures par une écoute auprès des élèves. Une doyenne s'occupe plus spécialement de la gestion de crise, en cas de comportements difficiles d'élèves.

Du point de vue de la direction, il est difficile d'avoir le contact avec 143 personnes, mais les conférences partielles de cycle et les rencontres facultatives permettent une meilleure écoute grâce au plus petit nombre de personnes présentes. Le développement d'un réseau et notamment des compétences des doyennes est essentiel; deux médiatrices sont en formation et deux animatrices de santé vont démarrer leur formation en 2009. Eu égard à la gestion des ressources humaines (RH), une direction n'est jamais assez armée. Dans l'idéal, il faudrait une personne formée aux RH pour 30 collaborateurs. Actuellement, ce n'est pas le cas et souvent par manque de temps, il est difficile de ne pas se focaliser sur les difficultés rencontrées ou les situations complexes en oubliant de dire aux enseignants que leur professionnalisme est apprécié. La qualité de la relation est le but

principal, en travaillant non pas à prescrire, mais à faire émerger du bas vers le haut la culture du « on se parle ». Une évolution peut ainsi se faire en douceur en vue d'une appropriation d'un climat scolaire serein et propice aux apprentissages.

Du point de vue des élèves, on peut mentionner les troubles du comportement, notamment des événements spectaculaires et répétitifs, comme l'enfant de 4 ans qui frappe de ses poings, agresse, détruit. L'enseignant avertit alors la doyenne, note les faits. Le niveau de danger est évalué, mais parfois l'enseignant dit qu'il ne peut plus assurer son enseignement. Grâce à des périodes de réserve, la direction engage une aide au titulaire dans sa classe. Il est en effet essentiel de garantir aux enseignants les conditions minimales pour exercer leur profession et aux enfants de pouvoir vivre bien. Elle évalue à environ 180 sur 1460 le nombre de situations d'élèves particulièrement difficiles. Ce nombre est évalué en rapport aux différents suivis en réseau mis en place autour de ces élèves. Par ailleurs, les difficultés de l'enseignement sont amplifiées par le fait que le taux d'enfants allophones s'élève à 49 %. De nombreuses situations d'enfants « sous-stimulés » sont observées. Les classes à effectifs réduits ayant été fermées à la suite d'une décision de la conférence des maîtres, des groupes d'intervention pédagogique (GIP)

ont été constitués, dont les membres peuvent intervenir dans de tels cas, en travaillant la main dans la main avec les enseignants de classe.

Le risque de burnout de la cheffe de l'établissement existe-t-il ? Ayant vécu un burnout voici neuf ans, ses alarmes fonctionnent mieux. Sa position au carrefour d'une multitude de pressions et sa solitude, telle celle de la reine des abeilles, l'ont conduite à chercher le contact, la solidarité et le partage avec d'autres directrices et directeurs d'établissement. Un coaching par un psychologue est aussi possible en cas de nécessité. Mais il faut savoir se protéger, prendre de la distance et gérer ses émotions.

Un dernier point à relever est le soin porté à améliorer l'administration afin de la rendre performante et au service des processus. Dans une brochure sont répertoriées toutes les procédures, qui sont évolutives. Ces clarifications rendent les « règles du jeu » explicites et ont pour but de rassurer les enseignants en enlevant un petit « bout de stress » et en informant sur des règlements souvent encore mal connus.

Propos recueillis par Régine Clottu
et Jean-Louis Paley

ENTRETIEN

LINE MERMOUD, DIRECTRICE DE LA FONDATION ENTRE-LACS

La Fondation Entre-Lacs réunit depuis 2006 le Centre d'enseignement spécialisé à Yverdon-les-Bains (CES Yverdon-les-Bains)¹ et le Centre d'enseignement et d'éducation spécialisés Florère, à la Vallée de Joux (CEES Florère)². Elle comprend 90 collaboratrices et collaborateurs de fonctions différentes: enseignants, éducateurs, psychologues, logopédistes, psychomotriciens, maîtres socio-professionnel et animatrices.

Tout en exprimant la difficulté de définir ce qu'est le burnout, Line Mermoud identifie deux facettes à ces réalités complexes. L'une concerne des situations individuelles: il est difficile de préciser si la situation professionnelle seule est génératrice de burnout ou si des facteurs personnels viennent s'imbriquer ou réciproquement. L'autre est liée à des aspects collectifs, par exemple le travail d'équipe lié aux changements structurels ou l'augmentation des exigences administratives concernant par exemple la tenue des dossiers ou les traces écrites sur les projets des élèves. *Les enseignants semblent plus touchés par le burnout que les autres collaborateurs de l'institution.*

La Fondation est confrontée à une évolution graduelle, un changement de mission qui se décline de façons diverses selon les sites d'enseignement. Les élèves ne présentent plus seulement des difficultés de langage (Yverdon) ou des déficiences intellectuelles (Florère)³, mais aussi des troubles de comportement et de la personnalité. Les enseignants n'ont pas choisi de travailler avec ce type d'élèves et sont touchés dans leur identité professionnelle.

Face à ces situations, Line Mermoud tente d'être particulièrement présente, de développer l'écoute et la qualité de la communication. La reconnaissance des difficultés du travail à tous



les niveaux (horizontale par les pairs, par la hiérarchie et par les services de l'Etat) est essentielle à ses yeux. Des mécanismes de régulation tels que des projets institutionnels permettant l'implication des collaborateurs ou le développement de formations internes ou externes⁴ ou encore des forums et des rencontres par sites permettent d'accompagner le changement. *Quand on ne peut pas changer la direction du vent, il faut orienter ses voiles*, relève-elle avec humour ! Les objectifs à viser sont des relations de proximité, une parole plus libre pour les enseignants, qui se sentent très responsables de leur classe et pour qui l'expression d'une difficulté est difficile car synonyme de disqualification.

Quand une situation difficile est identifiée, l'expérience de ces dernières années montre qu'il faut agir au plus vite. Il n'y a pas de procédure de crise avec un protocole précis, mais une attention redoublée. Les psychologues de l'institution peuvent accompagner l'enseignant en difficulté

parfois par le biais du travail en réseau avec un élève qui leur pose problème. La supervision individuelle et d'équipe est aussi proposée, le plus souvent avec l'intervention d'un professionnel externe. En effet, cette modalité est quelque chose d'habituel, un outil ordinaire, qui rencontre peu de résistance auprès des collaborateurs.

L'hétérogénéité des élèves est croissante. Ceux-ci rencontrent des difficultés d'apprentissage, en lien avec l'estime de soi et l'intégration dans le groupe. Ils ont du mal à accepter l'autre et sa différence. Des situations de crises de certains enfants conduisent à des interventions de la direction afin de reposer le cadre et les limites, et des psychologues par des actions de debriefing. Les situations de tels élèves et parfois des problèmes de relations avec les parents favorisent le burnout des enseignants.

Propos recueillis par Régine Clottu

ENTRETIEN

RENCONTRE AU GYMNASÉ DE NYON

Remarques préalables

Yves Deluz, directeur, a tout de suite proposé un entretien en présence de Martine Bébox, infirmière scolaire, et de Marie-Christine Gilbert, doyenne plus particulièrement responsable du réseau de santé qu'elle anime depuis plusieurs années⁵. Les rédacteurs ont compris sans grands discours la solidarité étroite dans la prise en charge et dans la réflexion même. Nous avons d'ailleurs laissé ce trio discuter sur la base du canevas.

Et s'il fallait justifier la pertinence d'aborder dans un même numéro les problèmes des élèves et ceux des maîtres, cet entretien suffirait à répondre : nous ont frappé en effet les correspondances évidentes entre les causes probables des problèmes des élèves et celles des maîtres. Nous y reviendrons dans une brève conclusion.

Dernière remarque enfin : durant tout l'entretien, les interlocuteurs se sont refusés à

toute statistique pour mesurer une éventuelle croissance de ce mal-être. Notamment parce que, sur le terrain, on manque de recul, et surtout parce que le gymnase de Nyon ne cesse de croître, ce qui « fausse » la perspective, et explique en même temps un anonymat susceptible de favoriser l'isolement et les situations difficiles.

La question des élèves.

Martine Bébox, infirmière, est peut-être l'adulte en première ligne pour recevoir le témoignage du mal-être de beaucoup d'élèves et de quelques maîtres, qui peuvent lui parler dans un cadre confidentiel, au sein de l'école, et en même temps en marge. Tout en répétant plusieurs fois qu'il faut à la fois des causes générales et communes et un terrain personnel et psychique fragile pour expliquer les crises graves, elle relève quelques points qui ressortent de ses observations, notamment lors du passage du secondaire I au gymnase.

- Chez le gymnasien, il y a parfois des situations

familiales très douloureuses qui s'ajoutent à des difficultés scolaires, formant un engrenage dont il est parfois impossible de sortir, sans aide du moins ; c'est certes aussi le cas chez les plus jeunes, mais le gymnasien doit souvent résoudre soi-même les problèmes familiaux.

- Cela d'autant que leur présence au gymnase (école « post-obligatoire ») n'est souvent pas le fait d'une décision consciente et réfléchie : Martine Bébox entend souvent comme raison principale : « j'avais les points » ou : « mes parents le voulaient absolument »... Dès lors, il est très difficile de *donner sens* à ses *apprentissages*, et comme le révèle la doyenne, la charge de travail est beaucoup plus lourde quand le sens manque.
- Il faut aller au gymnase, mais la suite n'est de toute façon pas claire : on est dans un *no man's land* sans bien savoir pourquoi ni pour quoi. Cette situation inconfortable pour le moins fragilise de nombreux élèves.

- En outre, l'élève était habitué dans son établissement secondaire à faire plutôt partie des « bons », et la sélection de l'entrée au gymnase le prive soudain de ce statut : certains deviennent les moins bons parmi les meilleurs, et l'image de soi, si elle est déjà fragile, risque de s'effondrer, d'où des tendances dépressives.
- Et certains éprouvent d'énormes difficultés dans leurs méthodes de travail, qu'ils doivent réinventer au gymnase : le temps d'adaptation n'est pas le même pour tous.

Quelques moyens de ne pas « passer à côté »

Yves Deluz et Marie-Christine Gilbert insistent sur le réseau serré qui permet en général de repérer les situations difficiles. Le maître de classe, les discussions impromptues en salle des maîtres, l'examen capital de la feuille d'absence, où apparaît souvent la perte de motivation de l'élève, des résultats en chute libre, les signaux discrètement envoyés par les amis ou camarades des élèves en difficulté, parfois au courant très tôt, éventuellement par un blog désespéré⁶...

Les rendez-vous, les conseils, la discussion avec les parents, l'appel à la médiation, le renvoi à l'orientation scolaire (qui joue un rôle capital pour aider des jeunes en difficulté), l'ouverture à un réseau plus large que purement scolaire permet d'aider, de rassurer le jeune convaincu qu'on prend au sérieux sa situation. De manière plus concrète, on peut proposer à l'élève des horaires allégés pour un temps déterminé, lui permettant de souffler sans multiplier des absences inexplicables.

Les risques de « passer à côté »

Ressort de la discussion l'impression émouvante que tous les partenaires présents se rendent parfaitement compte que malgré la bonne volonté de tous, on peut manquer un élève en difficulté. Par exemple, on part de l'idée, heureusement presque toujours juste, qu'un élève qui a de bons résultats et qui n'est pas absent est un élève qui va bien. On sait maintenant que ce n'est pas toujours le cas : des élèves se cachent, présentent un profil très perfectionniste, suradapté à l'école, profil



qui peut cacher par exemple une anorexie à ses débuts.

Le risque zéro n'existe pas, mais Marie-Christine Gilbert insiste pour clore cette partie sur la complémentarité absolument nécessaire entre la direction (ici surtout les doyens) qui a une vision globale et le maître qui est en contact quotidien.

Et les maîtres ?

A part Martine Béboux, toutes les personnes présentes sont ou ont été des maîtres, et connaissent les risques du métier, que les assurances maladie attestent, et qu'on ne connaît pas forcément dans le public. Le directeur en évoque quelques-uns qui font souvent écho aux risques du métier d'élève.

- Un effet taille augmente les risques de solitude, paradoxalement : 130 maîtres implique un anonymat inconnu à 70.
- Le maître reçoit en général peu de reconnaissance exprimée par ses élèves (selon le beau mot, il y a quatre saisons, et aucune pour la reconnaissance).

- Sur une personne fragilisée par ailleurs, ce manque peut entraîner une perte de confiance, une baisse de l'estime de soi.
- La reconnaissance sociale, parfois forte de la part de parents particuliers, s'est complètement dégradée ces dernières années : l'image du maître privilégié, avec ses vacances et ses horaires, rend la souffrance durable ou momentanée encore plus « honteuse ».
- Les attentes et les attitudes des élèves sont contradictoires, comme toujours sans doute, mais dans une situation globalement plus difficile, elles peuvent être plus délicates à maîtriser : l'élève n'a pas de respect *a priori*, il conteste volontiers, directement ou auprès de la direction, mais il est en même temps en recherche perpétuelle de repères forts, d'adultes solides et sûrs d'eux-mêmes. Pas facile de se situer, en particulier dans une période personnelle difficile.
- Enfin, Yves Deluz remarque que les maîtres ont aussi besoin de sens pour leur travail : où vont aller leurs élèves, à quoi vont leur servir leur diplôme, les systèmes changent à une

vitesse incroyable... Le maître, comme l'élève, a parfois l'impression du *no man's land*.

Repérer, aider...

- Le doyen, qui est aussi maître, est en première ligne pour de premières discussions avec le maître en difficulté, encore faut-il que la confiance soit établie⁷.
- Il semble bien que le maître ait toujours de la difficulté à faire part de ses difficultés, d'oser en parler, condition pour qu'une aide puisse être apportée. Tout ce qui tourne autour de la dépression reste encore largement tabou.
- Il semble clair que la volonté de tenir à tout prix risque d'aggraver la situation, et qu'un congé de moyenne durée permet un rétablissement

plus solide que des absences courtes et répétées. On voit là par exemple l'étonnante proximité avec la situation de l'élève.

- Il est tout à fait curieux qu'un métier relationnel, avec des jeunes, ne comporte pas des mécanismes automatiques de supervision ou d'intervention : les rares qui se lancent dans des analyses de pratique, dont on a par ailleurs démontré l'efficacité, sont en général des maîtres d'un certain âge, qui n'ont justement plus peur de montrer qu'ils connaissent aussi des difficultés, dans la manière d'aborder une classe, un élève, un sujet. Cercle vicieux dont on pourrait sortir peut-être en institutionnalisant ce type de rencontre. Mais est-ce bien réaliste ?

En se quittant

Il est clair qu'on n'aborde dans ce type d'entretien que ce qui fait problème, voire ce qui angoisse, dans des situations particulièrement lourdes. Si l'on peut supporter, c'est justement parce que dans l'ensemble, les élèves et les maîtres vont bien. Mais il ressort tout de même que la direction est clairement soumise à un stress intense, puisque se concentre dans leurs bureaux « toute la misère de l'établissement, et de la société qui l'entoure ». Yves Deluz signalait qu'il n'est pas toujours simple d'arriver au gymnase le matin en se demandant quelle tuile allait encore tomber.

Propos recueillis par Régine Clottu et Denis Girardet

ENTRETIEN

ENTRETIEN AVEC MARC WICHT, DIRECTEUR EPS AIGLE

DIRECTEUR DE L'ÉTABLISSEMENT PRIMAIRE ET SECONDAIRE D'AIGLE DEPUIS PLUS DE 3 ANS, MARC WICHT A UN PARCOURS ATYPIQUE POUR CE POSTE, PUISQU'IL EST ENSEIGNANT ET PSYCHOLOGUE DE FORMATION. SON PARCOURS PROFESSIONNEL DONNE D'AUTANT PLUS DE VALEUR AUX AVIS QU'IL A EXPRIMÉS POUR *PRISMES*.



Evoquant le burnout, Marc Wicht relève qu'une personne est constamment en équilibre et en mouvement. De multiples raisons, pas seulement professionnelles, peuvent provoquer une rupture de cet équilibre. Le manque de confiance en soi, et envers l'autre, une accumulation de petits événements imprévus, des modifications de la situation familiale ou des surprises dans l'exercice de son métier peuvent créer des décalages trop importants dans l'inévitable instabilité où chacun vit. D'aucuns se relèvent en souplesse, d'autres non. Un facteur pénalisant est parfois l'entourage de la personne en difficulté, qui ne réagit pas, ou au contraire exagère dans la compassion, voire fait ressurgir de vieilles querelles.

Comment être alerté pour réagir en faveur de l'individu concerné ? Marc Wicht relève que les enseignants ont peut-être choisi leur voie professionnelle parce qu'ils ont une sensibilité fine aux relations humaines, et par là sont plus touchés par la problématique que dans d'autres domaines. Le faible taux d'absentéisme à Aigle est à relever, mais il est difficile d'observer chaque évolution individuelle dans un corps de 150 personnes. A cet égard, le rôle des doyens est essentiel ; ces derniers sont vigilants et formés.

Parfois aussi on en est réduit à devoir réagir à un dérapage pour être informé...

Si jusqu'à une époque récente seul le médecin cantonal intervenait, la prise en charge s'est maintenant nettement améliorée. Le dispositif local est prêt à agir, et, sur le plan cantonal, les ressources humaines de la Direction générale de l'enseignement obligatoire sont à la disposition d'un directeur qui se plaît à relever leur bon fonctionnement. Marc Wicht a renforcé l'encadrement dans son établissement et amélioré l'administratif. Circulation des informations, présence et écoute, préférence de l'écrit sur l'oral sont les bases de la réflexion et amènent des mesures appropriées. Il met l'accent sur la confiance et une communication de qualité. A cet égard, des *lieux d'échanges* ont été renforcés : l'un au secondaire, constitué de personnes ressources disponibles à la demande ; l'autre au primaire, qui se réunit tous les quinze jours et tente de briser une solitude plus aiguë qu'au secondaire. Le traitement parfois discutable de faits relevés dans les *media* a également conduit à un partenariat régulier avec des journalistes.

Concernant les élèves, Marc Wicht relève que son établissement comporte environ 50% d'élèves de familles migrantes. Eux comme leurs camarades suisses sont souvent en perte

de références. Il importe donc de travailler sur des valeurs, à faire vivre par des projets sous la devise: « réagir-agir-prévenir ».

Marc Wicht suscite ainsi les initiatives, qu'il s'efforce de faire avancer en englobant tous les partenaires, proches ou éloignés, de l'école. A une charte d'établissement il préfère des thèmes annuels reprenant successivement les valeurs fondamentales; par exemple, « Ouvert au monde, ancré dans la région » est actuellement traité. Une telle thématique s'intègre au travail scolaire; elle est abordée sous tous ses angles de manière créative et sans routine.

Sans être directement exportables, les pistes explorées à Aigle peuvent cependant élargir l'éventail des possibilités de mieux vivre à l'école.

Propos recueillis par Régine Clottu
et Jean-Louis Paley

- 1 Né en 1969, sous l'appellation de Centre logopédique et pédagogique du Nord Vaudois, le CES Yverdon-les-Bains comprend dix classes et un secteur socioprofessionnel. Il accueille des enfants et des adolescents d'intelligence normale, présentant des difficultés d'apprentissage en lien avec des troubles du langage, du comportement et/ou de la personnalité. Le Centre exerce ses activités sur deux sites: Maison Rouge pour les jeunes élèves et Cheminet pour les élèves dès la 5^{ème} année.
- 2 Fondé en 1948 par Henriette Piguet, le Home Florère devient en 1986 le Centre d'Enseignement et d'Education Spécialisés Florère. Celui-ci accueille, en externat et en internat, des enfants et des adolescents présentant des difficultés d'apprentissage et/ou de développement en lien avec un handicap mental, des troubles instrumentaux, des troubles du comportement et de la personnalité. Florère propose une aide à domicile (Service Educatif Itinérant, SEI) pour les enfants d'âge préscolaire et des mesures de soutien pédagogique spécialisé (SPS) pour favoriser l'intégration des élèves dans le milieu scolaire ordinaire.
- 3 A Florère on assiste à un mouvement de désinternalisation des jeunes déficients intellectuels, qui restent dans leurs familles avec l'aide de structures d'accueil temporaires. Le Centre accueille donc de plus en plus des cas socio-éducatifs.
- 4 Depuis 3 ans, l'Institut de formation continue de la HEP, par

sa prestation de « formations négociées », collabore avec la Fondation Entre-Lacs. Plusieurs formatrices et formateurs ont pu répondre à des demandes de formations « sur mesure ».

- 5 On lira dans un précédent numéro sa contribution sur l'importance des réseaux pour l'aide aux élèves en grande difficulté.
- 6 A cet âge, on est fragile, mais aussi généreux et l'on connaît le dévouement parfois admirable de camarades qui sortent un ami de filets inextricables.
- 7 Fait-on attention assez à la responsabilité énorme des doyens, si souvent entre le marteau et l'enclume? L'importance décisive d'un conseil de direction fort apparaît ici, dans le soutien réciproque nécessaire.

ACCOMPAGNEMENT DE MAÎTRES EN DIFFICULTÉ PROFESSIONNELLE: LE POINT DE VUE D'UN SERVICE D'ENSEIGNEMENT

Quelques précautions liminaires...

Le comité de rédaction de la revue *Prismes* a offert à la Direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO) une tribune pour présenter son point de vue et les moyens dont elle dispose en matière de ressourcement professionnel. En particulier, il a semblé intéressant de faire un bref survol des prestations disponibles pour les enseignants qui, de façon ponctuelle ou plus durable, ne parviennent plus à trouver les ressources personnelles nécessaires à l'accomplissement de leur métier.

Evoquer ces prestations peut sans doute répondre à de nombreuses questions que se posent les enseignants concernés. Cette approche présente cependant un biais important. A vouloir mettre en avant ces difficultés, on pourrait donner de la profession enseignante l'image

d'un métier particulièrement difficile. Vraie ou non, cette perception ne trouve souvent que peu d'échos dans les autres secteurs d'activités de la société, plus volontiers prompts à mettre en lumière les avantages réels ou supposés dont bénéficient les maîtres. Quel enseignant ne s'est pas vu reprocher plus ou moins directement ses horaires ou la durée des vacances scolaires? Et lequel, lorsqu'il a jugé bon de répondre, ne l'a pas fait en décrivant le sens de ces aménagements, la complexité et la difficulté réelle du métier?

Ce débat est stérile. Il risque de surcroît de desservir l'image de la profession en en faisant un cas particulier parmi les autres métiers. Comme pour beaucoup d'autres secteurs, les exigences dans le monde de l'enseignement ont notablement augmenté ces dernières années,

c'est un fait. Cette pression place certains face à des difficultés professionnelles et personnelles, et là encore, c'est exact tant pour le monde enseignant que pour n'importe quel autre secteur d'activités. Il s'agit donc moins de justifier l'existence de problèmes spécifiques au monde enseignant que de réfléchir aux mesures adaptées qui peuvent répondre aux besoins de ces professionnels.

Le ressourcement, une mesure préventive?

Le premier moyen ouvert à chacun pour traverser sa vie professionnelle en conservant l'intérêt et le dynamisme nécessaire est la formation continue. Cet outil a été adapté aux spécificités du monde de l'école, tant par la durée de la formation annuelle possible, que par la liberté de choix qui est acquise aux enseignants, et ce

2 | DES CADRES DE L'ÉCOLE S'EXPRIMENT

ACCOMPAGNEMENT DE MAÎTRES EN DIFFICULTÉ PROFESSIONNELLE: LE POINT DE VUE D'UN SERVICE D'ENSEIGNANTS

au moment de l'introduction de la nouvelle Loi sur le personnel de l'Etat de Vaud.

Sans doute plus exigeante, mais aussi porteuse d'un réel potentiel de progression personnelle, la formation complémentaire ouvre à ceux qui le souhaitent d'intéressantes perspectives de développement de carrière. Ce domaine est probablement encore appelé à évoluer, au moment où la nouvelle Haute Ecole Pédagogique prend sa place dans l'espace de formation vaudois et romand.

Sans prétendre à l'exhaustivité, il convient aussi de mentionner la possibilité, à certaines conditions, de bénéficier d'un congé sabbatique, lui aussi introduit au début des années 2000.

Ces mesures répondent aux besoins de nombre d'enseignants. Il serait cependant illusoire d'imaginer qu'elles couvrent l'entier des demandes. Quelques personnes, malgré le recours à ces dispositifs, se retrouvent tout de même face à des difficultés, parfois importantes.

Lorsque les difficultés perdurent...

Malgré les pistes évoquées, il demeure des personnes fragilisées dans leur pratique professionnelle. On parle alors de démotivation, stress ou épuisement professionnel. Vouloir chercher une réponse adaptée à chacun nécessite préalablement un examen sans complaisance de chaque situation. Cet examen doit permettre d'identifier les causes possibles à l'origine des difficultés ressenties, et surtout leur nature. Il s'agit en effet d'identifier ce qui peut avoir de l'influence sur l'origine du problème, cas échéant dans quelle mesure. Pour simplifier à l'extrême, ces causes pourraient être catégorisées en cinq groupes:

- les difficultés engendrées par une situation d'enseignement extraordinaire;
- les difficultés engendrées par des déficits organisationnels;
- les difficultés liées à l'obsolescence des pratiques professionnelles;
- les difficultés issues de conflits interpersonnels;
- les difficultés en lien avec la personne de l'enseignant (savoir être, santé, circonstances de vie particulière...).

Les deux premières catégories n'entraînent le

plus souvent pas de difficultés durables. Les causes sont relativement facilement identifiables, et lorsque les situations sortent du cadre défini par l'institution, des dispositifs de régulation existent. Sans nier les moments délicats que certains enseignants sont parfois appelés à traverser, on peut affirmer que l'institution scolaire et plus précisément les directions d'établissement disposent de moyens pour réguler ce type de causes. Il faut pour cela qu'elles soient clairement et objectivement informées de ce que les enseignants constatent dans leur quotidien. Cette culture d'échanges dans des rôles bien compris d'enseignant et de responsable d'établissement peut probablement être encore développée. Il est de la responsabilité des uns de formuler les constats, et de celle des autres de prendre les mesures conformes au cadre institutionnel défini, afin d'assurer le bon fonctionnement de l'école.

Les difficultés liées à l'actualisation des compétences professionnelles acquises sont également relativement simples à réguler. Les dispositifs existants de formation répondent en grande partie aux besoins, et si nécessaire, des mesures plus conséquentes peuvent être mises en place pour les maîtres qui en formulent la demande auprès de leur direction.

La question du conflit entre personnes est également facilement identifiable, mais sans doute plus complexe à gérer. Par nature délicate, la question du conflit se complique encore lorsqu'un cadre est impliqué. Le dispositif légal donne cependant des garanties aux maîtres se trouvant dans ce type de situation. Dans certains cas, le service employeur peut intervenir pour arbitrer et rechercher les issues positives au conflit. L'Etat dispose également d'une unité spécialisée, le Groupe IMPACT¹, qui garantit une médiation ou une analyse objective de chaque situation si nécessaire.

Enfin, et c'est sans doute le plus délicat, certains enseignants se retrouvent parfois dans l'impossibilité personnelle de faire face aux exigences de leur métier. C'est dans ce domaine bien particulier que le service employeur offre aux enseignants concernés la possibilité d'un

accompagnement dans la réflexion à conduire. Par nature, cet accompagnement est limité. Il ne peut en effet déborder sur le champ du médical, par exemple. Il permet cependant d'identifier les limites, possibilités et responsabilités de chacun dans une situation de crise.

Quelques constats, quelques pistes...

Nous constatons que le plus souvent, dans les situations réellement préoccupantes, les origines sont multiples. Il se peut que des éléments mineurs génèrent chez certains des situations de crise sans rapport réel avec l'élément déclenchant. Ainsi, corriger les défauts, imperfections ou erreurs identifiés n'est pas toujours suffisant et peut nous laisser démunis face à des situations qui dépassent la zone d'influence des maîtres, des directions d'établissement ou de la direction du service.

Pour dépasser cette apparente impasse, nous proposons dans chaque situation qui l'exige un accompagnement qui vise à mieux comprendre la nature des difficultés. Il s'agit ensuite d'examiner comment chaque acteur peut, dans son rôle spécifique, faire progresser la situation, et cas échéant identifier les limites de cette action. Ensuite, si nécessaire, les personnes sont mises en contact avec d'autres partenaires, ou cas échéant, renvoyées à leur responsabilité personnelle. La rigueur des procédures, la transparence de l'information et le respect des personnes sont les valeurs qui guident ces accompagnements.



Par ailleurs, nous avons la conviction qu'une bonne connaissance de notre environnement administratif et professionnel, comme de ce qui est attendu de chacun dans son rôle respectif, participe efficacement à limiter le risque de fatigue professionnelle. Les outils d'informations mis à disposition des enseignants dès cette rentrée 2008 (info DGEO@enseignants) sur les mes-

sageries professionnelles de chacun s'inscrivent dans cette perspective.

Au début d'une nouvelle année scolaire, l'évocation des difficultés que rencontrent certains enseignants ne doit cependant pas nous faire perdre de vue qu'au quotidien, l'énorme majorité des professionnels de l'école accomplit avec exigence et conscience sa mission auprès

des élèves de notre canton. Comme les individus en difficulté momentanée, cette majorité « silencieuse » a droit également à notre attention et à notre reconnaissance.

Pierre Kolly
direction RH/DGEO

1 Cf. article p. 42

ACCOMPAGNEMENTS INDIVIDUELS D'ENSEIGNANTES ET D'ENSEIGNANTS

A LA LECTURE DE L'ARTICLE DE PIERRE KOLLY

Les propos de Pierre Kolly soulignent la prise en compte, par l'employeur, des difficultés qu'une personne peut rencontrer au cours de son parcours de vie. Cette volonté d'accompagner et de soutenir les enseignantes et les enseignants confrontés à des difficultés fait écho à la mission prioritaire de l'Institut de formation continue de la HEP: « *Stimuler, faciliter et assurer le développement des connaissances et des compétences professionnelles des acteurs de la formation, de l'enseignement et de l'éducation* ».

Au-delà de l'énoncé de cette posture respectueuse de la professionnalité des enseignants, le sens commun ne suffit plus à définir la profession enseignante et l'exigence d'une référence partagée s'impose. Si l'on pouvait hier s'accorder facilement sur la définition d'un bon enseignant, la question déchire aujourd'hui indubitablement. Les enquêtes internationales (Pisa), les attentes institutionnelles harmonisées et précisées (HarmonoS, plan d'études romand), l'augmentation des prescriptions formelles (réformes scolaires, décisions démocratiques contraignant l'activité enseignante) et informelles (attentes des parents, volonté populaire exprimée dans la presse) ne prennent pas toujours sens en regard des besoins des élèves qui entrent chaque matin dans la classe, avec leurs singularités et leurs attentes.

La complexité de l'action enseignante, jusqu'alors confinée au sein de la relation maître-élève, envahit l'entier des tâches des enseignants. On demande des cahiers des charges, des référentiels de compétences, des standards de qualification...

C'est au centre de ce champ de contraintes que doit se penser la notion de « difficulté professionnelle » évoquée par Pierre Kolly.

Questionner les difficultés que rencontre un professionnel, revient souvent à analyser l'écart creusé entre ce qu'il aimerait pouvoir faire et ce qu'il parvient réellement à réaliser¹. Les compétences développées au cours des accompagnements individuels conduits par des formatrices et des formateurs de la HEP visent à la fois une meilleure appropriation des contextes dans lesquels l'enseignement se dispense et, en même temps, une meilleure gestion didactique et pédagogique des situations d'enseignement.

Dans cette perspective, la formation n'est plus envisagée comme un « remède » à prescrire et l'enseignant considéré comme un « malade » à soigner. La formation est au contraire pensée comme une ressource pour :

- approfondir et enrichir une pratique professionnelle souvent déjà efficace ;
- comprendre et faire évoluer les situations d'enseignement rencontrées ;
- développer un nouveau champ de compétences ;
- rester en lien avec les évolutions techniques ;

- se situer et agir dans un contexte professionnel en changement ;
- bénéficier des apports de la recherche en éducation.

Les ressources proposées par l'Institut de formation continue de la HEP s'inscrivent ainsi dans une logique d'accompagnement qui s'appuie sur un contrat de formation singulier² définissant les objectifs poursuivis, les compétences à mobiliser pour les atteindre et les modalités de travail choisies.

Pierre-Alain Besençon
responsable de direction de l'Institut de formation continue de la HEP Vaud

1 Yves CLOT: « Ce qui est fatigant, ce n'est pas ce que l'on fait, mais ce que l'on n'arrive pas à faire. »

2 Ce contrat est généralement formalisé lors de la première rencontre entre l'enseignant et le formateur.

POUR INTRODUIRE CETTE PARTIE, UNE ENSEIGNANTE TÉMOIGNE DE SON BURN-OUT ET MONTRE PAR QUEL CHEMIN ELLE A PU RÉAGIR ET RECONSTRUIRE. DANS LE CONTEXTE DE L'ÉCOLE, DE PLUS EN PLUS FRÉQUEMMENT SONT EXPLORÉES DES DÉMARCHES D'ACCOMPAGNEMENT (OU DE COACHING) QUI PEUVENT PRÉVENIR UN BURNOUT ET PEUT-ÊTRE JOUER UN RÔLE DANS LA RECONSTRUCTION APRÈS UNE PHASE D'ÉPUISEMENT PROFESSIONNEL. DEUX ENSEIGNANTS ENGAGÉS DANS CE GENRE DE TRAVAIL EXPLIQUENT LEUR FAÇON D'ACCOMPAGNER DES COLLÈGUES. POUR EUX, IL EST ESSENTIEL D'ÊTRE UN PAIR, UN SENIOR, CE QUI PEUT FAVORISER UNE RELATION DE CONFIANCE, SUR LAQUELLE SE BASE L'ACCOMPAGNEMENT. PUIS, PRISMES ABORDE DES ASPECTS PLUS COLLECTIFS NOTAMMENT L'INTERVENTION D'UNE SOCIO-PÉDAGOGUE RÉPONDANT AUX DEMANDES D'ÉTABLISSEMENTS EN VUE DE FAVORISER UN CLIMAT DE TRAVAIL AGRÉABLE ET CONSTRUCTIF ET L'APPORT D'UNE STRUCTURE POUVANT INTERVENIR POUR AMÉLIORER LES CONDITIONS DE TRAVAIL EN CAS DE CONFLITS. CETTE PARTIE SE TERMINE AVEC UN BREF SURVOL DE RESSOURCES EN FORMATION, PROPOSÉES PAR L'INSTITUT DE FORMATION CONTINUE DE LA HEP VAUD ET TOUCHANT À LA THÉMATIQUE DE CE NUMÉRO.

MOI... EN ÉCHEC ?

Au mois d'avril 2007, le directeur de mon établissement me parla d'un groupe de travail qui s'était formé dans le but de soumettre à l'ensemble des collègues les réflexions que soulèvent les effets douloureux du burnout. Il me proposa de m'y joindre, étant au courant de mon parcours personnel. Lors de mon premier contact, l'ensemble du groupe m'informa des questionnements, des interrogations et des souhaits auxquels ils avaient déjà songé.

J'ai présenté mon parcours professionnel lors d'une journée pédagogique sur la thématique du burnout. C'est un état d'être qui m'a affectée au mois de septembre 1994. A cette époque, je travaillais à mi-temps dans une classe enfantine. Un vendredi après-midi, je contactai ma collègue et l'avertis, brutalement je dois le dire, que je désirais mettre fin à mon activité professionnelle.

Avec le recul, mais ces propos n'engagent que moi, je considère qu'une telle réaction, sans autre alternative, doit être perçue comme une *onde de choc*: nous étions sur le point de

partir en mini-camp la semaine suivante. Ce bouleversement tombait des plus mal, je l'admetts. Du reste, notre conversation téléphonique fut limitée; ma collègue se sentait prise au dépourvu. Cependant, elle me conseilla de participer à ce mini-camp dans la perspective de pouvoir prendre un peu de recul, tout en maintenant le contact avec nos élèves. Il est vrai que les responsabilités étaient bien moindres, puisque nous étions plusieurs enseignantes, accompagnantes et accompagnants pour gérer le groupe d'enfants. Mais m'exposer devant mes élèves était déjà devenu un acte difficile à surmonter; j'avais perdu toute confiance en moi. Une déferlante d'émotions irrationnelles se manifestait déjà fortement, je n'étais donc plus capable de réfléchir avec discernement. La culpabilité d'abandonner mes élèves renforçait l'image de mon incapacité à mes propres yeux. Il faut savoir que la volée que nous suivions cette année-là était particulièrement agréable. Ma collègue comprenait d'autant moins ce qui m'arrivait. Je n'ai pas saisi l'occasion qui m'était





officielle. Cette personne était la présidente de la Commission scolaire. De plus la *Société pédagogique vaudoise* me permit de rencontrer la présidente de l'*Association des maîtresses enfantines*, qui m'accueillit dans sa classe afin de cerner au mieux les difficultés que je rencontrais. A la suite de ce stage, où j'ai pu exprimer mes doutes, éclaircir quelque peu ce qui entravait l'accomplissement de mon activité professionnelle, nous avons ensemble réalisé qu'un groupe, tel que celui d'une classe, me paralysait. A l'inverse, le contact avec les enfants n'était pas à remettre en question, en particulier l'échange individuel ou par petits groupes. J'ai pu ainsi reprendre une activité professionnelle en tant que maîtresse d'appui.

Catherine Gudit
enseignante d'appui et personne
ressource pour l'appui

offerte d'éviter, peut-être, de me démettre de ma fonction.

Je dois dire que depuis quelques mois j'avais certainement, par mon attitude, anticipé inconsciemment cette rupture en maintenant des distances vis-à-vis de mes collègues. D'une nature un peu introvertie, je ne favorisais pas un éventuel éclaircissement sur le mal-être qui m'habitait et que mes collègues percevaient. Il faut bien comprendre que les causes du burnout ou de tout autre trouble psychique se mettent en place à notre insu et de manière sournoise. Tout comme je peux dire que préférer ne pas en prendre conscience est, sur le moment, plus facile que remettre en question tout ce qui englobe ce malaise. On se sent vraiment seul; on croit que si l'on ouvre un tout petit peu la porte de ce mal-être, tout ce qui est caché, tout ce qu'on ne veut pas voir, va nous tomber dessus. J'étais dominée par une volonté forcenée d'être à la hauteur d'une certaine image que je me faisais de moi-même, prenant des proportions

excessives. Un besoin inconsidéré de tendre à une perfection, de me noyer dans une surcharge de travail démesurée et inappropriée, me permettait de surmonter l'anxiété, les doutes et surtout l'impression de ne pouvoir répondre à l'attente des personnes qui comptaient sur moi.

Comment fonctionner dans un univers relationnel alors que je perdais toute notion d'identité et percevais de manière toujours plus floue les aspects de la réalité au quotidien? Je me rappelle que mes collègues de classes enfantines ont tenté d'établir un dialogue, mais être auprès d'elles renforçait mon incapacité à surmonter ce moment difficile! Dès lors, et tout du moins en ce qui me concerne, il n'y avait pas de retour possible.

Si je suis dans le même établissement aujourd'hui, cela tient à l'opportunité qui m'a été donnée d'être en relation avec une personne osant me faire confiance, qui fut juste présente et à mon écoute sans jugement, durant une année, avant que ma démission ne soit

ENTRETIEN

UNE PERSONNE RESSOURCE EN COACHING PÉDAGOGIQUE À LA CRENOL¹

Depuis 4 ans, Jean-Daniel Boegli exerce la fonction de *personne ressource en coaching pédagogique*. Son parcours professionnel a passé par l'enseignement primaire, puis secondaire. Titulaire d'une licence de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation à Genève, il a enseigné d'abord à l'École Normale de Lausanne, puis au Séminaire pédagogique de l'enseignement secondaire, tout en étant actif dans le domaine de la santé scolaire. Actuellement, conjointement à son travail de *coaching*, il enseigne dans un gymnase.

Statut et cadre pour cette fonction

En 2005, les directeurs² de la CRENOL font le constat que leurs tâches administratives sont en augmentation et qu'il devient pour certains difficile d'accompagner pédagogiquement, aussi efficacement que souhaité, les enseignants dont ils ont la responsabilité. Cette réflexion débouche sur la création du poste de *personne ressource en coaching pédagogique*. Son financement est assuré, *via* l'enveloppe pédagogique, par tous les directeurs concernés. Une des originalités de ce projet est le fait que les directeurs, dans une démarche solidaire, contribuent à cette rétribution, sans être tenus de faire appel à la personne-ressource chaque année. S'agissant d'une expérience pilote, la Direction générale de l'enseignement obligatoire a donné son autorisation. Un cahier des charges prévoit une délégation de compétences dans un cadre défini, à savoir la pédagogie, la didactique et la méthodologie générales. Le message donné est : « Nous avons à disposition un *collègue, un pair*, qui peut mettre son expérience à votre service ». L'activité est centrée sur le pôle *ressource* et assortie de conditions de *confidentialité*. Il ne s'agit pas d'une fonction hiérarchique, telle que celle de doyen.

Champ d'action et bilan chiffré

La personne ressource intervient auprès d'enseignants de l'ensemble de la scolarité obligatoire. Sa fonction s'adresse principalement à trois publics :

- des collègues qui font leur première année d'enseignement après l'obtention de leur titre HEP : bien qu'ayant reçu une formation initiale de qualité, il s'agit, pour nombre d'entre eux, de faciliter le passage du statut d'étudiant à celui de maître titulaire ;
- des collègues sans formation pédagogique officielle mais qui ont quand même un mandat d'enseignement à l'année ou pour plusieurs semaines : il est facile d'imaginer le soutien représenté par l'apport de notions pédagogiques basiques ;
- des collègues brevetés et expérimentés en situations particulières : l'accompagnement de ces enseignants est plus délicat, car chaque cas est différent. L'enjeu ici est de rester dans le cadre de la délégation de compétences fixée. Au vu des premières expériences, il semblerait plus facile d'obtenir des résultats positifs quand la difficulté est liée à un événement ponctuel.

Annuellement, trente à quarante enseignants, répartis dans les différentes catégories évoquées, ont pu bénéficier d'un accompagnement durant ces trois dernières années scolaires. En 2008-2009, ce sont déjà plus de cinquante collègues qui sont concernés. Cette tendance à une augmentation annuelle régulière est certes un indicateur réjouissant quant à l'utilité d'une telle fonction, mais on arrive, en terme d'efficacité, aux limites d'un poste à temps partiel.

Accompagnement proposé

A chaque début d'année scolaire, Jean-Daniel Boegli prend contact avec les enseignants désignés. Lors du premier entretien individuel, il présente la fonction et les offres de service qui l'accompagnent. Il évoque également son parcours et les raisons qui font qu'il s'est engagé dans l'exercice de ce mandat. L'intérêt

évident est d'être une *ressource extérieure* à l'établissement d'enseignement tout en étant un collègue encore en activité : il existe de ce fait une forme de *légitimité* conférée par une longue expérience théorique et pratique. Une importante marge de liberté et une grande souplesse de fonctionnement, autant avec les directeurs qu'avec les collègues, apportent un intérêt supplémentaire. Parmi les propositions de collaboration offertes à l'enseignant, on trouve entre autres :

- des entretiens tout au long de l'année scolaire sur des situations pédagogiques et relationnelles vécues en classe ainsi que sur des points théoriques, didactiques et méthodologiques ;
- des observations de l'enseignant ou d'élèves ;
- des visites *extra muros* auprès d'enseignants d'autres établissements ;
- la mise à disposition de documents théoriques et de fiches d'autoévaluation,
- le travail en petits groupes de collègues « coa-chés » partageant une même préoccupation. L'investissement de chacun se fera à la carte en fonction des situations personnelles et professionnelles.

L'avenir de la fonction

En 2010, Jean-Daniel Boegli arrivera au terme de son mandat. Se posera alors la question de la pérennité du poste. Les directeurs souhaiteront-ils prolonger cette expérience pilote ? Sera-t-il possible de trouver une nouvelle personne qui ait le bon profil ? Pourrait-on obtenir un soutien plus important, notamment financier, du DFJC ? D'autres pistes mériteront également d'être explorées, par exemple un élargissement du rôle de certains PraFos à cette fonction d'accompagnement ou/et le développement des compétences des réseaux de soutien propres aux établissements.

En ce qui concerne une possible généralisation de la fonction aux autres régions scolaires du canton, il s'agirait de l'envisager dans le respect du célèbre *penser globalement et agir localement*, bien connu dans le monde de

la santé: le concept général de la fonction de personne ressource en *coaching* pédagogique devrait pouvoir être adapté, si souhaité, dans le respect des spécificités et des volontés propres aux neuf autres régions scolaires.

Propos recueillis par
Régine Clottu et Denis Girardet

- 1 Conférence régionale des établissements du Nord et de l'Ouest Lausannois; elle compte 13 établissements.
- 2 Une directrice et 12 directeurs.

ENTRETIEN

UN ACCOMPAGNEMENT INTÉGRÉ DANS LE MILIEU SCOLAIRE

Engagé dans le cadre des établissements primaire et secondaire (EPS) de Nyon-Roche-Combe et de Rolle ainsi que de l'établissement scolaire Elisabeth de Portes (ESEP), Eric Gubelmann, enseignant d'expérience, ayant suivi une formation de coach et travaillé en entreprise, réalise depuis trois ans un accompagnement auprès d'enseignantes et d'enseignants et occasionnellement auprès d'élèves. Lors d'un entretien, il évoque la nécessité de bénéficier d'une grande *crédibilité* et d'une grande confiance auprès des directions et des enseignants. La dimension *pair* lui semble essentielle: il est un enseignant sans horaire mais dont l'une des tâches est d'accompagner. D'une façon générale, il pose la question de savoir quelles réflexions stratégiques seraient nécessaires pour développer dans les organisations scolaires des démarches d'accompagnement autant d'enseignants que d'élèves.

Un accompagnement adapté au milieu enseignant

L'enseignant est souvent confronté à la solitude, *solitude* réelle du maître dans sa classe, mais aussi solitude plus insidieuse, liée aux messages propagés par le contexte, comme par exemple « l'enseignant doit être bon ». Cette injonction conduit l'enseignant à s'évaluer, mais avec peu ou pas de références extérieures. Il a tendance à se juger de façon affective et à se dévaloriser. De plus, il trouve rarement un soutien adéquat auprès de ses collègues et les situations difficiles de certains élèves le conduisent à une culpabilisation. Le fait aussi que le métier d'enseignant n'ait pas de plan de carrière peut conduire, au fil des années, à un épuisement de la motivation. L'accompagnement se doit d'être *bienveillant*, de rassurer et de faire passer le message que ce n'est pas une défaite pour l'enseignant d'être en situation d'aide. Il permet de prendre du recul, ce qui est souvent difficile à faire seul,

et de sortir d'une vision linéaire des difficultés, qui conduit à rechercher une faute, celle des familles, celle des élèves, celle des collègues...

Une démarche délicate

Pour que cet accompagnement soit possible, il faut être très rigoureux sur des points comme la liberté de faire une demande, la confidentialité et le détachement de tout lien avec des enjeux d'emploi ou de reconduction de contrat.

Une charte, signée par les trois directeurs concernés et Eric Gubelmann, garantit aux enseignants le caractère facultatif de l'accompagnement. Ils devraient avoir le choix de leur coach, mais ceci n'est à ce jour pas réalisé, puisque ces démarches sont encore peu répandues. Concrètement, si un enseignant contacte le coach, la direction n'est pas au courant. Mais il peut arriver qu'une direction identifie un problème, en fasse part à l'enseignant en l'encourageant à envisager une démarche de *coaching* ou de formation: le coach n'est alors pas tenu au courant de ces contacts. A la fin d'un accompagnement et sur la demande de l'enseignant, il peut arriver qu'un entretien avec le directeur soit organisé, ceci dans un but de reconnaissance. L'enseignant décrit son parcours positif et le coach apporte des éléments complémentaires.

Un accompagnement, deux modalités

Dans le contexte scolaire, l'accompagnement peut prendre la forme d'un *suivi de projet*. Eric Gubelmann, en tant qu'enseignant, peut entrer en matière sur de telles demandes. Les modalités de collaboration sont variées et laissées au choix de l'enseignant: cela va de l'entretien en passant par la co-animation en classe. La seconde modalité suit parfois la première et se centre sur *la personne dans sa globalité*. Dans ce cas, il arrive qu'Eric Gubelmann visite l'enseignant dans sa classe, afin de lui transmettre ensuite ses observations. Ce dernier confronte sa propre définition du problème avec l'avis extérieur du coach. Ce n'est pas, dans ce cas, une analyse de pratique professionnelle, lors de laquelle on travaille



à partir du discours rapporté sur une situation, mais une réflexion au sujet d'un moment de la classe vécu en commun. La condition, dans une modalité comme dans l'autre, c'est qu'il y ait une demande réelle de la personne.

Le *coaching*, un métier de senior

Le coach doit avoir une grande expérience et une grande maturité, avoir fait un travail sur

lui-même et des démarches de développement personnel qui lui auront appris à prendre du recul. Eric Gubelmann participe à des interventions avec d'autres coaches. Il n'est pas un praticien formateur déguisé, même s'il n'exclut pas un lien avec la pratique enseignante. En effet, les problématiques ne peuvent souvent pas être résolues par la seule posture de coach. Il se base sur l'éthique générale du *coaching* et considère

la personne dans sa globalité. Il travaille sur les valeurs, les aspects relationnels, la gestion du temps, le stress et la motivation et aussi sur l'identité de l'enseignant et la représentation qu'il se fait de son rôle.

Et les élèves...

La démarche n'est pas encore formalisée. Les premières expériences démontrent que la question mérite une réflexion plus large et approfondie. A ce stade, Eric Gubelmann estime qu'il n'est pas possible d'envisager un *coaching* avant la 7e année, l'élève devant être capable de poser un regard sur son problème. Il lui pose alors les questions nécessaires pour qu'il trouve, si possible, ses propres solutions: c'est le contraire d'une démarche de conseil. Il insiste sur le repositionnement du cadre et sur l'organisation personnelle. Il est exigeant avec les ados et leur demande de la cohérence par rapport à eux-mêmes: ils doivent prouver qu'ils acceptent la démarche en respectant les (mini) contrats conclus et en effectuant entre les séances ce qui a été convenu.

Propos recueillis par Régine Clottu

DES CORDONNIERS MIEUX CHAUSSÉS

Rattachée à l'Office des écoles en santé en qualité de socio-pédagogue consultante, j'accompagne les équipes de santé d'établissements qui en font la demande dans la réalisation de projets visant la promotion de la santé à l'école.

Mes interventions consistent à m'immerger dans un milieu, l'école et sa santé, qui semble à chaque fois le même, mais est en même temps différent et particulier en raison des contextes sociaux, économiques, culturels, géographiques

et de degrés (primaire, secondaire, école professionnelle, gymnase, centre d'orientation et de formation professionnelle – centre horizon d'activités et de relais-transition école-métiers, organisme pour le perfectionnement scolaire, la transition et l'insertion professionnelle). Des lieux où il m'est donné d'observer qu'au-delà des apprentissages et de l'enseignement se vivent des relations interpersonnelles et collectives qui colorent le climat. Des événements individuels

et/ou collectifs ponctuent le quotidien et, lorsque ils deviennent problématiques, compromettent l'équilibre, posant par là même des interrogations méthodologiques, de valeurs, de finalité ou d'éthique à l'équipe de santé d'établissement. Il s'agira pour moi de contribuer à créer avec les professionnels de terrain un espace où nous nous donnons le temps et les moyens de réfléchir sur les pratiques, d'analyser les sens possibles ainsi que les limites d'une action commune. Un lieu de

convergence et d'élargissement des perspectives: les miennes et les leurs. Le *tiers extérieur* que je représente favorise la mise à plat, permettant la prise de distance et la décentration.

Ma contribution vise à parler de six démarches au long cours et de mettre en lumière en quoi ces projets de promotion de la santé participent de la prévention du stress et du burnout, et permettent aux jeunes et aux adultes qui les entourent de se ressourcer. Cet éclairage professionnel et personnel prendra la forme de récits résumés.

Projet 1: Un apprentissage en santé, ou espace-discussion / débat par classe

Les infirmières du service de santé de l'École professionnelle commerciale de Lausanne sont mises au défi de répondre de façon concrète et pertinente à deux demandes. La première émane de leur hiérarchie en raison de la réorientation des objectifs du programme « Faire connaître les prestations du service de santé » et la seconde de la direction de l'école: « Augmenter la collaboration des intervenants du réseau (commissaire d'apprentissage, conseiller aux apprentis, médiatrices/médiateurs scolaires, infirmières Jeunesse & Santé) dans la perspective d'offrir un meilleur soutien aux apprentis ».

Par où commencer pour répondre de façon efficiente?

Les apprenties et les apprentis révèlent lors des entretiens en consultation infirmière que le passage de l'école obligatoire à un système dual (cours et pratique professionnelle) est perçu comme un facteur de stress important. Les statistiques de la consultation infirmière de l'École professionnelle commerciale de Lausanne rejoignent les résultats de l'étude SMASH-02¹: plus de la moitié des apprenties et des apprentis sont constamment sous pression. Ces informations constituent la pierre angulaire à partir de laquelle l'intervention collective se construit: permettre à l'adolescent de se représenter de manière concrète la palette des prestations du service de santé, celles du commissaire, du conseiller aux apprentis, de la médiatrice ou du médiateur. Les professionnels visent à se situer en amont des ruptures, à les anticiper et à les prévenir²; de ce

fait, ils contribuent à prévenir le stress.

Cette intervention prend la forme d'un espace-discussion/débat par classe. Réservé aux apprentis de 1^{ère} année, il se réalise à la fin du premier trimestre. Co-animé par l'infirmière et le ou la commissaire d'apprentissage, il se divise en quatre temps: faire connaissance; se demander « comment vont-ils? »; saisir à quoi servent les ressources infirmière-médiatrice/médiateur, commissaire d'apprentissage, conseiller aux apprentis, doyens, maîtres d'apprentissages et l'éthique de travail promue par ces professionnels; enfin, s'informer et poser des questions personnelles.

L'introduction de ce mode de faire conduit à des changements intéressants: les interrogations des apprentis sont discutées en classe. Nous assistons à un premier niveau de partage entre apprentis, le second niveau se réalisant entre les intervenants et les apprentis. Les situations professionnelles complexes sont identifiées sur le champ, les rendez-vous avec le ou la commissaire sont agendés, ce qui permet d'agir sans tarder avec l'apprenti auprès de son patron avant que la situation ne se détériore et n'aboutisse à une rupture. De meilleures circularité et fluidité dans la communication sont observées. La réponse aux besoins des jeunes se co-construit entre les partenaires concernés (adolescentes et adolescents, infirmière Jeunesse et santé, commissaires d'apprentissage...). Les apprentis consultent l'infirmière avec des questions précises.

Projet 2: Un apprentissage en santé, ou introduction d'outils de communication et de négociation dans le programme pédagogique de l'école

Une même réflexion a eu lieu à l'École professionnelle de Montreux. Cette école opte pour une stratégie toute différente, mais aussi efficiente: étoffer les objectifs du programme de l'école en introduisant des périodes dévolues à la gestion des conflits. Menée sous forme de recherche-action par le groupe de travail (médiateur scolaire, infirmière Jeunesse & Santé, médecin-conseil, enseignants de chaque section, socio-pédagogue) dans un premier temps, elle a été officialisée par la direction et les maîtres

principaux. Les apprenties et les apprentis expérimentent des outils de communication et de négociation et renforcent ainsi leurs compétences dans ces domaines.

Projet 3: Destination vie, ou rendre les ressources visibles et accessibles

Le projet intitulé « Sida: une affaire de relations? » répondait à la volonté de la direction de l'École professionnelle pour les métiers de l'industrie et de l'artisanat (Epsic), à Lausanne, de poursuivre, après le départ de la titulaire, un cours intitulé « Relations humaines ». La forme a été imaginée par le groupe de travail pour assurer une continuité dans le changement: l'action s'est construite à l'occasion du premier décembre, journée mondiale du sida. Penser l'intervention dans une école dont l'architecture ressemble à un hall de gare et qui accueille 3'500 apprenties et apprentis relève de la gageure. Parler du sida revient à parler des prises de risques, des relations amoureuses, affectives et sexuelles, de ses préférences et de ses peurs. La réussite d'un tel projet est garantie lorsque l'intervention est pensée de manière à répondre à la question: « Est-il possible d'aborder l'intimité en public et comment? » Vu le succès rencontré auprès des jeunes, la direction décide de reconduire le projet. Se basant sur les indicateurs statistiques des consultations infirmières, la focale s'élargit aux divers besoins exprimés par les jeunes dans le domaine des relations humaines. Rendre les ressources visibles et accessibles (fédération vaudoise contre l'alcoolisme, association anorexie boulimie, service de psychiatrie communautaire, services d'éducation sexuelle et de planning de la fondation profa, association vogay, jet service, point fixe, enseignants de l'école formés au théâtre forum), voilà les objectifs de « Destination vie ». La première intervention s'est déroulée sur une semaine et la seconde a duré 15 jours. Plus d'un millier de jeunes ont ainsi mis des visages sur des noms d'institutions, fait connaissance avec des professionnels au travers de leurs préoccupations personnelles. Une question en amène une autre, les craintes s'estompent au profit d'un vrai dialogue constructif où la mise à plat « à froid »



donne des moyens d'activer les ressources dont le jeune a besoin le moment voulu.

Projet 4: Transformation, ou prendre soin de la communication et de la dynamique de fonctionnement dans un contexte de changement

L'animateur de santé du Centre d'orientation et de formation professionnelles (COFOP) de Lausanne me contacte. Des changements se profilent à plusieurs niveaux, ceci de façon plus ou moins permanente. Je partage son interrogation du moment: dans ce contexte, comment favoriser la santé et le bien-être? La réalisation d'une cartographie des ressources actuelles de l'école permet d'identifier les forces à l'interne. L'animateur de santé mobilise l'équipe de santé d'établissement, élargie aux formateurs responsables des diverses sections. Il émerge des échanges que le cadre éducatif et institutionnel, sans cesse en mouvement, génère du stress auprès des enseignants et se répercute sur les élèves. Il ressort aussi que l'équipe de santé d'établissement élargie, pour autant qu'elle soit légitimée par la direction, serait un dispositif intéressant pour prendre soin de la communication et de la dynamique de fonctionnement des différen-

tes sections en interaction. C'est donc ce moyen que l'équipe de santé d'établissement élargie choisit pour prévenir le stress et le burnout des enseignants de l'école, et c'est avec cette finalité qu'elle conduit son projet.

Projet 5: Bien et sûr dans mes baskets, ou sécuriser les adultes pour sécuriser les enfants

L'infirmière scolaire d'Aubonne sollicite mon soutien pour dépasser les divergences d'opinion entre les membres de l'équipe de santé d'établissement à propos d'outils méthodologiques et de leur pertinence. Au cours de la conversation, j'apprends que, sur le chemin de l'école, quelques mois auparavant, deux enfants furent victimes d'agression. L'établissement formé au Groupe ressource et d'accompagnement en cas d'incidents critiques (GRAFIC) a activé sa cellule de crise pour prendre soin des enfants concernés. Le protocole a été appliqué avec rigueur. Mon arrivée au sein de ce groupe a servi de révélateur. L'équipe de santé d'établissement a mesuré combien cet événement continuait à la bouleverser, tout comme l'ensemble des collègues et des enfants. Mon hypothèse que « la sécurité des enfants serait retrouvée à condi-

tion de travailler celle des adultes en premier » fit l'unanimité dans cette équipe. Le cheminement réflexif se poursuit dans cette ligne, la Haute école pédagogique prenant le relais dans l'identification des besoins des adultes sur cette question.

Projet 6: Ma planète e(s)t ta planète, ou quelles stratégies mettre en place pour développer le partenariat école-parents

Le processus réflexif engagé au sein de l'équipe de santé de l'établissement de Poliez-Pittet fut de dire: « Changeons de focale³... Entendre toujours parler d'agressivité, de violences verbales, de problèmes, c'est déprimant ». Chaque participant a accepté de s'impliquer dans un travail de définition sur la qualité de vie dans leur école. Les divergences d'opinion à propos d'outils méthodologiques s'estompent au profit du délicat passage du « je » au « nous ». L'exercice est si porteur que nous l'étendons au corps enseignant.

Dans la première étape, les classes sont incluses dans le projet, avec comme résultat une déclinaison aussi riche que variée du thème en fonction des branches enseignées. Le lancement de l'affiche est annoncé par un concours de dessins, une œuvre d'art sous forme de fresque pointe son nez. Les diverses activités sont filmées dans le cadre de l'enseignement audio-visuel. L'ensemble des productions est mis en valeur à la journée *portes ouvertes* avec une conférence-débat « L'éducation: affaire de tous ».

La seconde étape voit le développement d'un partenariat accru entre enseignants et parents et la réalisation par les enfants d'une bande dessinée intitulée « Chahut dans le bahut ». Son objectif est d'offrir aux enfants la possibilité d'exprimer leur point de vue sur ce qu'ils vivent au quotidien. Les mises en mouvement qui se réalisent au sein de cette école illustrent magnifiquement leur définition de la qualité de vie: « Une école où il fait bon vivre est une école qui promeut la confiance et l'estime de soi pour permettre de rêver et de persévérer dans la tolérance. On s'y construit individuellement pour pouvoir vivre ensemble. »



Place et rôle de la socio-pédagogue

Migrante de deuxième génération, j'ai appris par le vécu comment être à l'aise entre deux cultures : celle de mon pays d'origine et celle du pays d'accueil. N'appartenant ni tout à fait au monde de l'école ni tout à fait à celui de la santé, c'est aussi entre deux cultures que ma place de socio-pédagogue se situe, chacune ayant sa logique, l'une enseignante et l'autre soignante.

Parler de situation interculturelle revient à évoquer les phénomènes en lien avec la migration. Je reprends ici, à dessein, la définition de Cohen-Emerique⁴ : « La situation interculturelle se définit comme l'interaction de deux identités qui se donnent mutuellement un sens. C'est un processus dynamique et ontologique entre deux acteurs ou deux groupes. Ces deux groupes s'adaptent l'un à l'autre dans des cadres institutionnels précis et dans des situations de vie quotidiennes en un rapport qui n'est pas égalitaire, où la relation majoritaire-minoritaire est toujours présente et les systèmes de valeurs ne coïncident pas ». Ce qui m'apparaît intéressant de relever ici, c'est bien le choc des cultures santé/école qui amène

la capacité créatrice, toujours renouvelée, pour donner du sens aux interventions collectives.

La réalisation de ces projets nécessite la création de ponts et de passerelles ; c'est ce soutien qu'offre la socio-pédagogue. Parmi ses outils privilégiés : l'écoute, la recherche-action⁵ et les questionnements qu'elle présuppose, l'interculturalité, la pensée systémique.

Discussion avec le lecteur en guise de conclusion

Il est parfois utile de rappeler des évidences... Tout bouge, rien n'est figé. La société change et génère des bouleversements. Ceux-ci se répercutent dans l'école avec en corollaire la prise de conscience renouvelée qu'elle est un système ouvert vers la communauté. Les besoins en termes de santé à l'école, les programmes scolaires changent. De nouveaux modes d'organisation dans le travail émergent (direction générale, par section, divisions, dicastères, projets d'experts engagés pour leur expertise). L'ensemble de ces changements met en jeu les pratiques des professionnelles et des professionnels, le rapport à la hiérarchie, au politique... et nécessite des ajustements réciproques. Non régulées, ces questions ont des conséquences sur la santé de l'individu, du groupe et de l'organisation. Elles font parfois le « lit » à d'autres formes de comportements dont on parle abondamment : *mobbing, harcèlement psychologique et moral⁶ au travail*.

En terme de modélisation, sans que cela ait la valeur d'une étude quantitative, il est intéressant de relever dans les expériences relatées ci-dessus que les formes offertes pour *libérer la parole* préviennent le stress et redonnent aux jeunes et aux adultes qui les entourent des pistes pour retrouver leur capacité d'agir.

Emmanuela Fontana

socio-pédagogue consultante, OMSV/Office des écoles en santé, spécialiste en intervention systémique, diplômée asthefis (association suisse des thérapeutes de familles et intervenants systémiciens)

- 1 SMASH – 02 (Swiss multicenter adolescent survey on health), étude sur la santé et les styles de vie des adolescents âgés de 16 à 20 ans, p. 54.
- 2 *La rupture d'apprentissage : chance ou problème ?* publication de l'Institut universitaire de médecine sociale et préventive, 1999.
- 3 Métraux Jean-Claude, Fleury François : « Dans ce cadre, le changement n'est plus défini en termes de problèmes à résoudre, mais en termes de ressources, imprévisibles, à développer. L'individu et la communauté doivent (re)devenir sujets du monde et dans le monde, auteurs et acteurs de leur propre vie ou existence, quels que soient les événements auxquels ils ont été ou sont confrontés ». Tiré de « La création du futur. La promotion de la santé auprès de communautés migrantes et/ou affectées par la guerre. » *Les politiques sociales 1 & 2*, 1997.
- 4 Cohen-Emerique M. : « Représentations et attitudes de certains agents de socialisation concernant l'identité des migrants et de leurs enfants ». *Socialisation et cultures*, 1989, p. 245.
- 5 René Barbier : *La recherche-action*. Anthropos : 1996.
- 6 Hirigoyen M.-F. : *Le harcèlement moral au quotidien*. Syros : 1998 ; *Malaise dans le travail, démêler le vrai du faux*. Syros : 2001.

TRAITEMENT DES CONFLITS ENTRE COLLABORATEURS DE L'ÉTAT: LE GROUPE IMPACT

En cas de conflit persistant ou de harcèlement, toute personne engagée par l'Etat de Vaud peut solliciter le Groupe IMPACT (*Intervention et médiation pour l'amélioration des conditions de travail*) et s'exprimer en totale confidentialité. Cette possibilité est également offerte à des équipes de collaborateurs ou à des services. Après entretien et évaluation, une médiation s'engage et des investigations peuvent être menées. Plaignants et témoins ont la garantie de ne subir aucun préjudice.

Créé en 1999, le Groupe IMPACT a été pérennisé par la Loi sur le personnel et le Règlement relatif à la gestion des conflits au travail et à la lutte contre le harcèlement. Ancienne responsable du Bureau de l'égalité entre femmes et hommes, Nicole Golay est la directrice de cette entité administrativement indépendante, entourée de cinq collaboratrices et collaborateurs. Quatre d'entre eux, psychologues ou juristes, sont spécialement formés à la médiation. L'activité est soutenue: environ 90 cas par année, nécessitant 300 entretiens, une trentaine

de médiations et une dizaine d'investigations.

Concrètement, toute personne s'estimant brimée, insultée, isolée, harcelée, agressée... peut s'adresser en toute confidentialité au Groupe IMPACT. Elle obtiendra tout d'abord les renseignements utiles et urgents, puis pourra convenir d'un entretien, toujours en présence de deux membres pour assurer neutralité et équité. Le fondement de sa plainte sera ensuite analysé, pour certifier qu'il est plausible; parfois en effet les motifs ne visent qu'à une vengeance et sont injustifiés, ou le cas présenté n'est pas du ressort d'IMPACT. Après cette étape, la priorité est accordée à la médiation dans le but de dénouer les fils du conflit. Toutes les personnes concernées sont approchées pour cette mise à plat, qui débouche souvent sur des solutions adaptées permettant aux parties de poursuivre le travail dans de bonnes conditions.

Lorsque ces premières mesures s'avèrent impossibles ou inadéquates, une procédure formelle, spécificité vaudoise, se met en place. Le Groupe

IMPACT conduit une enquête minutieuse, s'apparentant à une instruction judiciaire, avec un pouvoir d'investigation que nul n'a le droit de contester. A noter qu'à ce stade les protagonistes peuvent se faire accompagner par des avocats. Une méthodologie rigoureuse est appliquée, car, selon la gravité des cas, les pénalités vont jusqu'au licenciement, confirmé par la direction du service ou le Conseil d'Etat.

Nicole Golay s'attache à optimiser le fonctionnement de son entité pour consacrer l'essentiel des tâches à des causes fondées. Elle tente par exemple d'alléger les procédures ou souhaite que des pré-enquêtes permettent un classement rapide des plaintes irrecevables. Le Groupe IMPACT évolue constamment vers des objectifs favorisant un meilleur traitement des cas et améliorant les relations entre les personnels du secteur public.

Jean-Louis Paley

Contacts: 021 316 59 99 / info.impact@vd.ch

<http://www.impact.vd.ch>

LA FORMATION CONTINUE: UNE RESSOURCE ?

Les articles de fond de ce numéro insistent sur le fait que la prise de recul et le recours au soutien social sont essentiels dans la prévention et la lutte contre le burnout. Avec les accompagnements déjà évoqués, de nombreux aspects de la formation continue proposée par l'Institut de formation continue de la HEP (IFC)¹, touchent à cette problématique, soit du point de vue de la prévention, soit du point de vue du ressourcement. Les unités de formation du programme, centrées sur la personne de l'enseignant, abordent des thèmes tels que *clarifier son rôle, se comprendre comme enseignant, gérer ses émotions, faire face à son stress, renforcer sa confiance en soi face au groupe classe, communiquer, gérer les conflits...*

Par ailleurs, des groupes *d'analyse de pratiques* peuvent être des occasions de ressourcement pour les enseignants, qui évoquent souvent l'importance de lieux de paroles. Mentionnons aussi des éléments liés à la *création artistique*, comme le théâtre, la musique ou les activités artisanales, qui favorisent une démarche de reconstruction par la créativité. De plus, un module de formation proposé par l'unité d'enseignement et de recherche « développement de l'enfant à l'adulte », traite d'aspects liés au *bien-être professionnel et à la prévention*.

En réponse aux multiples demandes des professionnels de l'enseignement, l'IFC a mis en place une formation continue certifiée qui vise

à développer des compétences *d'accompagnement individuel* et de *conduite d'équipes*. Les personnes ainsi formées pourront notamment jouer un rôle dans le soutien aux enseignants en situation délicate.

En offrant un espace de reconstruction du sens de l'activité de la personne, l'IFC espère aider l'enseignante et l'enseignant à exercer son métier avec succès afin de pouvoir garder longtemps une craie à la main.

Régine Clottu

¹ www.hepl.ch / rubrique Formation, puis Formation continue et Formations certifiées.

LES ÉLÈVES NE SONT PAS ÉPARGNÉS, ON NE LE SAIT QUE TROP, PAR DES ÉVOLUTIONS PROBLÉMATIQUES DE LA SOCIÉTÉ: ILS CONNAISSENT AUSSI LE MAL-ÊTRE, L'INADAPTATION AU SYSTÈME, LA DÉPRESSION... LES MAÎTRES ÉBRANLÉS PAR CES DRAMES PARFOIS SILENCIEUX SONT SOUVENT EN ATTENTE D'APPUIS QUI LES AIDERAIENT À AFFRONTER LA SITUATION, POUR NE PAS ÊTRE EUX-MÊMES VICTIMES D'ÉPUISEMENT PROFESSIONNEL. ON COMPREND DÈS LORS LA NÉCESSITÉ D'ABORDER LA THÉMATIQUE DE CE NUMÉRO DU DOUBLE POINT DE VUE DES ÉLÈVES ET DES PROFESSIONNELS DE L'ENSEIGNEMENT! CONSTATS, OBSERVATIONS, PISTES DE RÉFLEXIONS CONSTITUENT LÀ AUSSI L'ARMATURE DE CETTE PARTIE, QUI S'OUVRE PAR LE RICHE ARTICLE D'ODETTE MASSON QU'ON NE PRÉSENTE PLUS.

SOUFFRANCES PSYCHOLOGIQUES CHEZ LES ÉLÈVES

Les situations de détresse psychologique chez les écoliers et les élèves de seize à vingt ans deviennent plus fréquentes. Des enseignants s'en alarment, estimant à un sur cinq le nombre des jeunes en difficultés. Les signaux de souffrances observables à l'école recouvrent tout l'éventail symptomatique propre à ces classes d'âge. Particulièrement frappants sont les troubles d'apprentissage chez des enfants normalement ou bien doués, les comportements violents (psychologiques, physiques, auto- et hétéro-destructeurs, racket), les toxicomanies dont la plus fréquente est l'alcoolisme, associé ou non à la consommation d'autres substances, les troubles alimentaires, dont l'anorexie, les syndromes d'hyperactivité avec déficit d'attention. Tout aussi graves mais moins souvent repérés sont les états dépressifs qui se marquent par la tristesse, le retrait, la passivité, l'isolement, l'absentéisme de l'élève, accompagnés ou non de risques de suicide. Citons encore les troubles instrumentaux tels que dyslexie, dysorthographe, dyscalculie qui, lorsqu'ils ne sont pas diagnostiqués, marginalisent l'élève qui doute de son intelligence et perd de plus en plus ses moyens d'apprentissage.

Comment comprendre tous ces signaux de détresse et comment tenter d'y répondre ?

1) Les troubles *importés*

La plus grande partie des perturbations se

manifestant en classe tirent leur origine première dans d'autres contextes. Les enfants commencent par présenter des symptômes réactionnels à des événements stressants ou à des difficultés familiales inquiétantes pour eux. Si les parents ne réagissent pas rapidement, la symptomatologie va déborder dans le cadre scolaire. Elle peut se comprendre comme un appel cryptique à l'aide du jeune qui espère qu'un adulte de l'entourage va être sensible à son malaise. Le choix du contexte scolaire comme lieu d'appel au secours se comprend. En effet dès l'entrée à l'école primaire, beaucoup d'enfants passent plus de temps en compagnie des enseignants qu'avec leurs parents. Ceux-ci sont pour la plupart occupés professionnellement les deux, quand la famille n'est pas monoparentale. Les charges croissantes pesant sur les épaules des parents et l'augmentation de la fréquence des éclatements familiaux, expliquent en tout cas en partie que les élèves soient de plus en plus nombreux à manifester leur détresse à l'école. Les jeunes ont différentes raisons de ne pas s'en ouvrir à leurs parents : d'aucuns ont peur de les charger, les estimant trop fragiles. Il y a des parents alcooliques ou malades mentaux que leurs enfants cherchent à appuyer plutôt qu'à solliciter. D'autres jeunes pensent que leurs parents ne peuvent pas comprendre leurs besoins et leur souffrance. Certains sont





Grappe anonyme 2008 / Pont sous l'autoroute Dorigny.

maltraités par des membres de leur famille.

C'est ainsi que l'école représente un lieu très important de détection et de prévention des troubles psychologiques chez les jeunes. Des élèves peuvent dans son cadre émettre des signaux d'allure inquiétante sans qu'une pathologie psychique soit forcément en cause chez eux. Les communications que représentent les symptômes montrés en classe ont dans ces cas fonction d'appel pour parvenir à changer une situation devenue insupportable.

Telle est celle de Clara, jeune fille âgée de quinze ans. Elle a déjà fait mine de se jeter sous une voiture. Ce geste n'ayant pas déclenché l'intérêt souhaité et nécessaire, elle ingurgite une bonne dose de médicaments au milieu d'un cours. Les mesures utiles sont alors très rapidement mises en place par l'enseignant, la direction et l'équipe de santé de l'établissement. Clara reçoit des premiers soins somatiques puis, avec sa famille, fait l'objet d'une évaluation psychosociale globale. Il apparaît que les facteurs en cause ne sont pas liés à l'école. Clara a besoin de se libérer un peu de la lourde tutelle familiale, mise

en œuvre à travers une permanente surveillance exercée par son frère aîné et destinée à empêcher les contacts avec ses pairs. Les codes sociaux du Sud, d'où vient la famille, sont appliqués sans tenir compte de la bonne intégration de la jeune fille qui souhaite vivre comme les camarades du groupe dont elle fait partie. Pourquoi Clara a-t-elle recouru à des comportements si spectaculaires? Est-elle fragile, perturbée psychologiquement? Le déroulement du traitement montrera qu'il n'en est rien. La jeune fille a eu recours à des signaux très forts pour que quelqu'un dans le contexte comprenne sa demande. Son comportement symptomatique est jugé honteux et inadmissible par ses parents, qui ne peuvent accepter les revendications qu'il traduit. Un dispositif de soins, organisé et protégé par un juge civil, avec placement de la jeune fille et traitement de la famille, parviendra à faire évoluer tout le groupe de manière positive dans le délai d'un an. Personne n'est malade dans cette famille. Le problème est d'ordre culturel, divisant les générations: les parents restent fidèles aux traditions du pays d'origine, ce que les enfants élevés en Suisse ne peuvent accepter.

Cet exemple montre que la violence et la dangerosité des symptômes ne sont pas proportionnelles à la gravité de la pathologie. Des altérations peu voyantes du comportement peuvent recouvrir des troubles psychiques sévères et vice versa. C'est pourquoi les signaux de mal-être, quels qu'ils soient, devraient toujours déclencher rapidement *une évaluation globale* de la situation de l'élève avec mise en route *d'un traitement adapté aux besoins particuliers du contexte*. Dans la situation décrite, l'école a réagi immédiatement et trouvé dans le réseau des relais judiciaire et thérapeutique fonctionnels. S'il n'en avait pas été ainsi, la jeune fille eût poursuivi sa dangereuse escalade symptomatique. *Lorsque la famille n'entend pas et que l'école ne répond pas, le jeune se déprime de plus en plus, et le danger de suicide augmente.*

La plupart des messages symptomatiques observables à l'école révèlent des problèmes psychologiques *importés*. Sans détection et/ou sans traitement, la pathologie va se complexifier, s'alourdir

par des troubles supplémentaires: une chute du rendement scolaire ou un absentéisme qui, secondairement, vont aggraver la situation du jeune et la rendre plus difficile à soigner. Ceci se passe parfois chez des élèves déprimés, réservés, en retrait social, qui ne perturbent pas la vie de la classe. Ils attirent moins l'attention que leurs pairs présentant des symptômes bruyants. Des adolescents en nombre croissant s'alcoolisent de manière pathologique et dangereuse. Ils recherchent l'ivresse par la consommation très rapide d'alcools forts (« bi-tures-express »). Cinq d'entre eux sont hospitalisés chaque jour en Suisse pour coma éthylique. Répétées, ces intoxications conduisent à une rapide détérioration de l'état somatique et psychique des sujets. Ils décrochent de leur scolarité et deviennent de plus en plus difficiles à soigner. Leur comportement peut être considéré comme suicidaire. Dans ces situations, les parents sont le plus souvent débordés. Les enseignants repèrent très vite les troubles, alertent les équipes de santé des écoles. Malheureusement, des soins adaptés se mettent rarement en route dans les réseaux extérieurs.

Tous les comportements de violence agis contre eux-mêmes (toxicomanies, suicidalité, auto-mutilations) ou envers autrui traduisent chez les élèves qui les commettent de très grands désespoirs, des sentiments de non-valeur et un isolement social qui rendent ces situations dangereuses *quo ad vitam*.

2) Les détresses économiques et sociales

D'autres situations de détresse chez des élèves sont imputables à des conditions économiques si défavorables qu'elles épuisent le jeune et sont incompatibles avec la poursuite d'une scolarité.

Telle famille n'a plus d'électricité. Un des enfants fréquente le gymnase. L'enseignante qui lui demande la remise d'une rédaction le voit fondre en larmes. Il ne mange plus que des denrées froides et la lumière d'une bougie n'a pas suffi pour faire les devoirs. Un autre élève s'occupe seul d'un vieillard alité et dépendant. Alors qu'il se trouvait sans famille, seul au monde, il a été secouru quelques années plus tôt par ce vieux monsieur et a pu, grâce à lui, poursuivre sa scolarité. Il lui doit donc reconnaissance et assistance. Les soins à donner au

malade et au ménage, les tâches administratives, débordent les forces du jeune homme qui perd pied à l'école. Un autre élève est complètement épuisé: chaque matin il va effectuer, pendant trois heures avant le début des cours, des travaux physiquement très durs pour gagner une partie de son entretien.

Ces jeunes vivent leur situation sociale précaire dans la honte et n'osent pas en parler spontanément. Ce sont les enseignants inquiets de leur état d'épuisement, qui, en entretien individuel, parviennent à connaître la réalité et à mettre une aide sur pied.

3) Elèves présentant des particularités d'équipement

La troisième catégorie de malaises chez les élèves sont liés aux exigences que posent à l'école des caractéristiques congénitales particulières de personnalité et de développement. Se trouvent dans ce cas les jeunes à haut potentiel, dont le quotient intellectuel est supérieur à 125. Ils représentent environ 2 à 3 % des élèves. Certains enseignants, documentés sur le syndrome, repèrent ces enfants et s'attachent à leur fournir assez de tâches et de lectures pour les occuper et faire travailler leur esprit. Il n'en va pas toujours ainsi. Beaucoup de ces élèves prennent d'emblée l'école en grippe, car ils s'y ennuient profondément.

Jacques à huit ans n'aime pas l'école. Cela fait quatre ans qu'il s'ennuie pendant les heures de classe. Ni ses parents, ni aucune des sept enseignantes déjà rencontrées n'ont identifié le problème. Il faut dire que ce garçon a une attitude soumise, réservée et calme. Son comportement ne gêne en rien la classe. Pourquoi dès lors penser à une démarche utile et nécessaire, soit demander un bilan psychologique à un spécialiste formé dans le domaine ?

Il serait pourtant largement temps d'y penser car, dans ces premières années, un élève qui comprend tout vite et sans faire d'effort prend de mauvaises habitudes. L'inadaptation du programme rend la matière enseignée trop facile et donc fastidieuse. Il n'apprend pas à travailler avec les compétences particulières qui sont les siennes. Il les laisse dormir. Souvent il s'échappe dans



des rêveries et devient inattentif, ce qui va lui jouer de mauvais tours lorsque le programme deviendra plus exigeant. C'est ainsi qu'un tiers des jeunes à hauts potentiels sont en échec scolaire. Certains redoublent, d'autres changent d'école. Tous les élèves surdoués en échec sont aussi perturbés affectivement, certains très sévèrement. Un gymnasiens décrit sa souffrance en classe en la comparant à celle qu'éprouverait un enfant normalement doué scolarisé dans un groupe d'arriérés mentaux. Il est donc regrettable que le repérage de ces situations se fassent de manière aléatoire et trop tardive dans notre pays.

Une autre catégorie d'enfants souffrants exigent de l'école des efforts particuliers. Ce sont les *jeunes présentant des syndromes d'hyperactivité et de déficit d'attention*, qui peuvent être d'étiologies diverses. Ces élèves dont le comportement dérange la classe sont le plus souvent repérés dès leur entrée à l'école. Ils bénéficient dans le canton de Vaud d'enseignements spécialisés en classes à effectif réduit, donnés par des maîtres formés dans le domaine. Il est à espérer que ces excellentes mesures ne seront pas remises en cause par la tendance préconisant l'intégration de davan-

tage d'élèves différents dans des classes non-spécialisées, déjà lourdes à conduire par le nombre d'élèves qu'elles comptent et les autres problèmes psychosociaux qui s'y manifestent. L'enseignement spécialisé tel qu'il est donné actuellement permet à certains enfants, même très perturbés par un syndrome d'hyperactivité en début de scolarité mais normalement doués, d'acquiescer en quelques années une maîtrise suffisante de leur comportement pour rejoindre une scolarité normale.

Les troubles du langage oral et écrit ne sont, eux, pas toujours repérés. Non détectés et non traités, ces difficultés peuvent provoquer l'échec scolaire et de sérieux troubles affectifs chez des élèves même très intelligents.

Les réponses de l'école

Quelle que soit l'origine des perturbations présentées par l'élève, c'est la rapidité de leur détection, la qualité et la globalité de l'évaluation, ainsi que l'adéquation des mesures mises en place, qui comptent.

Actuellement les enseignants adressent de nombreux élèves aux médiateurs, qui font un travail remarquable d'accompagnement de sujets en

4 | POINTS DE VUE SUR LES ÉLÈVES

SOUFFRANCES PSYCHOLOGIQUES CHEZ LES ÉLÈVES



difficultés passagères et de recherche de soins dans le réseau psychosocial extérieur pour les situations plus sérieuses. Ce système d'assistance, comme il est constitué à ce jour dans notre canton, pourrait sans trop d'efforts supplémentaires de la part de l'école, obtenir des résultats encore meilleurs à certaines conditions. *La détection des troubles pourrait être plus régulière et aussi plus précoce.* Comme déjà dit les enseignants ne disposent pas tous d'un même niveau de formation concernant les troubles instrumentaux et les dysharmonies cognitives. De ce fait certains élèves dyslexiques ou surdoués constituent des troubles affectifs sérieux par manque d'attention spécifique.

Les situations d'*absentéisme scolaire*, en particulier au gymnase, ne déclenchent pas toujours assez vite les réactions souhaitables. Les parents sont parfois avertis tardivement par l'école. Le jeune part à l'heure habituelle de la maison, erre en ville et regagne le domicile, en apparence comme si de rien n'était, bien qu'il soit en réalité profondément déprimé. La sanction scolaire prévue dans ces cas, soit la suspension, a peu d'effets positifs. L'élève peut la cacher à ses parents et poursuivre sa vie errante, qu'il pleuve ou qu'il vente. En réalité, l'évitement de l'école par un jeune révèle toujours

un problème sérieux. Il devrait déclencher rapidement une évaluation globale de la situation en collaboration avec les parents et déboucher sur des soins assurés par des psychothérapeutes extérieurs.

De même tous les *sujets toxicomanes* devraient être repérés aussi vite que possible et faire l'objet de soins adaptés à la gravité de leur état, ce qui n'a pas régulièrement lieu pour le moment. Il est alarmant de constater que des jeunes gravement alcooliques et en décrochage scolaire caractérisé ne soient pas institutionnalisés rapidement pour recevoir des soins adaptés dans un contexte de sevrage.

D'une façon générale, l'impression se dégage, en écoutant enseignants et médiateurs, que l'ajustement entre les signalements faits par l'école et les réponses données par les systèmes sociaux et thérapeutiques extérieurs est parfois bien difficile à mettre en place. En particulier pour les gymnasiens majeurs, dont l'âge est invoqué parfois pour ne rien faire.

Conclusion

Les tâches de l'institution scolaire semblent inéluctablement s'alourdir. En dehors de ses missions de transmission des connaissances et d'éducation, l'école assume des fonctions de prévention psychosociale, d'identification des situations à risque et d'alerte des dispositifs de soins disponibles dans le réseau extérieur, d'accompagnement d'élèves en difficultés, de discussion avec leurs parents, de soutien au tissu relationnel des établissements de manière à en rendre le climat solidaire et bénéfique pour les communautés qui y vivent.

Plus que jamais, au vu de la croissante incidence des difficultés psychosociales chez les jeunes, l'école est impliquée dans sa mission sanitaire. Les enseignants semblent très - et même trop - chargés par ce genre de problèmes. Un quart d'entre eux disaient souffrir de symptômes d'épuisement lors d'une enquête faite dans le canton de Vaud en 2001. L'impression se dégage d'une forte implication de leur part, mais de difficultés rencontrées à trouver appuis et relais dans le réseau socio-psychiatrique, susceptibles d'assurer des soins adaptés aux élèves en détresse. Des rencontres régulières entre équipes scolaires

de santé, services sociaux et psychothérapeutes pourraient contribuer à utiliser mieux les forces des unes et des autres institutions.

Il ne faut cependant pas perdre de vue que, dans la phase de dysfonctionnement croissant où se trouvent nos sociétés occidentales, le nombre d'élèves souffrants de troubles importés et de situations sociales pénalisantes va aller en augmentant. L'école ne pourra pas faire face à tous ces troubles, à moins que des changements dépendants d'une réorganisation générale de la société ne s'y manifestent.

Avec les moyens tels qu'ils sont concédés actuellement à l'éducation par les sociétés occidentales, l'école peine à soutenir l'épanouissement d'élèves trop différents ou vivant dans des contextes précaires, sous-stimulants, carencants ou maltraitants¹. Elle assure une bonne formation aux jeunes qui sont bien équipés cognitivement et protégés dans leur milieu familial. Pour démocratiser véritablement l'enseignement et améliorer les chances de tous, les citoyens et les élus devraient accorder beaucoup plus d'intérêt, d'attention et de moyens à la jeunesse, et donner à l'école les forces en enseignants et en finances pour adapter, par exemple, la taille des classes aux besoins des élèves. Une classe homogène d'écoliers bien stimulés et protégés à la maison peut progresser avec un groupe relativement grand. Il n'en va pas de même dans les quartiers où les familles sont en même temps socialement défavorisées et immigrées d'horizons très variés. Il y a des classes de petits où un ou deux élèves seulement parlent français, tandis que les autres s'expriment en trois ou quatre langues différentes, et même davantage. L'enseignant, seul devant de tels groupes, est démuné quelles que soient ses forces et compétences.

Dr Odette Masson

*pédopsychiatre FMH, thérapeute de famille,
Ex Privat Docent UNIL*

¹ Nico Hirrt est l'un des spécialistes qui repense l'école et esquisse des projets susceptibles d'assurer une meilleure distribution des chances. Il estime qu'une augmentation de 50 % du budget consacré à l'école est nécessaire pour mettre en oeuvre ces programmes intéressants. Il s'agit là de choix de société qui, à l'avenir, se poseront aux citoyens des nations démocratiques.

NOUS REDONNONS LA PAROLE À LADISLAS HIERHOLZ¹ DONT LE TRAVAIL « ÉDUCATIF » DANS UN ÉTABLISSEMENT CONSTITUE UNE PISTE PROMETTEUSE POUR UN APAISEMENT DE CONFLITS QUI RENDENT PARFOIS TRÈS DIFFICILE LA PROGRESSION NORMALE DES ÉLÈVES D'UNE CLASSE.

LES ÉLÈVES QUI SOUFFRENT FONT SOUFFRIR : L'APPORT DE L'ÉDUCATION SPÉCIALISÉE EN MILIEU SCOLAIRE

L'une des causes de la grande fatigue des enseignants tient dans le fait que ces derniers ont à accueillir, à encadrer, mais surtout à instruire, des enfants qui résistent à devenir des élèves et à se comporter comme tels. Cela se manifeste au travers d'un refus du travail intellectuel, ou de comportements oppositionnels et transgressifs. L'enseignant se voit donc confronté à une mission impossible. Pour y faire face, selon un courant actuel important, l'enseignant devrait se former plus et mieux, afin de développer de nouveaux outils et de nouvelles compétences. Il me semble néanmoins important de nous questionner sur la mission des enseignants. La tâche principale, qui est celle d'instruire, implique un grand nombre de compétences et de savoir-faire. L'énergie et le temps que les enseignants ont à y consacrer sont déjà significatifs. La disponibilité psychique n'est pas infinie, et je postule que la conduite de l'enseignement à proprement parler, ainsi que la gestion de classe, mobilisent une grande partie de cette dernière chez chaque enseignant. D'autre part, on ne peut occuper toutes les fonctions. En étant identifié comme porteur de la fonction pédagogique, l'enseignant, tout compétent qu'il puisse être dans d'autres domaines, est investi par les élèves de telle manière à ce qu'il soit continuellement ramené à cette première fonction. Ce que l'élève attend du maître n'est pas ce qu'il attend du directeur, du médiateur ou de l'infirmière. Il ne les attend pas au même endroit et n'en attend pas les mêmes réponses. Il n'y dépose donc pas les mêmes choses. Autrement dit, si l'enseignant est parfois le premier dépositaire de la souffrance de

l'élève, ce dernier lui est souvent reconnaissant de l'orienter vers une personne qualifiée pour la traiter et dont c'est l'unique fonction. Ce qui permet, et c'est bien heureux, aux deux protagonistes de reprendre les places qu'ils occupaient jusque-là et de faire ce qu'ils ont à faire ensemble, à savoir que l'un se nourrisse du savoir de l'autre et se soumette à son autorité. La densité de la charge pédagogique ainsi que la définition des rôles, de par les fonctions réciproques, ne permettent pas à l'enseignant de proposer une prestation de soin. La multiplicité des domaines de formations n'y changera rien.

C'est pourquoi certains établissements, forts de ce constat, ont tenté de développer d'autres outils pour répondre à cette problématique. C'est dans ce contexte que depuis quelques années, j'ai été appelé à intervenir au sein de l'école au nom de l'éducation spécialisée. Il me semble important de proposer une petite analyse de la question en m'interrogeant tant sur la mission de l'école, sur les élèves difficiles, que sur la place de l'éducation spécialisée dans les établissements scolaires.

La mission de l'école

Globalement, on peut considérer que l'école accueille les enfants de quatre à seize ans. Ce qui fait de ce lieu, en dehors de la famille, l'endroit où les enfants passent le plus de temps durant les années qui les mèneront de la petite enfance à l'âge adulte. Autant dire que l'école a un rôle significatif dans la maturation et la structuration du petit d'homme. L'école est de fait l'institution à qui reviennent le privilège, mais surtout la

responsabilité, du bon déroulement de ce développement. Et, de ce point de vue, il est évident que l'école a le devoir de s'intéresser au développement global de l'enfant. En plus du langage et du raisonnement mathématique, le cursus scolaire donne accès à la culture et il tient compte du développement moteur. La santé des enfants, tant somatique que psychologique, y est prise en compte par la présence des infirmières scolaires et des PPLS. L'institution scolaire est donc dotée d'un impressionnant dispositif, mais qui laisse pourtant chez quelques élèves une substance résiduelle, une matière non traitée qui s'observe notamment au travers des comportements d'élèves ou de groupes d'élèves, les plus visibles étant les conduites inadaptées, allant de la démobilité aux actes de violence auto ou hétéro agressifs. Les causes de ces comportements inadéquats sont sujettes à de nombreux débats, dans la presse ou au sein même des établissements scolaires. Les hypothèses sur les responsabilités en sont souvent les mêmes, à savoir les difficultés liées à la migration, la dévalorisation sociale de l'école, le développement de quartiers dit « défavorisés », le manque de perspectives professionnelles, le manque d'implication des parents, souvent en raison de lourdes difficultés socio-économiques... Si toutes ces tentatives d'explication participent probablement de la construction de la problématique, elles ne sont cependant pas suffisantes et ont pour caractéristique commune un peu gênante d'être extérieures à l'école ! Au premier abord, il semble confortable de pouvoir rejeter les causes d'une difficulté à l'extérieur. Mais cette attitude devient rapidement insupportable car elle enlève

4 | POINTS DE VUE SUR LES ÉLÈVES

LES ÉLÈVES QUI SOUFFRENT FONT SOUFFRIR : L'APPORT DE L'ÉDUCATION SPÉCIALISÉE EN MILIEU SCOLAIRE



toute possibilité d'influence à l'école elle-même. Dans une telle configuration, on ne peut que subir. Il est donc important, si l'on veut reprendre prise sur les événements, d'identifier les éléments qui engendrent une problématique à l'intérieur du système, là où l'on a une influence. Ce faisant, on ne fera pas disparaître les éléments extérieurs, mais on atténuera clairement le niveau de souffrance des enfants que l'on accueille.

Quelques caractéristiques des élèves

Chaque être humain est unique et possède des fragilités qui lui sont propres. Il n'est donc pas possible de lister ce qui ferait souffrir chaque élève à l'école. L'expérience permet toutefois d'identifier des espaces où la demande de soin se manifeste particulièrement et où se génère un même type de souffrance. Afin d'étayer un peu mon propos, je proposerai trois exemples.

- Les deux années du cycle de transition placent les élèves sous pression en les mettant dans une situation de compétition avec des enjeux majeurs pour la suite de leur existence. Le travail que j'ai effectué auprès de ces classes

démontre que des élèves de 11 ans ont une forte conscience des mécanismes d'exclusion de notre société ainsi que du fait qu'une partie de ces derniers se jouent pour eux au travers l'orientation. Le grand malheur est que cette conscience des enjeux ne leur donne pas pour autant les moyens de les relever. Et ceux qui n'y parviennent pas, souvent pour des raisons bien extérieures à leur simple volonté, se retrouvent dans une situation intenable en tant qu'être humain, à savoir impuissant face au constat d'un échec annoncé. Les enfants de cet âge-là ne font pas preuve de mesure dans leur représentation de la réalité. Ils font des descriptions très crues des destins de ceux qui seront orientés en VSO. Ils ont donc la conviction que tout (le bonheur ou le malheur) se joue à ce moment-là. Ce phénomène, qui stresse significativement tous les élèves, va jusqu'à engendrer des états anxieux ou dépressifs chez les plus fragiles.

- La 7^{ème} VSO accueille des élèves en grande partie blessés par l'expérience de l'orientation. Le narcissisme de ces élèves est non seulement

fortement touché, mais, souvent, ils sont désespérés. Le désinvestissement qui en résulte est parfois impressionnant. A 13 ans, ils ont perdu l'espoir de devenir une personne de qualité et de se construire une vie désirable. On retrouve chez ces enfants non seulement des états dépressifs, mais en plus du dégoût, de l'aigreur et de la révolte.

- Le cursus en VSB, bien qu'il fasse rêver un bon nombre de parents et d'élèves, engendre aussi sa part de souffrances. Ce sont probablement les souffrances qui s'approchent le plus de ce que l'on appelle burnout chez un adulte. Ces jeunes témoignent de la pression énorme qu'ils subissent, traduite par des attentes de productions et de comportements de très grande qualité en toute situation. Il semble que l'on oublie parfois que derrière ces élèves performants se cachent des petits humains en développement avec des besoins affectifs relatifs à leur très jeune âge. Cette pression engendre ainsi des états dépressifs et des découragements importants chez certains de ces jeunes adolescents. Le fait qu'ils se retrouvent dans une situation où tout est possible, mais où rien n'est fait, fragilise d'une manière paradoxale leur estime de soi. Ces élèves si prometteurs vont parfois très mal et les «casses», chez ces derniers, peuvent avoir des conséquences désastreuses tant sur leur développement psychoaffectif que sur la suite de leur scolarité.

En raison de souffrances, issues tant de leur milieu que de l'école elle-même, certains enfants ne franchissent pas la marche du préau avec la capacité à être des élèves. Un élève, au sens où je l'emploie ici, serait un enfant conditionné et structuré de telle sorte qu'il se trouve dans des dispositions acceptables pour se soumettre à une autorité, renoncer à ses envies immédiates et intérioriser des savoirs qui ne sont pas forcément toujours en lien avec ses intérêts directs. Notre société est organisée de façon à ce que ces enfants soient adressés à des institutions psychosociales extérieures afin d'y recevoir des soins ambulatoires. Il s'avère malheureusement que ce n'est pas opérant dans toutes les situations, pour diverses raisons : tout d'abord, il faut

l'accord des parents (ce qui est loin d'être simple et c'est bien naturel); l'institution réceptrice doit ensuite avoir des disponibilités (ce qui est difficile, en raison notamment des mesures d'économie), et surtout, le soin devrait être dispensé dans la durée (ce qui est rarement le cas en raison des ruptures, dues justement à la problématique qui motive l'indication). Autrement dit, il faut beaucoup de temps avant qu'une mesure d'aide adaptée puisse être mise sur pied et il n'est jamais garanti que cette dernière se poursuive sur la durée. Et dans tous les cas, l'enfant continue de fréquenter l'école tous les jours, habité par une souffrance qui ne lui permet pas d'occuper une place d'élève. Nous pouvons donc nous obstiner à envoyer des éducateurs dans la rue alors que l'écrasante majorité des enfants de notre pays sont à l'école tous les matins, tant que nous demeurons dans les valeurs actuelles d'intégration, l'école aura à accueillir des enfants qui sont dans l'incapacité d'être des élèves et dont la souffrance occupe très vite une place importante qui entrave le déroulement de la classe. Les enseignants le décrivent bien: « Non seulement il ne fait rien, mais en plus il dérange le bon déroulement du cours et empêche les autres de progresser ».

La place de l'éducation spécialisée dans le contexte scolaire

C'est parce que ces enfants sont là, et qu'ils ne peuvent de fait être ailleurs, qu'ils souffrent et qu'ils font souffrir, que nous avons développé des interventions éducatives en milieu scolaire afin de traiter, au moins en partie, cette souffrance.

L'éducation spécialisée a une fâcheuse tendance à s'insérer là où les dispositifs usuels n'apportent pas de réponses. Cette discipline s'intéresse à favoriser le bien-être physique, psychique et social de la personne. Par analogie, on en déduit qu'elle est présente là où ce bien-être n'est pas atteint. Une des spécificités de son action est que les éducateurs spécialisés interviennent auprès des sujets à la fois là où la difficulté se produit au moment où elle se produit, ainsi que dans un second temps en offrant des espaces de prise de recul et un travail d'élaboration. C'est donc un travail de va-et-vient, entre deux espaces, auprès

du sujet. Le concept global de ce travail de va-et-vient est de permettre au sujet de mobiliser ses propres ressources, en s'étayant sur la « relation éducative », pour surmonter les situations problématiques. C'est ce que l'on désigne par fonction de Moi auxiliaire. L'éducateur spécialisé occupe cette fonction en soutenant le Moi du sujet dans les situations où ce dernier est mis en échec. Ce cadre général permet de poser des repères utiles pour la compréhension de l'adéquation des interventions éducatives en milieu scolaire. En effet, la souffrance se manifeste dans tous les espaces de l'école, allant de la cour de récréation à la salle de cours. Une des difficultés qui met le dispositif usuel en échec est l'impossibilité pour ces enfants de différer la manifestation de leurs affects. Autrement dit, ils sont pris par un impérieux besoin d'exprimer leurs affects, agréables comme désagréables, au moment même où ces derniers se font sentir. C'est donc auprès de ces élèves et dans le déroulement normal de leur journée d'école que l'éducation spécialisée a une place, afin qu'ils puissent s'appuyer sur ce Moi auxiliaire pour réussir à ne compromettre ni leurs relations sociales ni leurs acquisitions scolaires. L'éducation spécialisée, bien que thérapeutique, ne se substitue pas aux autres mesures de soins, mais offre un complément, voire un prolongement, dans les temps où les enfants sont seuls et bien démunis parfois, pour faire face aux exigences élevées du milieu scolaire. Ces interventions peuvent prendre plusieurs formes, dans le sens où elles s'adaptent aux besoins particuliers de chaque situation. Le plus fréquemment, ce travail se fait auprès des élèves ou des groupes d'élèves sous la forme d'un va-et-vient entre la classe et des temps d'entretiens. La présence en classe donne non seulement accès à un matériel riche concernant les difficultés et leurs modalités au travers d'un travail d'observation, mais elle permet également d'être auprès du sujet au moment même où son Moi est submergé, afin de l'étayer et de lui permettre ainsi de faire face à ce qui le met habituellement en échec. Un autre temps, sous forme d'entretiens individuels ou de groupes, laisse la place à un travail d'élaboration permettant d'aborder tant la qualité de la présence en classe, grâce à ce qui



a été recueilli au travers des observations, que de s'intéresser au système causal ou encore d'effectuer un travail motivationnel. Dans un autre registre, certaines interventions concernent un groupe classe aux prises avec une dynamique défavorable. Un travail régulier, sous la forme d'un groupe de parole, laisse la place à une activité de maniement de la dynamique de groupe afin que la classe puisse retrouver un climat favorable aux activités scolaires. Du travail groupal est aussi proposé à des élèves de classes différentes, mais rencontrant une même difficulté, par exemple un usage de la violence physique, la consommation d'un produit, etc. D'autres formes d'interventions, concernant le soutien direct ou indirect de l'enseignant, sont également développées et apportent des réponses efficaces.

Bien que le soutien leur soit la plupart du temps imposé, l'expérience démontre que les enfants et adolescents accueillent la présence d'un éducateur de manière tout à fait positive,

4 | POINTS DE VUE SUR LES ÉLÈVES

LES ÉLÈVES QUI SOUFFRENT FONT SOUFFRIR : L'APPORT DE L'ÉDUCATION SPÉCIALISÉE EN MILIEU SCOLAIRE

et qu'en plus ils en comprennent le sens. Certains élèves viennent spontanément demander de l'aide pour faire face à une difficulté, même si cette dernière concerne leur propre violence. Au niveau des parents, cette mesure est généralement perçue comme une aide bienvenue pour eux-mêmes et pour leurs enfants. L'éducateur est en effet identifié comme une personne ressource, permettant ainsi une alliance qui lui laisse une grande marge de manœuvre, notamment lorsqu'il s'agit de confronter l'élève ou les parents à des aspects de leur fonctionnement. Le fait de se placer aux côtés (à ne pas confondre avec « de leur côté ») des parents et des enfants pour les soutenir dans leur confrontation aux difficultés, permet de construire une relation teintée de bienveillance qui favorise une évolution. Les résultats démontrent qu'un travail de ce type a un impact direct sur la dynamique de classe, car il permet à l'enseignant d'être soulagé, non seulement du souci concernant la santé des élèves concernés, mais également de la gestion de ces derniers lorsqu'ils

sont « en crise ». Et d'autre part, parce que le groupe classe vit un apaisement, rassuré par la garantie d'une aide appropriée en cas de besoin. Et bien sûr, les manifestations symptomatiques étant mieux contenues par le dispositif (qui ne nécessite pas forcément la présence de l'éducateur en continu auprès de l'élève), le climat de la classe s'en trouve directement apaisé. A terme, l'expérience montre qu'une grande partie des situations individuelles évoluent favorablement. Nous avons effectivement pu observer une diminution des comportements inadéquats, un réinvestissement de la scolarité et une bien meilleure qualité relationnelle entre ces enfants et les enseignants. Lorsque ce n'est pas le cas, ce type d'intervention a au moins pour bénéfice de contenir les manifestations du mal-être de ces enfants durant leur scolarité, leur permettant ainsi de poursuivre leur développement cognitif. Car si, comme certains le soulignent justement, l'école n'est pas un lieu de soin, elle est néanmoins le lieu principal de la transmission du savoir. Il apparaît donc normal, dans un courant intégratif,

de tout faire pour que même les enfants en souffrance puissent bénéficier des bienfaits de cette institution. Nous pouvons ainsi dire que, après avoir bénéficié d'un encadrement éducatif en milieu scolaire, certains de ces « non-élèves » ont pu enfin devenir des élèves. Pour atteindre de tels résultats, l'expérience montre qu'il est indispensable que la présence d'un éducateur soit continue au sein de l'établissement. Il va de soi que l'éducation spécialisée n'est pas omnipotente. Dans le cadre scolaire, elle répond à une partie de cet « intraité ». Mais il faut être honnête et lucide, même lorsque ces interventions sont présentes, le dispositif, bien que renforcé, produit encore un reste. Ce reste est toutefois plus petit qu'initialement et nettement mieux contenu.

Ladislas Hierholtz

éducateur spécialisé, responsable de la maison d'enfants Les Airelles à la Tour-de-Peilz. Intervient en milieu scolaire et auprès de familles.

1 Cf. Prismes 5, p. 36

ENTRETIEN

ANNE-LAURE SAVARY EST PSYCHOLOGUE CONSEILLÈRE EN ORIENTATION SCOLAIRE ET TRAVAILLE DANS LE CADRE DU GYMNASÉ DE NYON, AINSI QU'AU SERVICE COMMUNAL. EN TANT QUE PSYCHOLOGUE DU TRAVAIL, ELLE EST TRÈS SENSIBLE AUX QUESTIONS LIÉES AU BURNOUT ET AU STRESS. ELLE MONTRE DIFFÉRENTES FACETTES DE SON RÔLE AUPRÈS DES ÉLÈVES QUI VIENNENT LA VOIR. PRINCIPALEMENT, ELLE LES CONSEILLE, LES ACCOMPAGNE SUR DES CHOIX PROFESSIONNELS ET DE FORMATION. SANS ENTRER DANS LES DÉTAILS DE LA PRATIQUE HABITUELLE EN ORIENTATION, LA RÉDACTION DE PRISMES SOUHAITE METTRE EN RELIEF QUELQUES ÉLÉMENTS SPÉCIFIQUES AFIN DE MONTRER EN QUOI LES CONSEILLÈRES ET CONSEILLERS EN ORIENTATION SCOLAIRE PEUVENT ÊTRE DES RESSOURCES EN CAS DE STRESS ET DE MAL-ÊTRE DES ÉLÈVES.

UN ACCOMPAGNEMENT EN COURS D'ORIENTATION

Une présence au gymnase

Lors de la première matinée en plénière lors de l'accueil des nouveaux élèves, la conseillère en orientation se présente et donne quelques informations. Puis elle passe dans toutes les classes, mais surtout dans les classes de voie diplôme, afin de donner des informations sur les débouchés et sur les possibilités de stages. Elle propose des ateliers sur des thématiques comme la planification de son travail, le stress, la gestion du temps. Un accompagnement est possible aussi pour les élèves qui le souhaitent au moment du choix de leur option (socio-pédagogique, économique ou autre...).

Vu les disparités cantonales, une information précise à l'attention des maîtres est proposée, mais ne rencontre pas toujours un intérêt marqué.

Des élèves viennent en entretien

Les élèves sont au gymnase : ont-ils choisi d'être au gymnase ? pas toujours ! Ils arrivent en première et n'ont pas réellement fait le choix d'y être. Dans certains cas, la maturité est pour eux un passage obligé prescrit par leurs parents.

Les jeunes passent généralement par quatre phases :

1. la phase exploratoire (souvent au milieu de la deuxième année après le « forum horizon ») ;
2. la phase de tri dans l'information ;
3. la phase d'analyse, qui passe par l'examen des moyens à disposition, l'accord des parents et la question financière ;
4. la quatrième phase est celle de l'action, de la mise en œuvre des choix opérés.

Par ailleurs, les filles viennent plus tôt à leur premier entretien, vers la fin de la deuxième année, alors que les garçons se manifestent vers

le deuxième semestre de la troisième année.

Identifier des stresseurs et informer

Lors du premier entretien, Anne-Laure Savary procède à une anamnèse de la situation du jeune. Elle utilise habituellement une fiche canevas, qui comprend plusieurs items qui permettent souvent de déterminer des *stresseurs* au sujet desquels il sera possible ensuite de travailler. Tout d'abord, il s'agit d'analyser la demande et de brosser un tableau aussi complet que possible de la situation actuelle, par exemple la famille, les loisirs ou les jobs à l'extérieur. Elle s'intéressera aussi à la formation ou aux stages déjà effectués par l'élève ainsi qu'à ses intérêts et à ses projets. Parfois, des renseignements sur sa santé permettront d'aiguiller l'élève vers des spécialistes compétents. Lors de ce premier contact, le jeune est informé sur la possibilité de passer des tests d'intérêts et des tests de personnalité (il peut choisir de les demander) et repart avec de la documentation.

Parmi les *stresseurs*, on peut mentionner le travail à l'extérieur, particulièrement si l'élève subit une influence de son entourage qui attend de lui un salaire complémentaire ou s'il doit venir seul à ses besoins. Certains jeunes peuvent subir des pressions contradictoires entre l'école et la famille. Les professeurs expriment des attentes exigeantes quant à l'autonomie en demandant un haut niveau de maîtrise des méthodes de travail alors que la famille peut s'inspirer de la génération *cocooning*, qui suggère que le jeune est choyé sans être mis face à des responsabilités. La question de méthodes de travail adaptées est particulièrement importante, car celles-ci permettent de faire baisser le stress par une meilleure maîtrise des attentes de l'école.

Un autre *stressueur* pourrait être le paradoxe entre l'exigence d'analyse, de réflexion et de prise de recul du programme de maturité et la mentalité de leur génération, basée sur le *zapping*, la nécessité d'être joignable à tout moment par leur pairs (natels...). Ces éléments sont les signes de problèmes plus profonds, notamment l'identification à leurs pairs (tribus), la peur d'être abandonnés, l'importance mise

par les jeunes sur l'aspect relationnel dans leur vie au gymnase, avec le revers de la médaille, à savoir les problèmes de ruptures sentimentales, ainsi que parfois des situations graves de familles scindées et de drames familiaux. Tout ceci conduit les élèves à la tentation de ne pas travailler et parfois à l'échec scolaire. On constate aussi que des élèves peuvent aller bien malgré des détresses familiales: la résilience est heureusement possible et parfois spectaculaire.

Baliser un parcours personnel... pas toujours facile

Lors du deuxième entretien, une action est envisagée et programmée, par exemple des démarches de stages. Si les jeunes ont un projet pour l'« après », ils gagnent en sécurité et l'anxiété baisse.

La conseillère en orientation leur donne un maximum d'informations. Parfois, elle les accompagne plus avant et les aide à connaître leurs intérêts, leurs aptitudes et leurs valeurs afin de pouvoir progressivement trouver leur voie. Elaborer avec le jeune un projet pour son avenir lui permet de mieux gérer son stress et ainsi de s'engager sur un rail pour voir la lumière au bout du tunnel et prendre conscience que la vie ne s'arrête pas à la *matu*.

Diminuer les stresseurs

Souvent, lors de ces contacts, Anne-Laure Savary repère divers degrés de mal-être chez ces élèves. Des élèves en échec interprètent leur échec en disant: « C'est normal que j'échoue parce que je ne travaille pas! » Mais pourquoi l'élève ne travaille-t-il pas? Est-ce parce qu'il ne trouve pas d'intérêt dans les cours? ou parce qu'il ne trouve pas de fil rouge par manque de méthode? Par méthode, Anne-Laure Savary entend tout ce qui touche à l'organisation, au processus, mais pas à des éléments de didactique comme l'apprentissage du vocabulaire. Cet aspect serait plutôt le rôle des chefs de file ou des maîtres. Cette organisation touche aussi à la planification du temps: replacer des rituels de vie, améliorer l'hygiène de vie en se ménageant un loisir, en veillant à son alimentation, en se donnant le

droit de vivre autre chose que le travail. Certains élèves ont aussi des difficultés d'endormissement, liées à des problèmes qui les rongent. Ces rituels positifs peuvent améliorer ce type de situations.

Un rôle bien perçu par les jeunes

Parfois, les élèves peuvent manifester une méfiance à l'encontre des « psys ». L'étiquette peut jouer un rôle. En revanche, la conseillère en orientation, pourtant psychologue, pratique le recadrage sur le travail. Elle ne pose que des questions qui sont nécessaires à l'objet concret pour lequel les jeunes viennent en entretien. De ce fait une relation de confiance s'établit.

Lors de cet accompagnement, la conseillère en orientation part du point de vue de la personne pour l'amener à des choix. Elle se heurte parfois à des croyances magiques: le jeune pense qu'il trouvera des solutions toutes faites. Au contraire, elle donne un message d'ouverture, qui interroge les valeurs, les attentes afin de susciter un choix: « Qu'est-ce que tu ferais toi? » Il peut arriver aussi que l'échec d'un élève (que l'élève a lui-même construit!) soit une façon d'échapper à des pressions familiales. Les choses sont alors particulièrement complexes, touchant à l'estime de soi et à des processus inconscients.

En cas d'échec définitif, la question se pose de savoir comment l'institution va accompagner ces jeunes. Qui sont les personnes-relais dans ces situations? Quel accompagnement après le gymnase? L'orientatrice reçoit alors dans son bureau



des personnes désespérées, qu'elle accompagne pour montrer tout ce qui reste ouvert comme formation : à n'en pas douter, les maîtres sont alors profondément reconnaissants de sa présence !

Propos recueillis par Régine Clottu
et Denis Girardet

ENTRETIEN

EN ÉCHO À L'APPORT D'ANNE-LAURE SAVARY, NOUS PROPOSONS UN REGARD CROISÉ AVEC UNE AUTRE PSYCHOLOGUE CONSEILLÈRE EN ORIENTATION, ALEXANDRA JASIKOVIC. ELLE NOUS A PARLÉ DE SA PRATIQUE NON SEULEMENT DANS LE DOMAINE DE L'ORIENTATION, QUI L'A OCCUPÉE PENDANT SIX ANS, MAIS AUSSI DANS UN TRAVAIL ACTUEL DE COACHING D'ÉLÈVES DANS UN CADRE PRIVÉ.

DIALOGUER POUR OUVRIR DE NOUVELLES PERSPECTIVES

Alexandra Jasikovic est psychologue et diplômée en orientation. Elle a eu notamment l'occasion de travailler avec des adolescents au moment de l'orientation de fin de sixième année. Dans ce contexte, les élèves sont très tendus, étant soumis à une pression énorme, qui touche aux valeurs familiales, à des attentes parfois démesurées : l'enfant est là pour compenser ce que les parents n'ont pas réussi. La conseillère en orientation est parfois sollicitée après le préavis

d'orientation, en cas de désaccord des parents ou pour un avis complémentaire. Elle peut enrichir l'observation en donnant des renseignements fondés sur des tests spécifiques pour des jeunes de 6^{ème} année touchant notamment à la mémoire, au raisonnement et aux méthodes de travail. Dans l'idéal, l'entretien devrait avoir lieu avec les parents et l'élève. Du fait des attentes fortes des parents par rapport à l'orientation de leur enfant, ce dernier peut se trouver en difficulté. L'entretien est particulièrement délicat et doit être basé sur le respect et le non jugement, afin de favoriser la compréhension mutuelle. La spécificité de la conseillère en orientation est d'offrir un cadre neutre régi par des règles de confidentialité, ce qui permet à parents et enfant de bénéficier d'une liberté de parole qui favorise le déblocage de certaines situations. Dans la majorité des cas, un seul entretien est nécessaire, parfois deux, afin d'accompagner ce moment délicat de l'orientation en 6^{ème} année.

Avec des élèves plus âgés, la démarche est plus fouillée, incluant une anamnèse complète sur les



loisirs et la famille notamment. Si la demande initiale peut provenir des parents, des enseignants ou de l'élève, il est primordial que l'élève soit acteur de sa propre démarche d'orientation. Dans le cadre de l'entretien, les moyens utilisés peuvent être ludiques, en vue de faire découvrir au jeune ses intérêts, en faisant un bilan sur ses points forts, ce qu'il aime, afin de pouvoir se projeter dans l'avenir en faisant le lien entre ses intérêts et un éventuel futur métier. Quand la motivation est présente et que l'élève est partie prenante de son projet, c'est déjà un bon bout de la solution. Mais quand le jeune est démotivé pour des raisons diverses qui peuvent être par exemple la peur de l'échec ou le manque de confiance en soi, ou encore l'influence d'une image négative renvoyée par la société, les parents, les patrons ou parfois les enseignants, la situation se complexifie. Un travail de dialogue avec le jeune à l'aide de questions ciblées peut souvent ouvrir de nouvelles perspectives. On interrogera le jeune afin de l'aider à identifier des situations où il a pu

être motivé et à prendre conscience de ce qui lui a permis de mener à bien la situation en question (par exemple un match de foot !). On abordera aussi la question de son ressenti par rapport à la recherche d'un apprentissage : cela lui apparaît-il comme une montagne insurmontable ? Lui dire alors qu'il se trouve au début d'un chemin, au moment d'un point de départ ou de la première marche d'un escalier, peut l'aider à dédramatiser sa situation. Il est cependant délicat d'avoir une attitude transparente avec un jeune qui n'est pas conscient des réalités du travail. Comment ne pas lui enlever son rêve tout en étant honnête avec lui sur ces réalités ? Il est possible d'évoquer les parcours d'autres élèves plus âgés, qui, malgré un chemin un peu plus long, ou un escalier comportant davantage de marches, ont pu réaliser leur projet qui semblait de prime abord irréalisable.

L'activité actuelle d'Alexandra Jasikovic se déroule dans un cadre privé, avec des adolescents et des jeunes entre 12 et 17 ans. Ces élèves bénéficient d'un travail de *coaching* à leur domi-

cile qui vise à leur permettre de trouver leurs propres ressources, leurs manières de faire qui fonctionnent afin d'améliorer leurs méthodes de travail. Cette démarche de *coaching* se construit entièrement en fonction de ce que communique l'élève lors de séances de 60 minutes. Là aussi, un élément essentiel est le degré d'adhésion de l'élève à ce soutien qui conduit à des améliorations souvent importantes. Il s'agit d'aider l'élève à prendre conscience de ses blocages et à faire en sorte que ces éléments ne coïncident plus. Le rôle du coach est de donner à l'élève un miroir et à le placer de telle sorte que l'élève peut se refléter au bon endroit, ce qui permet de mettre le doigt sur les points à améliorer.

Ce rôle de coach tend d'ailleurs à se développer dans l'enseignement public, et nous aurons peut-être l'occasion d'y revenir dans un prochain numéro.

Propos recueillis par Régine Clottu
et Denis Girardet

HIKIKOMORI

ひきこもり

En 2008, dans le Japon du soleil levant, on ne fait plus beaucoup d'enfants : 1,32 enfant par femme. La retraite des personnes âgées est un tel casse-tête financier que les patrons d'entreprises songent aujourd'hui à garder leurs anciens employés jusqu'à 75 ans ! La grande majorité des retraités en rêvent, tant ils se sentent déboussolés sans travail. Le stress lié aux compétitions quotidiennes pour l'emploi des nouvelles générations génère un climat social des plus tendus. Le Japon d'aujourd'hui, c'est aussi une philosophie séculaire de la performance, du vide et du silence. Sur ces îles volcaniques où aucune habitation n'est jamais à l'abri des tremblements de terre, l'enfant *hikikomori* (le *mis à part*) s'exclut lui-même. Entre survie physique et dégradation psychique, il se retire dans un monde virtuel dont les dépendances infantiles

seront les remparts et la prison.

Lors de ma conversation avec Mariko et Shigeru, des amis japonais, je m'étonnais du silence de leur foyer et de l'absence de Kenji, leur unique enfant. Depuis le début du repas, il planait une sourde tension, et, malgré le plaisir de nos retrouvailles, je commençais à trouver curieux et inquiétant la disparition de la scène familiale de leur fils âgé de quatorze ans. Lors de ma dernière visite au Japon, Kenji, dans sa douzième année, ne pouvait se faire oublier. Ses mimiques incessantes, imitant les Mangas ou les jeux vidéos, débordaient bruyamment de son monde imaginaire où toute considération pour autrui passait au second plan, si ce n'est hors de tout plan, ceci sans aucune remarque de ses parents. Ce comportement d'« enfant-roi » ne m'avait pas particulièrement surpris, l'ayant souvent vécu et constaté

dans de très nombreuses familles japonaises.

Shigeru, son père, me confia qu'il s'agissait à son avis d'une sorte de *mother complex*, (complexe maternel, *mazza-konpurekuzzu* en japonais) qui enfermerait actuellement Kenji dans un refus pathologique de grandir. Plus la discussion avançait, plus Mariko semblait triste et mal à l'aise. Contrairement au code traditionnel de politesse en vigueur au Japon, Shigeru élevait le ton chaque fois que Mariko tentait de parler. « Mais où Kenji se cache-t-il ? » Sans répondre directement à cette question, Shigeru déclara s'être confié à Araï, un médecin psychiatre, ami intime de la famille, qui l'avait orienté vers une thérapie familiale à domicile. Une fois par semaine, des équipes de psychologues et des spécialistes mandatés par le ministère de l'éducation proposent un espace de discussion et de soutien



aux familles pour les aider à sortir de leur solitude, et tenter de développer une nouvelle forme de contact thérapeutique avec leur enfant.

« Mais où se cache Kenji ? » La répétition de cette question instaura un long silence. Soudain Shigeru se retira, masquant sa gêne. Je restais seul avec Mariko qui me révéla peu à peu sa réalité quotidienne en ravalant ses larmes. Au Japon, l'éducation des enfants est avant tout assurée par la mère. Le *haji*, la honte d'être la mère d'un enfant déclaré comme *hikikomori*, est terriblement lourd à porter. Mariko, après deux ans de profond désespoir, poussée par la conviction de ne pas pouvoir agir seule, ayant des dialogues de plus en plus pénibles avec Shigeru, avait cependant trouvé la force de persuader son mari d'en parler une seconde fois à Arai.

Arai tenta d'établir un contact : il envoya à Kenji plusieurs courriers électroniques, ni menaçants ni moralisateurs, l'assurant de son estime et de sa profonde affection. Tous ces messages étaient restés sans accusés de lecture. Durant plusieurs week-ends, Arai s'était assis de longues heures devant la porte de la chambre du fils reclus, découvrant quelquefois sur le seuil

un bol de riz blanc à moitié vide ou des restes de fruits avariés. Les sons artificiels d'une console de jeux vidéo et quelques senteurs malodorantes signalaient l'existence de Kenji à l'intérieur de la pièce. Arai avait décidé de rester près la chambre pour surprendre Kenji lors de ses très rares sorties aux toilettes. Épuisé après quarante-huit heures sans sommeil, il avait été contraint d'abandonner, ayant constaté que la nourriture déposée par Mariko n'avait pas disparu et que Kenji n'était pas sorti de sa chambre. Il était impossible pour le praticien de forcer la porte de Kenji contre la volonté de ses parents, figés par la peur de perdre la vie et l'amour de leur seul enfant. Le dialogue devenait impossible, le silence préservant toujours l'espoir que le problème se résoudrait de lui-même. Les suicides de jeunes adolescents ne sont pas rares au Japon lors du syndrome du mois de mai, nommé *Gogatsu-byō*, ou après leur échec aux examens.

Aujourd'hui, selon les récentes statistiques du professeur Tamaki Saito, il y aurait près d'un million de *hikikomori* au Japon, soit un adolescent sur dix, presque 1% de la population de 127 millions d'habitants. Environ 77% de ces jeunes sont

de sexe masculin, des fils aînés ou des enfants uniques. Les médias accusent souvent la pression scolaire relayée par la famille (*mamagon*, mère-dragon, ou *kyoiku mama*, mère obsédée par l'école et la réussite de son enfant).

Très rares sont les *hikikomori* qui réintègrent le cursus scolaire régulier, marqués par l'indéfectible sentiment de honte d'avoir été l'un d'eux.

Hikikomori... Silence face à la tradition, silence face à un contexte familial établi sur des sacrifices personnels et financiers considérables. La plupart des parents n'envisagent pas l'échec; ils décident très souvent de ne pas entrer en matière sur certaines orientations scolaires moins prestigieuses. Miroir brisé d'une société idéale fondée sur l'honneur d'un statut professionnel le plus élevé possible? Réaction de survie suite aux gommages progressifs de la personne au profit d'un système politique et économique, aujourd'hui malade d'un vide humain qu'il creuse dans sa jeunesse?

Les conflits entre un mode de vie hyper conditionné par sa technologie, une éthique familiale séculaire immuable et les urgents besoins d'intégration sociale et de croissance équilibrée d'adolescents deviendront-ils une sorte d'épidémie hypothéquant de plus en plus sérieusement le développement de certains jeunes Japonais?

Nicolas Christin

membre du comité de rédaction de *Prismes*

Note de l'auteur

Les noms des personnes figurant dans cet article sont des noms fictifs pour des raisons évidentes de confidentialité. Je remercie très sincèrement Arai et les parents de Kenji de m'avoir autorisé à publier cet article qui m'a ouvert de précieuses pistes de réflexions sur l'adolescence. Je leur exprime ma profonde gratitude d'avoir emprunté avec moi le chemin de la confiance et de l'amitié, qui leur a permis de sortir un peu plus de leur solitude et de s'exprimer malgré leur honte et leur culpabilité. Les rares sourires de Mariko sont peut-être aujourd'hui le faible rayon de lumière annonçant l'issue possible de cette caverne...

Bibliographie

Jugon, Jean-Claude (1999). *Phobies sociales au Japon*. Nanterre: ESF Editeur.
Jolivet, Muriel (2000). *Homo Japonicus*. Arles: Editions Philippe Picquier.
Oiwa, Kenji (2006). *NHK ni yōkoso!* (Bienvenue à la NHK!). Manga japonais, selon une nouvelle de Tatsuhiro Takimoto (2002). Fuji TV, Tokyo TV: Gonzo Digitation.



Couzon, E. & Dorn, F. (2003). *Soyez un stressé heureux*. Paris: ESF.

Vous aimez les petits tests, les questionnaires, les schémas explicatifs? Alors ce livre, à la fois théorique et ludique, est pour vous. Il vous permettra de mieux comprendre les mécanismes du stress et d'identifier votre profil psychologique de manière à élaborer vos propres stratégies grâce à une meilleure connaissance de soi. La relaxation, la méditation, la visualisation positive, la PNL sont des démarches dans le long terme qui permettent d'accéder à un bonheur durable dans une société où la recherche du plaisir immédiat, le « tout tout de suite » engendre souvent de la frustration et... du stress.

Cote 159.942.1 COU

Dortu, J.-C. (1992). *Enseigner sans être stressé?* Paris: Ed. d'Organisation.

Ce livre s'adresse à tous les enseignants et propose de nombreux conseils pour éviter des erreurs, corriger des échecs, gagner du temps, se fixer des objectifs. Il est divisé en trois grandes parties: un essai théorique sur le stress dans la relation pédagogique, un guide pour agir et enfin des tests et des pistes d'action.

Cote 37.14.1 DOR

Camana, C. (2002). *La crise professionnelle des enseignants: des outils pour agir*. Paris: Delgrave.

A travers le récit d'une enseignante qui a connu une douloureuse situation de crise professionnelle, ce livre tente d'identifier le mal-être, le burnout

au niveau de la personne de l'enseignant et propose des outils pour agir contre ce phénomène. La méthodologie de recherche pour mener les entretiens auprès de l'enseignante est clairement expliquée. De plus, chaque chapitre se termine par une *interprétation sociologique* fort intéressante. Un ouvrage non seulement destiné à ceux qui sont confrontés au burnout, mais aussi à tous les enseignants de tous les niveaux de scolarité.

Cote 37.14.2 CAM

Barblan, S. (2006). *L'enseignant entre plaisir et déplaisir ou la question du burnout*. Mémoire professionnel, Lausanne, Haute école pédagogique.

Usure professionnelle, stress, dépression, burnout de l'enseignant... comment faire pour éviter cela? Que faire pour se ressourcer? Comment rester épanoui dans son métier sur une longue durée? Telles sont les problématiques relevées par l'auteure dans ce mémoire. Dans un premier temps, elle propose une définition du rôle de l'enseignant et essaie d'identifier les facteurs susceptibles de le déstabiliser. Puis elle présente l'étude, sous forme d'entretiens individuels, qu'elle a mené auprès d'enseignants.

Cote ESMP 2006 / 11

Haefeli, M. (2005). *Quand le burnout nous mène vers de nouveaux savoirs*. Mémoire professionnel, Lausanne, Haute école pédagogique.

Ce témoignage d'enseignant spécialisé se lit comme un journal de bord dans lequel l'auteur nous fait partager son expérience avec des enfants souffrant de troubles du comportement. Durant son parcours souvent difficile, ce jeune enseignant a le courage de se raconter, avec ses forces et ses faiblesses, de se remettre en question et de faire des propositions concrètes au sein de son institution pour améliorer la communication entre collègues qui, eux aussi, peuvent vivre des moments difficiles sans oser nécessairement en parler.

Cote MP 2005 / 8

Bergugnat-Janot, L., Camin, J.-L., & Rasclé, N. (2007). *Prévenir le stress, paroles d'enseignants (Enregistrement vidéo)*. Bordeaux: CRDP Aquitaine.

Ce DVD très riche recense 88 séquences vidéo qui sont des témoignages d'enseignantes et d'enseignants du primaire et du secondaire. Les interviews de professeurs sont présentées par thèmes, une quinzaine en tout, parmi lesquels: stress et élèves, stress et parents, stress et collègues, prévention, stratégies d'adaptation... Ensuite, chaque problématique est abordée par 4 à 6 enseignants. Il est possible de voir tous les sujets en continu pour une meilleure vision d'ensemble des expériences et des cas concrets que ces enseignants ont accepté de partager, parfois douloureusement, devant la caméra. Un livret de 42 p. apporte un cadre théorique à ces témoignages sur le stress et l'épuisement professionnel avec des références bibliographiques. Enfin, 88 fiches pédagogiques permettant d'exploiter la vidéo, sont téléchargeables en ligne <http://crdp.ac-bordeaux.fr/stress>.

Cote 159.9(087) BER

Dumont, M. & Plancherel, B. (Dir.). (2001). *Stress et adaptation chez l'enfant*. Sainte-Foy: Les Presses de l'Université du Québec.

Ce livre est centré sur l'étude du stress et des stratégies adaptatives chez l'enfant. Il aborde les concepts de stress, de coping, de résilience, de vulnérabilité et propose des pistes d'intervention pouvant améliorer le bien-être des enfants et des familles.

Cote 159.922.7 STE

Schmidle, Y. (2006). *Nos élèves et leur stress: qu'en savent-ils, qu'en savons-nous? Prolégomènes à toute remédiation future*. Mémoire professionnel, Lausanne, Haute école pédagogique.

Quels effets néfastes le stress, dans le contexte de l'école ou en dehors, peut-il avoir sur l'élève? Celui-ci a-t-il conscience de son stress? Comment peut-il le gérer? L'auteur de ce mémoire a effectué une recherche intéressante auprès de quatre classes de VSG afin de déterminer quels sont les plus gros facteurs de stress, ainsi que les stratégies que les élèves mettent en place pour y faire face.

Cote FIMP 2006 / 102



POUR INAUGURER NOTRE RUBRIQUE, VISANT À DÉVELOPPER LES ÉCHANGES ENTRE ÉTABLISSEMENTS, NOUS DONNONS LA PAROLE À PHILIPPE VIDMER, DIRECTEUR DE L'ÉTABLISSEMENT PRIMAIRE ET SECONDAIRE D'ECHALLENS POLIEZ-PITTET.

PRÉVENTION DU BURNOUT

Dans le cadre du projet de notre établissement *Ta planète e(s)t ma planète* qui a comme but de *mieux vivre ensemble*, une assemblée de délégués des bâtiments scolaires a été créée et permet d'établir la liaison entre les 15 sites scolaires et le directeur de l'établissement. Elle se réunit 4-5 fois par année pour discuter des points touchant à la vie courante ainsi que les projets de l'établissement. Lors des séances, les délégués ont fait part à plusieurs reprises des problèmes de burnout ou de dépressions qu'ils ont rencontrés eux-mêmes ou chez leurs collègues. Ils ont mis en évidence la difficulté de déceler, avant que la crise ne se manifeste, ce type de problèmes chez leurs collègues et leur désarroi dans l'aide qu'ils voulaient leur offrir. Ils estimaient que ces problèmes provenaient du fait que la Direction n'agissait pas selon la demande des personnes concernées: pour éviter le burnout d'un enseignant, il aurait fallu que la Direction change définitivement de classe l'élève perturbateur, modifie la structure d'une classe multi-âge en mono-âge ou, encore, « police » les parents. Il apparaissait que les causes du burnout ou de la dépression provenaient de l'extérieur: des élèves, des parents ou de l'organisation scolaire, et que l'enseignant en difficulté subissait ces éléments en victime impuissante. Ces enseignants pensaient que si la Direction éliminait cette cause, leurs problèmes seraient résolus. Il n'était, bien sûr, pas possible de répondre à ces désirs sans créer d'autres problèmes au niveau des élèves, des parents ou des collègues touchés en cascade dans les décisions qui auraient pu être prises. De plus, il n'était pas imaginable, pour des raisons d'éthique et de logique systémique, de répondre à chaque épuisement professionnel par « l'élimination » du problème désigné comme responsable.

Après avoir pris connaissance d'un mémoire et d'un reportage de la TSR, concernant le burnout,

les esprits se sont ouverts sur une autre vision, celle de *l'individu responsable*, partie prenante du problème et devant effectuer une démarche personnelle pour le dépasser. Il apparut que cette démarche exigeait une aide extérieure, dont la mise en place nécessitait que l'enseignant en difficulté se rende compte de sa situation et ose en parler. Or, l'enseignant, soucieux de fournir un travail de qualité, souvent de manière indépendante, a de la peine à s'avouer, et encore moins aux autres, son incapacité à surmonter ses difficultés. L'assemblée des délégués a demandé qu'une procédure facilitant ces contacts soit mise en place.

Le groupe de projet *burnout 1*, composé d'enseignants, de l'infirmière scolaire et du directeur, a été formé sous la conduite d'un formateur de la HEP. Le premier axe de travail était de repérer les contacts internes et externes auxquels les enseignants en difficulté, ou ceux qui désiraient soutenir leurs collègues, pouvaient faire appel. Une brochure mentionnant ces ressources et les coordonnées utiles a été réalisée et présentée aux enseignants.

Afin de permettre aux personnes extérieures au groupe de projet d'atteindre un niveau de connaissance et de réflexion pour mieux approcher ce phénomène, une journée pédagogique a eu lieu. Le matin était consacré à une conférence sur le burnout par Catherine Vasey¹. L'après-midi, les enseignants se sont inscrits à des ateliers tels que « exprimer ses émotions par le théâtre » ou « gérer des situations conflictuelles » ou « brain gym et kinésiologie ».

Le groupe de projet s'est alors remobilisé pour réfléchir sur des mesures concrètes permettant une prévention par le soulagement immédiat de la personne touchée. Un nouveau groupe de projet s'est formé pour concevoir le projet *burnout 2* selon trois pistes.

Afin de favoriser l'échange de pratiques, et par là partager ses difficultés et ses doutes, un concept s'inspirant des *visites de classes* organisées par la HEP est élaboré. Les enseignants *hôtes* s'inscrivent sur la plateforme *educanet2* en indiquant les activités d'enseignement que les visiteurs peuvent observer chez eux. Les visiteurs potentiels peuvent consulter le catalogue et s'inscrire par le biais de la même plateforme.

Le besoin de pouvoir *placer temporairement chez un collègue volontaire un élève* qui perturbe les cours s'est fait sentir, ceci dans le but de diminuer la tension au sein de la classe ainsi que celle de l'enseignant. C'est pourquoi un réseau de prise en charge d'élèves pour quelques périodes va être créé.

Afin de favoriser l'échange au sujet des problèmes rencontrés dans la profession, des pistes de *théâtre-expression* et de *café-contacts* vont être explorées.

Depuis la réalisation du projet *burnout 1*, nous avons pu avoir connaissance plus facilement des cas d'enseignants en difficulté, soit par les personnes concernées, soit par leurs collègues. Ceci a permis à notre Direction d'intervenir pour soulager ces enseignants et, surtout, de prévenir un burnout dommageable pour tous. Les enseignants peuvent renforcer leurs compétences par l'intermédiaire de la formation continue de la HEP. Celle-ci fait l'objet d'une promotion au sein de notre établissement par les responsables en formation continue. L'équipe de la HEP a été une aide importante dans la mise en place de tels projets et nous en remercions.

Philippe Vidmer

¹ Psychologue fondatrice du concept *noburnout* (www.noburnout.ch) et auteure de l'ouvrage: Vasey, C. (2007). *Burnout: le détecter et le prévenir*. Editions Jouvence.

L'IST: UNE RÉFÉRENCE EN MATIÈRE DE SANTÉ AU TRAVAIL

Que faire pour prévenir et soigner le *burnout*

Au niveau d'une entreprise ou d'une institution, les signaux d'alarme conduisant à la mise en place d'une démarche de prévention du stress et du *burnout* sont le plus souvent une augmentation importante de l'absentéisme, du *turnover* (rotation de l'emploi) et des plaintes du personnel. La situation est alors grave et le nombre d'employés en souffrance important. Nous savons que le *burnout* (qui résulte d'un stress chronique) est issu d'un processus lent et progressif, s'étalant parfois même sur plusieurs années. Cependant la prise en charge de ce problème est généralement retardée du fait de la non-spécificité des premiers signes (fatigue continue, démotivation, cynisme, frustration, baisse de l'estime de soi, sentiment d'incompétence) et de la difficulté à les détecter autant pour la personne concernée que pour son entourage.

Dès lors, deux pistes d'intervention distinctes mais complémentaires sont nécessaires.

Au niveau individuel, lorsque le *burnout* est en phase aiguë, il est souvent indispensable de se faire aider d'un professionnel. La guérison passe par un retour sur soi et par l'évaluation de ses aspirations professionnelles et de ses limites. Il devient ainsi possible de se fixer des objectifs réalistes, de renouer le dialogue avec autrui et de réapprendre le travail d'équipe. Prendre soin de soi et ne pas négliger son quotidien conduisent aussi à retrouver un équilibre entre travail et vie privée et à prendre conscience de ses ressources.

Au niveau de l'entreprise, la démarche se doit d'être globale et implique une investigation au niveau de l'organisation du travail. La réalisation d'un diagnostic est une étape préalable nécessaire afin d'identifier les facteurs de stress et d'évaluer la situation. Celui-ci s'effectue à l'aide de questionnaires, d'entretiens, de groupes de discussion et d'analyses de l'activité. Sur la base de cette première démarche, des recommandations peuvent être formulées, lesquelles

serviront de base à l'élaboration et à la mise en œuvre d'un plan d'action par l'entreprise elle-même en collaboration avec l'IST. L'exemple ci-dessous illustre cette démarche.

Un exemple d'intervention

L'IST a été contacté par une institution socioculturelle dans laquelle un nombre important d'employés souffrait de symptômes de stress (tensions, fatigue) et d'une baisse de motivation. L'IST a proposé une intervention en trois volets:

- un diagnostic de l'état de santé des individus (à l'aide d'un questionnaire, d'entretiens et de discussions de groupe): cette phase a permis d'identifier les facteurs potentiels de stress et d'évaluer les problèmes rencontrés par les travailleurs sociaux dans leur pratique professionnelle, ainsi que les ressources personnelles qu'ils développent au quotidien pour dépasser ces difficultés;
- une observation de l'activité professionnelle et de l'environnement de travail;
- des propositions de pistes d'amélioration.

Lors de cette dernière phase, des actions ont été engagées afin d'améliorer la visibilité et la reconnaissance des employés auprès de leurs partenaires. Une autre priorité a consisté à renforcer la structure de l'institution et à mieux définir les missions et les rôles des collaborateurs. Un lieu d'échange permettant aux employés de parler de leurs difficultés à l'abri de tout jugement a été créé, et des actions d'aménagement des locaux et des postes de travail ont été réalisées.

L'institution a fait sienne la majorité des changements mentionnés dans le rapport final de l'IST et, graduellement, un meilleur climat et de meilleures conditions de travail se sont réinstallées.

En conclusion

L'intervention présentée ici est un exemple et il faut insister: il n'existe pas de solution « clé en

main » qui puisse être appliquée partout. Chaque contexte, chaque métier est spécifique, et il est indispensable d'élaborer un plan d'action en tenant compte de ses particularités. Pour ce faire il est nécessaire de commencer par une analyse fine de la structure de l'institution et d'évaluer les éléments qui dysfonctionnent et qui conduisent à des conflits. C'est sur cette base que l'IST peut proposer ensuite la mise en place de structures adaptées pour y répondre. Relevons finalement que la réussite d'un plan de lutte contre le stress et le *burnout* ne peut réussir sans la participation active de toutes les personnes concernées dans l'entreprise, à tous les niveaux hiérarchiques.

Lysiane Rochat

psychologue, Institut de santé au travail,
Lausanne

Adresses utiles

www.i-s-t.ch / www.stressnostress.ch / www.swissburnout.ch
www.noburnout.ch / www.inrs.ch (plusieurs dossiers sur le stress et le *burnout*: recherche par mot-clé)

Affilié aux universités de Lausanne et de Genève, l'Institut universitaire romand de Santé au Travail (IST) est actif dans la promotion de la santé au travail. Il intervient dans l'enseignement, la recherche, l'expertise ou le conseil et il agit sur le terrain en tant que consultant ou expert. Différents spécialistes sont réunis, tels que médecins du travail, ergonomes, psychologues, hygiénistes, chimistes, ingénieurs et experts de laboratoire. Toute entreprise peut ainsi faire appel au secteur expertise et conseil de l'institut pour des analyses de situation en milieu professionnel: hygiène et sécurité, gestion de la santé dans l'entreprise, ergonomie, analyse de l'exposition aux produits toxiques et prévention du *burnout* notamment.

DES RESSOURCES...

LA SOCIÉTÉ SUISSE DE NUTRITION: VOTRE PARTENAIRE POUR UNE ALIMENTATION SAIN... À L'ÉCOLE ÉGALEMENT!

ÊTES-VOUS À LA RECHERCHE DE MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE SUR LE THÈME DE L'ALIMENTATION OU DE RÉFÉRENCES POUR MENER À BIEN UN PROJET ALIMENTAIRE AU SEIN DE VOTRE ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE? ÊTES-VOUS PERSONNELLEMENT INTÉRESSÉ PAR LE THÈME DE L'ALIMENTATION SAIN? VOUS TROUVEREZ DES RÉPONSES À VOS QUESTIONS AUPRÈS DE LA SOCIÉTÉ SUISSE DE NUTRITION (SSN).

LA SOCIÉTÉ SUISSE DE NUTRITION: VOTRE PARTENAIRE POUR UNE ALIMENTATION SAIN... À L'ÉCOLE ÉGALEMENT!

La SSN se présente

Une enquête *en ligne*, menée en 2007 par la Société Suisse de Nutrition auprès des enseignants, a démontré qu'elle était encore peu connue du corps enseignant et des responsables d'établissements scolaires. Nous souhaitons donc profiter de présenter la SSN et ses offres aux lecteurs de *Prismes*.

La SSN est une association d'utilité publique, fondée en 1965. Elle poursuit les buts suivants:

- informer la population en matière d'alimentation et de santé, sur la base de données scientifiquement fondées;
- promouvoir la recherche nutritionnelle;
- favoriser les échanges d'information entre spécialistes de la nutrition.

La SSN est la principale organisation faitière nationale dans le domaine de la nutrition. Elle compte près de six mille membres qui sont pour la plupart des professionnels de la nutrition, de la santé et de la formation ou des consommateurs intéressés par les questions touchant à l'alimentation. Outre les membres individuels, la SSN compte quelque deux cent cinquante membres collectifs et donateurs, ainsi qu'une centaine de membres libres, notamment des producteurs de denrées alimentaires, des écoles et différentes associations.

La SSN entend fournir à la population suisse des informations alimentaires scientifiquement fondées et libres de toute influence économique ou politique, à l'heure où le lien entre l'alimentation et la santé est fortement médiatisé et où

les informations diffusées sont aussi nombreuses que diverses, voire contradictoires.

La SSN contribue à la promotion d'une alimentation saine auprès des enfants et des adolescents

Dans le cadre du projet *Education+santé Réseau Suisse*, la SSN a été désignée centre de compétence *Alimentation*. Grâce aux services qu'elle est en mesure de fournir, elle souhaite contribuer à la réalisation des objectifs du projet *Une bonne école en bonne santé*. En tant que centre de compétence *Alimentation*, la SSN propose de nombreuses ressources aux enseignants.

- Une *newsletter* gratuite paraît 4 fois par année. Chaque numéro propose un sujet principal en lien avec l'alimentation de l'enfant suivi de l'actualité en matière de projets et de ressources en éducation alimentaire. Pour s'inscrire: newsletter@sge-ssn.ch
- Le service d'information *Nutrinfo*, atteignable du lundi au vendredi de 8 h.30 à 12 h.00 au 031 385 00 08 ou par nutrinfo-f@sge-ssn.ch, qui répond à toute question en lien avec l'alimentation et son enseignement. Ce service est ouvert aussi bien aux enseignants qu'aux élèves ou à leurs parents.
- Des livres, des brochures et des dépliants, servant de matériel pédagogique ou de références scientifiques, et notamment un livre intitulé *L'alimentation des enfants en âge scolaire*.
- Les coffrets pédagogiques *NUTRIKID®* pour l'éducation alimentaire (module pour les enfants de 5 à 7 ans ou pour les enfants de 10 à 12 ans).

Signalons encore une rubrique *Info écoles* sur son site www.sge-ssn.ch/f/, qui propose du matériel et des informations à télécharger gratuitement, dont notamment:

- un inventaire du matériel pédagogique en éducation alimentaire disponible en suisse, avec description, prix et adresses de commande;
- un inventaire des projets d'éducation alimentaire menés en Suisse;
- une évaluation de quelques outils pédagogiques utilisés en Suisse;
- des jeux de transparents didactiques sur les divers nutriments;
- le disque de l'alimentation présentant les recommandations alimentaires destinées aux enfants de 5 à 12 ans, qui a été édité au début de l'année 2008;
- des propositions d'enseignement autour du disque de l'alimentation (disponibles fin 2008);
- la pyramide alimentaire, destinée aux adultes;
- les suppléments didactiques de la revue *Tabula* sur les étages de la pyramide et les étapes de la digestion;
- les archives de la *newsletter*...

Plus largement, la SSN s'adresse également au grand public par le biais de sa revue *Tabula*, qui paraît quatre fois par année, et par son site Internet www.sge-ssn.ch/f/ qui, à côté de sa rubrique *Info écoles*, propose des tests nutritionnels et de nombreuses publications et informations.

Muriel Jaquet
diététicienne diplômée, collaboratrice SSN

UN RÉSEAU AUTOUR DE LA SITUATION D'UNE ÉLÈVE EN ÉCHEC SCOLAIRE

LE MÉMOIRE¹ PRÉSENTÉ CI-APRÈS PORTE SUR L'EXAMEN D'UN SUIVI DE RÉSEAU ACCOMPAGNANT UNE FILLETTE EN ÉCHEC SCOLAIRE. ON SE SITUE DANS UN EXEMPLE FORT DE *PARTENARIAT* TEL QUE BEAUCOUP D'ENSEIGNANTS, DE PARENTS, D'ÉLÈVES, DE SPÉCIALISTES LE VIVENT, AVEC SOUVENT DES DIFFICULTÉS À FONCTIONNER CORRECTEMENT. A L'HEURE DE L'INTÉGRATION, CES DÉMARCHES SONT APPELÉES À SE DÉVELOPPER, EN LIEN AVEC DES ÉLÈVES DONT LA SITUATION NÉCESSITE UNE COORDINATION ENTRE LES DIFFÉRENTS INTERVENANTS CONCERNÉS.

Anne Meyer, enseignante spécialisée, interroge la façon dont les partenaires vivent la collaboration, entre généralistes et spécialistes mais aussi entre professionnels et parents, sachant que souvent circulent à l'encontre de ces derniers des soupçons de carence éducative. Elle a choisi d'observer une situation réelle, les interactions entre les membres d'un réseau constitué autour d'une élève en échec scolaire, Agathe². La fillette doit rejoindre une classe de développement au cours de sa 4^{ème} année primaire et retourne dans une classe de 5^{ème} année, mais avec une année de retard. Un suivi régulier est instauré par le maître de classe de développement (classe D), le logopédiste et la mère. La fillette est présente à certains moments, mais montrera, au fil du temps, l'importance de sa participation.

Cette situation, complexe, met en jeu des variables nombreuses en lien avec l'échec scolaire : elle est donc étudiée pour elle-même. Les rôles et les positions des personnes font partie de cette complexité. Anne Meyer désigne toujours la fillette comme étant l'enfant-élève. En effet, la composition du réseau comprenant le contexte famille (l'enfant, la mère) et le contexte école (l'élève, le logopédiste, le maître de classe D) conduit à cette formulation. Il est surprenant de constater que dans la construction du rôle social de l'enfant-élève, les professionnels ont tendance à qualifier l'enfant, alors que la fillette et sa mère portent leurs regards plutôt sur l'élève (p. 67). Est-ce à dire que les membres du réseau, excepté Agathe, cherchent à comprendre la fillette dans le contexte qui leur est le moins proche ? Agathe, quant à elle, est la seule personne directement concernée par les deux contextes.

Le mémoire est divisé en trois parties : une première partie propose un cadrage théorique

(transaction sociale, représentations sociales, conduites sociales d'évaluation, anthropologie de la maladie), une seconde partie présente les résultats des entretiens, *l'empirie*, avec les quatre personnes qui interagissent dans le réseau, les *interactants* et une troisième partie tente de clore les développements proposés.

Afin d'éclairer les représentations des différents interactants, y compris celles de l'enfant-élève, le passage par *l'empirie* est nécessaire pour s'appuyer sur des faits ou des paroles. Chacun cherche à *donner du sens* mais tombe par moments sur des jugements de valeur (procès attributif). Le lecteur bénéficie de quatre regards croisés, avec en plus le regard complémentaire distancé de la chercheuse, qui permet les aller et retour avec la théorie, la clarification des interactions ainsi que les liens entre les opinions des uns et des autres. Des outils d'analyse permettent d'appréhender plusieurs aspects de la situation (Beauvois, 1990 : composantes de positivité-négativité dans un rapport social à la norme, sous-composantes scolaire, langagière, organisationnelle, psychique, comportementale et relationnelle). L'outil d'analyse de Laplantine (1992) en lien avec l'approche anthropologique de la maladie, bien qu'éclairant sur plusieurs points, se doit d'être pris avec une certaine distance. Cette approche conduit à une vision « médicale » de la difficulté. Or l'échec scolaire n'est pas une maladie. Et pourtant, cela questionne la façon de voir la difficulté scolaire. Les choses sont complexes, puisque dans bien des situations scolaires, on parle de « remédiation », ce qui induit aussi cette référence à une maladie ou en tout cas à un *mal-être*.

Cet exemple de fonctionnement en réseau aboutit à une réussite. La *fonction habilitante*

(pp. 19, 107-108, 143) est une clé de ce résultat. Cette *attribution de compétences* lors des transactions se construit progressivement. Elle permet à chaque interactant de nommer les *qualifications nouvellement acquises* et de sortir de la *disqualification* qui a conduit à l'échec scolaire. La *ré-habilitation* de l'un ou de l'une des partenaires rejaillit par ricochet sur l'un, l'une ou l'autre.

Cette recherche interroge aussi la *redéfinition de la norme*, indispensable en vue d'une réintégration en classe ordinaire. Agathe rejoint une classe de 5^{ème} année avec un an de retard, mais en possession de bons outils réflexifs et sociaux. Bien qu'elle soit très satisfaite de cette évolution, elle vit avec difficulté le fait que ses camarades d'avant son « départ » en classe D sont actuellement en 6^{ème} année.

Encore deux questions soulevées par cette recherche : quels sont les aspects que l'on pourrait généraliser à d'autres réseaux autour d'un élève ? quelle est la place de l'enfant-élève dans le fonctionnement d'un réseau qui le concerne ? Le titre de la recherche évoque cet aspect : *quand l'acteur principal n'est pas celui qu'on croit !*

Régine Clottu

professeure formatrice HEP Vaud

1 Mémoire de licence universitaire en sciences de l'éducation : Anne Meyer. L'importance de la fonction habilitante dans la transaction sociale : cas de l'échec scolaire. Quand l'acteur principal n'est pas celui qu'on croit ! Unige-Fpse, décembre 2007. Directrice de mémoire : Marie-Noëlle Schurmans ; membres du jury : Maryvonne Charmillot et Régine Clottu. Pour contacts : annemeyer@greenmail.ch. Ce mémoire sera prochainement édité par les cahiers de la section des sciences de l'éducation de l'université de Genève, en collaboration avec la HEP Vaud.

2 Prénom d'emprunt

COLLOQUE NO LIMITS... NOS LIMITES: UNE NOUVELLE MODALITÉ DE FORMATION NÉGOCIÉE

Le jeudi 21 août 2008 s'est tenu à la HEP Vaud un colloque sur le thème de *la discipline et des limites*. Organisé en partenariat entre l'établissement secondaire de Baulmes-Chavornay-Orbe et l'Institut de formation continue (IFC) de la HEP, ce colloque a abordé ce sujet, oh ! combien délicat et complexe, mais incontournable pour tous les enseignants. Soutenu par le directeur de l'établissement, Serge Geiger, un groupe de réflexion a travaillé à la préparation de ce projet dès l'automne 2007. Il a confectionné un questionnaire sur la discipline permettant de recueillir des données auprès des enseignants. L'analyse a fait apparaître de nombreuses questions, notamment: *comment trouver un équilibre entre prévention, régulation et sanction ? comment impliquer davantage les parents par rapport au suivi scolaire de leur enfant ? comment coopérer entre collègues ? quels sont les rôles et les soutiens potentiels du contexte communal et intercommunal, voire social par rapport à ces questions ?*

Le choix de ce thème a été voté en conférence des maîtres à une très forte majorité. Le groupe est ainsi légitimé à préparer une journée. Les membres du groupe consultent alors le programme de formation continue de l'IFC, afin d'identifier des unités de formation concernant la discipline. Mais ces unités ne sont pas conçues pour se tenir en une seule journée. Le répondant de formation adresse à l'IFC une demande de *formation négociée*. Un partenariat est conclu dans le but de concevoir un projet. La première idée du groupe de réflexion est de réaliser une sorte de forum, qui laisserait la liberté à chaque maître de s'inscrire. Progressivement et à partir de l'analyse du contexte, le groupe de l'établissement et l'IFC se mettent d'accord sur l'organisation d'un *colloque*. En effet, l'établissement a vécu, il y a quelques années, une importante restructuration: trois lieux, Baulmes, Chavornay et Orbe, ont

été réunis en un seul établissement. Cette modalité *colloque* permet de faciliter les échanges entre enseignants de ces trois lieux tout en leur apportant des points de vue multiples.

La journée débute par une conférence *Cadrer pour éduquer, quelques réflexions sur la discipline et les limites*, donnée par Georges Pasquier, président du Syndicat des enseignants romands (SER). Ensuite les enseignants se dispersent en différents groupes de réflexion selon un programme varié préparé autour de plusieurs axes. Un *regard de la presse*: un journaliste de la TSR témoigne de ses étonnements lors de la réalisation de l'émission de Temps Présent sur l'autorité à l'école. Des *regards du politique*: le Préfet de l'Ouest lausannois présente un projet de prévention; le chef de service des écoles de la Ville de Lausanne et la responsable de l'observatoire de la sécurité retracent l'itinéraire de leurs réflexions pour créer un memento sur la discipline; le président d'un conseil d'établissement s'exprime sur cette structure nouvelle dans le canton. Un *regard psychosocial*: un éducateur spécialisé, actif au sein d'établissements scolaires, parle de son travail avec des élèves présentant des troubles du comportement. Un *regard interculturel*: un étudiant à l'Université de Genève témoigne de son arrivée à l'école en tant qu'enfant de six ans immigré du Portugal et de toutes les répercussions et implications pour lui et le milieu d'accueil scolaire. Un *regard de la philosophie*: un professeur formateur HEP fait revivre quelques moments clés de l'histoire de la discipline.

Mais surtout, ce colloque permet aux enseignants des trois lieux d'échanger sur diverses démarches intéressantes réalisées dans l'établissement: le rôle des démarches de projet pour améliorer la discipline, l'évocation de situations d'élèves, le problème de l'«étiquette», le conseil de discipline, le projet «vie scolaire» à Orbe. En outre, le service des PPLS¹ de l'établissement

propose une réflexion sur le psychologue et les limites. Des *regards de la recherche* sont illustrés par des éléments de réflexion issus de *parcours de recherche* intégrés à la pratique: des collègues extérieurs à l'établissement expérimentent la coopération en classe, d'autres, le suivi d'une structure pédagogique d'urgence.

De plus, la bibliothèque/médiathèque de la HEP présente une exposition de livres riche et intéressante et met à disposition une bibliographie à l'attention des enseignants.

Les enseignantes et les enseignants arrivés le matin à la HEP ont pu effectuer leur choix parmi les offres de ce programme varié, dont le rythme assez soutenu (trente-cinq minutes de présentation et dix minutes d'intervalle entre les activités) leur a permis de bénéficier de cinq espaces de discussion différents. Les moments de liberté entre les activités ainsi que les pauses ont favorisé, nous l'espérons, des échanges constructifs entre des personnes d'horizons si différents, mais cependant toutes concernées par la discipline et les limites.

L'équipe de l'établissement et l'IFC ont construit ensemble un instrument d'évaluation de ce colloque dont les résultats sont analysés par l'IFC. Les réactions, les remarques, les propositions communiquées par les participantes et les participants donneront lieu à un retour à l'ensemble de l'établissement et à des propositions de formations et d'accompagnements, fondés sur des demandes spécifiques des enseignants.

Régine Clottu

Institut de formation continue HEP Vaud

Alain Leupi

enseignant à l'établissement
de Baulmes-Chavornay-Orbe

¹ PPLS: Psychologues, psychomotriciens et logopédistes en milieu scolaire

ECHOS DES ASSISES DE L'ÉDUCATION DU SYNDICAT DES ENSEIGNANTS ROMANDS (SER)

Le samedi 27 septembre 2008, à l'invitation du SER, plusieurs centaines d'enseignants romands se sont retrouvés à l'Université de Lausanne dans le grand auditoire de l'Anthropole, afin de prendre du temps pour réfléchir sur la thématique *Cadrer pour éduquer: l'autorité de et dans l'école*. Après une introduction de Georges Pasquier, président du SER, et une allocution d'Anne-Catherine Lyon, conseillère d'Etat, différents orateurs s'expriment sur la question de l'autorité¹. Plusieurs moments sont réservés à des questions. Laurent Bonnard, journaliste, assure l'animation. Walo Hutmacher, sociologue, met en perspective le thème de l'autorité d'un point de vue historique et sociologique. L'évocation d'un texte du 19^{ème} siècle rappelle que la question de l'indiscipline est récurrente. Toutefois, la société a changé et la façon de considérer l'enfant aussi. On n'éduque plus pour l'obéissance mais pour l'autonomie. L'enfant n'est plus objet, mais sujet, bénéficiant souvent d'une éducation participative. Et, ajoute-t-il, *la question de l'autorité devrait être centrale dans la formation des enseignants*. Maurice Nanchen, psychologue en Valais, énonce trois facettes de l'autorité: celle qui vient du statut de l'enseignant, celle qui émane d'une force liée à l'histoire personnelle et à l'expérience et celle qui s'exerce grâce aux compétences qui permettent de motiver, d'entraîner, de guider. Olivier Guéniat, chef de

la Police judiciaire de Neuchâtel, montre que la délinquance, *mythe ou réalité*, est l'objet de préjugés et de représentations. Le nombre de jeunes concernés est trop souvent amplifié par des affichettes de presse présentant des faits divers et focalisant l'attention du public. La réalité, telle un orgue composé de multiples jeux et notes, est plus complexe. La plus grande prudence est de mise quant à l'interprétation de statistiques sur ces questions. L'après-midi, Séverine Favre, psychocriminologue, qui réalise un travail de soutien auprès des policiers à Neuchâtel, s'exprime sur *la formation à l'autorité*. Un futur policier est sélectionné sur la base de tests et d'entretiens pour montrer son équilibre personnel. Alors, il entre dans une formation de onze mois traitant des valeurs, du respect, de l'autorité et de la psychologie policière (jeux de rôles, illustrations, mises en situations...). Un accent particulier est mis sur l'influence de l'uniforme avec l'importance de savoir se présenter dans des situations de service délicates. Ils doivent être *d'excellents généralistes, mais spécialistes en tout*. Le soutien hiérarchique et institutionnel leur est indispensable pour exercer l'autorité et garantir un cadre de sécurité. Marie-Thérèse Erard-Badet, doyenne à la HEP Bejune, aborde *la formation à l'autorité* des enseignants du secondaire 1 et 2. Peu d'heures y sont consacrées à première vue, mais un examen plus attentif montre qu'un travail approfondi est réalisé. En reprenant le référentiel de compétences et le plan d'études, on observe que différents cours et séminaires touchent à cette problématique (gestion de classe, connaissance de la psychologie de l'adolescent et du jeune adulte, analyses de cas...). Les stages permettent à l'enseignant en formation de tenir la classe en autonomie progressive, avec l'aide de son formateur en établissement. Nicole Dovat-Eichenberger a dirigé pendant vingt ans l'internat de Serix à Palézieux et décrit comment elle a pu *habiter son autorité*, constituée de trois

dimensions: rechercher la qualité de vie, qui n'est pas un acquis, mais un processus; accepter une position hiérarchique modélisante garante d'un contenant symbolique et du cadre; créer des espaces de pensée. Parmi ses stratégies, elle mentionne l'importance d'habiter ses émotions et de savoir différer une réaction face à des situations critiques. S'appuyer sur un tiers, un *alter*, dans ces moments permet de recharger ses batteries pour intervenir de façon adéquate le moment voulu. Avec des enfants qui sortent du cadre, elle intervient en trois étapes: la sanction qui déculpabilise, la recherche d'un nouveau sens et la réparation du lien. Monique Foucard, François Bourqui et Michel Bussard de l'Equipe d'Education Générale de Fribourg évoquent leur travail auprès de 92 écoles primaires et 13 cycles d'orientation. Ils interviennent à la demande dans le champ éducatif, par la médiation et le soutien individuel. Leurs forces: être des pairs pour ceux qui les sollicitent, faire preuve de souplesse, connaître les ressources et offrir des pistes concrètes. Le travail en équipe est essentiel pour échanger et prendre du recul. Enfin, Anna Lietti, journaliste au quotidien *Le Temps* et *Grand témoin* apporte quelques réflexions.

En tant que participante à cette journée, je tiens à relever l'attention et l'intérêt manifestés par les participants, ainsi que l'excellente organisation. Il est bon de prendre du temps, hors de l'urgence quotidienne, pour réfléchir ensemble. Les contacts sont enrichissants autant avec des collègues venant des autres cantons romands, qu'avec des partenaires de l'école également présents. On retrouve, au-delà des difficultés évoquées, une étincelle commune et un enthousiasme toujours renouvelé pour ce métier d'enseignant.

Régine Clottu



1 Les textes des différentes conférences sont disponibles sur le site: www.le-ser.ch

RECEVEZ *PRISMES* GRATUITEMENT À DOMICILE !

RELAIS DU TRAVAIL DES ENSEIGNANTS, DES ÉTUDIANTS, DES FORMATEURS, DES CHERCHEURS ET DES PARTENAIRES DE L'ÉCOLE, *PRISMES* PROPOSE UNE PLATE-FORME D'ÉCHANGES ENTRE TOUS LES ACTEURS ATTACHÉS À CONSTRUIRE DES SAVOIRS NÉCESSAIRES POUR L'AVENIR DES ENFANTS ET DES JEUNES.

POUR RECEVOIR PERSONNELLEMENT ET GRATUITEMENT NOTRE REVUE BI-ANNUELLE, ABONNEZ-VOUS PAR COURRIER, TÉLÉPHONE, FAX OU MAIL !



Prismes no 1

Transitions

De la famille à l'école
D'une culture à l'autre
De l'école à la vie



Prismes no 2

L'art à l'école

Un jardin dans ma tête
Un outil dans ma main
Un chant pour respirer

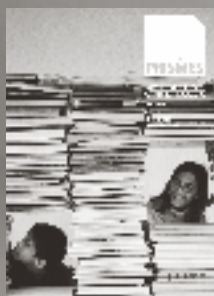
(épuisé, version pdf sur le site de la HEP Vaud !)



Prismes no 3

Jalons pour une éthique

Individu
Respect ouverture
Société
Valeurs citoyenneté
Ecole
Cadre liberté



Prismes no 4

Favoriser les apprentissages

Fondements
Repères
Expériences
Environnement



Prismes no 5

Partenariats

Construction
Tension
Négociation
Solidarité



Prismes no 6

Sciences et mathématiques à l'école

Connaître
Comprendre
Ordonner
Le monde



Prismes no 7

La pédagogie au fil de l'histoire

Mémoire, oubli, racines
Lecture, écriture, images
Temps, parcours, évolution



Prismes no 8

Apprivoiser...
aimer les langues

Immersion
Apprentissage
Culture
Littérature



Prismes no 9

Épuisement et ressourcement

Comprendre
Réagir
Reconstruire

JE SOUHAITE OBTENIR UN ABONNEMENT À *PRISMES*

NOM, PRÉNOM

ADRESSE

NPA, LIEU

DE PLUS, JE DÉSIRE RECEVOIR NO 1 NO 3 NO 4 NO 5 NO 6 NO 7 NO 8

DATE

SIGNATURE

Courrier :

Prismes, HEP-Institut
de formation continue,
av. de Cour 33
1014 Lausanne

Téléphone :

+41 (0)21 316 09 31

Fax :

+41 (0)21 316 24 21

Mail :

prismes@hepl.ch

Prochain numéro

Le dixième numéro de *Prismes* aura pour thème *Savoirs professionnels, apprentissages et pratiques dans l'école: agir, réfléchir, prendre du recul, évoluer.*

Toute contribution sur ce thème ou sur tout autre sujet n'est pas seulement bienvenue, mais vivement souhaitée! Les échos d'expériences pédagogiques seront particulièrement appréciés.

Pour le numéro 10, le délai rédactionnel est fixé au 15 février 2009.

Contacts

Pour contacts de toute nature (propositions d'articles ou de sujets, réactions sur une expérience abordée ou sur une réflexion proposée, critiques etc.), on peut s'adresser au comité de rédaction de *Prismes*.

Internet

Une page web est ouverte sur le site de la HEP. On y trouvera divers compléments et quelques éléments comme la page de couverture, le sommaire et des références bibliographiques plus complètes. www.hepl.ch > onglet *Présentation* > rubrique *Publications*.

CAFÉ PÉDAGOGIQUE

VERNISSAGE DU NUMÉRO

Epuisement et ressourcement

Une rencontre est organisée afin d'approfondir la thématique par l'échange en direct avec des auteurs de *Prismes*. Toutes et tous sont cordialement invités à nous rejoindre pour ce moment de réflexion et de débat. Ce café pédagogique aura lieu le **11 février 2009, de 19 h.30 à 21 h.30 à la HEP Vaud, av de Cour 33, Lausanne**
Venez librement, bienvenue à toutes et à tous!

Comité de rédaction de *Prismes*:

HEP Vaud

Institut de formation continue,

Av. de Cour 33, 1014 Lausanne

Tél: +41 (0)21 316 09 31

Fax: +41 (0)21 316 24 21 (mention *Prismes*)

Mail: prismes@hepl.ch



IMPRESSUM

Responsable éditorial

Comité de direction de la HEP Vaud

Comité de rédaction

Nicolas Christin, Régine Clottu (responsable de projet),
Denis Girardet, Jean-Louis Paley

Avec la collaboration de Pierre-André Doudin

Adresse postale

Rédaction de *Prismes*, HEP-Institut de formation continue
Av. de Cour 33, CH-1014 Lausanne

Adresse électronique du comité de rédaction

prismes@hepl.ch

Site web

www.hepl.ch > onglet *Présentation* > rubrique *Publications*

Maquette et réalisation

Atelier K, Lausanne

Photographies et infographies

Nicolas Christin

Page 19: Photographie, Ira Jaillet.

Page 61: Logo Assises de l'Education (SER)

Imprimeur

Presses Centrales, Lausanne

Tirage: 5000 exemplaires

1 | BURNOUT EN MILIEU
PROFESSIONNEL

2 | DES CADRES DE L'ÉCOLE
S'EXPRIMENT

3 | RÉAGIR... RECONSTRUIRE

4 | POINTS DE VUE SUR LES ÉLÈVES

LES LIVRES ONT LA COTE

LA PAGE DES ÉTABLISSEMENTS

DES RESSOURCES...

ENCORE...

ABONNEMENT

CAFÉ PÉDAGOGIQUE
