

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

**ESSAI PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES**

**COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN PSYCHOLOGIE**

**PAR
LOUISE GAUDET**

**L'ÉPUISEMENT PROFESSIONNEL
CHEZ LES ENSEIGNANTS**

MARS 2004

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

Sommaire

L'objectif de cet essai est de faire état de la question sur l'épuisement professionnel chez les enseignants afin d'informer et de sensibiliser toute personne qui, de près ou de loin, est concernée par ce syndrome. Présentement, il ne semble pas exister de documentation en langue française qui répertorie l'ensemble des conséquences, des causes, des modèles et des solutions connus à ce jour sur l'épuisement professionnel chez cette population. En plus des conséquences physiques, psychologiques et comportementales de l'épuisement professionnel sur l'enseignant, on note aussi des répercussions sur la qualité de l'enseignement et de la relation éducative. Quant aux causes potentielles de l'épuisement professionnel chez les enseignants, elles sont réparties en trois catégories : des variables biographiques, des variables organisationnelles et des caractéristiques de la personnalité. Quelques modèles décrivant le processus d'épuisement professionnel chez les enseignants sont aussi présentés. Cet essai se termine par une présentation des solutions, aux niveaux individuel et organisationnel, qui sont susceptibles de prévenir l'épuisement professionnel chez les enseignants ou de venir en aide à ceux qui en sont déjà atteints.

Table des matières

Sommaire	ii
Remerciements	iv
Introduction	1
I – Le concept d'épuisement professionnel	4
Origine et définitions.....	5
Distinction entre épuisement professionnel, stress et dépression.....	9
Mesure du burnout chez les enseignants.....	10
II – Les conséquences de l'épuisement professionnel chez les enseignants	14
Plan physique.....	15
Plan psychologique.....	16
Plan comportemental et des attitudes.....	17
III – Les causes potentielles de l'épuisement professionnel chez les enseignants	21
Variables biographiques.....	23
Variables organisationnelles.....	25
Caractéristiques de la personnalité.....	30
IV – Les modèles d'épuisement professionnel chez les enseignants	37
Modèle de Edelwich et Brodsky.....	38
Modèle de Blase.....	39
Modèle multidirectionnel de Friedman.....	40
Modèle existentiel-psychodynamique de Pines.....	43
V – Les solutions à l'épuisement professionnel chez les enseignants	47
Prévention.....	48
Intervention.....	50
À la recherche du vrai soi.....	52
Conclusion	58
Références	61
Appendice A : Les causes potentielles de l'épuisement professionnels chez les enseignants	69

Remerciements

Je désire exprimer ma gratitude à l'endroit de mon directeur d'essai, monsieur Michel Alain, professeur au département de psychologie de l'Université du Québec à Trois-Rivières, pour son support dans la rédaction de cet essai.

Je tiens également à remercier ma bonne amie Claire Élie, psychologue, pour son soutien constant tout au long de mes études. Je lui suis aussi reconnaissante pour avoir lu et commenté cet essai.

Introduction

Il y a 30 ans, l'américain Freudenberger (1974, 1975) a introduit le terme « burnout » qui est traduit en français par l'expression « épuisement professionnel ». Depuis, le concept d'épuisement professionnel n'a cessé d'attirer l'attention de nombreux chercheurs dans plusieurs pays. Toutefois, ce phénomène n'a pas été reconnu d'emblée par la communauté scientifique de l'époque.

En effet, Maslach, une autre pionnière dans le domaine, s'est vue retourner, par certains éditeurs de prestigieuses revues scientifiques, un article qu'elle avait écrit avec un collègue. Ledit article était accompagné d'une courte note des éditeurs disant qu'ils ne l'avaient pas lu parce qu'ils ne publiaient pas d'articles relevant de la psychologie populaire (« *pop* » *psychology*). L'article en question portait sur le développement du *Maslach Burnout Inventory* (MBI) lequel, à ce jour, s'avère être l'instrument de mesure de l'épuisement professionnel le plus utilisé dans les recherches à travers le monde.

L'épuisement professionnel est plus qu'un sujet à la mode. C'est un syndrome réel et sérieux qui affecte non seulement les intervenants dans le secteur des services humains, mais aussi, par ricochet, les très nombreux clients que ces derniers desservent. À ce titre, les enseignants et leurs étudiants n'en sont pas épargnés. Farber (1991, cité dans Farber, 2000) estime qu'entre 5 et 20% des enseignants américains souffrent d'épuisement professionnel. Au Québec, il semble impossible d'obtenir des statistiques portant strictement sur l'épuisement professionnel chez les enseignants. Cependant, les résultats

de Dionne-Proulx (1995) montrent que 33,5% des rentes d'invalidité, payées par la Régie des rentes du Québec aux enseignants, sont liées à des troubles mentaux.

Le présent essai tente de faire état de la question sur l'épuisement professionnel chez les enseignants de niveau préuniversitaire affectés à l'enseignement régulier. L'objectif de cet essai est d'informer et de sensibiliser toute personne directement ou indirectement concernée par le syndrome de l'épuisement professionnel chez les enseignants à ses conséquences, à ses causes potentielles et à ses solutions possibles.

Cet essai comporte cinq chapitres. Le premier chapitre porte sur le concept d'épuisement professionnel. On y trouve des définitions, des distinctions entre ce concept et des concepts connexes, et des renseignements sur la mesure de l'épuisement professionnel. Le deuxième chapitre s'attarde à décrire les conséquences sur les plans physique, psychologique et comportemental de l'épuisement professionnel chez les enseignants. Le troisième chapitre concerne les causes potentielles de ce syndrome. Celles-ci sont regroupées en trois catégories : des variables biographiques, des variables organisationnelles et des caractéristiques de la personnalité de l'enseignant. Quant au quatrième chapitre, il est réservé à la présentation de quelques modèles d'épuisement professionnel. Enfin, le cinquième chapitre se concentre sur les solutions possibles à l'épuisement professionnel chez les enseignants.

Le concept d'épuisement professionnel

Origine et définitions

Le terme « burnout » correspondant au concept d'épuisement professionnel a fait son apparition dans la littérature scientifique au milieu des années 70 aux États-Unis dans deux articles écrits par Freudenberger (1974, 1975). Psychanalyste de formation, Freudenberger a utilisé le terme burnout pour décrire son propre état d'épuisement physique et psychologique alors qu'il travaillait bénévolement dans des cliniques gratuites tout en maintenant sa pratique privée.

Freudenberger et ses collègues (travailleurs sociaux, psychologues, médecins et personnes sans formation professionnelle) travaillaient à un rythme effréné afin d'aider un très grand nombre de jeunes qui avaient tout laissé tomber pour s'adonner à la drogue. Après quelques mois de travail très intense, Freudenberger s'est mis à décrire ses émotions : épuisement, colère, dépression, arrogance et culpabilité face à sa famille (Freudenberger, 1987). C'est donc dans une perspective clinique que le phénomène d'épuisement professionnel a pris son essor.

Suite à son expérience, Freudenberger (cité dans Gold & Roth, 1993) définit l'épuisement professionnel comme étant un syndrome dont les symptômes sont l'épuisement, une négligence de ses propres besoins, un engagement et une dévotion à une cause, un travail trop intense et sur une longue période de temps, une pression qui vient de l'extérieur et de l'intérieur de la personne et un don trop grand de soi à des clients dans le besoin.

Après la publication des deux articles de Freudenberger (1974, 1975), le sujet de l'épuisement professionnel a fait couler beaucoup d'encre d'où jaillirent diverses définitions de l'épuisement professionnel.

Parmi les premières définitions, on note celle de Cherniss (1980) pour qui l'épuisement professionnel est un processus qui commence par des niveaux excessifs et prolongés de tension au travail. Selon l'auteur, ce stress entraîne chez le travailleur des sentiments de tension, d'irritabilité et de fatigue. Le processus d'épuisement professionnel est complété lorsque le travailleur s'adapte de façon défensive à cette tension au travail en se détachant psychologiquement de son travail et en devenant apathique, cynique et rigide.

De leur côté, Edelwich et Brodsky (1980) insistent aussi sur le caractère progressif de l'épuisement professionnel. Pour ces derniers, l'épuisement professionnel renvoie à une perte progressive d'idéalisme, d'énergie et de but. Cette perte est ressentie par des individus qui oeuvrent dans des professions d'aide et elle est tributaire de leurs conditions de travail.

Pour Freudenberger et Richelson (1980), l'épuisement professionnel est un état de fatigue ou de frustration qui survient suite à une dévotion à une cause, à un style de vie ou à une relation qui n'ont pas réussi à produire les récompenses anticipées. Selon ces auteurs, l'individu épuise ses ressources physiques et mentales et il s'use en tentant désespérément d'atteindre des buts irréalistes qu'il s'impose ou qui lui sont imposés par les valeurs de la société.

Selon Farber (1983, 1984b), l'épuisement professionnel peut être considéré comme l'étape finale dans une progression de vaines tentatives visant à s'adapter à des conditions stressantes perçues comme négatives. Ainsi, l'épuisement professionnel ne serait pas une conséquence directe du stress. Il résulterait plutôt d'une difficulté à composer avec le stress qui est souvent inévitable dans les professions d'aide.

Pines et Aronson (1988) définissent l'épuisement professionnel comme étant un état d'épuisement physique, émotionnel et mental qui atteint les individus engagés sur une longue période de temps dans des situations exigeantes sur le plan émotionnel. Selon eux, l'épuisement professionnel comporte trois composantes. La première composante est l'épuisement physique dont les caractéristiques sont : un bas niveau d'énergie, une fatigue chronique et de la faiblesse. La seconde composante qui est l'épuisement émotionnel renvoie essentiellement à des sentiments d'impuissance, de désespoir et d'impression d'être coincé ou pris au piège. Enfin, la troisième composante a trait à l'épuisement mental qui se caractérise par le développement d'attitudes négatives envers soi, le travail et la vie.

Issue de nombreuses recherches empiriques, la conceptualisation tripartite de l'épuisement professionnel de Maslach et ses collègues (Maslach & Jackson, 1981a, 1981b; Maslach, Jackson, & Leiter, 1996; Maslach, 1999) est sans contredit celle la plus utilisée actuellement dans les recherches sur ce sujet. Ces auteurs définissent l'épuisement professionnel comme étant une expérience de stress individuel inhérent à un contexte de relations sociales.

Selon eux, le concept d'épuisement professionnel comporte trois composantes : un stress, une évaluation des autres et une évaluation de soi. Plus spécifiquement, Maslach et ses collègues définissent l'épuisement professionnel comme étant un syndrome psychologique caractérisé par de l'épuisement émotionnel¹ (composante stress), par de la dépersonnalisation (évaluation des autres) et par une diminution du sentiment d'accomplissement personnel (évaluation de soi). Ce syndrome pouvant se manifester chez des individus qui travaillent avec d'autres individus.

L'épuisement émotionnel fait référence au sentiment d'avoir épuisé ses ressources émotionnelles. L'individu se dit alors fatigué et en manque d'énergie. Quant à la dépersonnalisation, celle-ci renvoie à une attitude négative, insensible, très détachée et déshumanisante envers les clients et leurs besoins. Enfin, la diminution du sentiment d'accomplissement personnel se réfère à un déclin du sentiment de compétence et de réalisation face au travail.

Dans le cadre de cette définition, le processus d'épuisement professionnel semble donc atteindre son apogée quand l'énergie se transforme en épuisement émotionnel, quand l'engagement se convertit en détachement et quand le sentiment d'accomplissement se métamorphose en image négative de soi, en cynisme et en amertume (Brock & Grady, 2000).

De l'ensemble de ces définitions, il ressort quelques éléments importants qui caractérisent et contribuent à l'émergence chez un individu du syndrome d'épuisement

¹ Tout au long de ce texte, une attention particulière doit être portée pour ne pas confondre les expressions « épuisement professionnel » et « épuisement émotionnel ». L'épuisement professionnel est la traduction française du terme burnout, alors que l'épuisement émotionnel est l'une des trois composantes de l'épuisement professionnel dans la définition de Maslach et ses collègues.

professionnel. Parmi ceux-ci, notons l'engagement intense et prolongé dans le travail, la surexposition à des situations perçues comme étant négativement stressantes, l'inadéquation entre des attentes irréalistes et la réalité du travail, et l'écart entre les investissements et les récompenses reçues.

Distinction entre épuisement professionnel, stress et dépression

Bien que les concepts d'épuisement professionnel et de stress soient souvent utilisés de façon interchangeable, ils ne sont pas pour autant des jumeaux identiques. Selon Selye (1976), le stress est une réponse, une réaction de l'organisme consécutive à une demande exercée sur lui. Selye (1976) a introduit le syndrome général d'adaptation pour décrire la façon dont un individu réagit à une situation stressante. Le syndrome général d'adaptation comporte trois phases : une réaction d'alarme, une phase de résistance et une phase d'épuisement. Pendant la phase de résistance, l'individu puise de plus en plus dans ses ressources afin de s'adapter à la situation stressante. Mais s'il n'y parvient pas et que la situation stressante perdure, l'individu en vient à épuiser complètement ses ressources (phase d'épuisement) entraînant l'apparition de symptômes physiques et mentaux qui peuvent être très graves.

Par ailleurs, selon les définitions présentées antérieurement, l'épuisement professionnel survient lorsque l'individu est exposé longtemps à des situations stressantes et qu'il a épuisé les ressources dont il dispose pour s'y adapter. C'est donc dire que l'épuisement professionnel marque un échec ou une défaillance dans le processus d'adaptation de l'individu face à une situation stressante. Ainsi, l'épuisement

professionnel ne correspond pas au stress lui-même, mais il peut survenir lors de la phase d'épuisement du syndrome général d'adaptation.

En ce qui concerne la distinction entre l'épuisement professionnel et la dépression, Farber (1983) ainsi que Maslach et Schaufeli (1993) rapportent les propos de Freudenberger à l'effet que la dépression est très souvent accompagnée de culpabilité alors que l'épuisement professionnel se produit généralement dans un contexte de colère. De plus, ces auteurs ajoutent que les symptômes de l'épuisement professionnel sont reliés à une situation spécifique, soit celle du milieu de travail contrairement aux symptômes de la dépression qui se manifestent généralement dans toutes les sphères de la vie de l'individu. Dès lors, la personne qui souffre d'épuisement professionnel peut très bien fonctionner en dehors de son milieu de travail, alors que l'individu dépressif en arrive à ne plus fonctionner dans toutes les activités de sa vie (Bourgeault & Meloche, 1981).

Mesure du burnout chez les enseignants

Il existe actuellement un certain nombre d'instruments qui permettent de mesurer l'épuisement professionnel dans différents secteurs des services humains. Le plus connu et le plus utilisé de ces instruments est le *Maslach Burnout Inventory* (MBI) de Maslach et Jackson (1981a, 1981b, 1986, 1996). Après le MBI, il semble que le *Burnout Measure* (BM) de Pines et Aronson (1988), anciennement appelé le *Tedium Measure* (Pines, Aronson, & Kafry, 1981), soit le second instrument le plus utilisé (Schaufeli, Enzmann, & Girault, 1993).

Parmi les autres instruments de mesure de l'épuisement professionnel qui n'ont pas atteint la notoriété du MBI ou du BM, il existe entre autres le *Staff Burnout Scale for Health Professionals* (SBS-HP) de Jones (1980), le *Emener-Luck Burnout Scale* (ELBOS) de Emener, Luck et Gohs (1982), le *Perceptual Job Burnout Inventory* (PJBI) de Ford, Murphy et Edwards (1983), le *Meier Burnout Assessment* de Meier (1984) et le *Energy Depletion Index* (EDI) de Garden (1987).

En regard de la population qui nous intéresse, à savoir les enseignants, cinq instruments s'adressant spécifiquement aux enseignants d'ordre d'enseignement préuniversitaire ont été répertoriés. Il s'agit du *Teacher Attitude Survey* (TAS) de Farber (1984a), du *Teacher Burnout Scale* de Seidman et Zager (1986-1987), du *Dworkin Teacher Burnout Scale* de Dworkin (1987), du *Maslach Burnout Inventory - Educators Survey* (MBI-ES) de Maslach, Jackson et Schwab (1986) et du *Teacher Stress Inventory* (TSI) de Fimian et Fasteneau (1990).

Dans la centaine de recherches consultées portant sur divers aspects de l'épuisement professionnel chez les enseignants, à quelques exceptions près, toutes ces recherches ont utilisé le *Maslach Burnout Inventory* (MBI) dans sa version adaptée aux enseignants. Étant donné le peu d'intérêt que les chercheurs semblent manifester à utiliser les quatre autres instruments dans leurs recherches, nous ne présentons ici que le MBI-ES. Il est à signaler que cet instrument offre l'avantage de pouvoir être utilisé auprès d'une population francophone puisqu'il a été traduit en français par Alain et Gévry (1986) et que cette version française présente des qualités psychométriques intéressantes (Gévry, 1987).

À l'instar du MBI original, la version pour enseignants comporte 22 énoncés qui sont évalués à l'aide d'une échelle de type Likert comportant sept points. La différence entre ces deux versions réside essentiellement dans la formulation des énoncés qui furent légèrement modifiés de façon à les adapter au contexte de l'enseignement. Plus spécifiquement, le terme générique « clients » employé dans la version originale a été remplacé par le terme « étudiants » dans la version pour enseignants. Plusieurs recherches, dont une effectuée auprès d'enseignants américains (Gold, Roth, Wright, Michael, & Chen, 1992) et une autre effectuée auprès d'enseignants canadiens (Byrne, 1993), ont démontré que cette substitution de termes n'affecte en rien les qualités psychométriques originales de cet instrument.

Le MBI est un questionnaire autoadministré dont les énoncés décrivent des sentiments et des attitudes personnelles des enseignants à l'égard de leurs étudiants ou de leur travail. Chacun de ces énoncés est évalué selon deux dimensions : la fréquence d'apparition du sentiment ou de l'attitude et l'intensité ressentie lors de son apparition.

Les 22 énoncés du questionnaire sont répartis en trois sous-échelles qui correspondent aux trois composantes de la définition de l'épuisement professionnel proposée par Maslach et ses collègues (Maslach & Jackson, 1981a, 1981b; Maslach et al., 1996; Maslach, 1999), à savoir l'épuisement émotionnel, la dépersonnalisation et l'accomplissement personnel.

L'épuisement émotionnel comporte neuf énoncés qui décrivent des sentiments de fatigue, de tension et d'usure au travail (p. ex., « Je me sens émotionnellement vidé par mon travail »). La dépersonnalisation comprend cinq énoncés qui reflètent des attitudes

cyniques, déshumanisantes et de détachement envers les étudiants (p. ex., « Je sens que je traite certains étudiants comme s'ils étaient des objets impersonnels »). Enfin, renfermant huit énoncés, l'accomplissement personnel a trait à des sentiments de compétence et de réalisation de soi au travail (p. ex., « J'ai accompli plusieurs choses qui en valaient la peine dans mon travail »).

En ce qui concerne la correction du MBI-ES, Maslach et Jackson (1986) s'opposent à ce que les résultats obtenus à chacune des trois sous-échelles soient agrégés en un score unique pour rendre compte du degré d'épuisement professionnel chez un individu. Pour eux, l'épuisement professionnel doit demeurer un phénomène multidimensionnel et non unidimensionnel. Par ailleurs, ces auteurs affirment qu'un degré élevé d'épuisement professionnel se traduit par un résultat fort aux sous-échelles d'épuisement émotionnel et de dépersonnalisation combiné à un résultat faible à la sous-échelle d'accomplissement personnel.

*Les conséquences de l'épuisement professionnel
chez les enseignants*

De nombreux auteurs se sont penchés sur les effets ou les conséquences de l'épuisement professionnel chez les enseignants. Ces conséquences peuvent se manifester sur les plans physique et psychologique de même que sur le plan comportemental et attitudinal.

Plan physique

De façon générale, Pierce et Molloy (1990) ont démontré que la santé physique des enseignants qui souffrent à un degré élevé d'épuisement professionnel est significativement moins bonne que celle des enseignants qui en souffrent à un degré moindre.

L'épuisement physique, qui peut se manifester entre autres par des douleurs au dos, des muscles endoloris et un affaiblissement corporel, est une conséquence typique des enseignants atteints d'épuisement professionnel (Burke, Greenglass, & Schwarzer, 1996; Huberman, 1989, 1993). D'autres symptômes physiques tels que des palpitations, de l'hypertension et de la difficulté à respirer ont aussi été identifiés chez les enseignants qui souffrent d'épuisement professionnel (Belcastro & Gold, 1983; Burke et al., 1996; Seidman & Zager, 1991).

De plus, des recherches (Belcastro & Gold, 1983; Belcastro & Hays, 1984; Burke & Greenglass, 1995; Cunningham, 1982; Seidman & Zager, 1991) révèlent que des

problèmes physiques tels que des céphalées, des problèmes gastro-intestinaux et rénaux, des ulcères, des allergies, des extinctions de voix et des rhumes sont courants chez les enseignants épuisés professionnellement.

Enfin, les enseignants qui montrent des signes d'épuisement professionnel disent également souffrir d'insomnie ou d'hypersomnie et avoir des problèmes avec l'alimentation (sous-alimentation ou suralimentation) (Brock & Grady, 2000; Burke & Greenglass, 1995; Seidman & Zager, 1991).

Plan psychologique

Sur le plan psychologique, le prix à payer est élevé pour les enseignants aux prises avec le syndrome d'épuisement professionnel. Pour plusieurs auteurs (Byrne, 1994, 1996; Jackson, Schwarzer & Schuler, 1986; Leiter, 1993), l'épuisement émotionnel est considéré comme étant un élément clé dans la structure de l'épuisement professionnel. Cet épuisement émotionnel se manifeste chez les enseignants par une perception négative d'eux-mêmes et de leur enseignement. Notamment, ces enseignants se perçoivent comme n'étant plus capables de se donner autant à leurs étudiants comme ils pouvaient le faire plus tôt dans leur carrière (Byrne, 1991, 1993). Essentiellement, ils se disent vidés, brûlés et ressentir une « écoeurite aiguë » face à l'enseignement (Friedman, 1993).

N'étant plus capable de se donner autant à leurs étudiants, des sentiments de culpabilité et de frustration émergent (Brock & Grady, 2000; Friedman, 1993). Aussi, les enseignants qui souffrent d'épuisement professionnel en viennent à douter de leurs compétences professionnelles et à avoir moins confiance en leur capacité d'aider leurs

étudiants dans leurs apprentissages (Byrne, 1991, 1993; Pierce & Molloy, 1990). Bref, ces enseignants ont l'impression que leur niveau d'accomplissement personnel diminue et ainsi, ils éprouvent moins de satisfaction dans leur carrière (Burke & Greenglass, 1995; Friedman, 1993; Pierce et Molloy, 1990).

Parmi les conséquences psychologiques de l'épuisement professionnel chez les enseignants, Brock et Grady (2000) ainsi que Seidman et Zager (1991) prétendent que la solitude et l'isolement frappent sérieusement ces individus. Enfin, tout en considérant l'épuisement professionnel et la dépression comme étant des entités différentes, certains auteurs (Belcastro & Gold, 1983; Brock & Grady, 2000; Cunningham, 1982; Seidman & Zager, 1991) estiment que l'épuisement professionnel chez les enseignants peut dégénérer en dépression.

Plan comportemental et attitudinal

Quitter l'enseignement, l'apogée de l'épuisement professionnel selon Friedman (1993), est un comportement radical qui peut permettre de remédier à la situation dans laquelle se trouvent des enseignants qui souffrent d'épuisement professionnel. Plusieurs recherches (Farber & Miller, 1981; Friedman, 1993; Jackson et al., 1986; Lachmant & Diamant, 1987; Pierce & Molloy, 1990) révèlent que bon nombre d'enseignants épuisés professionnellement expriment l'intention ou le désir de quitter l'enseignement. Toutefois, la plupart d'entre eux ne quittent pas pour diverses raisons. En effet, Jackson et al. (1986) sont arrivés à la conclusion qu'un fort pourcentage d'enseignants qui avaient exprimé le désir d'abandonner l'enseignement y demeurent involontairement.

Par ailleurs, on remarque que ces enseignants affichent un taux élevé d'absentéisme (Brock & Grady, 2000; Seidman & Zager, 1991). Coincés dans une carrière qui fut jadis source de fierté et d'identité personnelle, serait-ce là un moyen pour des enseignants qui souffrent d'épuisement professionnel d'échapper temporairement à la détresse psychologique qui les afflige.

Demeurer dans l'enseignement dans un tel état de détresse physique et psychologique n'est certes pas sans répercussions négatives à la fois sur la qualité de l'enseignement que ces enseignants dispensent et sur la qualité de la relation qu'ils entretiennent avec leurs étudiants².

En ce qui concerne la qualité de l'enseignement dispensé par des enseignants atteints d'épuisement professionnel, des recherches (Farber & Miller, 1981; Huberman, 1989, 1993; Pierce & Molloy, 1990) démontrent que ces derniers sont moins engagés dans leur carrière. Ceci se manifeste généralement par une diminution au niveau de la préparation et de la planification de leurs cours. De plus, selon Brock et Grady (2000) et Huberman (1989, 1993), les enseignants épuisés professionnellement ont tendance à enseigner avec moins d'enthousiasme et de créativité, se contentant souvent de livrer un contenu minimal et peu attrayant pour leurs étudiants.

Quant à la qualité de la relation maître-élève, nul besoin d'une longue démonstration pour se convaincre que celle-ci risque d'être sérieusement affectée par une telle détérioration de la qualité de l'enseignement. Non seulement les étudiants reçoivent un

² L'auteure de cet essai est enseignante de carrière et docteur en psychopédagogie. Elle ne peut s'empêcher de mettre à contribution sa trentaine d'années d'expériences en enseignement collégial ainsi que sa formation de psychopédagogue.

enseignement de qualité inférieure de leur enseignant, ils sont aussi traités par ces derniers d'une manière dépersonnalisée, voire même déshumanisante (Byrne, 1991, 1993; Friedman, 1993; Huberman, 1989, 1993). Pour ces enseignants, leurs étudiants deviennent progressivement les victimes de leur cynisme et de leurs nombreuses critiques négatives. De plus, Farber et Miller (1981) prétendent que les enseignants qui souffrent d'épuisement professionnel sont moins tolérants envers les étudiants perturbateurs. D'ailleurs, une recherche de Lamude et Scudder (1994) révèle que ces enseignants adoptent des attitudes plus punitives et plus autoritaires face à des comportements indésirables chez leurs étudiants.

Il est aisé de penser que l'apprentissage des étudiants soumis à de telles conditions en classe risque fort d'en souffrir. En effet, Aspy et Roebuck (1977) ont effectué une imposante recherche dont l'un des buts était de mesurer l'impact des habiletés relationnelles rogériennes (authenticité, empathie et considération positive) des enseignants sur le rendement scolaire, la présence en classe et l'image de soi des étudiants. Pour ce, ils ont analysé près de 3700 heures de cours dispensées par plus de 500 enseignants des niveaux primaire et secondaire dans différents milieux ruraux et urbains américains. Les résultats de leur recherche montrent qu'il existe une relation positive significative entre les différents niveaux d'habiletés relationnelles des enseignants et chacune des variables mesurées chez les étudiants, à savoir leur rendement scolaire, leur présence à l'école et leur image de soi. Aspy et Roebuck (1977) présentent les nombreux résultats de leur recherche dans un volume dont le titre se passe de commentaires : *Kids don't learn from people they don't like*.

À la lumière des nombreuses conséquences négatives de l'épuisement professionnel chez les enseignants, il semble que ce syndrome soit potentiellement très coûteux pour les enseignants, les étudiants, le système scolaire et, par extension, la société. Il est donc légitime de vouloir trouver les causes potentielles de l'épuisement professionnel chez les enseignants.

*Les causes potentielles de l'épuisement professionnel
chez les enseignants*

Dans les recherches sur les causes de l'épuisement professionnel chez les enseignants, on fait souvent référence aux sources de stress dans l'enseignement. Or, même s'il est généralement reconnu que les sources de stress sont nombreuses dans cette profession, ces dernières ne sont pas toutes nécessairement génératrices d'épuisement professionnel. Comme dit Pines (1993), le stress ne conduit pas inévitablement à l'épuisement professionnel. D'ailleurs, Selye (1976) a pris soin de distinguer le stress positif ou salutaire (eustress) du stress négatif ou nocif (détresse). Il semble plutôt que c'est lorsqu'un enseignant n'arrive pas à gérer adéquatement les situations stressantes inhérentes à son travail qu'il peut progressivement manifester des symptômes d'épuisement professionnel (Brissie, Hoover-Dempsey, & Bassler, 1988).

Ainsi, la présente recension des écrits ne porte pas sur les multiples sources de stress dans la profession enseignante, mais bien sur les causes potentielles de l'épuisement professionnel. Dans l'ensemble, ces causes proviennent de recherches empiriques qui établissent un lien entre certaines sources de stress chez les enseignants et l'épuisement professionnel.

Presque toutes les recherches présentées dans ce chapitre mesurent l'épuisement professionnel à l'aide du *Maslach Burnout Inventory* (MBI). Il est donc pertinent de rappeler brièvement la conceptualisation de l'épuisement professionnel de Maslach et ses collègues (Maslach & Jackson, 1981a, 1981b; Maslach, Jackson, & Leiter, 1996; Maslach, 1999). Pour ces auteurs, l'épuisement professionnel est composé d'épuisement

émotionnel, de dépersonnalisation et d'un sentiment d'accomplissement personnel. De plus, un individu souffre d'épuisement professionnel lorsqu'il présente un niveau élevé d'épuisement émotionnel et de dépersonnalisation combiné à un niveau faible d'accomplissement personnel.

Les causes potentielles de l'épuisement professionnel chez les enseignants peuvent être réparties en trois grandes catégories : les variables biographiques, les variables organisationnelles et les caractéristiques de la personnalité. Dans les pages qui suivent, plusieurs recherches seront présentées portant sur ces différentes causes. Le Tableau 1 (voir Appendice A) donne une vue d'ensemble de ces causes ainsi que les principales caractéristiques des recherches qui s'y rattachent.

Variables biographiques

Les variables biographiques qui reviennent le plus souvent dans les recherches sont : le sexe, l'âge, le statut civil, l'ordre d'enseignement et le nombre d'années d'expérience en enseignement.

Sexe

En ce qui concerne le sexe, les résultats des recherches sont assez stables et ils révèlent que les enseignants masculins montrent plus de signes de dépersonnalisation envers leurs étudiants comparativement aux enseignants féminins (Anderson & Iwanicki, 1984; Burke et al., 1996; Byrne, 1991; Gold, 1985; Malanowski & Wood, 1984; Russell, Altmaier, & Van Velzen, 1987; Schwab & Iwanicki, 1982b; Van Horn, Schaufeli, & Enzmann, 1999; Van Horn, Schaufeli, Greenglass, & Burke, 1997).

Âge

Les auteurs semblent aussi s'entendre pour dire que les jeunes enseignants sont plus à risque d'être atteints d'épuisement professionnel que leurs collègues plus vieux. Notamment, ces jeunes enseignants souffrent davantage d'épuisement émotionnel (Anderson & Iwanicki, 1984; Russell et al., 1987; Schwab & Iwanick, 1982b).

Par ailleurs, Farber (1984a) et Huberman (1989, 1993) précisent que la catégorie d'âges allant de 35 à 45 ans environ constitue une période plus dangereuse pour les enseignants. Dans les recherches de Huberman (1989, 1993), aucun cas d'épuisement émotionnel ne fut signalé chez les enseignants ayant plus de 51 ans.

État civil

Plusieurs chercheurs ont examiné la relation entre l'état civil des enseignants et l'épuisement professionnel, mais peu de recherches en sont arrivées à des corrélations significatives entre ces variables. Cependant, les résultats de Gold (1985) indiquent que les enseignants célibataires présentent un niveau plus élevé de dépersonnalisation. Par ailleurs, une diminution du sentiment d'accomplissement personnel chez les enseignants célibataires ressort de la recherche de Russell et al. (1987).

Ordre d'enseignement

L'ordre d'enseignement semble faire l'unanimité quant à l'incidence de l'épuisement professionnel chez les enseignants. Anderson et Iwanicki (1984), Farber (1984a), Malanowski et Wood (1984), Russell et al. (1987), Schwab et Iwanicki (1982b), Van Horn et al. (1997, 1999) arrivent tous à la même conclusion, à savoir que les enseignants

du secondaire sont plus à risque que ceux du primaire de souffrir d'épuisement professionnel. Dans la plupart de ces recherches, les enseignants du secondaire présentent un niveau plus élevé de dépersonnalisation et un niveau plus faible du sentiment d'accomplissement personnel.

Expérience dans l'enseignement

De façon générale, les recherches ne démontrent pas de relation entre le nombre d'années d'expérience dans l'enseignement et l'épuisement professionnel. Néanmoins, les résultats de Capel (1989) et de Pierce et Molloy (1990) révèlent que les enseignants qui cumulent moins d'années d'expérience dans l'enseignement sont plus souvent atteints d'épuisement professionnel.

Variables organisationnelles

Certaines variables organisationnelles ont tendance à ressortir plus souvent que d'autres en regard de l'épuisement professionnel chez les enseignants. C'est le cas des problèmes avec les étudiants, des problèmes avec l'administration, des conflits de rôles, de l'ambiguïté de rôle, de la surcharge de travail et du support social.

Problèmes avec les étudiants

Parmi les problèmes que les enseignants rencontrent avec leurs étudiants, les problèmes de discipline (étudiants perturbateurs, insolents, amorphes) sont cités comme cause principale de l'épuisement professionnel dans les recherches de Burke et al. (1996), Huberman (1989, 1993) et Pines (2002). Dans une recherche effectuée auprès de 1724 enseignants canadiens de l'élémentaire et du secondaire, Byrne (1994) a trouvé qu'un

mauvais climat de classe est source d'une augmentation du niveau d'épuisement émotionnel et de dépersonnalisation. Ce mauvais climat de classe se traduit par des problèmes de discipline, l'apathie des étudiants ainsi que des abus verbaux et physiques de la part des étudiants. À l'égard des problèmes de discipline, l'étude de Kuzsman et Schnall (1987, cité dans Byrne, 1994), révèle que 63% des 5000 enseignants canadiens et américains interrogés identifient les problèmes de discipline comme étant la plus importante source de stress dans leur environnement de travail.

Outre les problèmes de discipline, le faible rendement scolaire des étudiants a des effets négatifs sur chacune des trois composantes de l'épuisement professionnel (Van Horn et al. 1999). Enfin, la recherche de Taris, Peeters, LeBlanc, Schreurs et Schaufeli (2001) montre que les enseignants qui perçoivent une iniquité dans la relation avec leurs étudiants, c'est-à-dire que leur investissement surpasse les récompenses, sont plus susceptibles de souffrir d'épuisement professionnel.

Problèmes avec l'administration

Après les problèmes de discipline, les problèmes avec l'administration sont les plus souvent cités comme causes d'épuisement professionnel dans la recherche de Pines (2002). De façon plus précise, il semble que le peu d'investissement de la part de l'administration contribue à l'épuisement professionnel en augmentant le niveau de dépersonnalisation et en provoquant une réduction du sentiment d'accomplissement personnel (Van Horn et al., 1999). Dans le même ordre d'idées, les résultats de Taris et al. (2001) et de Van Horn et al. (1999) montrent que les enseignants deviennent plus épuisés émotionnellement lorsqu'ils perçoivent un manque de réciprocité dans leur

relation avec l'administration, c'est-à-dire lorsqu'ils ont l'impression de beaucoup trop investir par rapport à ce qu'ils reçoivent en retour de l'école.

La rigidité de l'administration scolaire est aussi une variable associée à l'épuisement professionnel chez les 1213 enseignants de l'élémentaire dans la recherche de Brissie et al. (1988). Plus précisément, Burke et Greenglass (1995) ont montré que le manque de liberté et d'autonomie sur le plan pédagogique fait augmenter le degré de dépersonnalisation chez les enseignants.

Enfin, le manque de pouvoir décisionnel des enseignants en ce qui a trait à leur enseignement est une autre source d'épuisement professionnel. En effet, les résultats de Mazur et Lynch (1989) montrent que les enseignants, qui considèrent que l'administration ne leur permet pas de participer suffisamment à des décisions qui les concernent directement, affichent un niveau élevé d'épuisement émotionnel et de dépersonnalisation ainsi qu'un faible niveau d'accomplissement personnel. De son côté, Byrne (1994) est arrivée à la conclusion que ce manque de participation dans les prises de décisions contribue indirectement à une diminution du sentiment d'accomplissement personnel et ce, en ayant d'abord un effet négatif sur l'estime de soi des enseignants.

Conflit de rôles et ambiguïté de rôle

Un conflit de rôles survient lorsqu'un individu est en présence simultanément d'au moins deux exigences qui sont telles que le fait de répondre à l'une rend plus difficile la satisfaction de l'autre. Dans le cas des enseignants, il peut y avoir conflit de rôles quand l'enseignant a l'impression que les nombreuses tâches administratives exigées de lui empiètent sur ses tâches d'enseignant, quand il est en présence d'un groupe très

hétérogène d'étudiants manifestant des besoins très différents sur le plan des apprentissages ou encore, quand il utilise des mesures disciplinaires positives et qu'il ne reçoit pas l'appui du directeur de l'école ou des parents.

Burke et al. (1996) de même que Pierce et Molloy (1990) ont démontré que les conflits de rôles sont associés à l'épuisement professionnel des enseignants. Les résultats de plusieurs autres recherches (Burke & Greeenglass, 1995; Byrne, 1994; Capel, 1989; Mazur & Lynch, 1989; Schwab & Iwanicki, 1982a) mettent en évidence des corrélations significatives avec l'une ou plusieurs des composantes de l'épuisement professionnel. Globalement, les conflits de rôles semblent davantage contribuer à une augmentation de l'épuisement émotionnel puis de la dépersonnalisation et, dans une moindre mesure, à une diminution du sentiment d'accomplissement personnel.

Quant à l'ambiguïté de rôle, celle-ci est associée à un manque de clarté en regard de ce qui est attendu d'un individu dans son travail. Dans le cas des enseignants, il peut s'agir entre autres de politiques institutionnelles imprécises qui concernent la tâche de l'enseignant ou de réformes scolaires prématurément implantées et pour lesquelles les enseignants n'en ont qu'une connaissance parcellaire.

À l'instar des conflits de rôles, l'ambiguïté de rôle est source d'épuisement professionnel chez les enseignants (Capel, 1989; Mazur et Lynch, 1989; Pierce & Molloy, 1990). Pour certains auteurs (Burke et Greeenglass, 1995; Schwab & Iwanicki, 1982a), l'ambiguïté de rôle semble être particulièrement liée à une augmentation de l'épuisement émotionnel.

Surcharge de travail

Selon Byrne (1994), la surcharge de travail des enseignants comporte un aspect quantitatif et un aspect qualitatif. Quantitativement, la surcharge de travail renvoie au fait de ne pas avoir assez de temps pour accomplir toutes les tâches inhérentes à la profession enseignante. Outre la préparation, la prestation de cours et la correction, les enseignants doivent aussi confectionner les bulletins des étudiants, rencontrer les parents, participer à différents comités, à des activités de perfectionnement, à des activités d'encadrement et d'aide à l'apprentissage, à des journées pédagogiques, etc.

Qualitativement, la surcharge de travail se réfère à des tâches qui sont perçues comme étant trop difficiles pour être accomplies de façon satisfaisante. Typiquement, il peut s'agir d'avoir à enseigner à des groupes beaucoup trop nombreux ou à des groupes dans lesquels les étudiants diffèrent beaucoup au niveau de leurs habiletés académiques. Certains enseignants peuvent même se voir contraints à dispenser des cours hors de leur champ de compétence et pour lesquels ils n'ont pas les connaissances nécessaires.

Ces deux aspects de la surcharge de travail ont été examinés en fonction de l'épuisement professionnel par plusieurs auteurs (Byrne, 1994; Capel, 1989; Malanowski & Wood, 1984; Mazur & Lynch, 1989; Russel et al. 1987). Il ressort de ces recherches que la surcharge de travail perçue par les enseignants présente une corrélation positive significative particulièrement avec l'une des composantes de l'épuisement professionnel, à savoir l'épuisement émotionnel.

Soutien social

Il semble exister un consensus parmi les chercheurs à l'effet que le manque de soutien du directeur d'école ou des pairs soit un déterminant important de l'épuisement professionnel chez les enseignants. En effet, des recherches révèlent une relation significative entre le manque de soutien du directeur ou des pairs et un score global d'épuisement professionnel (Brissie et al., 1988; Burke et al., 1988; Greenglass, Fiksenbaum, & Burke, 1994; Pierce & Molloy, 1990). Aussi, d'autres recherches (Mazur & Lynch, 1989; Russel et al., 1987) indiquent des corrélations significatives entre le manque de soutien social et chacune des trois composantes de l'épuisement professionnel.

Caractéristiques de la personnalité

En plus des variables biographiques et organisationnelles, les chercheurs se sont aussi penchés sur certaines caractéristiques ou traits de la personnalité des enseignants qui sont susceptibles de prédisposer ces derniers au syndrome d'épuisement professionnel. Le style d'enseignement, le type de personnalité, le lieu de contrôle, l'actualisation de soi, l'estime de soi et l'auto-efficacité sont six caractéristiques qui ont fait l'objet de plusieurs recherches.

Style d'enseignement

Le style d'enseignement renvoie à l'attitude qu'un enseignant a tendance à adopter avec ses étudiants. On oppose souvent deux styles extrêmes d'enseignement : le style autocratique et le style démocratique. L'enseignant de style autocratique a tendance à être rigide et contrôlant, alors que l'enseignant de style démocratique est plus sensible à ses

étudiants tout en valorisant la coopération et la communication. Pour l'enseignant autocratique, l'inconduite des étudiants est perçue comme un affront personnel. De plus, il considère que les étudiants sont irresponsables, non disciplinés et qu'ils doivent être contrôlés par des punitions. Par contre, l'enseignant démocratique mise plus sur l'autodiscipline que sur le contrôle de l'extérieur. Un tel enseignant encourage l'autodétermination et il croit que les étudiants sont en mesure d'apprendre à être responsable de leurs actions.

Les résultats de Lunenburg et Cadavid (1992) ainsi que ceux de Pierce et Molloy (1990) vont dans le même sens quant à l'influence du style de l'enseignant sur l'épuisement professionnel. Ces auteurs arrivent à la conclusion que les enseignants qui ont un style d'enseignement autocratique sont plus à risque d'être atteints d'épuisement professionnel au cours de leur carrière et ce, autant chez les enseignants de l'élémentaire que du secondaire.

Type de personnalité

Parmi les recherches recensées, une seule a examiné la relation entre le type de personnalité (A/B) de l'enseignant et l'épuisement professionnel. Rappelons brièvement que la personnalité de type A est celle des individus très compétitifs, impatientes et qui ont un besoin constant de défis à relever. Ce sont aussi des individus qui se croient obligés de tout faire eux-mêmes assumant ainsi une lourde charge de travail.

Selon Mazur et Lynch (1989), la personnalité de type A est un prédicteur significatif de l'épuisement professionnel chez les enseignants du secondaire. Les enseignants présentant une personnalité de type A sont particulièrement vulnérables à

l'épuisement émotionnel et ils ont tendance à adopter des comportements déshumanisants (dépersonnalisation) avec leurs étudiants.

Lieu de contrôle

Certains individus ont plus souvent tendance à attribuer leurs actes à des causes internes (lieu de contrôle interne), alors que d'autres les imputent systématiquement à des causes externes (lieu de contrôle externe). Les individus ayant un lieu de contrôle interne prennent la responsabilité de ce qui leur arrive. Par contre, ceux qui ont un lieu de contrôle externe sont persuadés que ce sont les autres, la chance ou le hasard qui sont à l'origine des événements de leur vie.

Dès lors, face aux difficultés rencontrées dans leur carrière, les enseignants qui ont un lieu de contrôle interne n'hésitent pas à chercher en eux-mêmes la source de leurs difficultés. Par contre, les enseignants avec un lieu de contrôle externe ont plutôt tendance à attribuer leurs difficultés aux étudiants, aux parents, à l'administration, au système scolaire et, à la limite, à la société.

Le concept de lieu de contrôle a attiré l'attention de plusieurs chercheurs (Byrne, 1994; Capel, 1989; Lunenburg & Cadavid, 1992; Mazur & Lynch, 1989; Pierce & Molloy, 1990). À l'exception de Byrne (1994), les résultats des autres recherches sont en parfaite harmonie. Ces résultats démontrent clairement que les enseignants ayant un lieu de contrôle externe sont plus susceptibles d'être victime du syndrome d'épuisement professionnel. Quant à la recherche de Byrne (1994), ses résultats révèlent que le lieu de contrôle externe contribue uniquement à une diminution du sentiment d'accomplissement personnel.

Actualisation de soi et satisfaction professionnelle

Les concepts d'actualisation de soi et de satisfaction professionnelle ont aussi fait l'objet de recherches sur les causes potentielles de l'épuisement professionnel chez les enseignants.

Les résultats d'Anderson et Iwanicki (1984) ainsi que ceux de Malanowski et Wood (1984) révèlent une corrélation négative significative entre le niveau d'actualisation de soi des enseignants de l'élémentaire et du secondaire et leur degré d'épuisement professionnel. De façon plus précise, un faible niveau d'actualisation de soi entraîne une augmentation de l'épuisement émotionnel et de la dépersonnalisation ainsi qu'une diminution du sentiment d'accomplissement personnel.

Dans la perspective de Maslow, une personne qui s'actualise vise à développer toutes ses potentialités. Dès lors, un travail qui est perçu comme étant non stimulant et non satisfaisant entrave en quelque sorte la quête d'actualisation de soi d'un individu.

À cet effet, les résultats de Burke et Greenglass (1995) montrent que les enseignants pour qui l'enseignement leur offre peu de stimulations et de défis sont plus vulnérables à l'épuisement professionnel. Dans la même veine, la lassitude, la routine et le sentiment d'être coincé dans l'enseignement constituent un groupe de raisons d'épuisement professionnel invoquées par les enseignants dans les recherches de Huberman (1989, 1993). Ce groupe de raisons occupe la seconde position, la première étant les problèmes avec les étudiants.

L'absence ou le peu de satisfaction que procure l'enseignement sur le plan professionnel est aussi une source importante d'épuisement professionnel chez les enseignants (Brissie et al., 1988; Friedman & Farber, 1992).

Dans la recherche de Mazur et Lynch (1989), l'anomie, qui se traduit par le sentiment que l'enseignement est dénué de sens, s'est avérée être la caractéristique de la personnalité qui prédit le mieux l'épuisement professionnel des enseignants. Les autres caractéristiques de la personnalité dans cette étude étaient le concept de soi, le lieu de contrôle et le type de personnalité. Enfin, les résultats de Pines (2002) vont dans le même sens que les précédents. Ceux-ci montrent une corrélation négative significative entre le sens que les enseignants trouvent dans le fait d'enseigner et l'épuisement professionnel. Selon elle, ses résultats appuient sa vision existentielle de l'épuisement professionnel chez les enseignants.

Estime de soi et soi idéal

Anderson et Iwanicki (1984), Byrne (1994) et Mazur et Lynch (1989) se sont intéressés à l'estime de soi en tant que cause potentielle de l'épuisement professionnel chez les enseignants. Dans le cas de Byrne (1994), ses résultats indiquent qu'une faible estime de soi chez les enseignants de l'élémentaire et du secondaire n'est liée qu'à l'une seulement des trois composantes de l'épuisement professionnel. Plus précisément, une faible estime de soi se reflète par une diminution du sentiment d'accomplissement personnel. Par ailleurs, dans la recherche de Anderson et Iwanicki (1984) et celle de Mazur et Lynch (1989), une faible estime de soi chez des enseignants du secondaire présente des corrélations significatives avec chacune des composantes de l'épuisement

professionnel. Ainsi, cette caractéristique de la personnalité constitue un déterminant important de l'épuisement professionnel chez les enseignants.

Dans le même ordre d'idées, Mazur et Lynch (1989) se sont attardés au soi idéal des enseignants en lien avec l'épuisement professionnel. Il est intéressant de noter que leurs résultats montrent que plus le soi idéal des enseignants est grand, plus ils se sentent épuisés émotionnellement et moins ils sentent que l'enseignement leur permet de s'accomplir personnellement.

Auto-efficacité et compétences professionnelles

Le sentiment d'auto-efficacité chez les enseignants se traduit par la croyance ou la conviction qu'ils ont en leur capacité d'influencer positivement l'apprentissage et le rendement scolaire de leurs étudiants. La recherche de Brissie et al. (1988) révèle que les enseignants qui ont confiance en l'efficacité de leurs habiletés pédagogiques sont moins susceptibles d'être atteints d'épuisement professionnel.

Dans le cadre plus restreint de la gestion de classe et de la discipline, les résultats de Brouwers et Tomic (2000) montrent que les enseignants qui se perçoivent comme étant peu efficaces sur cet aspect de l'enseignement ont tendance à être plus à risque de souffrir d'épuisement professionnel.

Enfin, de façon plus générale, il semble que les enseignants qui entretiennent des doutes sur leurs compétences professionnelles ont plus tendance à manifester des symptômes propres à l'épuisement professionnel (Burke et al., 1988; Friedman & Farber, 1992).

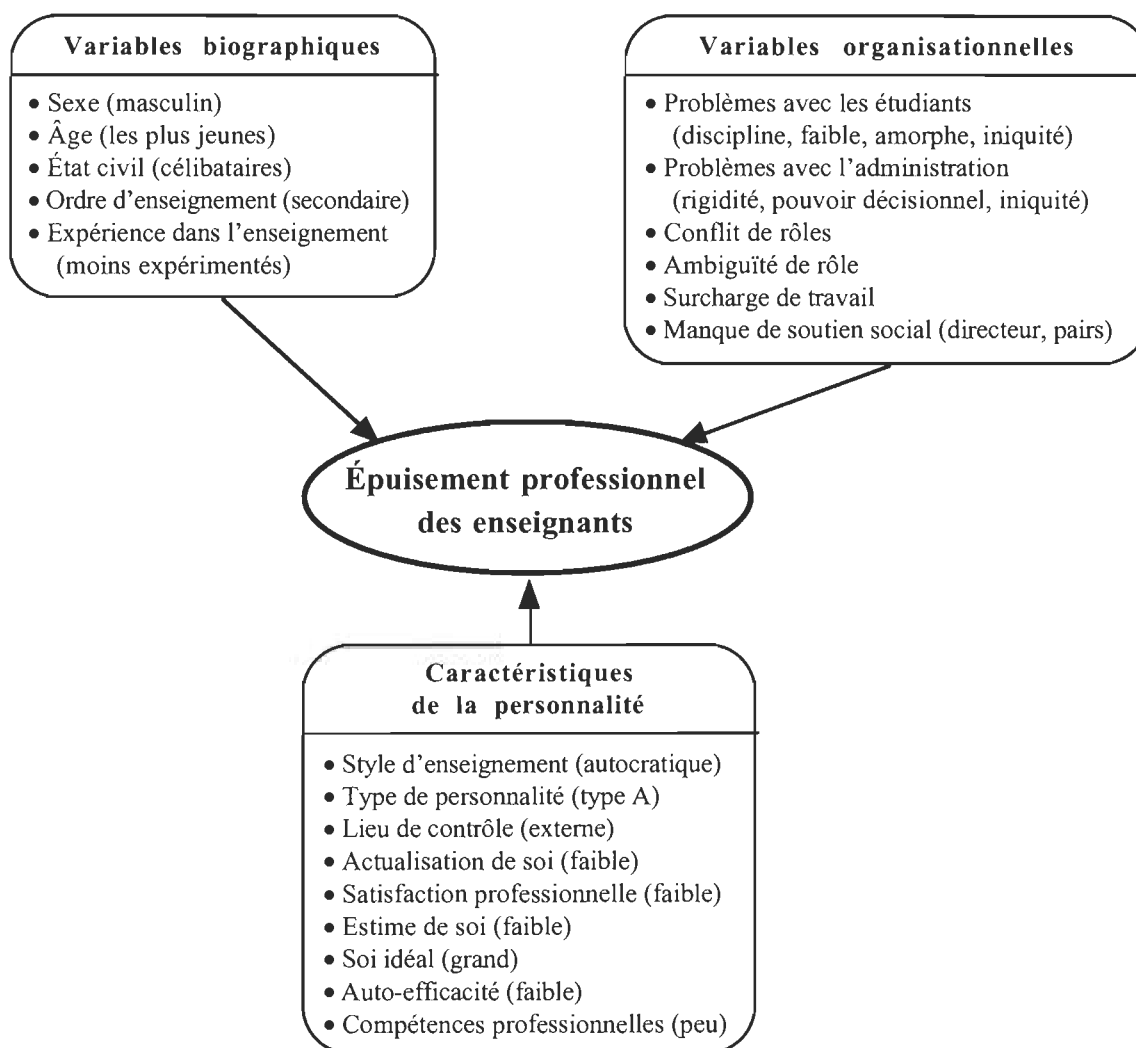


Figure 1. Causes potentielles de l'épuisement professionnel chez les enseignants.

En résumé, les résultats des recherches dont il a été question dans ce chapitre suggèrent le portrait global ci-haut (voir Figure 1) des causes potentielles de l'épuisement professionnel chez les enseignants.

*Les modèles d'épuisement professionnel
chez les enseignants*

Même si les enseignants constituent la population cible de cet essai, il nous apparaît difficile de présenter des modèles d'épuisement professionnel chez les enseignants sans parler d'un des modèles auquel on fait très souvent référence en regard de l'épuisement professionnel dans le secteur plus vaste des services humains, soit celui de Edelwich et Brodsky (1980). Ainsi, ce modèle sera brièvement présenté, puis suivront les modèles de Blase (1982), de Friedman (1996) et de Pines (2002) qui s'adressent davantage aux enseignants.

Modèle de Edelwich et Brodsky

Selon Edelwich et Brodsky (1980), l'épuisement professionnel est un processus de désillusionnement qui comporte quatre étapes : de l'enthousiasme à l'apathie en passant par la stagnation et la frustration.

La première étape est celle de l'enthousiasme irréaliste. Ne connaissant pas à cette étape les tenants et les aboutissants de son travail, l'individu a de grands espoirs, beaucoup d'énergie tout en entretenant des attentes irréalistes. Son travail est toute sa vie. Lors de cette étape, l'individu a aussi tendance à s'identifier exagérément à ses clients et à se donner sans mesure à eux.

Vient ensuite l'étape de la stagnation. Lors de celle-ci, l'individu réalise que son travail ne l'emballe plus autant et que ce dernier ne peut plus se substituer aux autres

choses de la vie. Il prend alors conscience que ses besoins personnels ne sont pas satisfaits et ainsi, les questions d'argent, d'horaire de travail et du développement de sa carrière commencent à occuper une place importante.

La frustration caractérise la troisième étape. C'est le moment où l'individu questionne à la fois son efficacité au travail et la valeur de celui-ci. L'absence de motivation des clients ainsi que la bureaucratie sont des sources importantes de frustration à son travail. C'est aussi à cette étape que des problèmes émotifs, physiques et comportementaux sont susceptibles d'émerger.

Enfin, l'apathie vient couronner le processus de désillusionnement. Pendant cette étape, l'individu se sent chroniquement frustré à son travail, mais il a besoin de ce travail pour survivre. Pour Edelwich et Brodsky (1980), l'apathie est un mécanisme de défense qui s'impose naturellement pour contrer la frustration. L'apathie se manifeste par des comportements tels que travailler le minimum de temps requis et éviter les défis.

Modèle de Blase

En ce qui a trait aux enseignants, l'un des premiers modèles d'épuisement professionnel est celui de Blase (1982). Ce modèle est le fruit d'une recherche qualitative effectuée auprès de 43 enseignants américains de niveau secondaire. Échelonnées sur une année scolaire, environ 400 heures furent consacrées à la cueillette de données à l'aide d'entrevues structurées et non structurées, de questionnaires avec questions fermées et ouvertes, et d'observations non participantes.

Essentiellement, l'auteur stipule que le processus d'épuisement professionnel chez les enseignants est fonction d'un cycle de performance inefficace ou dégénérative de l'enseignant par rapport à ses étudiants. Dit autrement, ce modèle postule que l'épuisement professionnel survient lorsque l'enseignant n'arrive plus à atteindre des résultats positifs avec ses étudiants et ce, malgré ses efforts constants. Selon Blase (1982), ceci se produit parce que l'enseignant puise constamment dans ses ressources pour composer avec les situations stressantes qui se présentent, mais en ayant de moins en moins de succès avec ses étudiants. Le fossé se creuse entre ses efforts et les résultats attendus de ses étudiants, ses ressources s'effritent graduellement, c'est l'épuisement professionnel.

Modèle multidirectionnel de Friedman

Le modèle multidirectionnel d'épuisement professionnel (*Multipathway to Burnout*) proposé par Friedman (1996) repose sur des résultats empiriques obtenus lors de deux recherches (Friedman, 1993, 1996) effectuées auprès de 1592 enseignants de l'élémentaire. La Figure 2 offre une représentation schématique de ce modèle.

Le modèle multidirectionnel de Friedman (1996) est composé de trois phases principales. La première phase correspond à l'émergence de stressseurs au travail. Pendant la deuxième phase, deux types d'expériences (primaires et secondaires) induites par le stress font leur apparition. Les expériences primaires sont de l'ordre des sentiments de non-accomplissement personnel et de surcharge, tandis que les expériences secondaires renvoient au sentiment de non-accomplissement professionnel et à l'impression d'être épuisé aux niveaux physique, émotif et cognitif.

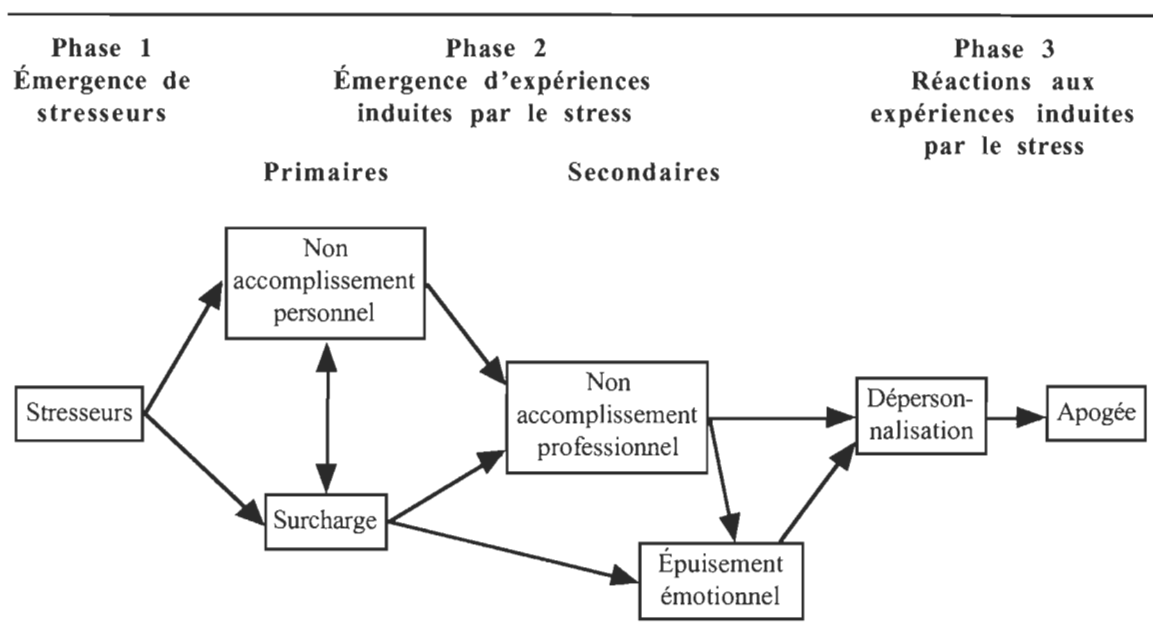


Figure 2. Modèle multidirectionnel d'épuisement professionnel. Extrait de Friedman (1996, p. 250). Traduction libre.

Quant à la troisième phase, elle comporte les réactions aux expériences induites par le stress. Ces réactions sont la dépersonnalisation et l'expression du désir de quitter l'enseignement. Cette dernière réaction représente l'apogée de l'épuisement professionnel.

Par son modèle, Friedman (1996) prétend qu'un enseignant peut se diriger vers l'épuisement professionnel selon l'une ou l'autre de deux voies : une voie cognitive ou une voie émotionnelle. Selon l'auteur, la voie cognitive vers l'épuisement professionnel peut être perçue comme étant une détérioration du concept de soi professionnel, alors que la voie émotionnelle peut correspondre à l'épuisement des énergies physiques et émotionnelles.

L'examen de la Figure 2 permet de constater que la distinction entre les deux voies s'établit dès le début de la deuxième phase, c'est-à-dire lors de l'apparition des expériences primaires induites par le stress. D'après Friedman (1996), le scénario cognitif débute par des attentes élevées au niveau de l'actualisation de soi qui cèdent le pas à un sentiment de non-accomplissement d'abord sur le plan personnel, puis sur le plan professionnel. Sur le plan personnel, les enseignants expriment leur sentiment de non-accomplissement en disant notamment que l'enseignement ne leur permet pas d'utiliser pleinement leurs capacités intellectuelles. Quant au sentiment de non-accomplissement professionnel, il se réfère au fait que l'enseignement est non satisfaisant et trop exigeant. Les enseignants se plaignent de ne pas pouvoir enseigner comme ils le souhaitent.

Par ailleurs, dans le scénario émotionnel, un enseignant en vient à un sentiment de non-accomplissement professionnel en passant d'abord par l'impression d'être surchargé. Cette surcharge s'exprime par le sentiment de travailler trop fort, d'être fatigué avant même d'entrer en classe et d'être vidé à la fin d'une journée d'enseignement.

Par la suite, le processus d'épuisement professionnel évolue de la même manière, quel que soit le scénario. Du sentiment de non-accomplissement professionnel, un enseignant peut passer directement, ou par le biais de l'épuisement émotionnel, à la troisième phase du processus qui commence par la dépersonnalisation. Selon Friedman (1996), il semble que la dépersonnalisation soit le mécanisme de défense auquel les enseignants ont recours lorsque le processus d'épuisement professionnel est rendu à un stade passablement avancé. L'enseignant peut utiliser cette stratégie un certain temps. Toutefois, la dépersonnalisation peut s'avérer être un mécanisme d'adaptation inefficace.

Le cas échéant, l'enseignant se dirige vers le point culminant de l'épuisement professionnel qui se traduit par une « écoeurite aiguë » et, ultimement, par l'expression du désir de quitter l'enseignement.

Bien que l'auteur distingue deux voies conduisant à l'épuisement professionnel chez les enseignants, il précise que cette distinction répond possiblement davantage à des fins théoriques que pratiques. D'ailleurs, Friedman (1996) reconnaît qu'un scénario cognitivo-émotionnel puisse être plus probable dans la pratique des enseignants. Ce scénario est caractérisé par l'émergence simultanée des sentiments de non-accomplissement personnel et de surcharge lesquels, de plus, peuvent mutuellement s'influencer.

Tel que déjà mentionné, le modèle multidirectionnel d'épuisement professionnel fut mis à l'épreuve auprès d'une population d'enseignants. Néanmoins, Friedman (1996) n'exclut pas la possibilité que son modèle puisse convenir à tout individu oeuvrant dans le secteur des services humains.

Modèle existentiel-psychodynamique de Pines

Le modèle existentiel-psychodynamique de l'épuisement professionnel chez les enseignants prend sa source dans divers écrits de Pines (Pines 1993, 2000, 2002; Pines & Aronson, 1988). En 2002, Pines publie une recherche effectuée auprès de 711 enseignants israéliens ($n = 97$) et américains ($n = 614$) de l'élémentaire et du secondaire. Les résultats de cette recherche confirment la pertinence de ce modèle dans le cas des enseignants. Comme son nom l'indique, le modèle de Pines (2002) tente d'expliquer l'épuisement professionnel chez les enseignants en s'appuyant sur deux perspectives : l'une existentielle et l'autre, psychodynamique.

La perspective existentielle présuppose que seul un individu très motivé peut être atteint d'épuisement professionnel. Comme dit Pines (1993), « ... *in order to burn out, one has to first be "on fire"* » (p. 14). Ainsi, les enseignants à risque de souffrir d'épuisement professionnel sont ceux qui sont très dévoués, très idéalistes et qui ont la flamme de l'enseignement.

Pines (1993, 2000, 2002) postule que la cause première de l'épuisement professionnel réside dans le besoin qu'ont les individus de croire que leur vie a un sens, que les choses qu'ils font sont importantes et significatives et que, par voie de conséquence, eux-mêmes sont importants dans la vie.

Il fut un temps où les individus trouvaient une réponse satisfaisante à leur besoin existentiel dans la religion. Aujourd'hui, pour plusieurs personnes, cette dernière semble moins bien combler cette quête existentielle qu'auparavant. Comme solution de rechange, certaines personnes choisissent d'investir dans leur travail en espérant y trouver un sens à leur vie. Puisqu'il s'agit d'un défi de taille, ces individus s'engagent dans leur profession en se fixant des objectifs et des buts à la hauteur de ce défi. De façon caricaturale, ces personnes débutent leur carrière en croyant qu'ils ont les capacités de sauver le monde, rien de moins.

Selon Pines (1993) et Pines et Aronson (1988), le fait que ces individus très motivés se retrouvent ou non dans un état d'épuisement professionnel est largement tributaire de leur environnement de travail. De façon générale, il semble qu'un environnement de travail qui offre du soutien permet aux individus d'atteindre leurs buts et de combler leurs attentes. Dans une telle situation, ces derniers vivent des succès, ce qui contribue à

donner un sens à leur vie. Par contre, lorsque des individus travaillent dans un environnement empreint de situations stressantes, ces derniers sont plus à risque d'essayer des échecs. Le sens même de leur vie est alors remis en question. C'est une crise existentielle, c'est l'épuisement professionnel qui en résulte. À ceci, Pines (1993) ajoute que plus les buts et les attentes des individus sont élevés et irréalistes, plus ces personnes sont susceptibles de vivre des échecs et de souffrir éventuellement d'épuisement professionnel.

Accepter la prémisse selon laquelle une personne cherche à trouver un sens à sa vie au travers de son travail soulève une question concernant le choix de carrière de cette personne. Pourquoi une personne choisit-elle une profession plutôt qu'une autre pour trouver un sens à sa vie? La réponse à cette question relève de l'aspect psychodynamique du modèle de Pines (2002).

Pines (2000, 2002) avance l'idée que le choix d'une carrière repose sur des déterminants inconscients qui sont le reflet de l'histoire personnelle et familiale de l'individu. De façon plus précise, elle prétend que trois raisons peuvent motiver un enseignant, entre autres, à choisir sa profession. La première raison est que l'enseignement permet à l'enseignant de reproduire des expériences significatives de son enfance. La seconde raison est que l'enseignement permet à la personne de satisfaire des besoins non suffisamment satisfaits dans son enfance. En d'autres mots, un enseignant peut inconsciemment viser à réparer son enfance par procuration. Enfin, la dernière raison a trait à l'actualisation de rêves et d'attentes sur le plan professionnel transmis de l'héritage familial.

Les résultats de la recherche de Pines (2002) montrent que les buts et les attentes des enseignants par rapport à leur travail sont reliés à des expériences pénibles de leur enfance dont le thème commun est un sentiment d'impuissance. Selon l'auteur, les enseignants qui se voient dans l'impossibilité d'atteindre leurs buts et de combler leurs attentes semblent revivre dans leur carrière cette impuissance qui fut à l'origine d'une blessure infantile. Incapable de cicatrifier cette blessure archaïque par le succès professionnel, leur vie fait de moins en moins de sens et l'épuisement professionnel est à leur porte.

*Les solutions à l'épuisement professionnel
chez les enseignants*

Les solutions à l'épuisement professionnel chez les enseignants passent par la prévention et l'intervention à différents niveaux. Sur ces plans, les auteurs sont généralement peu loquaces ne s'en tenant souvent qu'à quelques grands principes directeurs.

Prévention

En ce qui concerne la prévention de l'épuisement professionnel, il semble que celle-ci soit principalement axée sur la formation initiale des futurs enseignants et sur l'assistance aux nouveaux enseignants.

Comme mesure préventive de l'épuisement professionnel chez les futurs enseignants, Esteve et Fracchia (1988) proposent que le discours normatif ou prescriptif sur lequel se fonde présentement la formation initiale des enseignants soit remplacé par un discours descriptif. Dans le cadre d'un discours normatif, la formation est centrée sur ce qu'un enseignant bon et efficace doit faire, penser et éviter. Selon ces auteurs, cette approche « (...) est anxiogène en soi puisqu'elle suppose une comparaison constante avec un modèle et attribue toute la responsabilité de l'efficacité de l'enseignement au professeur lui-même, établissant ainsi un lien direct entre la personnalité du professeur et la réussite dans cette profession » (p. 53).

De plus, Esteve et Fracchia (1988) proposent que la formation initiale soit mieux adaptée à la réalité de la pratique enseignante. Pour eux, ceci signifie que la formation

initiale doit se faire à partir des problèmes que rencontrent souvent les enseignants débutants dans la réalité quotidienne de l'enseignement, notamment en ce qui a trait aux relations humaines et à l'organisation du travail en classe.

De leur côté, Greer et Greer (1992) suggèrent un programme préventif de l'épuisement professionnel pour les futurs enseignants qui comporte quatre thèmes. Le premier thème met l'accent sur le développement chez le futur enseignant d'attentes réalistes par rapport à leurs étudiants. Le second thème a trait à l'importance de garder une distance émotionnelle saine vis-à-vis de leurs étudiants. Le troisième thème a pour but d'aider le futur enseignant à développer une compréhension plus réaliste des raisons de l'échec de ses étudiants. Enfin, le quatrième thème porte sur des techniques visant à réduire et à mieux contrôler le stress.

En ce qui a trait à la formation initiale de l'enseignant, notre formation et nos recherches antérieures en éducation nous amènent à proposer un élément quasi inexistant actuellement, à tout le moins au Québec, dans les facultés des Sciences de l'éducation. À l'instar d'Abraham (1972), Baillauquès (1990), Breuse (1984), Ducros (1984) et Postic (1994), nous préconisons qu'une formation psychologique de l'enseignant est une nécessité dans la formation des futurs enseignants. Nous croyons qu'une telle formation peut aider à prévenir l'épuisement professionnel puisqu'elle vise d'une part à aider le futur enseignant à réfléchir sur son monde intérieur, sur qui il est en tant que personne d'abord. D'autre part, cette formation a aussi comme objectif d'aider le futur enseignant à prendre conscience des enjeux transférentiels et contre-transférentiels, indissociables de la relation éducative, et des pièges qui le guettent dans l'exercice de sa future profession.

Une autre mesure préventive proposée en regard de l'épuisement professionnel chez les enseignants concerne les nouveaux enseignants. Brock et Grady (2000) proposent un programme d'induction dont les objectifs sont d'aider les enseignants débutants à faire la transition entre l'université et la réalité de l'enseignement, à se familiariser avec la culture de l'école et à analyser et gérer les problèmes qui se présentent le plus fréquemment dans l'enseignement. Enfin, ces auteurs suggèrent aussi un programme de mentor pour les nouveaux enseignants afin de prévenir l'épuisement professionnel chez ces derniers.

Intervention

Au plan de l'intervention, la documentation sur l'épuisement professionnel chez les enseignants offre essentiellement deux voies : l'une individuelle et l'autre, organisationnelle.

Au niveau individuel, Truch (1980) propose aux enseignants un programme comportant quatre ingrédients essentiels pour la gestion du stress. Le premier ingrédient est la relaxation sous toutes ses formes : technique de Jacobson, biofeedback, méditation transcendante, visualisation et autres. Le deuxième ingrédient est l'exercice physique régulier. Le troisième ingrédient concerne l'attitude de l'enseignant. L'auteur conseille de développer l'attitude qui consiste à prendre les choses une à la fois et comme elles se présentent. Il suggère aussi d'utiliser la restructuration cognitive et l'imagerie. Le dernier ingrédient du programme de Truch (1980) est une saine alimentation.

D'autres interventions offertes par l'institution scolaire et visant directement l'enseignant sont aussi suggérées par Friedman (1999, 2000). Il s'agit essentiellement

d'ateliers sur la gestion du stress (exercice, relaxation, biofeedback, techniques cognitives-behaviorales), sur les techniques d'enseignement (en particulier, le contrôle de la classe), sur l'organisation et la planification du travail en classe et sur les causes de l'épuisement professionnel. Cet auteur propose également la formation de groupes de soutien entre pairs.

Par ailleurs, certains auteurs (Brock & Grady, 2000; Friedman, 1999, 2000; Leithwood, Jantzi, & Steinbach, 2001) soutiennent que l'épuisement professionnel n'est pas un problème personnel dont la solution relève seulement de l'enseignant. Ces auteurs prétendent que des modifications au niveau de l'institution scolaire sont indispensables pour enrayer l'épuisement professionnel chez les enseignants. Pour eux, il revient au directeur de l'école d'implanter différentes mesures susceptibles d'aider les enseignantes qui souffrent d'épuisement professionnel. Voici une synthèse des actions que ce dernier devrait prendre.

- Modifier certaines politiques et procédures administratives de façon à réduire les tensions dans l'école.
- Adopter un style de leadership positif et ouvert.
- Encourager la collégialité et la formation de groupes de soutien dans l'école.
- Favoriser la participation des enseignants dans les prises de décisions.
- Énoncer clairement les buts et les attentes de l'institution.
- Faciliter la communication à l'intérieur de l'école.
- Fournir une assistance directe et individuelle aux enseignants aux niveaux des problèmes de discipline et de leur enseignement.

- Rendre possible et encourager le développement professionnel des enseignants par de la formation continue.
- Reconnaître les succès des enseignants.
- Équilibrer la tâche des enseignants (p. ex., ne pas toujours assigner les groupes difficiles aux mêmes enseignants).
- Réduire le nombre d'étudiants par classe.
- Fournir le plus possible les ressources financières et matérielles dont les enseignants ont besoin.

À la recherche du vrai soi

Les mesures préventives et les interventions proposées par différents auteurs mettent notamment l'accent sur des techniques de gestion de stress ainsi que sur des modifications dans le milieu de travail des enseignants. Sans minimiser l'impact des techniques de gestion de stress, nous croyons tout comme certains auteurs (Farber, 1984b, 2000; Gold & Roth, 1993) que ces techniques n'offrent qu'un soulagement temporaire, à court terme de l'épuisement professionnel et qu'elles sont des mesures palliatives à un problème plus profond.

Quant à la transformation du milieu de travail des enseignants, il ne fait aucun doute que les mesures suggérées sont toutes souhaitables et peuvent contribuer significativement à prévenir et à atténuer l'incidence de l'épuisement professionnel chez les enseignants. Toutefois, notre longue expérience dans l'enseignement et notre connaissance du système scolaire nous amènent à adopter une attitude réaliste et à penser qu'il y a encore loin de la coupe aux lèvres en regard de tels changements.

Entre-temps, ne pouvant se mettre sur « pause », des enseignants continuent de souffrir d'épuisement professionnel et ils persévèrent dans leurs efforts au travail jusqu'au moment où tout éclate. Ils peuvent alors être tentés d'aller chercher de l'aide en consultant notamment un psychologue. À ce moment, qu'est-ce que la psychothérapie peut offrir à ces enseignants? Comment traite-t-on l'épuisement professionnel?

Nous reviendrons sur ces questions, mais avant attardons-nous sur la personne de l'enseignant atteint d'épuisement professionnel. Nonobstant les causes et les modèles d'épuisement professionnel présentés antérieurement, il demeure que

L'épuisement a plus de risques de survenir chez le professionnel animé d'un grand idéal de performance et de réussite, celui qui investit sa profession d'une valeur narcissique vitale à la régulation de l'estime de soi, celui qui n'a pas d'autres sources significatives de satisfaction et qui trouve dans son travail professionnel un abri contre les problèmes qu'il éprouve dans d'autres sphères de sa vie. (Lalonde & Grunberg, 1988, p. 829)

Ces auteurs poursuivent en disant que le besoin de se conformer à l'image d'un moi idéalisé et de répondre aux exigences excessives de l'idéal prédispose un individu à l'épuisement professionnel. Freudenberger (cité dans Garneau, 2000) a déjà exprimé en peu de mots ces idées en disant que l'épuisement professionnel est « la maladie de l'âme en deuil de son idéal ».

Chez les enseignants, cette image idéalisée est très présente. Dans *Le monde intérieur de l'enseignant*, Ada Abraham (1972) rend compte de ses diverses recherches effectuées auprès des enseignants. Ses résultats révèlent, entre autres, que lorsqu'il est demandé à des enseignants de se décrire, ces derniers s'abstiennent dans une large mesure à se décrire individuellement pour, au contraire, présenter d'eux-mêmes « (...) une image

idéalisée, généralement désirable et communément admise » (Abraham, 1972, p. 46). Selon elle, l'enseignant renonce alors à une partie de son identité propre et il s'aliène par rapport à lui-même une partie de son soi réel. L'enseignant se trouve donc piégé dans une image idéalisée de lui-même qui l'amène à toujours vouloir ou devoir faire plus alors que le juste suffirait dans bien des cas.

En reprenant les termes de Lalonde et Grunberg (1988), l'enseignant aussi investit sa profession d'une valeur narcissique vitale à la régulation de l'estime de soi. En effet, Moyne (1984) renforce ce point de vue en décrivant la relation éducative de la façon suivante : « Le maître se trouve donc dans la situation de quelqu'un qui, s'efforçant de donner une bonne image de lui-même à un autre, lui tendrait un miroir en lui disant : “ Renvoie, par ce miroir, l'image que je te donne de moi ... ” (p. 29) ». L'enseignant tente ainsi de vérifier auprès de l'étudiant que l'image idéalisée qu'il a de lui-même est bien celle que reçoit l'étudiant et, de plus, que ce dernier lui confirmera sa compétence et son efficacité en obtenant de bons résultats scolaires.

Toutefois, le miroir narcissique de l'enseignant peut ne pas être parfait, présenter des fissures ici et là lui retournant une image déformée, éventuellement se fracasser et enfin tomber en mille miettes. L'enseignant doit alors faire face à une illusion de grandiosité qui s'écroule, à un rêve de perfection qui se dissipe dans le brouillard, à une flamme qui s'éteint, voire à l'épuisement professionnel. Malgré ses efforts acharnés pour tenir le coup, il n'arrive plus à recevoir de ses étudiants les gratifications dont il a tellement besoin et qui donnent un sens, si ce n'est tout le sens à sa vie. Il est maintenant devant une impasse, un vide intérieur. Par surcroît, des blessures narcissiques non

cicatrisées se réactivent et des conflits intérieurs infantiles non résolus sont ravivés provoquant des remises en question confrontantes.

Dès lors, l'intervention auprès d'un enseignant qui souffre d'épuisement professionnel ne pourrait-elle pas consister d'abord et avant tout à traiter une âme en deuil de son idéal? Dans cet esprit, Farber (2000) et Pines (2002) offrent des pistes d'intervention intéressantes en regard de l'épuisement professionnel chez les enseignants.

Pines (2002) établit un lien étroit entre l'épuisement professionnel chez ces derniers et l'échec à trouver un sens à leur vie dans l'enseignement. Pour elle, un plan d'intervention efficace doit aborder les quatre questions suivantes :

1. Pourquoi l'individu a-t-il choisi l'enseignement comme carrière? (Quelles expériences significatives de son enfance sont reproduites dans l'enseignement? Quels besoins non satisfaits de son enfance tente-t-il de combler par l'enseignement? Quels rêves et quelles attentes professionnelles provenant de l'héritage familial essaie-t-il d'actualiser par l'enseignement?).
2. Comment s'attendait-il à ce que l'enseignement lui procure un sens à sa vie? (Quels aspects de l'enseignement étaient perçus comme étant les plus significatifs? Quels étaient ses buts conscients et ses attentes au moment où il a débuté sa carrière d'enseignant?).
3. Pourquoi a-t-il l'impression qu'il a failli dans sa quête existentielle et comment son sentiment d'échec est-il lié à son épuisement professionnel?

4. Quels changements peut-il faire de façon à retrouver un sens existentiel à travers de son enseignement?

Pour sa part, Farber (2000) prône une approche qui intègre des stratégies psychodynamiques, cognitives-behaviorales, centrées sur la personne de même que des techniques de réduction du stress. Selon cet auteur, les enseignants épuisés professionnellement sont très fortement investis de la croyance selon laquelle ils peuvent surmonter tous les obstacles. Ainsi, dit-il, leur grandiosité peut être très difficile à mater.

À l'aide d'une vignette, Farber (2000) illustre magnifiquement la démarche thérapeutique qu'il propose avec des enseignants qui souffrent d'épuisement professionnel. Faute d'espace, nous n'en présentons que les grandes lignes. Dans un premier temps, une restructuration cognitive s'impose pour encourager l'enseignant à changer des croyances comme « Je dois être parfait » ou « Tous mes étudiants doivent réussir, sinon c'est un échec pour moi ». L'enseignant peut résister à une telle intervention et il peut même ne pas se sentir vraiment compris par son thérapeute.

Dans un second temps, un travail psychodynamique est entrepris. Les motivations de l'enseignant, ses images de soi, ses manières de s'ajuster à l'anxiété sont abordées. L'accent est aussi mis sur la recherche d'un équilibre entre ses besoins personnels et professionnels, entre ses propres besoins et ceux des autres dans son entourage. C'est aussi le moment où peut commencer l'exploration de l'origine de son besoin d'être parfait, d'être meilleur que les autres ou d'être constamment admiré des autres pour son altruisme apparent.

Dans un troisième temps, une approche à la fois cognitive et psychodynamique peut s'avérer nécessaire. Il s'agit d'une part d'examiner avec l'enseignant ses présomptions et ses attentes irréalistes et d'autre part, d'explorer doucement son sentiment de grandiosité, son besoin de se sentir spécial et meilleur que les autres. Ce travail a pour but d'aider l'enseignant à prendre conscience que tout le monde aime se sentir spécial, mais que les autres ne peuvent nous le confirmer que dans une certaine mesure.

Dans un dernier temps, il est possible de suggérer des techniques de réduction du stress tout en continuant le travail amorcé. Il peut arriver que l'enseignant perçoive cette suggestion comme étant une permission qui lui est accordée de prendre congé de ses travaux scolaires, un congé de devoirs!

Les interventions proposées par Farber (2000) et Pines (2002) risquent d'être longues et délicates, car tel un vieux meuble ayant reçu de multiples couches de verni pour résister tant bien que mal au temps et à ses intempéries, il s'agit maintenant de le soumettre à une opération de décapage afin de retrouver, petit à petit, sa matière première. Il en est ainsi de l'enseignant à la recherche de son vrai soi. La véritable cure à l'épuisement professionnel passe par l'apprentissage de l'intimité (Freudenberger, 1989).

Conclusion

Au moment d'écrire cette conclusion, il nous est venu à l'idée de l'intituler « Une fausse conclusion » ou encore « Vers le changement ». Le propre d'une conclusion est de marquer la fin de quelque chose. Or, pour l'enseignant, comme pour tout autre individu qui se retrouve à l'apogée d'un épuisement professionnel, c'est peut-être le signe qu'il en est à un point tournant de sa vie. L'épuisement professionnel peut être vu comme étant une catastrophe salutaire qui permet, enfin, à l'individu de mettre le cap sur de nouveaux horizons à la découverte de sa propre identité, de son soi authentique. Bien que certains renoncements soient nécessaires, l'épuisement professionnel est « (...) l'occasion d'une croissance personnelle où désormais l'important devient d'actualiser son potentiel et ses valeurs plutôt que de vivre à l'ombre de l'autre, en quête d'un idéal insensé qui nourrissait l'espoir d'être enfin reconnu et apprécié » (Fontaine & Kiely, 1991, p. 30).

Le but de cet essai était de faire état de la question sur l'épuisement professionnel chez les enseignants afin d'informer et de sensibiliser toute personne qui, de près ou de loin, est concernée par ce syndrome. Pour y arriver, nous avons scruté avec soin la documentation pour mettre en évidence les conséquences, les causes, les modèles et les solutions propres à l'épuisement professionnel au sein de cette population. Malgré ses limites et ses imperfections certaines, nous osons croire que le présent essai est le premier travail de cette ampleur en langue française en regard de l'épuisement professionnel chez les enseignants.

Il est fréquent d'entendre nos politiciens dire que l'éducation est l'une des plus grandes richesses d'un peuple. Or, pour instruire un peuple, encore faut-il que les enseignants, premiers responsables de la transmission des connaissances d'une génération à une autre, jouissent d'une bonne santé tant physique que psychologique. Dès lors, il y va de l'intérêt de la société de favoriser les recherches visant l'élaboration et l'expérimentation de programmes susceptibles de contribuer à la prévention de l'épuisement professionnel chez les enseignants.

En tant que programme préventif, il pourrait entre autres s'agir d'offrir des séminaires sur la formation psychologique de l'enseignant dans le cadre d'une formation continue. En plus de sensibiliser les enseignants aux phénomènes de transfert et de contre-transfert dans la relation éducative, les quatre grandes questions³ suivantes pourraient être explorées : (1) Enseigner, est-ce une enfance à réparer par procuration? (2) Enseigner, est-ce vouloir garder l'autre en vie, à tout prix? (3) Enseigner, est-ce un jeu de pouvoir? (4) Enseigner, est-ce une opération de séduction? Idéalement, de tels séminaires devraient être sous la gouverne d'un psychologue qui a une très bonne connaissance du milieu scolaire. De plus, ils devraient se tenir dans un endroit propice à l'introspection et, de préférence, à l'extérieur de l'école.

Enfin, bien que cet essai se concentre sur les enseignants, nous croyons que les éléments qui y sont présentés peuvent en grande partie être appliqués à d'autres catégories d'emploi.

³ Ces questions s'inspirent d'un cours que l'auteure a suivi lors de ses études doctorales en psychopédagogie. Il s'agissait d'un cours intitulé « Étude de la dynamique affective chez l'enseignant » dispensé à l'Université de Montréal par Édith Fournier, psychologue.

Références

- Abraham, A. (1972). *Le monde intérieur des enseignants*. Paris : Epi.
- Alain, M., & Gévry, M. (1986). *Maslach Burnout Inventory*. Traduction française. Palo Alto : Consulting Psychologist Press.
- Anderson, M. B. G., & Iwanicki, E. F. (1984). Teacher motivation and its relationship to burnout. *Educational Administration Quarterly*, 20(2), 109-132.
- Aspy, D. N., & Roebuck, F. N. (1977). *Kids don't learn from people they don't like*. Amherst : Human Resource Development Press.
- Baillauquès, S. (1990). *La formation psychologique des instituteurs*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Belcastro, P. A., & Gold, R. S. (1983). Teacher stress and burnout. *Journal of School Health*, 53(7), 404-407.
- Belcastro, P. A., & Hays, L. C. (1984). Ergophilia ... ergophobia ... ergo ... burnout? *Professional Psychology : Research and Practice*, 15, 260-270.
- Blase, J. J. (1982). A social-psychological grounded theory of teacher stress and burnout. *Educational Administration Quarterly*, 18(4), 93-113.
- Bourgeault, D., & Meloche, M. (1981). Le burnout ou mourir d'épuisement comme le caméléon sur une jupe écossaise. *Intervention*, 61, 58-67.
- Breuse, E. (1984). Formation des enseignants centrée sur la personne. Dans A. Abraham (Éd.), *L'enseignant est une personne* (pp. 144-153). Paris : Les Éditions ESF.
- Brissie, J. S., Hoover-Dempsey, K. V., & Bassler, O. C. (1988). Individual, situational contributors to teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 82(2), 106-112.
- Brock, B. L., & Grady, M. L. (2000). *Rekindling the flame : Principals combating teacher burnout*. Thousand Oaks : Corwin Press.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16(2), 239-253.

- Burke, R. J., & Greenglass, E. (1995). A longitudinal study of psychological burnout in teachers. *Human Relations, 48*(2), 187-202.
- Burke, R. J., Greenglass, E. R., & Schwarzer, R. (1996). Predicting teacher burnout over time : Effects of work stress, social support, and self-doubts on burnout and its consequences. *Anxiety, Stress, and Coping, 9*, 261-275.
- Byrne, B. M. (1991). Burnout : Investigating the impact of background variables for elementary, intermediate, secondary, and university educators. *Teaching & Teacher Education, 7*(2), 197-209.
- Byrne, B. M. (1993). The Maslach Burnout Inventory : Testing for factorial validity and invariance across elementary, intermediate and secondary teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 66*, 197-212.
- Byrne, B. M. (1994). Burnout : Testing for the validity, replication, and invariance of causal structure across elementary, intermediate, and secondary teachers. *American Educational Research Journal, 31*(3), 645-673.
- Capel, S. (1989). Stress and burnout in secondary school teachers : Some causal factors. Dans M. Cole, & S. Walker (Éds), *Teaching and stress* (pp. 36-48). Philadelphia : Open University Press.
- Cherniss, C. (1980). *Staff burnout : Job stress in the human services*. Beverly Hills : Sage.
- Cunningham, W. G. (1982). Teacher burnout : Stylish fad or profound problem. *Planning and Changing, 12*, 219-244.
- Dionne-Proulx, J. (1995). Le stress au travail et des conséquences à long terme : le cas des enseignants québécois. *Revue québécoise de psychologie, 18*(1), 21-38.
- Ducros, P. (1984). L'enseignement : une dynamique de systèmes. Dans A. Abraham (Éd.), *L'enseignant est une personne* (pp. 139-144). Paris : Les Éditions ESF.
- Dworkin, A. G. (1987). *Teacher burnout in the public schools : Structural causes and consequences for children*. Albany : State University of New York Press.
- Edelwich, J., & Brodsky, A. (1980). *Burn-out. Stages of disillusionment in the helping professions*. New York : Human Sciences Press.
- Emener, W. G., Luck, R. S., & Gohs, F. X. (1982). A theoretical investigation of the construct burnout. *Journal of Rehabilitation Administration, 6*, 188-196.

- Esteve, J. M., & Fracchia, A. F. B. (1988). Le malaise des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 84, 45-56.
- Farber, B. A. (1983). *Stress and burnout in the human service professions*. New York : Pergamon Press.
- Farber, B. A. (1984a). Stress and burnout in suburban teachers. *Journal of Educational Research*, 77(6), 325-331.
- Farber, B. A. (1984b). Teacher burnout : Assumptions, myths, and issues. *Teachers College Record*, 86(2), 321-338.
- Farber, B. A. (1991). *Crisis in education : Stress and burnout in the American teachers*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Farber, B. A. (2000). Treatment strategies for different types of teacher burnout. *Journal of Clinical Psychology*, 56(5), 675-689.
- Farber, B. A., & Miller, J. (1981). Teacher burnout : A psychoeducational perspective. *Teachers College Record*, 83(2), 235-243.
- Fimian, M. J., & Fasteneau, P. S. (1990). The validity and reliability of the Teacher Stress Inventory : A re-analysis of aggregate data. *Journal of Organizational Behavior*, 11, 151-157.
- Fontaine, F., & Kiely, M. C. (1991). Le burnout : S'épuiser plutôt que renoncer. Dans M. Marcil (Éd.), *Stress et burnout : Recueil d'articles pouvant servir d'outil d'intervention et de formation* (3^e éd.), (pp. 21-33). Montréal : Association canadienne pour la santé mentale, Filiale de Montréal.
- Ford, D. L., Murphy, C. J., & Edwards, K. L. (1983). Exploratory development and validation of a Perceptual Job Burnout Inventory. *Psychological reports*, 52, 995-1006.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30, 159-165.
- Freudenberger, H. J. (1975). The staff burnout syndrome in alternative institutions. *Psychotherapy : Theory, Research, & Practice*, 12, 72-83.
- Freudenberger, H. J. (1987). *L'épuisement professionnel : La brûlure interne*. Chicoutimi : Gaëtan Morin Éditeur.
- Freudenberger, H. J., & Richelson, G. (1980). *Burnout : The high cost of high achievement*. New York : Anchor Press.

- Friedman, I. A. (1993). Burnout in teachers : The concept and its unique core meaning. *Educational and Psychological Measurement*, 53(4), 1035-1044.
- Friedman, I. A. (1996). Multiple pathways to burnout : cognitive and emotional scenarios in teacher burnout. *Anxiety, Stress, ans Coping*, 9(3), 245-259.
- Friedman, I. A. (1999). Turning our schools into a healthier workplace : Bridging between professional self-efficacy and professional demands. Dans R. Vandenberg, & A. M. Huberman (Éds), *Understanding and preventing teacher burnout : A sourcebook of international research and practice* (pp. 166-175). Cambridge : Cambridge University Press.
- Friedman, I. A. (2000). Burnout in teachers : Shattered dreams of impeccable professional performance. *Journal of Clinical Psychology*, 56(5), 595-606.
- Friedman, I. A., & Farber, B. A. (1992). Professional self-concept as a predictor of teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 86(1), 28-35.
- Garden, A. M. (1987). Depersonalization : A valid dimension of burnout? *Human relations*, 40, 545-560.
- Garneau, J. (2000). Le burnout : prévention et solutions. *La lettre du psy*, 4(2). Récupéré le 2 juin 2003 de <http://www.redpsy.com/infopsy/burnout.html>
- Gévry, M. (1987). *L'épuisement professionnel dans le secteur des services humains*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Gold, Y. (1985). The relationship of six personal and life history variables to standing on three dimensions of the Maslach Burnout Inventory in a sample of elementary and junior high school teachers. *Educational and Psychological Measurement*, 45(2), 377-387.
- Gold, Y., & Roth, R. A. (1993). *Teachers managing stress and preventing burnout. The Professional Health Solution*. Washington : The Flamer Press.
- Gold, Y., Roth, R. A., Wright, C. R., Michael, W. B., & Chen, C.-Y. (1992). The factorial validity of a teacher burnout measure (Educators Survey) administered to a sample of beginning teachers in elementary and secondary schools in California. *Educational and Psychological Measurement*, 52(3), 761-768.
- Greenglass, E. R., Fiksenbaum, L., & Burke, R. J. (1994). The relationship between social support and burnout over time in teachers. *Journal of Social Behavior and Personality*, 9(2), 219-230.

- Greer, J. G., & Greer, B. B. (1992). Stopping burnout before it starts : Prevention measures at the preservice level. *Teacher Education and Special Education, 15*(3), 168-174.
- Huberman, M. (1989). Les « passages à vide » dans la carrière de l'enseignant. *Les Sciences de l'éducation, 5*, 5-33.
- Huberman, M. (1993). Burnout in teaching careers. *European Education, 25*(3), 47-69.
- Jackson, S. E., Schwab, R. L., & Schuler, R. S. (1986). Toward an understanding of the burnout phenomenon. *Journal of Applied Psychology, 71*(4), 630-640.
- Jones, J. W. (1980). *The Staff Burnout Scale for Health Professionals*. Parkridge : London House Management Consultants.
- Kuzsman, F. J., & Schnall, H. (1987). Managing teachers' stress : Improving discipline. *The Canadian School Executive, 6*, 3-10.
- Lachmant, R., & Diamant, E. (1987). Withdrawal and restraining factors in teachers' turnover intentions. *Journal of Occupational Behavior, 8*, 219-232.
- Lalonde, P., & Grunberg, F. (1988). *Psychiatrie clinique : approche bio-psycho-sociale*. Québec : Gaëtan Morin éditeur.
- Lamude, K. G., & Scudder, J. (1994). Burnout of teachers as related to influence tactics within the college classroom. *Perceptual and Motor Skills, 79*(2), 915-919.
- Leiter, M. P. (1999). Burnout as a developmental process : Consideration of models. Dans W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Éds), *Professionnel burnout : Recent developments in theory and research* (pp. 237-250). Washington : Taylor & Francis.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (2001). Maintaining emotional balance. *Education Horizons, 79*(2), 73-82.
- Lunenburg, F. C., & Cadavid, V. (1992). Locus of control, pupil control ideology, and dimensions of teacher burnout. *Journal of Instructional Psychology, 19*(1), 13-22.
- Malanowski, J. R., & Wood, P. H. (1984). Burnout and self-actualization in public school teachers. *The Journal of Psychology, 117*(1), 23-26.
- Maslach, C. (1999). Progress in understanding teacher burnout. Dans R. Vandenberg, & A. M. Huberman (Éds), *Understanding and preventing teacher burnout : A sourcebook of international research and practice* (pp. 211-222). Cambridge : Cambridge University Press.

- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981a). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981b). *The Maslach Burnout Inventory. Research edition*. Palo Alto : Consulting Psychologist Press.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1986). *MBI : The Maslach Burnout Inventory : Manual research edition (2^e éd.)*. Palo Alto : Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., Jackson, S., & Leiter, M. P. (1996). *The Maslach Burnout Inventory (3^e éd.)*. Palo Alto : Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., Jackson, S., & Schwab, R. L. (1986). The MBI-Educators Survey. Dans Maslach, C., & Jackson, S. E. (1986). *MBI : The Maslach Burnout Inventory : Manual research edition (2^e éd.)*. Palo Alto : Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., & Schaufeli, W. B. (1993). Historical and conceptual development of burnout. Dans W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Éds), *Professionnel burnout : Recent developments in theory and research* (pp. 1-16). Washington : Taylor & Francis.
- Mazur, P. J., & Lynch, M. D. (1989). Differential impact of administrative organizational, and personality factors on teacher burnout. *Teaching & Teacher Education*, 5(4), 337-353.
- Meier, S. T. (1984). The construct validity of burnout. *Journal of Occupational Psychology*, 57, 211-219.
- Moyne, A. (1984). La vie émotionnelle de l'enseignant et son rôle. Dans A. Abraham (Éd.), *L'enseignant est une personne* (pp. 27-35). Paris : Les Éditions ESF.
- Pierce, M. B., & Molloy, G. N. (1990). Psychological and biographical differences between secondary school teachers experiencing high et low levels of burnout. *British Journal of Educational Psychology*, 60(1), 37-51.
- Pines, A. M. (1993). Burnout : An existential perspective. Dans W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Éds), *Professionnel burnout : Recent developments in theory and research* (pp. 33-51). Washington : Taylor & Francis.
- Pines, A. M. (2000). Treating career burnout : A psychodynamic existential perspective. *Journal of Clinical Psychology*, 56(5), 633-642.
- Pines, A. M. (2002). Teacher burnout : A psychodynamic existential perspective. *Teachers and Teaching : theory and practice*, 8(2), 121-140.

- Pines, A., & Aronson, E. (1988). *Career burnout: Causes and cures*. New York : Free Press.
- Pines, A., Aronson, E., & Kafry, D. (1981). *Burnout : From tedium to personal growth*. New York : Free Press.
- Postic, M. (1994). *La relation éducative* (6^e éd. augmentée). Paris : Presses Universitaires de France.
- Russell, D. W., Altmaier, E., & Van Velzen, D. (1987). Job-related, social support, and burnout among classroom teachers. *Journal of Applied Psychology*, 72(2), 269-274.
- Schwab, R. L., & Iwanicki, E. F. (1982a). Perceived role conflict, role ambiguity, and teacher burnout. *Educational Administration Quarterly*, 18(1), 60-74.
- Schwab, R. L., & Iwanicki, E. F. (1982b). Who are our burned out teachers? *Educational Research Quarterly*, 7(2), 5-16.
- Schaufeli, W. B., Enzmann, D., & Girault, N. (1993). Measurement of burnout : A review. Dans W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Éds), *Professionnel burnout : Recent developments in theory and research* (pp. 199-215). Washington : Taylor & Francis.
- Seidman, S. A., & Zager, J. (1986-1987). The Teacher Burnout Scale. *Educational Research Quarterly*, 11(1), 26-33.
- Seidman, S. A., & Zager, J. (1991). A study of coping behaviours and teacher burnout. *Work & Stress*, 5(3), 205-216.
- Selye, H. (1976). *The stress of life* (Éd. révisée). New York : McGraw-Hill.
- Taris, T. W., Peeters, M. C. W., LeBlanc, P. M., Schreurs, P. J. G., & Schaufeli, W. B. (2001). From inequity to burnout : The role of job stress. *Journal of Occupational Health Psychology*, 6(4), 303-323.
- Truch, S. (1980). *Teacher burnout and what to do about it*. Novato : Academic Therapy Publications.
- Van Horn, J. E., Schaufeli, W. B., & Enzmann, D. (1999). Teacher burnout and lack of reciprocity. *Journal of Applied Social Psychology*, 29(1), 91-108.
- Van Horn, J. E., Schaufeli, W. B., Greenglass, E. R., & Burke, R. J. (1997). A Canadian-Dutch comparison of teachers' burnout. *Psychological Reports*, 81, 371-382.

Appendice A

Les causes potentielles de l'épuisement professionnel
chez les enseignants

Tableau 1
Causes potentielles de l'épuisement professionnel chez les enseignants
(Variables biographiques)

Variables biographiques	Auteurs	Ordre d'ens.	n	É. P.	É.É. ↑	DÉP. ↑	A.P. ↓
• Enseignants masculins	• Anderson & Iwanicki (1984)	Él., Sec.	375			•	
	• Burke, Greenglass, & Schwarzer (1996)	Él., Sec.	244			•	
	• Byrne (1991)	Sec.	162			•	
	• Gold (1985)	Él., Sec.	462			•	•
	• Malanowski & Wood (1984)	Él., Sec.	211			•	
	• Russell, Altmaier, & Van Velzen (1987)	Él., Sec.	316			•	
	• Schwab & Iwanicki (1982b)	Él., Sec.	469			•	
	• Van Horn, Schaufeli, & Enzman (1999)	Él., Sec.	249			•	
	• Van Horn, Schaufeli, Greenglass, & Burke (1997)	Él., Sec.	1736		•	•	
• Jeunes enseignants	• Anderson & Iwanicki (1984)	Él., Sec.	375		•		
	• Byrne (1991)	Él.	98				•
	• Russell et al. (1987)	Él., Sec.	316		•		
	• Schwab & Iwanicki (1982b)	Él., Sec.	469		•		
• Enseignants célibataires	• Gold (1985)	Él., Sec.	462			•	
	• Russell et al. (1987)	Él., Sec.	316				•
• Enseignants du secondaire	• Anderson & Iwanicki (1984)	Él., Sec.	375			•	•
	• Farber (1984b)	Él., Sec.	365	↑			
	• Malanowski & Wood (1984)	Él., Sec.	211			•	
	• Russell et al. (1987)	Él., Sec.	316			•	•
	• Schwab & Iwanicki (1982b)	Él., Sec.	469			•	
	• Van Horn et al. (1999)	Él., Sec.	249		•	•	•
	• Van Horn et al. (1997)	Él., Sec.	1736			•	•
• Enseignants moins expérimentés	• Capel (1989)	Sec.	160		•	•	•
	• Pierce & Molloy (1990)	Sec.	750	↑			

Note. Él. = Élémentaire; Sec. = Secondaire; É. P. = Épuisement professionnel; É.É. = Épuisement émotionnel; DÉP. = Dépersonnalisation; A.P. = Accomplissement personnel.

Tableau 1
Causes potentielles de l'épuisement professionnel chez les enseignants (suite)
(Variables organisationnelles)

Variables organisationnelles	Auteurs	Ordre d'ens.	n	É. P.	É.É. ↑	DÉP. ↑	A.P. ↓
• Problèmes de discipline	• Burke et al. (1996)	Él., Sec.	244	↑			
	• Byrne (1994)	Él., Sec.	1724		•	•	
	• Huberman (1989, 1993)	Sec.	160	↑			
	• Pines (2002)	Él., Sec.	711	↑			
• Faible rendement scolaire des étudiants	• Van Horn et al. (1999)	Él., Sec.	249		•	•	•
• Relation inéquitable avec les étudiants	• Taris, Peeters, LeBlanc, Schreurs, & Schaufeli (2001)	Sec.	271		•	•	•
• Problèmes avec l'administration	• Pines (2002)	Él., Sec.	711	↑			
• Peu d'investissement de la part de l'administration	• Van Horn et al. (1999)	Él., Sec.	249			•	•
• Relation inéquitable avec l'administration	• Taris et al. (2001)	Sec.	271		•		
	• Van Horn et al. (1999)	Él., Sec.	249		•		
• Rigidité organisationnelle	• Brissie, Hoover-Dempsey, & Bassler (1988)	Él.	1213	↑			
• Manque de liberté et d'autonomie	• Burke & Greenglass (1995)		362			•	
• Peu de pouvoir décisionnel	• Byrne (1994)	Él., Sec.	1724				•
	• Mazur & Lynch (1989)	Sec.	200		•	•	•
• Conflit de rôles	• Burke et Greenglass (1995)		362		•		
	• Burke et al. (1996)	Él., Sec.	244	↑			
	• Byrne (1994)	Él.	599		•		
	• Byrne (1994)	Sec.	1125		•	•	
	• Capel (1989)	Sec.	160		•	•	•
	• Mazur & Lynch (1989)	Sec.	200		•	•	
	• Pierce & Molloy (1990)	Sec.	750	↑			
	• Schwab & Iwanicki (1982a)	Él., Sec.	469		•	•	

Note. Él. = Élémentaire; Sec. = Secondaire; É. P. = Épuisement professionnel; É.É. = Épuisement émotionnel; DÉP. = Dépersonnalisation; A.P. = Accomplissement personnel.

Tableau 1
Causes potentielles de l'épuisement professionnel chez les enseignants (suite)
(Variables organisationnelles)

Variables organisationnelles	Auteurs	Ordre d'ens.	n	É. P.	É.É. ↑	DÉP. ↑	A.P. ↓
• Ambiguïté de rôle	• Burke & Greenglass (1995)		362		•		
	• Capel (1989)	Sec.	160		•	•	•
	• Mazur & Lynch (1989)	Sec.	200		•	•	•
	• Pierce & Molloy (1990)	Sec.	750	↑			
	• Schwab & Iwanicki (1982a)	Él., Sec.	469		•		•
• Surcharge de travail	• Byrne (1994)	Sec.	715		•		
	• Capel (1989)	Sec.	160		•	•	•
	• Malanowski & Wood (1984)	Él., Sec.	211			•	
	• Mazur & Lynch (1989)	Sec.	200		•		•
	• Russell et al. (1987)	Él., Sec.	316		•		
• Soutien du directeur ou des pairs	• Brissie et al. (1988)	Él.	1213	↑			
	• Burke et al. (1996)	Él., Sec.	244	↑			
	• Greenglass, Fiksenbaum, & Burke (1994)	Él., Sec.	361	↑			
	• Mazur & Lynch (1989)	Sec.	200		•	•	•
	• Pierce & Molloy (1990)	Sec.	750	↑			
	• Russell et al. (1987)	Él., Sec.	316		•	•	•

Note. Él. = Élémentaire; Sec. = Secondaire; É. P. = Épuisement professionnel; É.É. = Épuisement émotionnel; DÉP. = Dépersonnalisation; A.P. = Accomplissement personnel.

Tableau 1

Causes potentielles de l'épuisement professionnel chez les enseignants (suite)

(Caractéristiques de la personnalité)

Caractéristiques de la personnalité	Auteurs	Ordre d'ens.	n	É. P.	É.É. ↑	DÉP. ↑	A.P. ↓
• Style d'enseignement autocratique	• Lunenburg et Cadavid (1992)	Él.	191		•	•	•
	• Pierce & Molloy (1990)	Sec.	750	↑			
• Personnalité de type A	• Mazur & Lynch (1989)	Sec.	200		•	•	
• Lieu de contrôle externe	• Byrne (1994)	Sec.	715				•
	• Capel (1989)	Sec.	160		•	•	•
	• Lunenburg et Cadavid (1992)	Él.	191		•	•	•
	• Mazur & Lynch (1989)	Sec.	200		•	•	•
	• Pierce & Molloy (1990)	Sec.	750	↑			
• Faible niveau d'actualisation de soi	• Anderson & Iwanick (1984)	Él., Sec.	375		•	•	•
	• Malanowski & Wood (1984)	Él., Sec.	211		•	•	•
• Peu de stimulations et de défis au travail	• Burke & Greenglass (1995)		362		•	•	•
• Lassitude, routine au travail	• Huberman (1989, 1993)	Sec.	160	↑			
• Peu de satisfaction professionnelle	• Brissie et al. (1988)	Él.	1213	↑			
	• Friedman & Farber (1992)	Él.	641	↑			
• Enseignement dénué de sens	• Mazur & Lynch (1989)	Sec.	200		•	•	•
	• Pines (2002)	Él., Sec.	711	↑			
• Faible estime de soi	• Anderson & Iwanick (1984)	Él., Sec.	375		•	•	•
	• Byrne (1994)	Él., Sec.	1724				•
	• Mazur & Lynch (1989)	Sec.	200		•	•	•
• Soi idéal grand	• Mazur & Lynch (1989)	Sec.	200		•		•
• Sentiment d'inefficacité	• Brissie et al. (1988)	Él.	1213	↑			
	• Brouwers & Tomic (2000)	Sec.	243		•	•	•
• Sentiment d'incompétence professionnelle	• Burke et al. (1996)	Él., Sec.	244	↑			
	• Friedman & Faber (1992)	Él.	641	↑			

Note. Él. = Élémentaire; Sec. = Secondaire; É. P. = Épuisement professionnel; É.É. = Épuisement émotionnel; DÉP. = Dépersonnalisation; A.P. = Accomplissement personnel.