

SOUFFRANCES DES ENSEIGNANTS

Denis Jeffrey

Professeur, Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage
Université Laval, Québec, Canada

Résumé

Une large enquête que nous avons menée entre 2002 et 2005 montre des données alarmantes sur la souffrance vécue par les enseignants. Plus de 90% des jeunes enseignants pratiquant depuis moins de 5 ans vivent quotidiennement des violences dans le cadre de leur travail. Plus de 15% d'entre eux se sont absentés suite à un événement violent. Il y a aussi cette autre violence suscitée par des situations de forte tension dans la classe, générant chez les jeunes enseignants un stress difficile à supporter. Nos données montrent que plus de 30% des enseignants aimeraient pratiquer une nouvelle profession pour échapper à la souffrance professionnelle. Dans une enquête plus récente que nous menons sur les accusations portées contre des enseignants, nous avons réalisé que la majorité des poursuites conduisent à un acquittement. Or, à la suite d'une accusation, soit-elle fautive, un grand nombre d'enseignants, complètement délaissés par la direction scolaire, est inapte au travail. La grande majorité vit un épisode dépressif et un grand nombre ne désire plus revenir dans l'enseignement. Nous décrirons ces deux formes de souffrance et discuterons de leurs conséquences sur l'enseignement.

Introduction

Nombre de chercheurs investiguent depuis plusieurs décennies les diverses difficultés vécues par les enseignants. Nous possédons dorénavant des résultats fiables sur leur état de santé, sur la violence qu'ils subissent, sur leurs problèmes d'autorité ainsi que sur diverses autres questions préoccupantes. La souffrance des enseignants, ceux surtout qui ont la profession en souffrance, n'est toutefois jamais directement nommée. Les maux sont multiples, leurs causes complexes et leurs conséquences accablantes. On entend quelquefois le témoignage de l'un ou de l'autre enseignant sur son état souffrant. Mais cette souffrance bien légitime, probablement trop subjective, est-elle représentative de ce que vit la majorité d'entre eux ? D'un point de vue méthodologique, une prudence s'impose pour parler de la souffrance des enseignants. Comment différencier une souffrance personnelle d'une souffrance professionnelle ? Peut-on vraiment faire la part des choses entre ce qui relève des heurts de la profession et des insatisfactions personnelles concernant les affres de la vie : Pour parler de la souffrance, pour en dire quelque chose de raisonnable, on doit, me semble-t-il, avec beaucoup de circonspection, l'induire des résultats des recherches qui portent indirectement sur la souffrance.

Lorsqu'un enseignant affirme qu'il est épuisé, qu'il se sent impuissant ou démotivé, on peut certes penser que cela est signe de souffrance. Ainsi, dans ce texte, nous allons essayer de parler des souffrances des enseignants, au pluriel et au singulier, à travers les recherches que nous menons sur la violence vécue par les enseignants, sur leurs difficultés avec les élèves et sur les poursuites criminelles, trop souvent abusives, contre certains d'entre eux. Nous terminerons avec une réflexion sur le sens et la portée de cette souffrance vécue dans la profession enseignante.

1. Idéaliser et casser l'idole

Les futurs enseignants, comme tous les autres professionnels en formation, n'échappent pas à une certaine idéalisation de leur milieu de travail (Martineau, Portelance et Presseau, 2009). Même s'ils se rappellent les violences du monde scolaire de leur adolescence, les nouveaux enseignants ne craignent pas d'affronter les pires difficultés. Ils ont le sentiment que leur originalité, leur vitalité et leur formation les protègent. De plus, leur jeunesse et leur détermination, croient-ils erronément, faciliteraient leurs relations avec les élèves. La proximité de l'âge, s'illusionnent-ils, rendrait les jeunes plus sympathiques à leur personne et à leur enseignement. Des enseignants imaginent même que l'attitude amicale avec les élèves est un palliatif à la mise en place d'une autorité soutenue. Or, rien n'est plus faux. La proximité avec les élèves peut être un piège. Une bonne position d'autorité engage une distance avec chacun d'entre eux. Cette distance professionnelle permet l'établissement des règles du respect mutuel. En fait, trop de jeunes enseignants se font une représentation idéale de leur personne comme enseignant. Cela est bien normal qu'ils osent espérer que leur pédagogie et leur personnalité viendront à bout des élèves les plus récalcitrants. Or, leur premier contact avec la réalité scolaire est souvent très décevant. S'y vit, pour plusieurs d'entre eux, lorsqu'ils entrent dans la pratique par la porte de la suppléance, une sorte de choc professionnel pouvant parfois être paralysant. Toutes les écoles du Québec ont une liste d'enseignants à laquelle elles font appel pour remplacer un enseignant absent. Ce peut être un remplacement court, voire une journée, ou long, voire plusieurs mois. Or, pour des raisons de transfert et de contre-transfert affectif, un remplaçant acquiert difficilement la reconnaissance des élèves.

Un journaliste d'un quotidien de Montréal¹ a écrit une série d'articles sur son expérience de suppléance dans une école secondaire. Il cache aux élèves qu'il est journaliste et se fait passer pour un enseignant qui vient tout juste de terminer son diplôme universitaire. Il va enseigner plusieurs semaines dans deux écoles de la région de Montréal. Le journaliste témoigne de la difficulté d'enseigner, des immenses problèmes de discipline, mais surtout de l'extraordinaire défi pour motiver les élèves à se mettre au travail. Il est inquiet par les incivilités des élèves et les relations tendues avec les parents. Il reconnaît que le milieu scolaire est miné par les relations violentes entre jeunes et par son incapacité de poser son autorité. Trop d'élèves, observe-t-il, fréquentent l'école par obligation, sans vraiment investir la moindre énergie dans les apprentissages.

Il qualifie son expérience de calvaire. Il dit comprendre mieux, après son expérience, la détresse des enseignants qui crient au secours, qui ne savent plus quoi faire, qui ne se sentent pas entendus. Il demande d'ailleurs aux parents d'être plus indulgents, d'essayer de se mettre dans la peau d'un enseignant afin d'être plus sensibles à leurs malheurs. Il a certes vécu des moments plaisants et gratifiants avec les élèves, mais son expérience l'amène à penser que le métier n'est pas praticable lorsque la discipline de classe gruge plus de la moitié du temps d'un cours de 75 minutes.

La majorité des enseignants connaissent bien ce qu'a vécu ce journaliste puisqu'ils sont entrés dans la profession par la porte de la suppléance. Or, la classe d'un suppléant est un réel champ de bataille

puisque les élèves prennent plaisir à mettre à l'épreuve l'autorité professionnelle du suppléant. Ils cherchent à l'épuiser avant la fin du cours. Bien que cela ne soit qu'un jeu pour les élèves, un jeu connu de tout le personnel scolaire, rares sont les démarches des directions d'établissement pour soutenir les suppléants. Il semble que les meilleurs d'entre eux devraient surmonter avec succès ce vilain rite de passage. En fait, cette épreuve pédagogique est parfaitement injuste et indigne de la profession. Il est erroné de croire que la capacité de subir l'odieuse des élèves soit une épreuve méritoire. Cette épreuve ne grandit pas l'enseignant ni ne lui permet d'obtenir un contrat de travail. Nos enquêtes sur les violences vécues par les enseignants² révèlent qu'il y a un tabou à cet égard (Jeffrey et Sun, 2006). Les jeunes enseignants en insertion professionnelle n'osent pas se plaindre de leurs difficultés, alors que les directions d'établissement et les syndicats d'enseignants ne s'accordent pas sur les moyens à prendre pour éviter aux suppléants cette épreuve inutile.

Par ailleurs, tous les enseignants connaissent un jour ou l'autre des problèmes d'indiscipline et d'incivilités. Cela peut même faire partie du quotidien de la classe. Les meilleures méthodes pédagogiques comme les meilleures interventions préventives ne suffisent quelquefois pas pour ramener l'ordre dans une classe. Malgré les différentes stratégies de survie pour surmonter les défis et les contraintes de l'enseignement, trop d'enseignants souffrent parce qu'ils se sentent seuls, parce qu'ils ne se sentent pas soutenus, parce qu'ils n'ont plus les moyens de continuer, parce qu'ils n'ont plus les nerfs pour travailler dans un milieu anxigène. Un trop grand nombre d'entre eux ne retirent plus de satisfaction de leur travail.

2. Blessures narcissiques

Les relations entre élèves et enseignants ne sont pas toujours faciles. Les élèves traînent avec eux dans la classe leur fragilité, mais aussi leur difficulté de vivre et leur détresse psychologique. Dans le système scolaire public, un pourcentage non négligeable d'élèves sont suivis par les services sociaux. Les manquements familiaux et les carences émotives se rejouent dans la classe. Nombre de problèmes relationnels entre élèves et enseignants sont un plaquage de relations tendues entre parents et enfants. En fait, un élève amène avec lui à l'école ses défenses, ses résistances et ses défaillances. Sans oublier que le milieu scolaire est lui-même anxigène, c'est-à-dire qu'il favorise l'expression de tensions, craintes et peurs dans les jeux de pouvoir et de séduction avec les autres. Les affrontements et les provocations se multiplient lorsque les relations sociales ne sont ni assurées ni fondées sur la confiance mutuelle. Un simple bris dans les liens avec autrui peut engendrer un conflit violent.

De plus, à l'adolescence, plus qu'à aucun autre âge de la vie, tous les débordements sont possibles. Il est important pour certains jeunes de tester les limites de l'autorité, et de se faire rappeler, assez régulièrement, les règles du savoir-vivre en commun. Avec un élève tyrannique, un bon enseignant fait preuve de fermeté au besoin, mais aussi de souplesse et de compréhension. Mais il lui arrive quelquefois de se sentir désarmé, de ne plus savoir distinguer les gestes d'agression des conduites beaucoup moins graves d'impolitesse. Il ne sait plus si l'insulte d'un élève doit être sévèrement corrigée ou non. Il y a une intelligence de la situation qui permet de mesurer le niveau d'agressivité d'un comportement juvénile. Aussi, les violences verbales et physiques sont parfois si nombreuses et intenses qu'un enseignant pourra éprouver des problèmes à évaluer leur niveau de gravité. Accomplir une intervention sans jamais perdre son sang froid, sans perdre la maîtrise de ses émotions, demande une excellente maîtrise de soi. Un enseignant, comme le montrent les différents jugements des tribunaux canadiens, ne peut mener une intervention physique auprès d'un élève sous l'émotion de la colère (Jeffrey *et al.*, 2009). La jurisprudence canadienne, dans les cas de poursuites pour voie de fait

contre un élève, est claire à l'effet que la colère est interprétée par les juges comme un manque de professionnalisme.

Pour un enseignant qui débute dans la profession dans les fonctions de suppléance ou de remplacement, comme nous l'avons souligné, il est véritablement épuisant d'affronter des jeunes qui l'humilient, qui lui font des remarques blessantes, qui refusent de travailler, qui réagissent agressivement à une consigne, qui multiplient les incivilités, les petits actes de violence et l'impolitesse. Ce nouvel enseignant a le plus souvent le sentiment qu'il est seul à tenir le fort, que son établissement scolaire ne le soutiendra pas. En fait, il craint une mauvaise évaluation de son chef d'établissement s'il témoigne de ses difficultés dans la gestion de classe. Les enseignants d'expérience ne sont pas plus à l'abri de l'agressivité de certains élèves, ni du manque de soutien de leur établissement scolaire. Même si les difficultés ne sont pas quotidiennes, leur cumul affecte la tranquillité d'esprit, mine le climat de classe, essouffle la bonne humeur. Pour nombre d'enseignants, les difficultés avec les jeunes sont vécues comme un drame, une blessure narcissique, surtout lorsqu'ils pensent que les jeunes s'en prennent à eux, à leur faiblesse. À cet égard, on sait que les jeunes délinquants détectent avec facilité les faiblesses d'un enseignant. C'est avec un plaisir quasi sadique qu'ils s'appliqueront à tourner le fer dans les plaies de sa fragilité.

Les enseignants acceptent bien que tous les élèves ne soient pas parvenus au même niveau de socialisation, que certains d'entre eux s'expriment uniquement par la provocation et par le refus du travail scolaire. Mais il se peut aussi qu'un enseignant touche la limite de ce qu'il peut supporter, de ce qu'il peut faire. C'est alors que son stress augmente, qu'il se sent plus fatigué, qu'il éprouve un doute sur ses capacités. Il se sent impuissant devant les lourdes tâches à accomplir, devant ses responsabilités. Il n'arrive plus à se motiver. Ses sources de motivation sont épuisées. L'enseignant est épuisé. Certains enseignants pensent à démissionner. Ils n'ont plus le moral pour assumer leur mission auprès des jeunes. Pour eux, ce qu'ils font n'a plus de sens. Cette panne de sens est fortement ressentie comme une grande souffrance.

3. Enseignants en manque de moyens

L'école est un milieu anxigène, disions-nous. Donnons un exemple. En février 2010, plusieurs médias ont rapporté des bagarres entre élèves à l'école secondaire Saint-Maxime de Laval qui se situe au nord de Montréal. Que s'est-il passé dans cette école : Les 9 et 11 février 2010, des bagarres éclatent entre deux groupes d'élèves. Il y a attroupement, querelles et invectives. L'intervention des policiers dégénère dans la bousculade. Des élèves agressent des policiers. Les policiers de l'escouade antiémeute viennent en renfort. Plusieurs jeunes sont arrêtés. Le 12 février, les élèves sont dans la rue devant l'école. Des groupes de jeunes s'insultent et se menacent. La tension est vive, mais les policiers, très nombreux, maîtrisent la situation. À la fin de la période du midi, les élèves reviennent en classe. Or, les problèmes que vivent ces jeunes ne sont pas réglés. Ils amènent avec eux dans la classe la tension et le stress vécus dans la rue. Il revient maintenant aux enseignants de calmer les élèves.

Cette école a connu des événements similaires au cours des dernières années. Et cette école n'est pas un cas isolé. Une journaliste interviewe une élève qui lui dit : « On sent constamment la tension dans l'école, c'est le chaos ». L'élève ajoute : « Des bagarres éclatent partout, tout le temps, à la sortie des classes, à l'heure du midi, et même dans les classes »³. C'est le chaos pour cette élève, ce doit l'être également pour les enseignants. Pourtant, les journaux ne rapportent pas les difficultés que peuvent éprouver des enseignants dans ces situations de tension intense. Comment un enseignant peut-il intéresser les élèves lorsque ces derniers sont surexcités, nerveux, enflammés, agités, en fait non

disposés aux apprentissages : Cette agitation touche les enseignants qui se sentent impuissants, qui ne savent pas quoi faire. Que doit faire un enseignant en cas de bataille dans sa classe : Quels moyens peut-il utiliser pour calmer des élèves survoltés, en ébullition, qui se cherchent querelle : Comment ramener l'ordre après une situation de chaos : Comment rétablir dans la classe, lorsque la tension pourrait se couper au couteau, les conditions minimales qui permettent des apprentissages :

Que peut faire un enseignant seul dans sa classe lorsque la tension dans l'école et dans la classe est très élevée, parce qu'il va neiger, parce qu'il y a conflits ou bagarres entre élèves, parce que les élèves se menacent, s'intimident : Que peut-il faire lorsque des élèves ont consommé des drogues : Que peut-il faire lorsque des élèves s'agitent, refusent de travailler, le dérangent sans arrêt, discutent entre eux à haute voix pour le défier : Que peut-il faire si des élèves l'insultent parce qu'il leur demande de se mettre au travail⁴ : Peut-il confisquer leur iPod, leur iPhone ou leur BlackBerry : Les formations que nous donnons en milieu scolaire nous ont permis de réaliser que les enseignants ne savent pas comment intervenir dans les situations de tension ou de confiscation de biens. Ils ne savent pas non plus qu'ils ont le droit, en suivant une procédure à cet effet, de fouiller un élève. La plupart témoignent de leur impuissance, et surtout du manque de soutien de la direction scolaire lors d'événements de tension et de stress intense.

4. Enseignants en souffrance

Houlfort et Sauvé (2010), dans une étude très récente, concluent qu'un enseignant sur cinq travaille chaque jour dans un état de détresse psychologique, soit près du double de ce que l'on trouve dans la population en général, et près de 60% des enseignants éprouvent des symptômes d'épuisement professionnel au moins une fois par mois. Autant nos recherches que ceux des autres chercheurs ont mis de l'avant plusieurs facteurs pour expliquer la difficile réalité du monde scolaire. Pour notre part, nous nous sommes plus particulièrement intéressés au décrochage professionnel. Quittent-ils la profession parce qu'elle est trop souffrante ?

Nos données sur la violence vécue par les enseignants montrent que l'absence de soutien de la part de la direction scolaire augmente le risque de l'abandon de la profession (Jeffrey et Sun, 2006). Nous avons distribué deux questionnaires, entre 2002 et 2005, à des enseignants du secondaire de toutes les régions du Québec qui pratiquent depuis moins de cinq ans. Le premier questionnaire (n = 1100) cherchait à connaître les diverses formes de violence vécue par les enseignants, le contexte de l'événement, les circonstances, le portrait type de l'agresseur, le portrait type de la victime et les conséquences de la violence sur la santé des enseignants. En plus de documenter la violence vécue par les enseignants et de la quantifier, nous avons cherché à connaître les contextes sociaux et politiques qui induisent des événements de violence. Le second questionnaire (n= 340), expédié à nos premiers répondants, reprenait les questions essentielles du premier questionnaire, en plus d'approfondir les conséquences de la violence sur leur santé à partir de questionnaires existants sur l'épuisement professionnel.

L'Organisation internationale du travail inscrit l'enseignement dans les professions les plus exposées à la violence (Chappel et Di Martino, 1998). Selon le Bureau international du travail (Verduro et Vere, 2003), bien que la violence puisse se manifester dans tous les milieux de travail, il ressort que le milieu scolaire s'avère particulièrement à risque, notamment parce que l'école est obligatoire et que les élèves résistent souvent de manière musclée aux contraintes de socialisation. Toutefois, Chappel et Di Martino (2000) rappellent la difficulté de définir la violence au travail du fait qu'elle recouvre des comportements divers et qu'elle varie selon les cultures nationales et les cultures de

travail. Ces deux spécialistes adoptent la définition de la Commission européenne proposée en mai 1995 à Dublin lors d'une rencontre internationale : « Tout incident au cours duquel des personnes sont victimes de comportements abusifs, de menaces ou d'attaques dans des circonstances liées à leur travail et impliquant un risque implicite ou explicite pour leur sécurité leur bien-être et leur santé » (p. 14). Dans nos enquêtes, nous avons conservé cette définition. Toutefois, pour les besoins de nos questionnaires, nous avons composé deux types de questions sur la violence vécue. Dans un premier temps, des questions plus générales : « au cours de la dernière année, avez-vous vécu de la violence verbale, de la violence physique, de la violence sexuelle, de la violence contre les biens : ». Dans un deuxième temps, des questions plus détaillées sur les divers événements de violence vécue, par exemple, être sujet de propos insultants, se faire cracher dessus, bousculade, gifle, coup de poing, coup de pied, tentative d'agression contre la personne de l'enseignant, coup avec objet ou arme, tentative de violence contre un membre de la famille, être objet chantage, de harcèlement sexuel sur Internet, etc.

Les recherches que nous avons menées de 2002 à 2005 montrent un niveau de victimisation très élevé parmi les enseignants⁵. Dans notre recherche, comme dans toutes les recherches qui portent sur ce thème⁶, la violence verbale est la plus fréquente. Elle prend le plus fréquemment la forme de propos injurieux, insultants, humiliants ou vexatoires. L'agresseur d'un enseignant est le plus souvent un élève ou un parent, mais il peut être un autre enseignant ou un membre de la direction scolaire. L'événement violent se déroule le plus souvent dans la classe, mais il peut également survenir dans un corridor de l'école ou dans la cour de récréation. Aux États-Unis, des chercheurs soulignent que les enseignants sont régulièrement agressés sur le chemin entre la maison et l'école (U.S. Department of Education, 2003-2004).

Plusieurs enquêtes menées dans les années 1990 suggèrent que les travailleurs en contact direct et régulier avec des individus qui reçoivent leurs services (personnels soignants, personnels des services sociaux, gardiens de prison, policiers, chauffeurs de taxi et d'autobus, livreurs, etc.) subissent plus de violence (VanderBos et Bulatao, 1996). L'enseignement est une profession où abondent les contacts directs et réguliers avec des élèves en socialisation. C'est une dimension incontournable à retenir, mais ce facteur doit être mis en relation avec les nombreuses causes de la violence.

Nos résultats de recherches confirment les données de plusieurs recherches (Lecocq *et al.*, 2003 ; Blaya, 2003 ; Elton, 1989 ; Lyon et Douglas, 1999) sur les causes multiples de la violence qui sont, par ordre d'importance : l'absence de règles ou leur mauvaise application, le manque d'autorité d'un enseignant, le manque de soutien de la direction, des élèves ayant des troubles de comportement, un problème de collaboration entre enseignants, une mauvaise qualité des relations interpersonnelles entre enseignants et membres de la direction scolaire, des valeurs laxistes véhiculées par la société, la tolérance à l'égard de la violence, des dimensions pédagogiques inhérentes à la gestion de classe, des problèmes de société, le phénomène de gang chez les élèves, les lacunes dans le milieu familial, les traits de personnalité d'un enseignant ou d'un élève, la précarité de l'emploi, la lourdeur de la charge de travail, l'indisponibilité de moyens et de ressources. Des auteurs ont insisté sur le fait que les enseignants éprouvent de nombreuses difficultés au travail causées par un niveau élevé de stress et d'insécurité (Lyon et Douglas, 1999). En somme, les facteurs explicatifs de la violence sont nombreux, mais pour la prévention, il appert que la question du soutien accordé aux enseignants est centrale.

En effet, pour les pistes de solutions, une majorité de chercheurs considèrent que la situation peut s'améliorer lorsque les conditions suivantes sont remplies : une plus grande cohésion entre la direction et les enseignants, des directives plus claires concernant ce que les enseignants doivent faire dans une

situation de violence, encourager les enseignants à déclarer les événements violents, un respect commun des sanctions, une meilleure gestion des ressources humaines, des actions de sensibilisation ciblées auprès des parents et des procédures claires pour recevoir des parents à l'école. En somme, un meilleur plan d'intervention et un meilleur soutien auprès des enseignants auraient un effet de protection contre la violence (Day *et al.*, 1995 ; Courcy *et al.*, 2004 ; Tondreau, 1999).

L'ensemble de nos données confirme la prépondérance de toutes les variables liées au soutien des enseignants. Des analyses multifactorielles font ressortir, en jumelage avec toutes les autres variables, le manque de soutien comme cause la plus importante de la violence, et l'offre de soutien comme facteur de prévention de la violence. Cela signifie notamment qu'un enseignant peut subir un événement violent et très bien s'en remettre s'il est assuré de recevoir du soutien de son établissement scolaire. Nos analyses, par ailleurs, mettent en évidence que le manque de soutien génère une plus grande souffrance que l'événement violent lui-même. En d'autres termes, les victimes qui trouvent un soutien auprès d'un membre de leur direction scolaire, d'un de leurs collègues ou d'un proche s'en sortent mieux que les autres.

Le manque de soutien, pour les enseignants victimes de violence, est le plus souvent vécu comme un manque de compréhension et d'engagement de la part des autres, mais aussi comme un manque de compassion et de reconnaissance. Un enseignant sans soutien, doit-on conclure à la suite de nos recherches sur la violence vécue par les enseignants en insertion professionnelle, se sent abandonné à son propre sort. Sans aide ni recours d'aucune sorte, son sentiment de fragilité et d'incompétence augmente. Cela explique en partie pourquoi ces derniers désirent quitter la profession. Soulignons que, au Québec, on ne sait pas exactement combien d'enseignants quittent la profession après seulement quelques années de pratique, mais on cite souvent les travaux de Martel et Ouellette (2003) établissant que 15% des enseignants quittent la profession dans les cinq premières années de pratique. Des journalistes, sans justifications à l'appui, ont lancé le chiffre de 20% de départ, chiffre souvent repris par les chercheurs. Or, il est préférable d'user de prudence et de s'en tenir au chiffre de 15%. En somme, approximativement un enseignant sur sept quitterait la profession au cours des cinq premières années de pratique.

5. La persévérance des enseignants

Nos deux questionnaires comportaient de multiples items sur la satisfaction au travail, le sentiment d'accomplissement dans la profession, les soutiens institutionnels, l'état de santé morale et psychologique et le désir de quitter l'enseignement. Nous avons retenu, du second questionnaire (N = 342), 16 variables pour évaluer la persévérance professionnelle⁷. Nous avons composé deux facteurs pour mesurer la persévérance à partir de ces variables. Le premier facteur comprend des variables se rapportant au sentiment d'accomplissement personnel et le second facteur des variables se rapportant au sentiment d'exaspération que peuvent éprouver des enseignants. En fait, nous nous sommes inspirés du test de Maslach, Susan et Michael (1996)⁸ sur l'épuisement professionnel pour connaître le sentiment d'exaspération. Ces deux ensembles de variables représentent, dans une certaine mesure, l'avertissement et le revers d'un facteur plus général qui serait l'état de santé morale et psychologique des enseignants.

Nous avons mené plusieurs analyses pour savoir s'il existe des relations significatives entre ces deux facteurs et la persévérance professionnelle (Jeffrey et Sun, 2008). L'analyse montre d'une part une concordance entre le sentiment d'accomplissement personnel et le désir de rester dans l'enseignement, et d'autre part une corrélation forte entre le sentiment d'exaspération et le désir de

quitter l'enseignement. Le sentiment d'exaspération a été composé à partir de plusieurs composantes comme le manque de soutien, le manque de reconnaissance et une image de la profession plutôt défailante. Le tableau suivant présente une partie des résultats de nos analyses.

Tableau 1. Variables pour la composition des deux facteurs⁹

A) Sentiments d'accomplissement professionnel	Jamais	De temps en temps	Souvent	Tout le temps
1. Je me sens toujours plein d'énergie.	19 (5.6 %)	89 (26.0 %)	220 (64.3 %)	14 (4.1 %)
2. Le travail auprès de mes élèves me rend heureux.	–	34 (10.0 %)	204 (59.8 %)	103 (30.2 %)
3. Je traite très efficacement les problèmes de discipline de mes élèves.	8 (2.3 %)	51 (14.9 %)	252 (73.7 %)	31 (9.1 %)
4. Je pense que j'ai une influence positive sur mes élèves.	3 (0.9 %)	41 (12.0 %)	252 (73.9 %)	45 (13.2 %)
5. Je peux facilement créer une atmosphère détendue avec les élèves de ma classe.	2 (0,6 %)	53 (15.6 %)	229 (67.4 %)	56 (16.5 %)
6. J'ai pu faire reconnaître mon autorité.*				
7. Au travail, j'accomplis beaucoup de choses dont je suis fier.	4 (1,2)	48 (14,1%)	211 (62,1%)	77 (22,6%)
B) Sentiment d'exaspération	Jamais	De temps en temps	Souvent	Tout le temps
1. Je me sens épuisé après une journée de travail.	8 (2.3 %)	207 (60.3 %)	109 (31.8 %)	19 (5.5 %)
2. Il y a des élèves qui m'épuisent complètement.	25 (7.3 %)	200 (58.7 %)	101 (29.6 %)	15 (4.4 %)
3. Je me sens stressé quand je me lève le matin et que je dois faire face à une journée de travail.	139 (40.8 %)	173 (50.7 %)	25 (7.3 %)	4 (1.2 %)
4. Travailler avec des élèves toute la journée est source de tensions pour moi.	139 (40.5 %)	190 (55.4 %)	13 (3.8 %)	1 (0.3 %)
5. L'enseignement me vide complètement.	131 (38.4 %)	175 (51.3 %)	28 (8.2 %)	7 (2.1 %)
6. Je m'inquiète de ce que cet emploi semble m'endurcir au plan des émotions.	170 (50.0 %)	127 (37.4 %)	31 (9.1 %)	12 (3.5 %)
7. J'estime que je travaille trop dur.	64 (18.7 %)	171 (50.0 %)	81 (23.7 %)	26 (7.6 %)
8. Travailler dans une école me stresse trop.	212 (62.0 %)	106 (31.0 %)	20 (5.8 %)	4 (1.2 %)
9. J'estime que mon travail est accablant.	152 (45.0 %)	153 (45.3 %)	27 (8.0 %)	6 (1.8 %)

L'analyse montre d'une part une concordance entre le sentiment d'accomplissement personnel et le désir de rester dans l'enseignement et d'autre part une concordance entre le sentiment d'exaspération et le désir de quitter l'enseignement. Les tableaux 2 et 3 présentent nos résultats à cet égard.

Tableau 2. Le sentiment d'accomplissement en lien avec le désir de quitter ou de rester

	Désir de quitter ***		Total
	Groupe QUITTER	Groupe RESTER	
Sentiment d'accomplissement très fort	16.4%	36.0%	32.8%
Autres valeurs pour le sentiment d'accomplissement	83.6%	64.0%	67.2%
Total	55	286	341

*** p<0,001

Tableau 3. Le sentiment d'exaspération en lien avec le désir de quitter l'enseignement

	Désir de quitter ***		Total
	Groupe QUITTER	Groupe RESTER	
Sentiment d'exaspération très fort	25,0%	6,3%	9,4%
Autres valeurs pour le sentiment d'exaspération	75,0%	93,7%	90,6%
Total	56	286	342

*** p<0,001

Si l'on examine de près le tableau 2, on observe un écart important entre le groupe QUITTER et le groupe RESTER chez les enseignants dont le sentiment d'accomplissement est très fort. En fait, l'écart est statistiquement significatif. Il en va de même pour l'écart entre le groupe QUITTER et le groupe RESTER chez les enseignants qui ont un sentiment d'exaspération très fort. En effet, l'écart est encore plus important. Ce qui montre bien qu'un enseignant à bout de souffle est susceptible de quitter la profession, alors qu'un enseignant plein d'énergie, qui se sent heureux dans son travail, qui a de bonnes relations avec les élèves et ses collègues, devrait davantage persévérer. Nous avons mené une analyse de proportion qui montre que les enseignants dont le sentiment d'accomplissement est le plus fort ont un sentiment d'exaspération très faible. Nous avons également vérifié l'inverse, à savoir que les enseignants qui ont un sentiment d'exaspération très fort obtiennent une cote très faible pour le sentiment d'accomplissement. Cela démontre un niveau de cohérence très élevé dans les réponses aux 16 variables retenues. La vérification statistique, en ce qui concerne l'unidimensionnalité et la consistance interne, confirme la fiabilité des deux facteurs pour évaluer la persévérance des jeunes enseignants. En somme, on peut émettre l'hypothèse que meilleure est la santé morale et psychologique d'un enseignant, plus il y a de probabilité qu'il demeure dans la profession. En somme, le vécu souffrant pousse des enseignants hors de la profession.

Les résultats que nous avons obtenus sont en concordance avec les travaux de Maslach et al. (1996). Ces chercheurs avaient souligné que les personnes qui souffrent d'épuisement professionnel désirent quitter temporairement ou définitivement leur travail. Est-ce que ces deux facteurs ont une valeur prédictive ? D'emblée, il semble impossible de fonder une trajectoire professionnelle sur uniquement deux facteurs. Il est certain que ces facteurs doivent être mis en relation avec d'autres facteurs comme la famille, les finances, la réorientation de carrière, une formation réussie, les mesures de

soutien, etc. D'ailleurs, dans nos premières analyses, le facteur « soutien aux enseignants dans les situations difficiles » était omniprésent. Nos deux facteurs pris isolément nous donnent toutefois une tendance qui traduit le bien-être ou le mal-être d'un enseignant à un moment donné de sa carrière. Ainsi, lorsque la santé morale et psychologique d'un enseignant se fragilise, il y aurait lieu de s'inquiéter de son désir de persévérer en enseignement s'il n'a pas les soutiens qui le relanceraient dans sa carrière.

Dans la partie « questions ouvertes » de nos questionnaires, nous avons recueilli les commentaires suivants concernant l'exaspération des enseignants : « J'ai toujours donné mon meilleur, mais quelque chose ne marche pas » ; « Je fais preuve de bonne volonté, mais ça ne sert à rien » ; « Je me suis totalement engagé auprès de mes élèves, mais ils ne me respectent pas » ; « J'ai sacrifié des soirées pour préparer mes cours, et corriger leurs travaux, mais je ne reçois aucune gratification ». Dès qu'un enseignant demande un peu de soutien à sa direction, dans une situation où il se sentait impuissant, on lui dit que cela fait partie du métier, que c'est normal de se sentir impuissant, épuisé, incapable, découragé, qu'il y a des hauts et des bas que chacun doit apprendre à assumer. L'abandon, l'impuissance et le manque de reconnaissance sont des métaphores qui expriment la souffrance. La souffrance serait-elle un destin de la profession enseignante : Dans le jeu des échanges sociaux, où devrait dominer la règle de réciprocité, le meilleur retour possible est la reconnaissance par le soutien, du moins l'accueil de la parole de l'autre.

La souffrance des enseignants peut s'accroître parce qu'ils perdent progressivement l'espoir que leurs conditions de travail pourraient s'améliorer (Dejours, 1998). Dès lors, ils ont peur de ne plus retrouver leur vitalité, parce qu'ils ont perdu confiance en eux, en leur propre pratique professionnelle. Certains pensent que leur manière d'accomplir leurs fonctions ne peut en fait qu'aggraver leur situation.

Nos nouvelles enquêtes sur les enseignants accusés de voie de fait ou d'attentat à la pudeur débouchent sur les mêmes conclusions. L'accusation pèse lourd sur les épaules d'un enseignant. Il peut y perdre tout crédit, mais surtout sa réputation, même dans le cas où il est acquitté. En fait, nos analyses montrent que plus de 70% des enseignants accusés dans des causes criminelles sont blanchis (Jeffrey *et al*, 2009). Or, une carrière est ternie par de semblables accusations, soient-elles fausses. La majorité des enseignants ne reviendront pas au travail. Ils se sentent complètement anéantis. Notre justice canadienne, prompt à l'accusation, génère aussi, paradoxalement, de l'injustice. Une seule plainte d'attouchement sexuel ou de voie de fait de la part d'un élève, soit-il crédible ou non, suffit pour lancer cette longue procédure d'accusation criminelle. Rien ne protège les enseignants contre les fausses accusations. Plusieurs enseignants injustement accusés d'un crime qu'ils n'ont pas commis délaissent l'enseignement. C'est probablement, pour eux, un signe de santé pour éviter plus de souffrances. Nous pourrions ici présenter le témoignage de nombre d'enseignants du primaire et du secondaire qui ont subi l'odieux de fausses accusations. Mais ce n'est pas utile pour réaliser l'horreur de cette souffrance. Nous continuons, par ailleurs, à recueillir ces témoignages qui nous permettront de mieux connaître cette dimension « cachée » de la profession enseignante.

En réfléchissant sur les différentes souffrances que vivent les enseignants, et elles sont si nombreuses, nous en sommes venus à penser qu'elles ne relèvent pas nécessairement des difficultés à négocier avec le stress, l'incivilité, l'agressivité et la violence qu'ils rencontrent dans leur milieu de travail. Nos analyses montrent plutôt que la souffrance des enseignants renvoie au fait de se sentir dépassés, impuissants, abandonnés, insatisfaits. Un enseignant supporte les difficultés du milieu scolaire tant et aussi longtemps qu'il pense que sa mission éducative a un sens. Tant qu'il croit en ce

qu'il fait, les difficultés qu'il vit ne lui paraissent pas injustes et inacceptables. Il accepte les situations de stress, d'agressivité, d'incivilité et de violence parce qu'il est encore animé par cette flamme pédagogique dont parlait Meirieu (1999). Son idéal d'enseignant s'est fracassé sur la dure réalité du monde scolaire.

Ce qui accable le plus un enseignant, comme le dévoilent nos recherches, est le manque de considération, de respect et de reconnaissance de leur direction, de leurs collègues et de la population en général. L'idéal de l'enseignant est alors mis à mal. Un enseignant souffrant se sent responsable de toutes les lacunes du système scolaire : l'échec scolaire, la violence entre élèves, l'indiscipline, le manque d'autorité, le décrochage. Un déficit d'idéal crée un manque de confiance de soi, et un sentiment d'incompétence professionnelle. Un enseignant aura aussi le sentiment que l'image de la profession est en souffrance. Il est en panne d'espérance.

En somme, nos enquêtes montrent qu'ils sont beaucoup plus atteints, beaucoup plus meurtris lorsqu'ils se sentent impuissants, abandonnés, incompris, dévalorisés. La souffrance devient encore plus insidieuse lorsque les enseignants ne se sentent plus soutenus par la direction de leur établissement, par leurs pairs, par les parents, par les familiers, par la population en général. Dès lors, ils se sentent délaissés, comme Job qui avait compris que l'espérance le sauve de ses souffrances. Ils ont la profession en souffrance. Lorsqu'ils souffrent d'épuisement et d'abandon, c'est qu'ils ont épuisé les sources de sens qui procurent des sentiments de satisfaction et d'accomplissement au travail.

6. Quelle souffrance ?

La souffrance vécue par les enseignants n'est pas avant tout corporelle, ce n'est pas nécessairement de la douleur. La souffrance n'est pas localisable dans l'organisme humain au même titre que la douleur. Elle est plutôt nébuleuse, abstraite, quasi indicible. Dans nos travaux, la souffrance entendue est d'abord liée aux sentiments d'incapacité et d'incompétence dans le travail, à la difficulté de rebondir, de donner une signification aux situations inhabituelles rencontrées dans le quotidien de la classe. Au regard de la relation à la douleur, la souffrance est révélatrice du poids de l'insupportable, de l'absurde, de la fatigue du constant défi, du vain combat. Elle est signe de malaises, de faiblesses, d'insécurité, de manques, de perte de ses moyens, d'un stress constant. Elle touche aussi le fait de se sentir dépassé par les événements et d'être incompris dans ce que l'on fait, dans ce que l'on vit. Elle est sans nul doute un signal d'alarme qui pourrait annoncer le pire.

Il n'y a pas de mesure objective de la souffrance. Elle est d'abord un senti qui ouvre à une lecture différente de soi, des autres, de son milieu de vie. Elle fait partie de ces sensations désagréables, comme la crainte, l'insécurité et le dégoût, qui forcent à questionner ce qui survient en soi, autour de soi. Plus que tout, la souffrance est le signe de ce qui manque pour atteindre le calme, le repos, le bien-être. Elle ouvre sur la recherche d'un soulagement, d'une manière de la traiter.

Comment définir la souffrance sans omettre les diverses voix qui la portent : Comment reconnaître l'expression de la souffrance des enseignants parmi toutes les revendications sociales et politiques des syndicats : Les syndicats des enseignants ont habituellement le mandat de communiquer les besoins et les insatisfactions des enseignants. Or, le discours des syndicats est collectif. La parole sur la souffrance est individuelle. Un syndicat ne peut être le porte-parole de la souffrance d'un enseignant. Lorsqu'ils s'adressent à l'État, les syndicats parlent des problèmes généraux et des conditions de travail des enseignants. L'enseignant souffrant est le plus souvent seul avec sa souffrance. Les syndicats ne peuvent pas porter sa plainte sur la place publique.

Aussi, toute souffrance, faut-il le rappeler, est objet d'un interdit. Il y a un malaise à entendre une souffrance, à l'accueillir, à soutenir l'individu souffrant, à proposer un soulagement. Les unités de soins palliatifs, dans les centres hospitaliers, sont de jeunes créations. Autrefois, on ne s'occupait pas prioritairement de la souffrance des patients. Une femme accouchait dans la souffrance. Il y avait quelque chose de naturel dans la souffrance. C'est pourquoi, peut-on supposer, il est si difficile de se défaire de l'idée que la souffrance est un destin. L'accueil de la souffrance est déjà une démarche pour chercher à la soulager. Le soutien aux enseignants, nous l'avons souvent évoqué, est à la fois une stratégie de prévention et d'accompagnement.

Même si la souffrance n'est jamais facile à définir, parce qu'elle touche quelque chose de profondément subjectif, nous avons composé divers indicateurs qui permettent de prendre en compte toutes ces dimensions lorsque nous préparons nos questions de recherche. Dans nos enquêtes, nous savions qu'une grande part de la souffrance ne pouvait être couverte par nos questions, c'est pourquoi nous avons aussi proposé des questions ouvertes qui permettent aux enseignants de témoigner de ce qu'ils vivent. En additionnant les indicateurs de souffrance résultant de nos données de recherche aux indicateurs de souffrance retenus au début de nos travaux en 2002, nous avons établi cinq groupes d'indicateurs qui, en amalgame, nous permettent de mieux reconnaître les détresses des enseignants : 1. émotifs, 2. cognitifs, 3. physiques, 4. liés au travail et 5. sociaux. Nous les présentons sous forme de listes.

1. Indicateurs émotifs :

- Sentiment d'impuissance ;
- Insatisfactions continues au travail ;
- Fatigue et stress constants, nerf à fleur de peau ;
- Sentiments de détresse psychologique et/ou d'angoisse ;
- Relations tendues avec les collègues ;
- Manque d'énergie pour se présenter en classe ;
- Perd le sens de ce qu'il fait ;
- Se sent l'âme en peine, triste, mélancolique, déprimé ;
- Perte de plaisir dans le travail et dans la vie ;
- Devient facilement démoralisé, démotivé ;
- Ne se sent pas bien dans l'école ;
- Peur des jugements des autres ;
- S'émeut plus facilement que d'habitude.

2. Indicateurs cognitifs :

- Manque de concentration, d'attention ;
- Manque de patience ;
- Remet à plus tard le suivi quotidien. ;
- Sentiment d'être dépassé, de ne pas voir le bout ;
- Perte du sentiment de présence à soi et aux autres ;
- Plus grande fatigue intellectuelle ;
- Doute de son jugement, peur de l'erreur, peur de se tromper ou d'oublier un nom, une référence, une connaissance ;
- Ressent une insécurité dans ses relations ;
- Difficultés à mémoriser ;
- Sentiment d'incompétence au travail.

3. Indicateurs physiques :

- Tensions musculaires ;
- Problèmes de sommeil ;
- Troubles digestifs ;
- Transpiration inhabituelle ;
- Crispation au niveau du visage ;
- Maux de tête fréquents ;
- Perte de poids ou prise de poids ;
- Apathique, manque d'énergie physique et psychique ;
- Pleure pour un rien ;
- Ulcères, maladie de peau, acné, rougeur sur la peau ;
- Hypertension et trouble cardio-vasculaire ;
- Autres symptômes physiques ou combinaisons de symptômes.

4. Indicateurs liés au travail :

- Difficultés de travailler avec des jeunes qui vivent des problèmes de socialisation ;
- Faible rémunération et peu de chance de promotion ;
- Déséquilibre entre effort fourni et reconnaissance (peu de récompense, accent mis sur les erreurs, les faiblesses) ;
- Demandes et attentes multiples/manque de latitude pour agir ;
- Direction peu réceptive à la souffrance des enseignants (évitement, qualifie d'incompétence) ;
- Lourdeur de la tâche et manque de moyens ;
- Soutiens déficients de la direction ;
- Se faire imposer des pratiques sans participer aux consultations ;
- Nombre élevé de contraintes et d'exigences ;
- Décalage entre organisation prescrite et organisation réelle du travail ;
- Précarité de l'emploi et organisation du travail ;
- Tâches difficiles pour les débutants (groupes difficiles, plusieurs matières, suppléances) ;
- Complexité et ambivalence de la tâche ;
- Non préparé pour certaines tâches (n'enseigne pas leur discipline) ;
- Position d'autorité non soutenue par la direction ;
- Actes professionnels mal définis et non protégés ;
- Profession où la tension et le stress sont toujours présents, mais non reconnus.

5. Indicateurs sociaux :

- Profession scrutée à la loupe, tous ont droit de regard sauf l'enseignant ;
- Des parents ont l'impression d'en savoir plus que les enseignants ;
- Des juges plus sévères à l'égard des enseignants ;
- Demande pour une moralité exemplaire ;
- Professionnel en tout temps, sans vie privée ;
- Faire face à de fausses accusations ;
- Image de la profession déficiente (confiance sociale érodée) ;
- Problèmes de la crise de l'autorité ;
- Porter le fardeau de l'échec scolaire ;
- Massification de l'enseignement ;

- Une partie de la population ne valorise pas la scolarisation ;
- Relâchement dans les rites de civilité, de politesse, de respect réciproque ;
- Attentes très élevées de la population pour pallier les manques dans l'éducation des enfants.

Il n'est pas nécessaire ici de développer davantage l'idée selon laquelle une souffrance qui n'est pas prise en compte produit des symptômes plus pernicioseux. On notera que la plupart de nos indicateurs touchent moins aux événements violents vécus par les enseignants qu'à l'incapacité d'assigner un sens à ce qu'ils vivent. Par exemple, même si les violences verbales et physiques sont nombreuses et continues – nos données montrent que nul enseignant n'est épargné – la douleur d'une agression est toujours contenue dans la manière de l'interpréter et de l'assumer. Une douleur devient souffrance parce qu'elle déborde la capacité de l'assumer. En fait, souligne David Le Breton, « la souffrance est la résonance intime d'une douleur, sa mesure subjective. Elle est ce que l'homme fait de sa douleur, elle englobe ses attitudes, c'est-à-dire sa résignation ou sa résistance à être emporté dans un flux douloureux, ses ressources physiques et morales pour tenir devant l'épreuve » (2010, p. 24). Un enseignant souffre dans son corps puisque le corps est ressenti et éprouvé. Le corps est bien la borne et la mesure de l'existence, mais la souffrance manifeste plus qu'une altération organique. La souffrance dont témoignent les enseignants désigne un sentiment d'impuissance, de défaillance de la confiance en soi. Elle prend ainsi la forme d'une perte de sens dans ce qu'on fait, dans ce qui doit être fait. Il s'agit d'une crainte de ne plus être à la hauteur du professionnalisme attendu.

En fait, l'affectivité, c'est-à-dire la manière d'être affecté par la réalité, est toujours première dans le ressenti de la souffrance (Le Breton, 1995). Ce dernier s'inspire des réflexions de Paul Ricœur pour souligner que la souffrance s'applique à des affects ouverts sur la réflexivité, le langage, le rapport à soi, le rapport à autrui, le rapport au sens, au questionnement. Pour un enseignant, l'expérience de la souffrance tient d'abord aux ressentis dans lesquels sont vécues les relations avec les élèves, les collègues et la direction de l'établissement. La souffrance des enseignants tient moins à l'épreuve de violences ponctuelles qu'aux sentiments de perte de ses capacités devant l'accumulation des situations difficiles. Lanthéaume et Hérou (2008), dont les analyses sont très inspirantes, parlent à cet égard d'usure liée à l'exercice du métier.

Conclusion

La souffrance vécue par les enseignants est une occasion de réfléchir sur les causes du mal, sur les idéaux de la profession, sur les politiques de protection et de prévention, mais aussi sur les stratégies de partage de leurs lourdes responsabilités. Comment maintenir dans la solidité les responsabilités de chacun et de tous : Les détresses rencontrées par les enseignants ne sont pas uniquement individuelles. On doit, dans un milieu de travail où les maux sont multiples et complexes, éviter de tout remettre sur le dos de l'enseignant en difficulté. Un enseignant doit être capable de parler de sa souffrance sans craindre qu'elle ne soit pas accueillie. C'est le premier pas à franchir pour la faire entrer dans la signification.

L'appel au sens aide à supporter la souffrance. Si une voie reste possible, ce sera celle qui trouve son salut dans l'espoir du sens partagé, dans le questionnement sur le travail enseignant, sur les performances professionnelles, sur la capacité d'exprimer ses maux. Un enseignant souffrant doit pouvoir compter sur autrui, sur une direction scolaire, des collègues, des amis, des membres de la famille. C'est dans le lien social, dans la parole échangée, que le sens de ce qu'on fait se construit. Un enseignant est certes toujours seul dans sa classe, mais le sentiment de ne pas être le seul à vivre les mêmes drames, les mêmes difficultés est sa meilleure assurance.

Notes

- ¹ Sébastien Ménard, *Le journal de Montréal*, Montréal, 15 février 2010.
- ² Nous présenterons le détail de ces recherches plus loin.
- ³ Le journal *La presse*, 13 février 2010, cahier A7.
- ⁴ Certains auteurs, à l'instar d'Allamand et Chosalland (2005), apportent certains arguments pour aider les enseignants, mais le pire n'est pas évoqué.
- ⁵ L'ensemble de nos résultats, dont nous ne pouvons faire état ici, se retrouve dans Jeffrey et Sun (2006).
- ⁶ Dans le premier chapitre de notre livre (2006), nous présentons toutes les recherches connues sur la violence contre les enseignants.
- ⁷ Notre mesure de la persévérance cherche à connaître autant les raisons qui amènent un jeune enseignant à quitter la profession que celles qui l'incitent à poursuivre sa carrière en enseignement.
- ⁸ Nous avons en fait traduit et adapté des énoncés choisis dans leur questionnaire qui porte sur l'épuisement professionnel. Le test de Maslach comprend 22 énoncés regroupés autour de 3 items : *emotional exhaustion*, *depersonalization*, *personal accomplishment*. Nous avons mis de côté les variables sur la dépersonnalisation, car nous ne voulions pas investiguer les symptômes de l'épuisement.
- ⁹ Étant donné que l'échelle de Likert était différente pour cette mesure, nous ne pouvions l'indiquer dans le tableau. Voici les résultats : Fortement en accord : 109 (32.0 %) ; En accord : 159 (46.6%) ; Moyennement en accord : 61 (17.9 %) ; En désaccord : 11 (3.2 %) ; Fortement en désaccord : 1 (0.3 %). Nous avons mené une analyse factorielle pour confirmer l'unidimensionnalité de chaque groupe de variables et une analyse de consistance interne pour nous assurer de leur cohérence. Les résultats de l'analyse de consistance sont satisfaisants (Alpha de Cronbach = 0,789 ; Alpha de Cronbach Standardisé = 0,792).

Bibliographie

- Allamand, N. et Chosalland, C. (2005). *Enseignants dans la tourmente*. Paris : Retz.
- Blaya, C. (2003). School violence and the professional socialisation of teachers : the lessons of comparisons. *Journal of Educational Administration*, Amidale, 41, n° 650.
- Chappel, D. et Di Martino, V. (1998). *Violence at work*, Labor Office, Genève, International Labour Office. Récupéré sur le site Internet du bureau : <http://www.oit.org/public/frenche/235press/pr/1998/30.htm>.
- Chappel, D. et Di Martino, V. (2000). *La violence au travail*. Genève : Bureau international du travail.
- Courcy, F., Savoie, A. et Brunet, L. (2004). *Violences au travail. Diagnostic et prévention*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Day, D.M., Golench, C.A., Macdougall, J. et Beals-Gonzalez, C.A. (1995). *School-based violence prevention in Canada : Results of a national survey of policies and programs*. Ottawa : Ministry of the Solicitor General of Canada.
- Dejours, C. (1998). *Souffrance en France*. Paris : Points.
- Elton, L. (1989). *Elton Report. Discipline in Schools*. United Kingdom : Department of Education and Science.
- Jeffrey, D. et Sun, F. (2006). *Enseignants dans la violence*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Jeffrey, D. et Sun, F. (2008). Persévérance et santé chez les enseignants en insertion professionnelle. Dans Portelance, L. (dir.), Mukamurera, J., Martineau, S. et Gervais, C., *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Jeffrey, D. et al. (2009). Le droit et l'éthique dans la profession enseignante. Dans Jutras, F. et Gohier, C. (dir.), *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Houffort, N. et Sauvé, F. (2010). *Santé psychologique des enseignants de la Fédération autonome de l'enseignement*. Montréal, Québec : École nationale d'administration publique.
Lien internet : <http://archives.enap.ca/bibliotheques/2010/03/30129826.pdf>
- Lantheaume, F. et Hérou, C. (2008). *La souffrance des enseignants*. Paris : Presses Universitaires de France.

- Le Breton, D. (1995). *Anthropologie de la douleur*. Paris : Métailié.
- Le Breton, D. (2010). *Expériences de la douleur*. Paris : Métailié.
- Lecocq, C., Hermesse, C., Galand, B., Lembo, B., Philippot, P. & Born, M. (2003). *Violence à l'école : Enquête de victimisation dans l'enseignement secondaire de la Communauté française de Belgique*. Rapport de recherche. Louvain-La-Neuve : Université Catholique de Louvain.
- Lyon, R. et Douglas, K. S. (1999). *Violence against British Colombia Teachers*. Report of the Simon Fraser University/British Colombia Teacher's Federation Violence Against Teachers Survey.
- Maslach, C., Jackson, Susan, L. et Michael P. (1996). *Maslach burnout inventory manual*. Palo Alto, CA : Consulting Psychologists Press.
- Martel, R., Ouellette, R. et Ratté, J. (2003). L'insertion professionnelle : une vision statistique et prévisionnelle. *Vie Pédagogique*, 128, 41-44.
- Martineau, S., Portelance, L. et Presseau, A. (2009). La socialisation au travail comme indicateur de développement professionnel : analyse des approches basées sur la mesure. *Questions vives*, 5(11), 243-258.
- Meirieu, P. (1999). *Apprendre... oui, mais comment*. Paris : ESF éditeur.
- Tondreau, J. (1999). *K.-O. à la violence, O.K. à la coopération : trente ans de réflexion et d'interventions de la CEQ et de ses affiliés sur la violence en société, à l'école et au travail*. Étude réalisée pour la Centrale de l'enseignement du Québec. Québec : La Centrale.
- U.S. Department of Education. *Violence in U.S. Public Schools. School Survey on Crime and Safety*. Statistical Analysis Report (2003-2004), National Center for Education Statistics.
- VanderBos, G. R. et Bulatao, E.Q. (1996). *Violence on the job : identifying risks and developing solutions*. Washington, D.C. : American Psychological Association.
- Verduro, R. et Vere, A. (2003). *Workplace violence in service sectors with implications for the education sectors : Issues, solutions and resources*. Geneva : International Labour Office.

Notice professionnelle

Professeur titulaire, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval. Doctorat, Université du Québec à Montréal et Paris V, Sorbonne, 1993 en Sociologie des religions. Il a à son actif plusieurs publications, articles, communications et conférences portant, entre autres, sur les rituels, le deuil et la violence. Par exemple : *Éthique et déontologie enseignante*, colloque du REF, Nantes, 2009 ; *La violence vécue par les enseignants : comparaisons internationales*, 15^e congrès AMC, Marrakech, juin 2008 ; *Le droit et l'éthique dans la profession enseignante*, Québec, PUQ, 2008 ; *La persévérance professionnelle en rapport avec la santé morale et psychologique d'enseignants en insertion professionnelle*, Québec, PUL, 2008 ; Les rites de passage à l'adolescence, dans *Autrement* (Cultures adolescentes), Collection Mutations, Paris, 2008 ; *Enseignants dans la violence*, Québec, PUL, 2006.

denis.jeffrey@fse.ulaval.ca