

Formation à la médiation collective du stress individuel des enseignants d'école primaire

Les résultats d'une enquête menée dans le cadre du doctorat auprès de 70 enseignants d'écoles primaires situées en ZEP, secteur sensible et favorisé montrent que l'enseignant est encore très isolé dans sa classe, parvient à mettre en place des stratégies d'adaptation individuelles, parfois à un prix élevé, mais sans pour autant bénéficier du soutien des collègues, excepté de façon informelle et bien timide. Nous soutenons que les solutions et remèdes aux difficultés du métier doivent désormais passer par un collectif recomposé dans le but d'un travail solidaire et coopératif au sein d'une école transformée désormais plus en organisation qu'en institution (Dubet, Martucelli, 1996)¹. A partir des données de terrain issues d'entretiens, d'observations de classes et d'un test de stress perçu, nous pouvons imaginer des dispositifs de formation initiale et continue en Institut Universitaire de Formation des Maîtres permettant de construire des collectifs de sujets agissants pour la résolution des problèmes professionnels dans l'école.

L'analyse par croisement des méthodes² de 3 écoles primaires montre que le prix à payer pour s'adapter et surmonter les épreuves du métier peut être élevé pour certains enseignants et avoir des conséquences plus ou moins graves en terme de santé ou de poursuite de l'engagement. Quelques-uns s'arrangent et s'accommodent pourtant des difficultés rencontrées et trouvent des stratégies individuelles d'ajustement positives leur permettant d'échapper au stress. Mais si l'on fait une synthèse de l'analyse de ces 3 écoles, plusieurs constats s'imposent :

- constat n°1 : Les stressseurs communs³ à tous les enseignants d'une même école, mettant parfois certains en grande difficulté, ne sont pas traités collectivement. Les diverses propositions pourtant avancées ne sont pas ou peu prises en compte et discutées. Les stressseurs en jeu continuent donc leur action et leur effet sur l'école : climat de tension, enseignants en souffrance, chacun dans son individualité essayant

¹ Dubet F., Martucelli D. (1996). *A l'école, sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Le Seuil.

² Triangulation des sources à travers le regard du chercheur, les discours des enseignants interrogés et les informations recueillies auprès de tierces personnes.

³ Les stressseurs : la violence de cour de récréation à l'école Jules Ferry / 3 élèves très difficiles à l'école Rabelais / un problème matériel catalyseur d'un conflit entre collègues à l'école Ronsard.

selon ses capacités et ressources personnelles d'y faire face. Ce premier constat amène alors à s'interroger sur l'existence d'un collectif dans ces trois écoles, malgré l'intérêt commun que les enseignants ont à gérer le stress. On peut donc faire l'hypothèse que « les mécanismes empiriques d'intégration qui leur fournissent une capacité d'action en tant que groupe et qui contribuent à leur tour à la définition et au maintien des intérêts communs » font défaut (Friedberg⁴, 1997, p. 211).

- Constat n°2 : la réaction au stress le plus fréquemment mise en place est l'action de type émotionnel, dernier rempart avant un passage à l'acte physique. L'absence d'intégration sociale dans un collectif laisserait donc libre cours aux émotions, principalement la peur et la colère. Parce que non construit, ce collectif ne peut donc exister, il n'est fait que d'individualités juxtaposées, chacune mettant en œuvre isolément différents types d'action, qui l'action rationnelle (Weber)⁵, qui l'auto réflexivité (Giddens)⁶, qui la subjectivation (Touraine)⁷ et qui encore la reproduction d'un habitus professionnel (Bourdieu)⁸.
- Constat n° 3 : le rôle de la direction et plus largement le comportement des collègues paraissent centraux. Les reproches directs faits à la direction sont plus nombreux que les compliments : les points de vue marginaux et les propositions concrètes pour gérer le stress ne sont pas pris en compte et fédérés; la communication peut être verrouillée ; on ne sait plus qui dirige, qui est dominé ; on n'est pas soutenu. Les compliments à l'adresse de la direction mettent seulement en avant le soutien parfois reçu individuellement dans un contexte difficile. En revanche au niveau collectif, il est parfois mentionné une bonne ambiance qui permet de dire ses difficultés, tandis qu'il peut être au contraire reproché l'attitude irresponsable des collègues et le faible engagement des jeunes.

Au regard de ces résultats, nous voulons maintenant présenter un modèle de formation rendant possible la création de liens professionnels, médiateurs du stress individuel au travail. Nous proposons donc un dispositif d'accompagnement d'école dans la mise en place d'actions collectives pour la construction d'une véritable dynamique d'établissement, reposant encore trop souvent aujourd'hui sur le rôle central de la direction, tandis qu'en

⁴ Friedberg E. (1997). *Le pouvoir et la règle*. Paris : Le Seuil.

⁵ Weber M. (1995). *Economie et société*, 1- Les catégories de la sociologie. Paris : Plon.

⁶ Giddens A. (1994). *Les conséquences de la modernité*. Paris : L'harmattan.

⁷ Touraine A., Khosrokhavar F. (2000). *La recherche de soi*. Paris : Fayard.

⁸ Bourdieu P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Editions de Minuit.

formation initiale, nous privilégierons la voie des ateliers d'analyse de pratiques pour une gestion collective du stress.

Ainsi, pour développer des collectifs solidaires qui partagent le travail sur la base de l'instauration de valeurs communes, une réflexion doit être engagée autour du sens à donner à « un collectif de travail autonome, construisant de nouvelles pratiques [...] dans un cadre au contour raisonnablement défini dans lequel il revient aux acteurs d'en aménager l'intérieur, de l'habiter, et de l'animer, au sens fort de ce terme. » (Lessard, 2000, pp. 109-112)⁹. Ce sens fort d'« anima » (souffle, âme) nous renvoie au caractère à la fois éthique mais aussi émotionnel de cette profession à forte implication relationnelle qui exige des « équipes enseignantes, battantes et mobilisées, usant d'intelligence, de ruse et d'énergie pour réconcilier des orientations et convictions éducatives d'une part, et les exigences de la nouvelle régulation de l'éducation, d'autre part ». Mais nous pensons que ce type d'équipe ne peut se décréter et s'instaurer seulement sur la bonne volonté des enseignants. Il est nécessaire de créer de nouveaux métiers consacrés à l'accompagnement dans la construction « d'école fonctionnelle apte aux pratiques de collaboration entre pairs et avec la communauté éducative » (Royer, 2001, p. 188).¹⁰ Cette proposition fera l'objet d'une prochaine recherche-action. Au même titre que les enseignants apprennent le débat et la discussion à leurs élèves, les professionnels de l'école ont aussi besoin d'une formation à la prise en charge collective des problèmes dans l'établissement, en lien direct avec la pratique individuelle. Il semble indispensable aujourd'hui d'accompagner le passage d'un habitus professionnel fondé sur l'isolement dans sa classe à un habitus collectif ancré dans un partage d'expériences (Freudenberger, 1974, p. 164).¹¹

C'est aussi en formation initiale que pourra s'acquérir cette pratique de l'échanges et du partage du travail, autrement dit le passage d'un moi pensant à un nous pensant (« a we-think rather than a me-think, Kelchtermans, Strittmatter, 1999, p. 314).¹² En effet, animant des ateliers d'analyse des pratiques avec des professeurs stagiaires du premier et second degré, nous avons souhaité mettre l'accent sur cette capacité à exprimer les émotions ressenties dans le vécu d'une difficulté, parce que « la comédie de la maîtrise fait obstacle à l'identification précise des compétences requises par le métier d'enseignant. Dans les métiers de l'humain,

⁹ Lessard C. (2000). Evolution du métier d'enseignant et nouvelle régulation de l'éducation. *Recherche et Formation*, 35, 91-116.

¹⁰ Royer E. (2001). Violence à l'école et politique de formation des enseignants. In E. Debarbieux, Blaya C. (Eds.), *Violence à l'école et politiques publiques* (pp. 179-191). Paris : ESF éditeur.

¹¹ Freudenberger H. J. (1974). Staff Burn-out. *Journal of Social Issues*, 30, 1, 159-166.

¹² Kelchtermans G., strittmatter A. (1999). A perspective for improved schools. Guidelines for the prevention of burnout. In R. Van Denbergh, A. M. Huberman (Eds), *Understanding and preventing teacher burnout* (pp. 304-314). Cambridge U. K. New-York: Cambridge University Press.

tout déni de la complexité, de la part de l'irrationnel aussi bien que de la pluralité des rationalités en jeu, renforce une fiction qui empêche de penser les pratiques » (Perrenoud, 1996, p. 84).¹³ Et cette comédie humaine où se jouent toutes les formes d'action, en passant par des émotions fortes en présence de stressseurs extrêmes, pourrait-elle permettre de penser une action collective de soutien, en vue de réduire au maximum les aléas d'un travail sur l'humain ? Les ateliers d'analyse des pratiques organisés dans les IUFM¹⁴ semblent bien y préparer et s'inscrire dans le cadre général d'une société cognitive proposée par la Commission Européenne (1995, p. 32)¹⁵. Pour comprendre en effet des situations de plus en plus complexes et imprévisibles dans un monde mouvant, la Commission préconise l'acquisition d'aptitudes sociales faites de capacités relationnelles telles que la coopération, le travail en équipe, la création, la recherche de la qualité, sans plus se laisser guider seulement par « des critères subjectifs et émotionnels » (p. 28). Dans le même sens, Berthoz (2003)¹⁶ suggère en fonction des dernières découvertes en neurophysiologie qu'il « faut réintégrer le corps sensible dans les processus cognitifs et dans une théorie de la conscience ». Ce passage par la prise de conscience du processus émotionnel dans les stratégies d'adaptation aux situations difficiles semble donc bien être désormais incontournable pour les enseignants d'aujourd'hui à l'heure d'une école en mutation. Les divers moyens pour y accéder sont encore à inventer. Nous en proposons quelques-uns.

¹³ Perrenoud Ph. (1996). *Enseigner, agir dans l'urgence*. Paris : ESF éditeur.

¹⁴ Institut Universitaire de Formation des Maîtres

¹⁵ Commission européenne (1995). *Enseigner et apprendre. Vers une société cognitive*. Luxembourg : Office des publications officielles des communautés européennes.

¹⁶ Berthoz (2003). *La décision*. Paris : Odile Jacob.