

Étude Stress au travail – Professeur de STI

Jean Louis Tavani

Maître de Conférences

LAPPS

Université Paris 8 – Saint Denis

Julie Collange

Maître de Conférences

Laboratoire Adaptations Travail – Individu

Université Paris Descartes

Étude Stress au travail – Professeur de STI

Introduction

L'étude mise en œuvre poursuivait les objectifs suivants :

- Faire un état des lieux de la population des enseignants de STI à partir de l'échantillon récolté sur les aspects de santé (stress perçu, satisfaction, burnout) et les aspects motivationnels (engagement)
- Identifier les populations les plus stressées
- Identifier les caractéristiques du travail des enseignants de STI qui influencent leur état de santé (satisfaction globale, stress perçu, burnout)
- Faire un état des lieux de la perception du changement vécu par les enseignants. Plus précisément, il s'agit 1) d'évaluer la perception de ce changement, 2) d'en relever les points négatifs et positifs, 3) d'établir le lien entre la perception du changement et la santé, et enfin 4) de comprendre quels sont les facteurs de risques psycho-sociaux qui sont les plus prégnants chez les enseignants de STI ayant une perception négative vs. neutre – positive du changement.

Méthode

La population était contactée par mail. Les courriels étaient diffusés par les différents canaux de communication dont disposent les enseignants de la filière STI. Ce mode de diffusion du questionnaire peut entraîner certains biais, notamment une surreprésentation des individus en mal-être, davantage soucieux de s'exprimer que les autres. Ce biais peut, par ailleurs, avoir été augmenté par certains aspects du texte utilisé pour contacter les participants : « *Pour les collègues sceptiques, il faut rappeler qu'en confiant le travail de rédaction de l'enquête, son dépouillement et la restitution des résultats à un **laboratoire de recherche indépendant du ministère de l'EN**, le groupe de professeurs entend établir une corrélation **incontestable** entre la santé au travail des professeurs touchés par la réforme et mise en place de celle-ci.* ». Ce texte laissant entendre que les résultats sont établis à l'avance peut désengager certains participants.

Dans le questionnaire proposé, en cohérence avec les objectifs exposés préalablement, différentes dimensions ont été mesurées.

Concernant les aspects de *santé et motivationnels*, nous avons mesuré :

- Le stress perçu (Perceived Stress Scale)
- La satisfaction de vie
- La satisfaction de vie professionnelle

- La satisfaction vis-à-vis des conditions de travail
- Le burnout
- L'engagement organisationnel

Concernant les caractéristiques du travail, nous avons cherché à évaluer :

- La charge de travail
- Les exigences émotionnelles
- La latitude décisionnelle
- La reconnaissance : globale et de la part des élèves
- Le soutien social reçu de la part des chefs de travaux, de l'inspectorat, de la hiérarchie et des collègues
- La clarté de rôle et des demandes

Afin d'appréhender la perception du changement, nous avons utilisé un outil permettant :

- De mesurer l'attitude des enseignants interrogés vis-à-vis de celui-ci
- D'obtenir des informations qualitatives sur les aspects négatifs et positifs du changement.

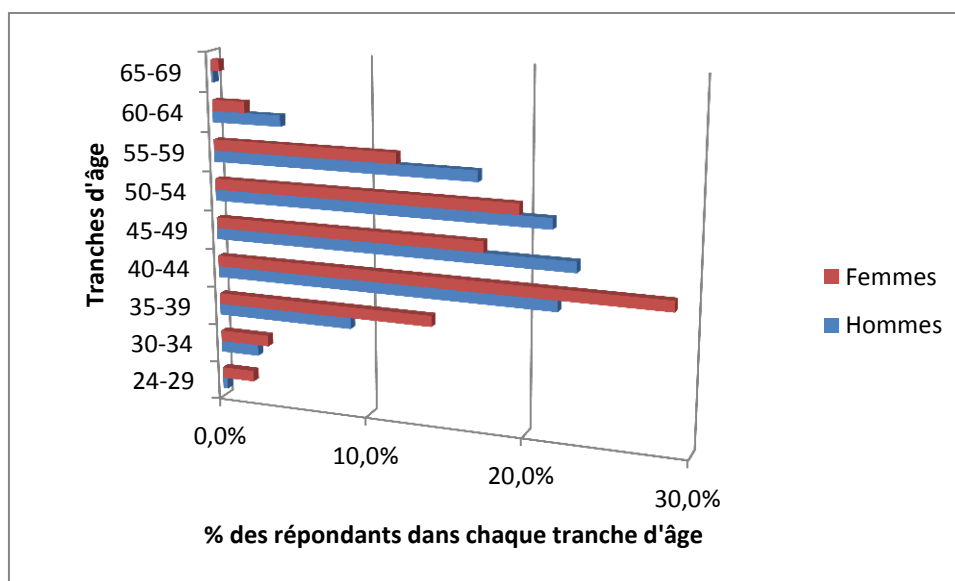
Enfin, le questionnaire comportait une série de questions dites « biographiques », nous permettant à la fois de décrire la population interrogée et de cartographier le stress chez les enseignants de STI interrogés durant cette étude.

Population

2356 enseignants de la filière STI ont participé à l'étude (184 femmes et 2172 hommes). En moyenne, ils étaient âgés de 47.8 ans ($ET^1 = 7.23$; Max = 69 ; Min = 24). La répartition des participants selon leur âge et leur genre est présentée dans la figure 1.

Dans l'ensemble des analyses présentées, les effectifs vont varier drastiquement. En effet, nous avons choisi de comptabiliser les questionnaires pour lesquels les individus avaient répondu au moins à une question (N = 2356). Ce choix permet de voir combien de gens ont accédé au questionnaire. Au fur et à mesure des questions, le nombre de répondants se réduit.

¹ ET signifie écart-type. Ce dernier indique la dispersion ou l'étalement des données autour de la moyenne. Plus, il est faible, plus les réponses sont homogènes au sein de la population.



Graphique 1. Répartition des répondants hommes (N = 2165) et femmes (N = 184) par tranche d'âge.

Dans cet échantillon, 86.1% des participants sont titulaires sur un poste fixe ($N^2 = 2028$), 10.4% sont titulaires sur une zone de remplacement (N = 244) et enfin 2.9% ont une autre situation (N = 69). La plupart des participants à l'étude sont certifiés (1838, soit 78%), 20.2% sont agrégés (N = 477). 43 de non répondants, soit 1.8%). 59.6% participants sont en classe normale (N = 1404). En moyenne, les enseignants interrogés ont une ancienneté de 24 ans dans l'éducation nationale (ET = 7.84).

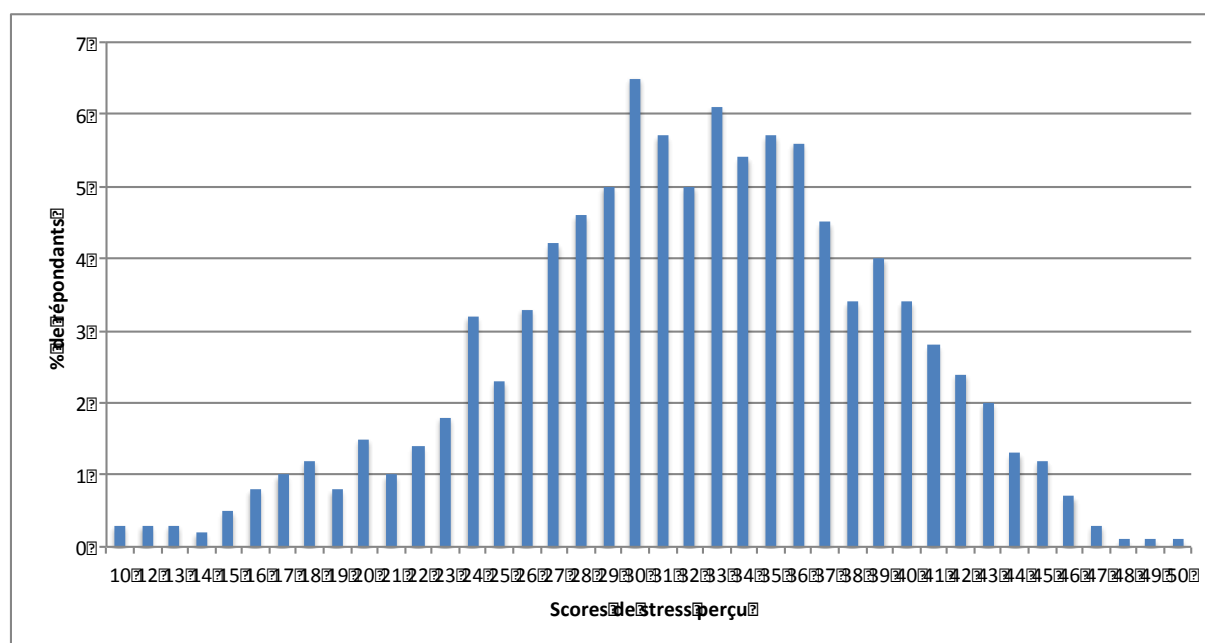
² N désigne l'effectif.

1. Etat des lieux sur la population interrogée

1.1. Aspects de santé : Stress, satisfaction & burnout

Stress perçu

Le stress au travail est une évaluation subjective de la situation de travail, cette évaluation va reposer sur la perception des contraintes et des ressources liées au travail (Lazarus & Folkman, 1984). Si l'individu perçoit la situation comme déséquilibrée, c'est-à-dire lorsque les contraintes dépassent les ressources, alors l'individu ressentira du stress. Le stress a été évalué ici à travers la version française de l'échelle de stress perçu (en 10 items, Bellinghausen, Collange, Botella, Emery, & Albert, 2009; Cohen, Kessler, & Underwood Gordon, 1997). Les 10 questions de cette échelle sont associées à une échelle en 5 points allant de 1 = Jamais à 5 = Souvent. Le score somme minimal possible est donc de 10 et le score maximal de 50. Il existe un seuil qui permet de définir à partir de quand le stress est élevé (Collange, Bellinghausen, Chappé, Saunder, & Albert, 2013). Ainsi, les scores supérieurs ou égaux à 28 caractérisent des niveaux de stress élevé. La distribution des scores pour la population de l'étude est présentée dans la figure ci-dessous.



Graphique 2 : Distribution des scores à l'échelle de stress perçu

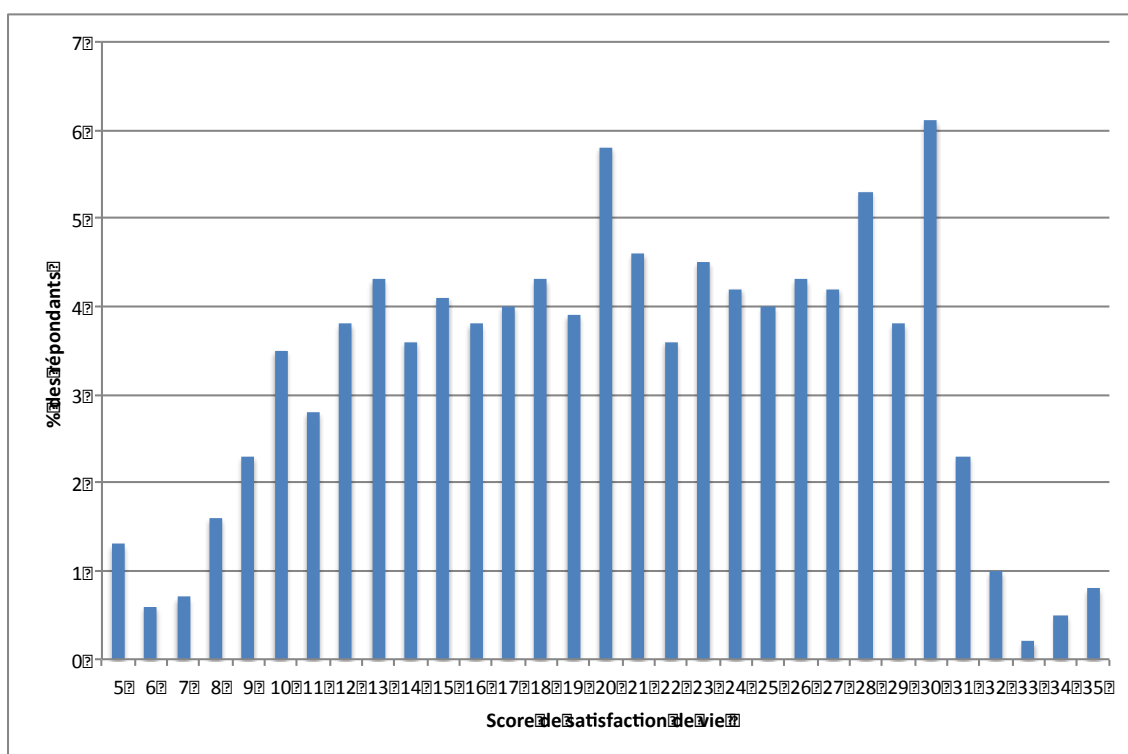
Sur les 1454³ enseignants ayant rempli cette mesure, 350 individus ont un score inférieur à 28, alors 1104 individus ont un score supérieur ou égal à 28. Ainsi, 75.9% des individus sont en stress élevé (ou excessif). Ces résultats sont néanmoins à interpréter au regard du biais d'échantillonnage possible, déjà évoqués plus haut. Malgré le possible biais d'échantillonnage des participants, il est néanmoins important de garder à l'idée que près de 1454 enseignants en STI sont dans une situation de stress

³ 902 enseignants ayant accédé au questionnaire n'ont pas rempli l'échelle de stress perçu

élevé. Même, si ces derniers peuvent être surreprésentés, il convient d'interpréter ses résultats en rapport avec les effectifs nationaux et d'en tirer des conclusions. Ces résultats seront par la suite précisés pour tenter d'identifier les facteurs déterminants ce stress élevé.

Satisfaction avec la vie (hors travail)

La satisfaction avec la vie correspond à une évaluation globale de la vie de l'individu reposant sur ces critères propres, et non pas sur des critères externes établis par d'autres (Blais, Vallerand, Pelletier, & Brière, 1989). Elle est ici évaluée par la version française de l'échelle de satisfaction vis-à-vis de la vie (5 items, Blais et al., 1989). La distribution des scores pour la population de l'étude est présentée dans la figure ci-dessous.

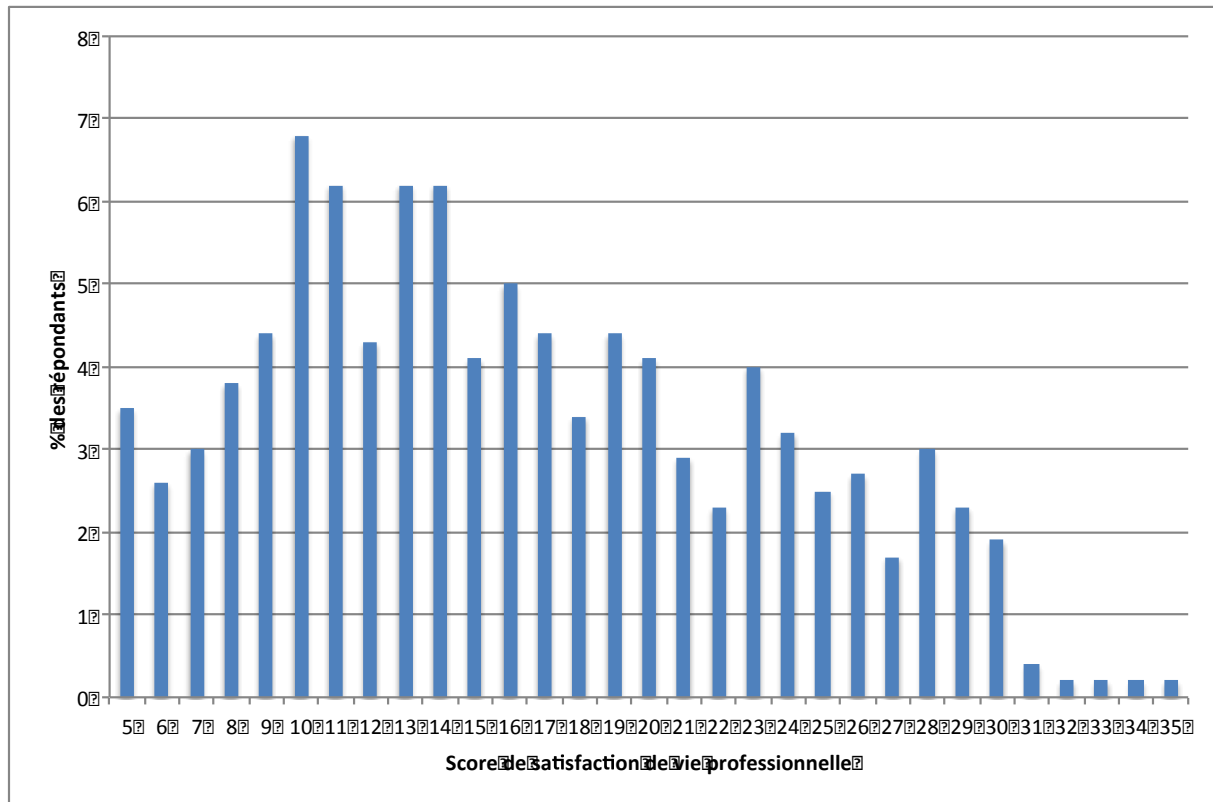


Graphique 3 : Distribution des scores à l'échelle de satisfaction de vie générale.

Ici, il n'existe pas de valeur - seuil permettant d'identifier les individus n'étant pas satisfaits à l'égard de leur vie. Néanmoins, il est alors possible de dichotomiser la distribution des scores sur la base de la médiane théorique. En théorie, les scores peuvent s'étendre de 5 à 35. La médiane théorique est alors à 20. Les scores inférieurs à cette médiane théorique témoignent d'individus peu satisfaits à l'égard de leur vie (score allant de 5 à 20 non compris). Sur les 1437 personnes ayant répondu à cette question, 641 ont un score inférieur à 20, soit 44.6% de la population. 796 individus ont un score supérieur à 20 (non compris), ainsi 55.4% de la population interrogée reportent un niveau de satisfaction de vie bonne ou assez bonne.

La satisfaction avec la vie professionnelle (globale)

Elle a été évaluée grâce à l'échelle de satisfaction de vie professionnelle (5 items, Fouquereau & Rioux, 2002). La consistance interne⁴ de la mesure est excellente ($\alpha = .88$). La distribution des scores est présentée dans la figure ci-dessous.



Graphique 4 : Distribution des scores à l'échelle de satisfaction de vie professionnelle

Comme pour la satisfaction de vie (hors travail), nous avons dichotomisé la distribution des scores sur la base de la médiane théorique ; ici 20. Les scores au-dessous de la médiane témoignent d'individus peu satisfaits à l'égard de leur *vie professionnelle* (score allant de 5 à 20 non compris). Sur les 1328 enseignants ayant répondu à cette échelle, 68.2% des répondants ont un score inférieur à 20 et sont ainsi peu satisfaits de leur vie professionnelle. 31.8% des répondants ont un score supérieur à 20 (non compris), et donc satisfaits / plutôt satisfait de la vie professionnelle.

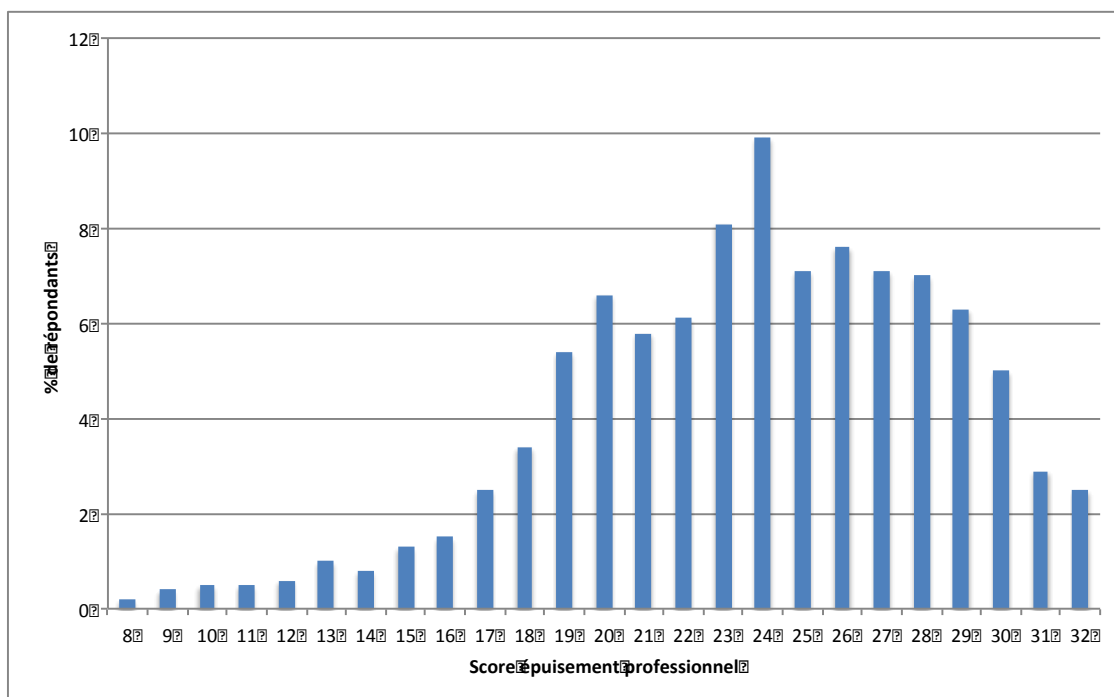
⁴ La consistance interne d'une échelle indique à quel point les items constituant l'échelle mesurent bien la même dimension, et ainsi que les items sont bien similaires quant au concept qu'ils cherchent à évaluer. La consistance interne est évaluée par un indice, nommé alpha de Cronbach (α). Ce dernier varie entre 0 et 1. Autour de .70, il est satisfaisant, à .90 il est excellent.

Burnout

Le burnout a été mesuré avec l'Oldenberg Burnout Inventory (Demerouti, Bakker, Nachreiner, & Schaufeli, 2001). Cette échelle se compose de 16 items, assortis d'une échelle en 4 points allant de 1 = « pas du tout » à 4 = « tout à fait ». Huit items mesurent *l'épuisement professionnel*. L'épuisement constitue la première étape du syndrome de burnout. Elle correspond au sentiment d'être vidé émotionnellement et physiquement. Cette sous-échelle présente une consistance interne très satisfaisante ($\alpha = .839$). Les 8 items restants évaluent la seconde phase du burnout : le *désengagement*. Cette phase est également appelée dépersonnalisation. Il s'agit d'une attitude négative, voire cynique, à l'égard de son travail et des usagers (p. ex. les élèves, les parents, etc.). Tout comme la précédente, cette sous-échelle présente une bonne consistance interne ($\alpha = .746$).

Pour l'épuisement professionnel, comme pour le désengagement, le score minimum est de 8 (8 items x score minimum par item « 1 » = 8) et le score maximum est de 32 (8 items x score maximum par item « 4 » = 32). La valeur médiane (i.e. milieu de l'échelle) est de 20.

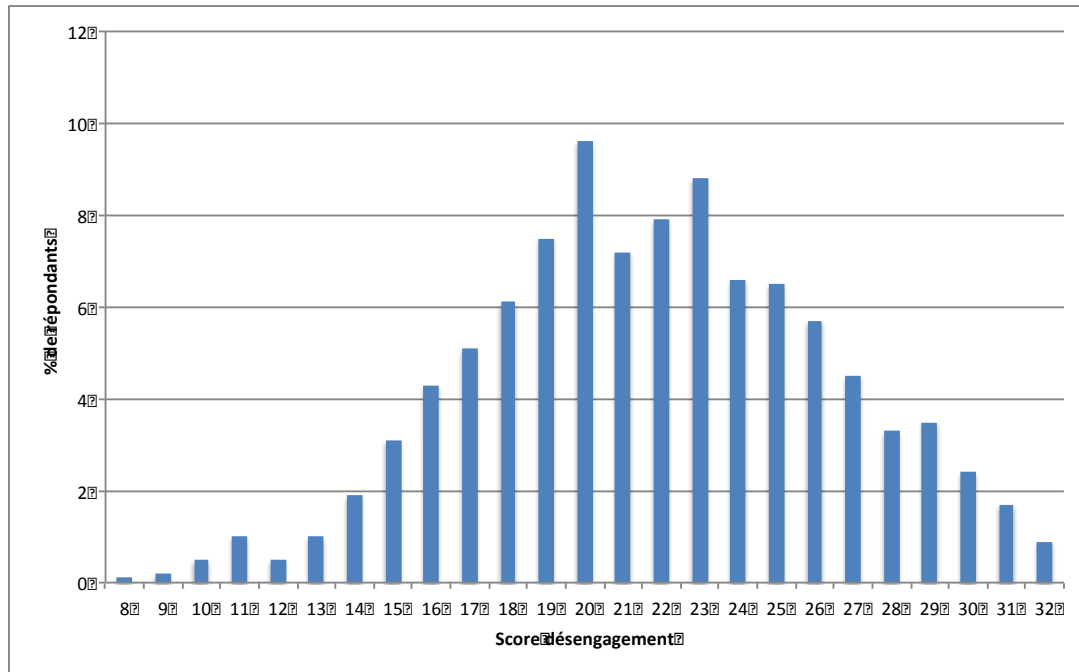
Concernant *l'épuisement professionnel*⁵, 24.7% des enseignants interrogés ont un niveau d'épuisement professionnel inférieur ou égal à la médiane théorique (médiane théorique = 20). 75.4% des enseignants présentent ainsi un niveau d'épuisement professionnel supérieur à la médiane. Ces résultats sont cohérents avec les observations faites sur le stress perçu.



Graphique 5 : Distribution des scores à la sous-échelle « épuisement professionnel » de l'échelle de burnout

⁵ 1299 enseignants ont répondu à ce questionnaire.

Concernant le *désengagement*, 41% des répondants ont un score inférieur ou égal à la médiane théorique. 59% des répondants présentent un score supérieur à la médiane théorique sur la dimension du désengagement. Ce % est logiquement inférieur à celui observé pour l'épuisement professionnel ; le désengagement faisant suite à un état d'épuisement prolongé ; il est nécessairement moins présent dans la population.



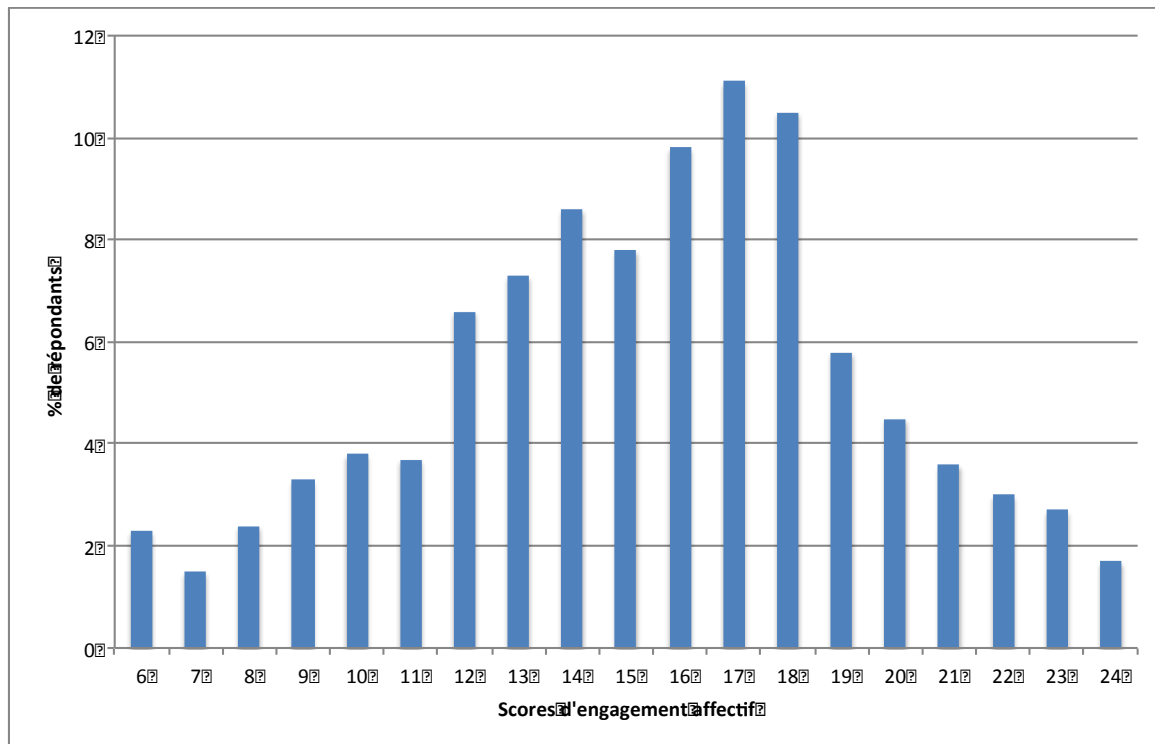
Graphique 6 : Distribution des scores à la sous-échelle « désengagement » de l'échelle de burnout

1.2. Aspects motivationnels : L'engagement organisationnel

L'engagement organisationnel est une dimension psychologique caractérisant le rapport des individus avec l'entreprise, l'organisation pour laquelle il travaille. Trois grands types d'engagement sont distingués. *L'engagement affectif* se rapporte à l'attachement que l'on a pour son établissement, pour son métier. Un fort engagement affectif est associé à une volonté de continuer à travailler dans l'organisation actuelle car on s'y identifie à celle-ci. *L'engagement normatif* est un engagement d'obligation dans un sens moral. *L'engagement de continuité* se rapporte au coût lié au départ de l'organisation. Ainsi, un salarié qui présente un fort engagement de continuité reste dans son établissement, son métier car son départ lui serait trop coûteux. Il se divise en deux types d'engagement : l'engagement par *manque d'alternatives* (rester car on ne sait pas faire autre chose) et l'engagement par *sacrifices perçus* (les bénéfices liés au changement d'établissement ou de métier ne sont pas suffisants).

Engagement affectif.

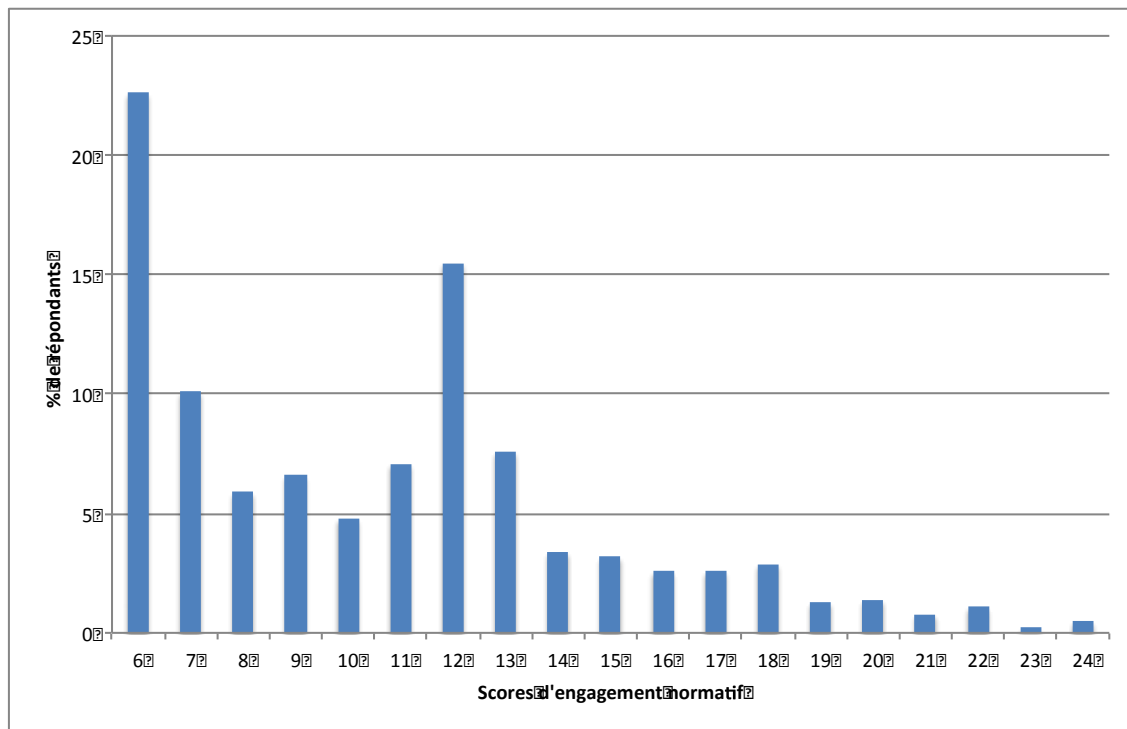
Cette mesure est composée de 6 items associés à une échelle de Likert en 4 points (allant de 1. Pas du tout d'accord à 4. Tout à fait d'accord). La mesure présente une excellente consistance interne ($\alpha = .823$). Le score minimum est de 6 et le score maximum est de 24. 47.3% des enseignants ayant répondu à l'échelle d'engagement ont un score d'engagement affectif inférieur ou égal à la médiane théorique (i.e. ici, un score de 15). Ainsi, 52.7% des enseignants ont un niveau d'engagement affectif supérieur à la médiane.



Graphique 7 : Distribution des scores à la sous-échelle d'engagement affectif.

Engagement normatif.

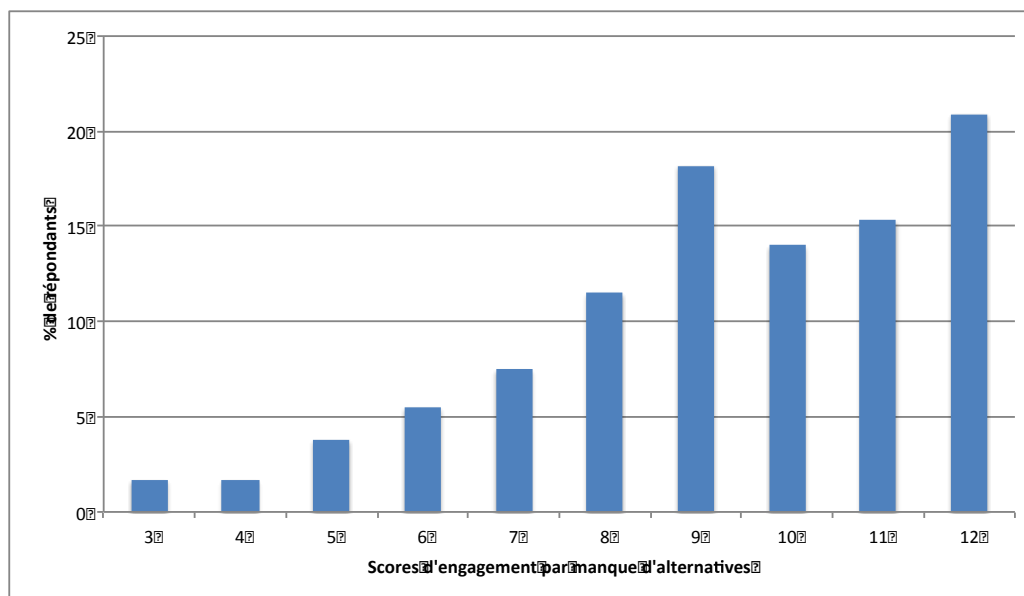
Cette mesure est composée de 6 items associés à une échelle de Likert en 4 points (allant de 1. Pas du tout d'accord à 4. Tout à fait d'accord). La mesure présente une excellente consistance interne ($\alpha = .905$). Le score minimum est de 6 et le score maximum est de 24. 86.8% des enseignants ont un score d'engagement normatif (i.e. engagement « moral ») inférieur ou égal à la médiane théorique (i.e. ici, un score de 15). Ainsi, 13.2% des enseignants ont un niveau d'engagement normatif supérieur à la médiane (c'est-à-dire un engagement normatif fort ou assez fort).



Graphique 8 : Distribution des scores à la sous-échelle d'engagement normatif.

Engagement par manque d'alternatives.

Cette mesure est composée de 3 items associés à une échelle de Likert en 4 points (allant de 1. Pas du tout d'accord à 4. Tout à fait d'accord). La mesure présente une bonne consistance interne ($\alpha = .715$). Le score minimum est de 3 et le score maximum est de 12. 20.2% des enseignants ont un score d'engagement par manque d'alternative inférieur ou égal à la médiane théorique (i.e. ici, un score de 7). Ainsi, la majorité des enseignants interrogés, soit 79.8% des enseignants, ont un niveau d'engagement par *manque d'alternatives* supérieur à la médiane théorique. Ainsi, ces enseignants reportent rester dans leur position actuelle, notamment par un manque d'alternatives.

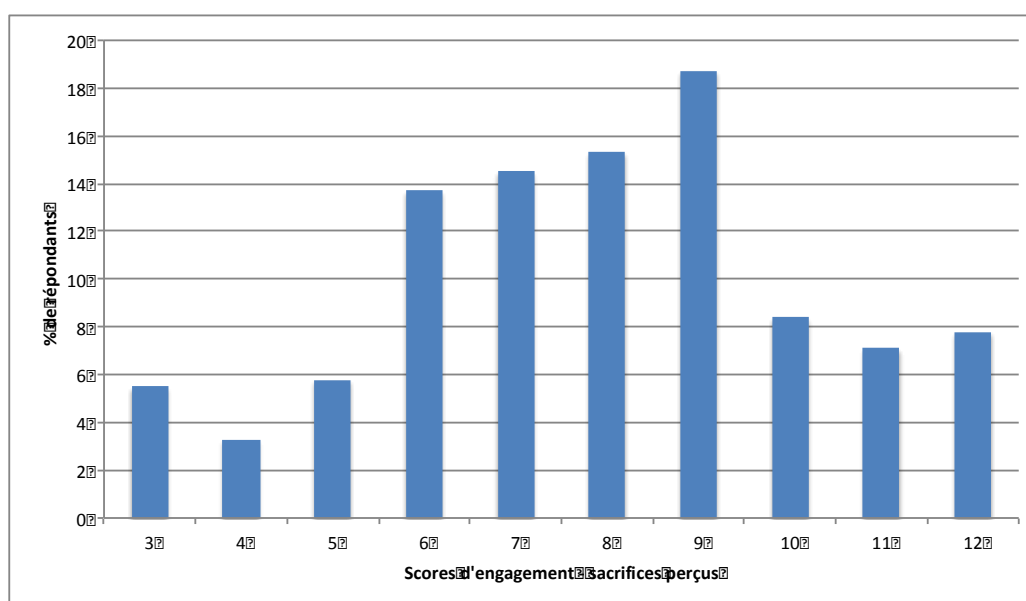


Graphique 9 : Distribution des scores à la sous-échelle d'engagement normatif.

Engagement basé sur les Sacrifices perçus.

Cette mesure est composée de 3 items associés à une échelle de Likert en 4 points (allant de 1. Pas du tout d'accord à 4. Tout à fait d'accord). La mesure présente une bonne consistance interne ($\alpha = .762$). Le score minimum est de 3 et le score maximum est de 12. 42.8% des enseignants ont un score d'engagement par sacrifices perçus inférieur ou égal à la médiane théorique (i.e. ici, un score de 7). Ainsi, la majorité des enseignants interrogés, soit 57.2% des enseignants, ont un niveau d'engagement par *sacrifices perçus* supérieur à la médiane théorique.

Ces derniers reportent ainsi que leur engagement actuel est dû au fait que les bénéfices liés au changement d'établissement ou de métier ne sont pas suffisants.



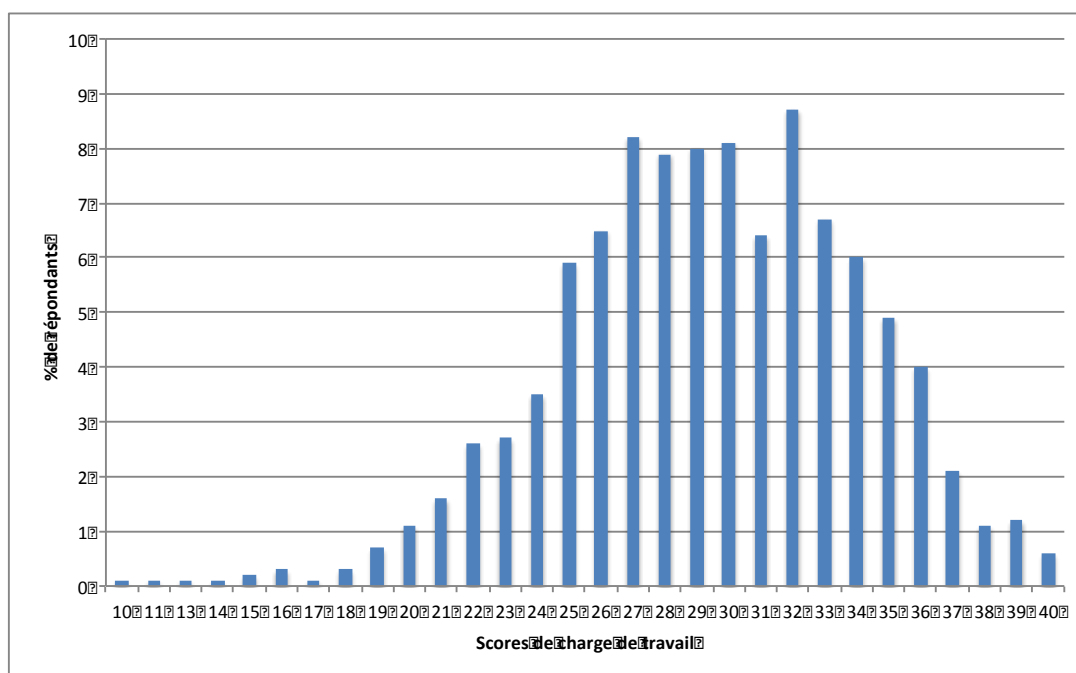
Graphique 10 : Distribution des scores à la sous-échelle d'engagement normatif.

1.3. Les caractéristiques du travail ou facteurs de risques psychosociaux

L'ensemble des échelles utilisées ici sont issues des discussions et de propositions de spécialistes de la mesure des questions de santé au travail. Plus spécifiquement, ces questions issues pour la plupart du Job Content Questionnaire, ainsi que des dimensions et questions supplémentaires proposées par le JCQ center (i.e. Centre de recherche sur les travaux de Karasek et son questionnaire de mesure des caractéristiques du travail). Les dimensions et items utilisés relèvent ainsi de ce qui sera le JCQ 2.0.

La charge de travail

La charge de travail permet d'envisager à quel point les individus perçoivent que leur travail est couteux aussi bien quantitativement (charge importante) que qualitativement (interruption dans les tâches, etc.). Plus le score est élevé, plus la charge de travail est perçue comme étant élevée. La charge de travail a été évaluée à travers 10 items. La mesure présente une bonne consistance interne ($\alpha = .739$). La distribution des scores est présentée dans la figure ci-dessous.



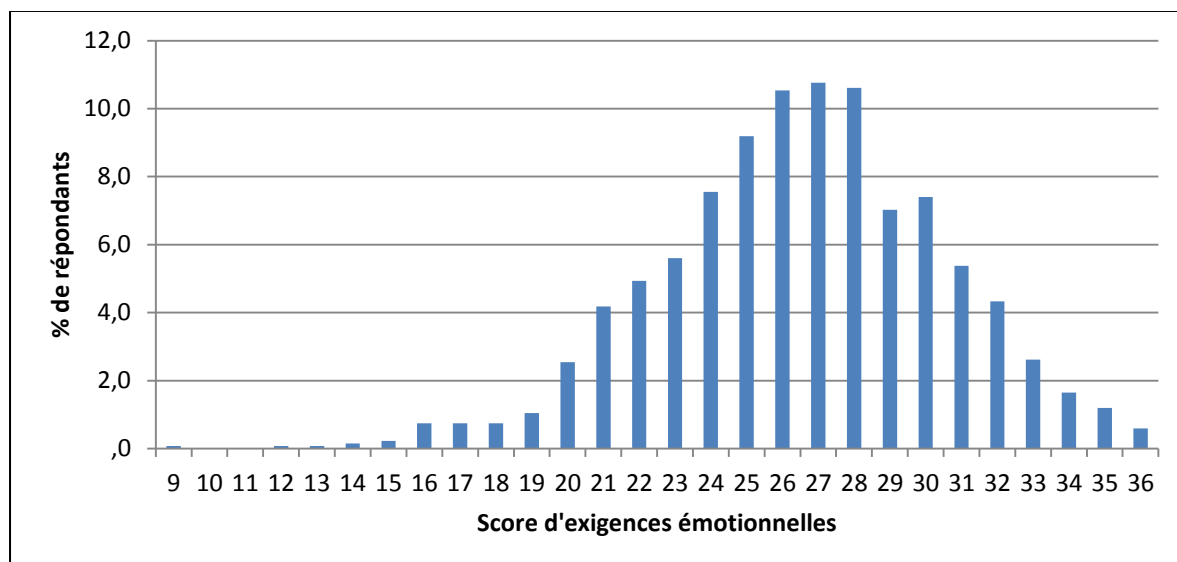
Graphique 11 : Distribution des scores de charge de travail

Ici encore, il n'existe pas de valeur-seuil permettant d'identifier les individus percevant leur travail comme trop exigeant sur le plan de la charge. Comme précédemment, il est alors possible de dichotomiser la distribution des scores sur la base de la médiane théorique. En théorie, les scores peuvent s'étendre de 10 à 40. La médiane théorique est alors à 25. Les scores inférieurs témoignent d'individus se percevant peu ou assez peu chargé (score allant de 10 à 24). 13.5% des individus ont un score inférieur à la médiane théorique (i.e. faible / assez faible charge). 86.5% ont un score supérieur à 25 (non compris), soit une charge de travail supérieure à la médiane théorique. Ici,

encore il est possible de tirer les mêmes conclusions que pour le stress perçu, à savoir que malgré le possible biais d'échantillonnage des participants, il est néanmoins important de garder à l'idée que plus de 1000 enseignants de STI perçoivent leur travail comme particulièrement chargé. Même, si ces derniers peuvent être surreprésentés, il convient d'interpréter ses résultats en rapport avec les effectifs nationaux et d'en tirer des conclusions.

Exigences émotionnelles

Les exigences émotionnelles permettent d'envisager à quel point les individus perçoivent que leur travail est coûteux sur le plan des émotions (devoir gérer ses propres émotions, facticité des émotions, peur au travail...). Plus le score est élevé, plus le travail est perçu comme étant exigeant sur le plan émotionnel. Pour l'évaluer, 9 items ont été utilisés. La mesure présente une consistance interne satisfaisante ($\alpha = .639$). La distribution des scores est présentée dans la figure ci-dessous.



Graphique 12 : Distribution des scores d'exigences émotionnelles

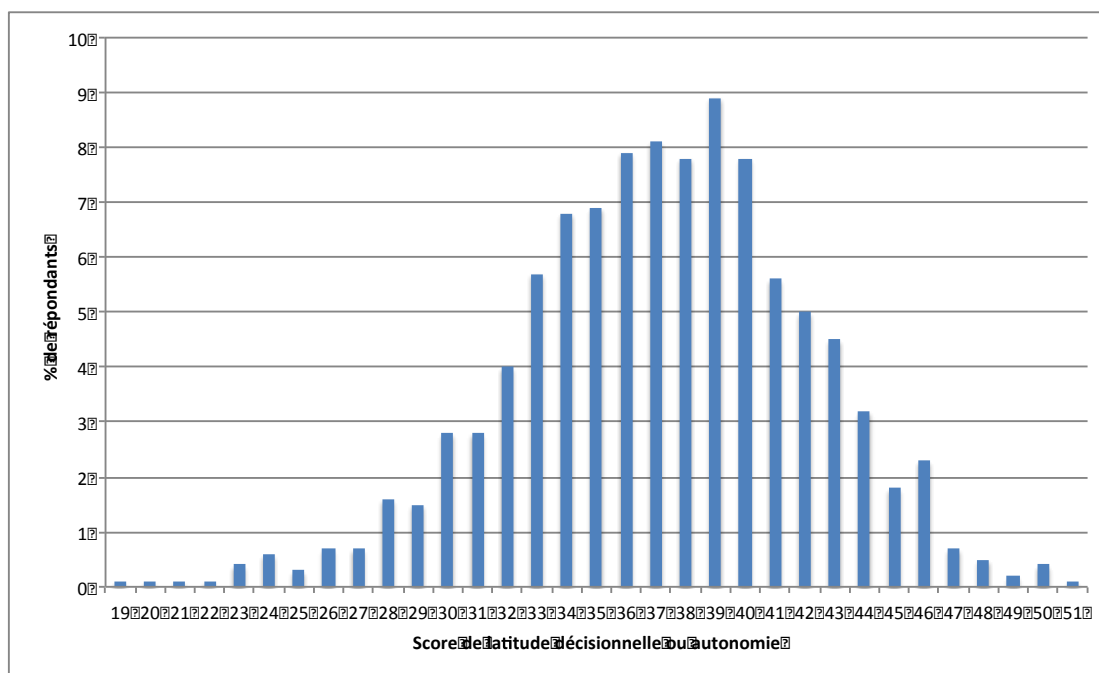
Ici encore, il n'existe pas de valeur seuil permettant d'identifier les individus percevant leur travail comme trop exigeant sur le plan des émotions. Comme précédemment, il est alors possible de dichotomiser la distribution des scores sur la base de la médiane théorique. En théorie, les scores peuvent s'étendre de 9 à 36. La médiane théorique est alors à 22-23. Les scores inférieurs témoignent d'individus percevant peu / assez peu d'exigences émotionnelles (score allant de 9 à 21). 10,4% des individus ont un score inférieur à 22 (i.e. compris entre 9 et 21). 89,6%, soit une très large majorité des enseignants, présentent un score supérieur à 21 (i.e. de 22 à 36), soit un niveau d'exigences émotionnelles supérieur ou égal à la médiane théorique. Ici, encore il est possible de tirer les mêmes conclusions que précédemment, à savoir que malgré le possible biais d'échantillonnage des participants, il est néanmoins important de garder à l'idée que plus de 1000 enseignants de STI perçoivent leur travail comme particulièrement chargé sur le plan des émotions.

Même, si ces derniers peuvent être surreprésentés, il convient d'interpréter ses résultats en rapport avec les effectifs nationaux et d'en tirer des conclusions. Ces résultats seront par la suite précisés pour tenter d'identifier les facteurs déterminants de cette perception des exigences émotionnelles.

Latitude décisionnelle ou autonomie

Cette échelle vise à évaluer dans quelle mesure les individus ont une possibilité d'influencer leur travail. Cette échelle se compose de 13 items, associés à une échelle de Likert en 4 points (allant de 1. Pas du tout d'accord à 4. Tout à fait d'accord). La mesure présente une bonne consistance interne ($\alpha = .698$).

La médiane théorique étant de 32, nous avons regardé le % d'individus se situant en dessous à la médiane (faible / assez faible autonomie) et au-dessus de la médiane (forte / assez forte autonomie). 15.8% des enseignants interrogés rapportent un niveau d'autonomie en dessous de la médiane théorique. 84.2% ont un niveau de latitude décisionnelle supérieur à la médiane.



Graphique 13 : Distribution des scores à l'échelle d'autonomie ou latitude décisionnelle

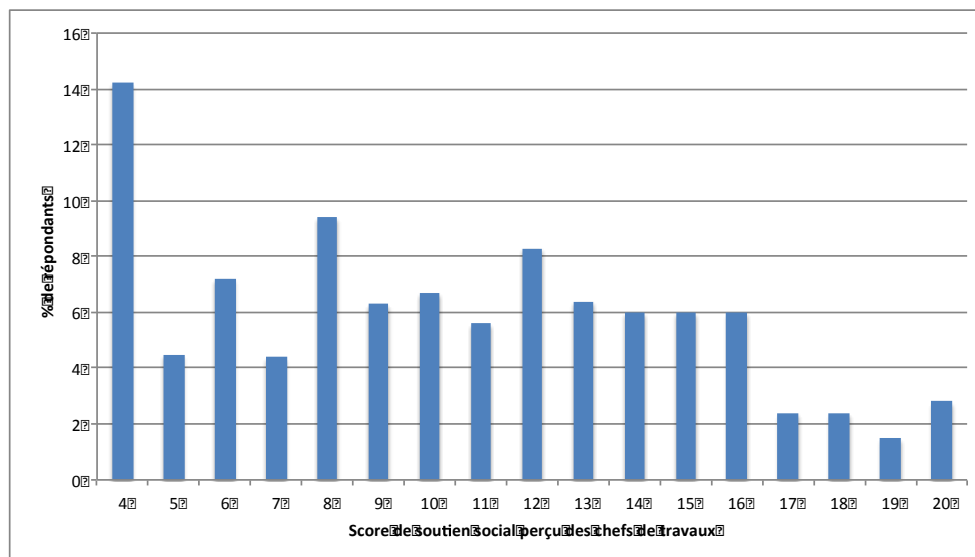
Soutien social

Le soutien social désigne le fait d'avoir à sa disposition des relations satisfaisantes avec les personnes importantes, ici dans le cadre du travail. Quatre sources de soutien étaient investiguées : Les chefs de travaux, l'inspection, la hiérarchie et les collègues. Pour chacune des sources, 4 items étaient proposés. Ces items étaient associés à une échelle de Likert en 5 points (1 : Pas du tout satisfaisant, 2 : Peu satisfaisant, 3 : Moyennement satisfaisant, 4 : Satisfaisant, 5 : Tout à fait satisfaisant). Pour

cette mesure, il n'existe pas de valeur – seuil. Ainsi, nous utiliserons la médiane théorique. Les scores allant théoriquement de 4 à 20, le score médian théorique est de 12.

Source : chef de travaux

La mesure du soutien apporté par les chefs de travaux présente une bonne consistance interne ($\alpha = .927$).

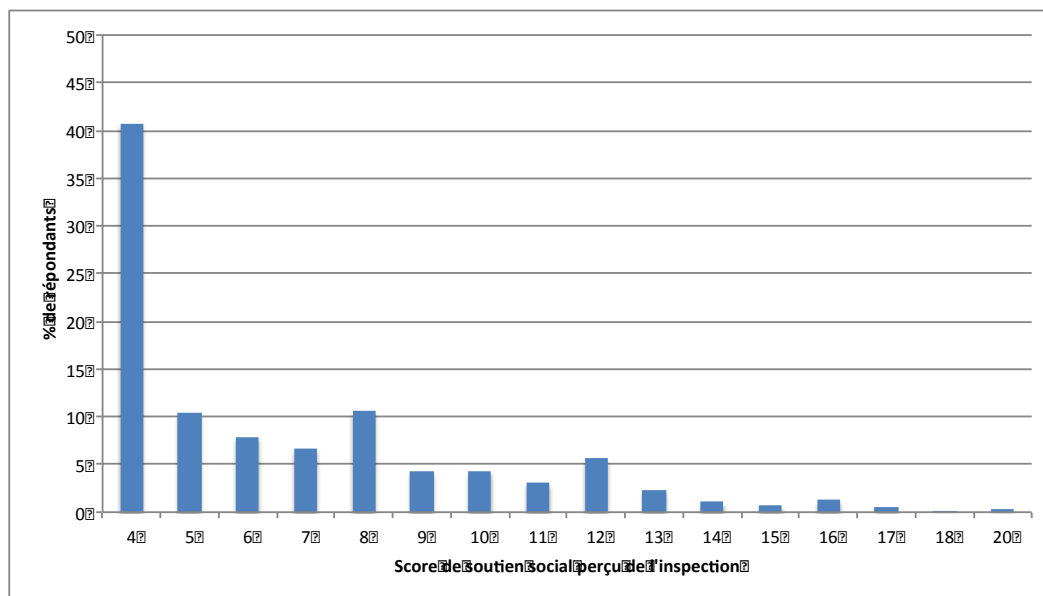


Graphique 14 : Distribution des scores de soutien social des chefs de travaux

66.6% des enseignants déclarent un niveau de soutien social de la part des chefs de travaux inférieur ou égal à la médiane théorique (médiane théorique = 12). 33.5% présentent un niveau de soutien supérieur à la médiane théorique.

Source : inspection

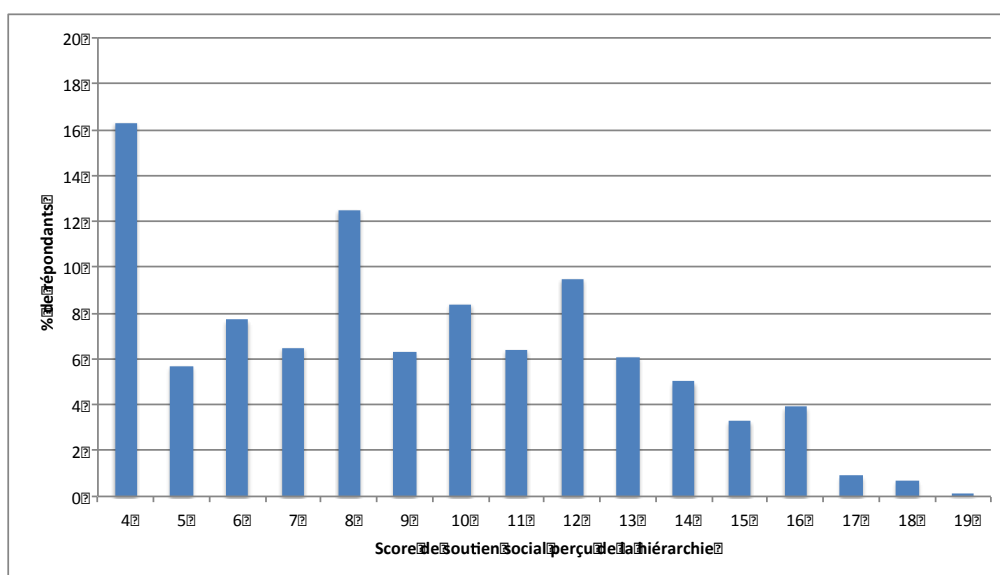
La mesure du soutien apporté par l'inspection présente une bonne consistance interne ($\alpha = .913$). 93.5% des enseignants déclarent un niveau de soutien social de la part de l'inspection inférieur ou égal à la médiane théorique (médiane théorique = 12).



Graphique 15 : Distribution des scores de soutien social de l'inspection

Source : hiérarchie

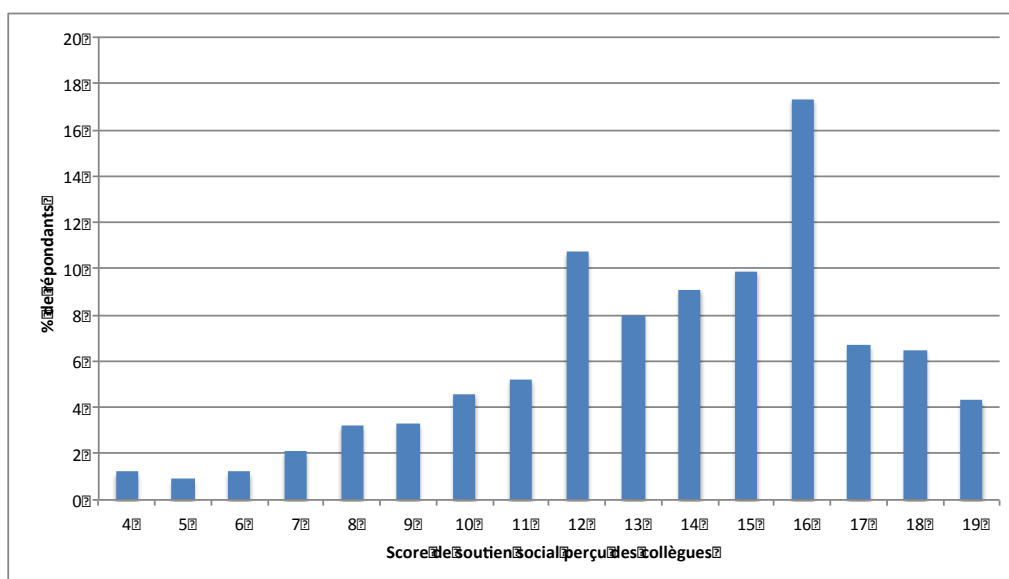
La mesure du soutien apporté par la hiérarchie présente une bonne consistance interne ($\alpha = .904$). 79.3% des enseignants déclarent un niveau de soutien social de la part de la hiérarchie inférieur ou égal à la médiane théorique (médiane théorique = 12).



Graphique 16 : Distribution des scores de soutien social de la hiérarchie

Source : collègues

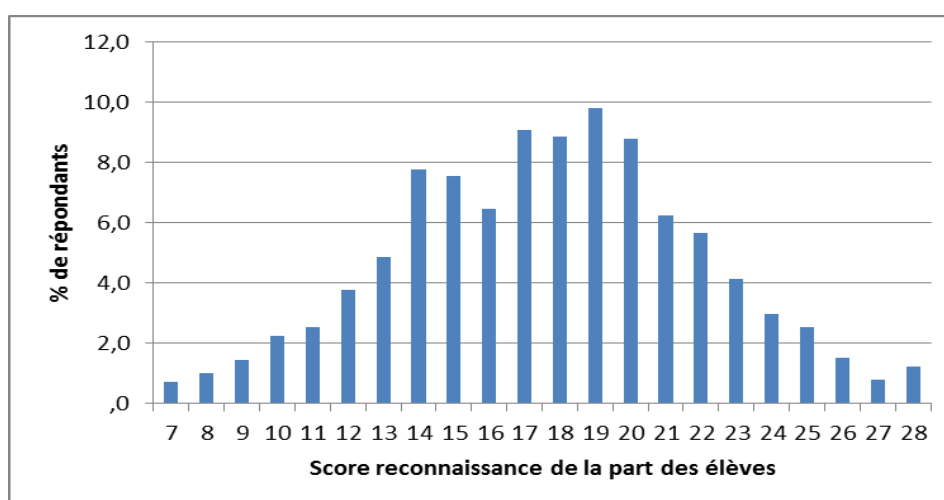
La mesure du soutien apporté par les collègues présente une bonne consistance interne ($\alpha = .904$). 67.7% des enseignants interrogés reportant un niveau de soutien social perçu de la part des collègues supérieur à la médiane théorique.



Graphique 17 : Distribution des scores de soutien social des collègues

Reconnaissance de la part des élèves

Nous avons inclus une échelle visant à mesurer la reconnaissance reçue des élèves. Cette échelle a été spécialement conçue pour cette étude. Elle était composée de 7 items échelle associés à une échelle de Likert en 4 points (allant de 1. Pas du tout d'accord à 4. Tout à fait d'accord). La mesure présente une bonne consistance interne ($\alpha = .809$). La médiane théorique est ici comprise entre 17 et 18. Ainsi, tous les scores allant de 7 (score minimal) à 17 désigne une faible / assez faible reconnaissance de la part des élèves. Les scores allant de 18 à 28 (score maximal) désigne une bonne / assez bonne reconnaissance de la part des élèves. 47.5% des enseignants ont un score en dessous de la médiane théorique (i.e. faible / assez faible reconnaissance) et 52.5% ont un score au-dessus de la médiane théorique (i.e. forte / assez forte reconnaissance).



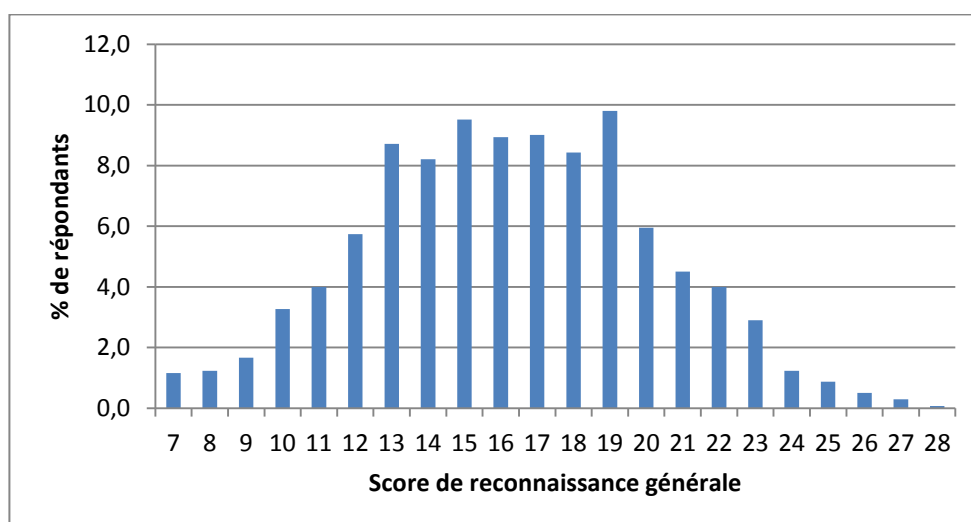
Graphique 18 : Distribution des scores de reconnaissance de la part des élèves

Les items étaient les suivants⁶ :

- En général, les élèves/étudiants me témoignent de la reconnaissance à l'égard de mon travail
- Les élèves/étudiants ne voient pas toujours les efforts que je fais pour eux*
- Les élèves/étudiants reconnaissent mon travail à sa juste valeur
- Plus je m'investis dans mon travail et plus les élèves/étudiants me témoignent de la reconnaissance
- Il peut se passer beaucoup de temps avant que les élèves/étudiants me témoignent de la reconnaissance*⁷
- Lorsque j'aide des élèves/étudiants en plus de mon travail, ils me sont reconnaissants
- Je ne mérite pas la façon dont les élèves/étudiants me traitent*

Reconnaissance globale / générale

La reconnaissance « générale » ou « globale » était mesurée à l'aide de l'échelle « récompenses » de Siegrist. Contrairement à l'échelle précédente, aucune source de reconnaissance n'est spécifiquement désignée dans cette échelle ; elle renvoie donc à la reconnaissance qu'un individu reçoit dans son cadre de travail, dans son organisation. Cette échelle était composée de 7 items associés à une échelle de Likert en 4 points (allant de 1. Pas du tout d'accord à 4. Tout à fait d'accord). La mesure présente une bonne consistance interne ($\alpha = .716$). 61,4% des enseignants reportent un niveau de reconnaissance inférieur à la médiane théorique (i.e. un score 17-18 ; les scores de 7 à 17 seront en dessous de la médiane ; les scores de 18 à 28 seront au-dessus de la médiane).



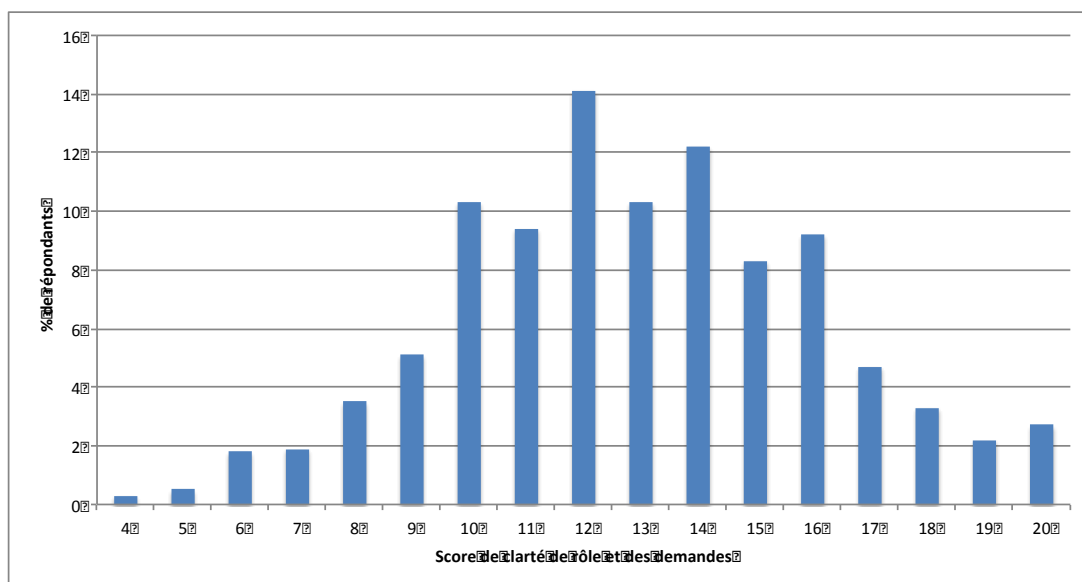
Graphique 19 : Distribution des scores de reconnaissance globale

⁶ Les items ont ici été précisés car cette mesure a été construite spécifiquement pour cette étude.

⁷ Les items avec un * ont été inversés afin que pour l'ensemble des items un score élevé indique une forte reconnaissance de la part des élèves.

Clarté de rôle et des demandes

La clarté de rôle et des demandes désignent une situation de travail dans laquelle chacun sait ce qu'il doit faire et les limites de son rôle dans l'organisation, et que les demandes qui lui sont formulées sont sans ambiguïté et ne sont pas en conflit (ou incompatibles). Ainsi, un environnement de travail avec une forte clarté de rôle et des demandes indique que les salariés ne sont pas soumis à des conflits entre leur(s) rôle(s), ni entre les demandes qui sont formulées à l'égard des salariés. Cette dimension a été mesurée à l'aide de 4 items issus de groupe de réflexion autour des travaux de Karasek (JCQ 2.0). A chacun des items était associée une échelle de Likert en 5 points (Dans une très grande mesure, Dans une grande mesure, Plus ou moins, Dans une faible mesure, et Dans une très faible mesure). La mesure présente une excellente consistance interne ($\alpha = .731$). Près de 47% reportent une clarté de rôle inférieure à la médiane théorique (i.e. médiane théorique = 12).



Graphique 20 : Distribution des scores de clarté de rôle et des demandes

2. Identifications des populations à risques

Ces analyses ont été menées sur les 1454 enseignants ayant rempli la mesure de stress perçu. Plus précisément, nous avons examiné le % d'enseignants se trouvant dans une situation de stress excessif (i.e. niveau de stress atteignant ou dépassant le score – seuil de 28) pour chaque question biographique présente dans l'étude. Ci-dessous, ne sont présentées que les éléments biographiques qui permettent de distinguer significativement ou tendanciellement des populations plus à risques que d'autres.

2.1. Effet du genre

Il apparaît que les femmes présentent un % de stress excessif (score au questionnaire de stress perçu $>$ ou $=$ à 28) supérieur à celui des hommes ($\text{Chi}^2 = 5.32$, $p = 0.022$).

Genre	% de stress excessif
Femme	84.6%
Homme	75.2%
Total	75.9%

Tableau 1 : Répartition du stress excessif par genre

2.2. Effet de la situation professionnelle

Les enseignants « titulaire sur zone de remplacement » présentent des % de stress excessif plus élevé que les enseignants dans une situation « autre » et les enseignants « titulaire sur poste fixe » ($\text{Chi}^2 = 13.882$, $p = 0.003$). Aucune différence significative n'apparaît avec la catégorie « autre ».

Situation pro.	% de stress excessif
Titulaire sur poste fixe	74.5%
Titulaire sur zone de remplacement	86.1%
Autre	79.5%
Total	75.9%

Tableau 2 : Répartition du stress excessif par situation professionnelle

2.3. Effet du niveau d'enseignement

Les enseignants qui travaillent en collège présentent plus fréquemment un niveau de stress excessif par rapport aux enseignants en lycée et en filière post bac ($\text{Chi}^2 = 8.77$, $p = 0.003$).

Etablissement	Niveau	% de stress excessif
Collège	6ème	87.5%
	5ème	86.5%
	4ème	86.8%
	3ème	86.4%
Lycée	Seconde	76.4%
	Première	78%
	Terminale	76.9%
	BTS	73.3%
	Prépa post BTS	52.9%
Total		75.9%

Tableau 3 : Répartition du stress excessif par type d'établissement

2.4. Effet de la discipline enseignée

Conformément aux résultats précédents, les enseignants de STI au collège présentent des % de stress excessif plus importants que les enseignants d'autres disciplines ($\chi^2 = 3.02$, $p = 0.08$).

Disciplines enseignées	% de stress excessif
Technologie en Collège	87%
Enseignement d'exploration en seconde	75.5%
S-SI	76.5%
E-TT en STI2D	76.7%
Spécialité en STI2D	78.2%
Physique - Chimie	71%
Total	75.9%

Tableau 4 : Répartition du stress excessif par discipline

2.5. Lien entre le stress excessif et les réponses à la question : « Je maîtrise les logiciels que je dois utiliser »

80.2% des enseignants déclarent ne pas maîtriser ou moyennement les logiciels à utiliser. De plus, il apparaît que moins les logiciels à utiliser sont maîtrisés, plus les % de stress excessif sont élevés ($\chi^2 = 69.74$, $p < 0.001$).

« Je maîtrise les logiciels que je dois utiliser »

Modalité de réponse	% des répondants dans chaque modalité	% de stress excessif dans chaque modalité
Pas du tout d'accord	19.1%	90.6%
Pas d'accord	33.2%	79.9%
Moyennement d'accord	27.9%	72.4%
D'accord	14.6%	63.2%
Tout à fait d'accord	5.2%	50.7%

Tableau 5 : Répartition des réponses à la question « Je maîtrise les logiciels que je dois utiliser » et répartition du stress excessif par modalité de réponse.

Lecture : sur l'item « *Je maîtrise les logiciels que je dois utiliser* », 19.1% des enseignants répondent « pas du tout ». Parmi les enseignants répondant « pas du tout », 90,6% présentent un niveau de stress dit excessif (supérieur ou égal au score – seuil de 28).

2.6. Lien entre le stress excessif et les réponses à la question : « *Je maîtrise les systèmes que je dois utiliser* »

81.2% des enseignants déclarent ne pas maîtriser ou moyennement les systèmes à utiliser. Il apparaît que moins les systèmes à utiliser sont maîtrisés, plus les % de stress excessif sont élevés (Chi2 = 85.28, $p < 0.001$).

« Je maîtrise les systèmes que je dois utiliser »

Modalité de réponse	% des répondants dans chaque modalité	% de stress excessif dans chaque modalité
Pas du tout d'accord	18.2%	90.6%
Pas d'accord	33.6%	81.8%
Moyennement d'accord	29.4%	72.8%
D'accord	13.3%	58.2%
Tout à fait d'accord	5.4%	50.6%

Tableau 6 : Répartition des réponses à la question « *Je maîtrise les systèmes que je dois utiliser* » et répartition du stress excessif par modalité de réponse.

2.7. Lien entre le stress excessif et les réponses à la question : « *J'ai reçu les formations adéquates pour enseigner ces nouveaux contenus* ».

86.5% des enseignants déclarent ne pas avoir reçu les formations adéquates pour enseigner les nouveaux contenus (« pas du tout d'accord » et « pas d'accord »). De plus, il apparaît que moins les enseignants déclarent avoir reçu les formations adéquates, plus les % de stress excessif sont élevés (Chi2 = 37.16, $p < 0.001$).

« J'ai reçu les formations adéquates pour enseigner ces nouveaux contenus »

Modalité de réponse	% des répondants dans chaque modalité	% de stress excessif dans chaque modalité
Pas du tout d'accord	58%	80.5%
Pas d'accord	28.5%	73.7%
Moyennement d'accord	9.8%	63.6%
D'accord	2.1%	51.6%
Tout à fait d'accord	1.1%	54.5%

Tableau 7 : Répartition des réponses à la question « *J'ai reçu les formations adéquates pour enseigner ces nouveaux contenus* » et répartition du stress excessif par modalité de réponse.

2.8. Les académies

Bien que l'analyse sur les académies ne soit pas significative, nous reportons pour information le nombre de répondants par académie et le % de répondants en stress excessif. En « gras », nous désignons les académies dont le % de stress excessif est supérieur à 5 points de % par rapport au % de stress excessif sur l'ensemble de la population (% total). En italique, nous désignons les académies qui sont 5 points de % en dessous du % de stress excessif total.

	% de sur-stress	nb de répondant total
Aix - Marseille	78.4%	132
Amiens	71.7%	108
Besançon	71.8%	69
Bordeaux	76.2%	113
Caen	80.8%	115
Clermont Ferrand	79.4%	54
Corse	0%	5
Créteil	72.5%	76
Dijon	77.6%	96
Grenoble	76.9%	90
Guadeloupe	57.1%	11
Guyane	60%	8
Lille	89.1%	95
Limoges	81.3%	23
Lyon	73.6%	135
Martinique	78.9%	32
Montpellier	69.8%	82
Nancy-Metz	80.9%	191
Nantes	76.8%	89
Nice	73.3%	30
Orléans	70.5%	65
Paris	73.3%	47
Poitiers	90%	33
Reims	69.6%	33
Rennes	65.4%	121
Réunion	90.5%	41
Rouen	71.8%	66
Strasbourg	84.6%	63
Toulouse	79.8%	140
Versailles	68.9%	168
Total	75.9%	

Tableau 8 : Répartition du nombre de répondants et du stress excessif par académie

3. Caractéristiques du travail & santé au travail

L'analyse réalisée ici veillait à identifier les différentes caractéristiques du travail (ou facteurs de risques psychosociaux) qui influençaient le plus la santé des enseignants interrogés. Ainsi, ne sont reportés que les facteurs de risques psychosociaux qui influencent de façon significative la santé. Pour rappel, deux types de caractéristiques étaient évaluées : Les exigences au travail (charge de travail, exigences émotionnelles) et les ressources (clarté de la tâche, reconnaissance, soutien social). Différents aspects de santé ont été investigués : le stress perçu, la satisfaction de vie globale, la satisfaction de vie professionnelle globale et les deux dimensions du burnout. Nous reporterons ainsi les résultats pour chaque aspect de santé.

3.1. Facteurs de risques psychosociaux et stress perçu

Six principaux facteurs de risques prédisent le niveau de stress des enseignants interrogés :

- La *charge de travail* : Plus la charge est forte, plus le niveau de stress perçu est lui-même fort.
- La *reconnaissance*, qu'elle soit générale ou de la part des élèves : Plus la reconnaissance de l'environnement est forte, moins les niveaux de stress le sont également.
- L'*autonomie* : Plus l'autonomie dans son poste est forte, plus les niveaux de stress sont bas.
- Les *exigences émotionnelles*. Plus le travail des enseignants est vécu comme étant exigeant émotionnellement (p. ex., ne pas montrer son ressenti), plus ces derniers des niveaux de stress élevé.
- La *clarté de rôle et des demandes*. Moins le rôle de l'enseignant et les demandes qui lui sont faites sont claires, plus les niveaux de stress de ces enseignants sont élevés.
- Le *soutien des inspecteurs* : Moins le soutien des inspecteurs est satisfaisant, plus le niveau de stress des enseignants interrogés est élevé.

Caractéristiques	Facteurs	Beta	Valeur p
Demandes	Charge de travail	+ 0,358	< 0,0001
Ressources	Reconnaissance générale	- 0,353	< 0,0001
Ressources	Reconnaissance par élèves	- 0,243	< 0,0001
Ressources	Autonomie	- 0,179	< 0,0001
Demandes	Exigences émotionnelles	+ 0,156	0,001
Ressources	Clarté des rôles et demandes	- 0,16	0,006
Ressources	Soutien de l'inspection	- 0,113	0,03

Tableau 9 : Prédicteurs du stress perçu

Lecture des tableaux :

- Caractéristiques = type de facteurs de risques psychosociaux (demandes vs. Ressources)
- Facteurs = le facteur de risque spécifique
- Beta = Le beta indique le sens et la force de lien entre le facteur de RPS et le niveau de stress perçu.
 - *Le sens du lien.* Indiqué par le signe précédant la valeur du beta, le sens indique si facteur de stress et stress perçu évolue dans le même sens (plus le facteur de stress est fort, plus je suis stressé) ou au contraire dans le sens inverse (plus le facteur est présent, moins je suis stressé). Lorsque le beta est positif : plus la caractéristique est présente (p.ex. la charge de travail), plus le niveau de stress est fort. Lorsque le beta est négatif : plus la caractéristique est présente (p. ex. la reconnaissance), plus le niveau de stress est faible. Ainsi, lorsque le beta est négatif, c'est le défaut d'une caractéristique du travail (en général une ressource) qui engendre du stress chez l'individu.
 - *La force du lien :* Il s'agit de la valeur absolue du beta. Il n'y a pas de valeur – seuil à partir de laquelle un beta peut être considéré comme fort, moyen ou faible. La force du lien va ici servir à **hiérarchiser** les facteurs de stress en fonction de l'impact qu'ils ont sur la santé du salarié. Plus la valeur absolue du beta est forte (i.e. peu importe le signe), plus le lien entre la caractéristique de l'environnement de travail mesurée et le stress est fort.
 Concrètement, si nous prenons, d'une part, le lien entre reconnaissance de la part des élèves et le stress, et d'autre part, le lien entre reconnaissance globale / générale et le stress perçu. Nous pouvons voir que dans les deux cas le beta est négatif : Plus j'ai de la reconnaissance (globale ou de la part des élèves), moins je suis stressé. Néanmoins, ce lien est plus fort pour la reconnaissance globale (-.353) que pour la reconnaissance des élèves (-.243). Ainsi, le manque de reconnaissance globale entraîne plus systématiquement des niveaux de stress élevés chez les enseignants que le déficit de reconnaissance des élèves. En conclusion, le facteur de stress ou caractéristique du travail qui a le beta le plus fort est celui qui impact le plus fortement de la santé des salariés.
- La valeur « p » indique le niveau de significativité : pour que le lien entre une caractéristique et le niveau de stress soit significatif, le p doit être, par convention, inférieur à 0,05. Ici, seuls les liens significatifs sont reportés.

3.2. Facteurs de risques psychosociaux et l'épuisement professionnel

Concernant l'épuisement professionnel, première phase du syndrome de burnout, les prédicteurs sont identiques à ceux du stress perçu. Ainsi, six facteurs favorisent les scores élevés d'épuisement professionnel :

- La forte charge de travail.
- Le manque de reconnaissance, qu'elle soit générale ou de la part des élèves.
- Le manque d'autonomie.

- Les fortes exigences émotionnelles.
- La clarté de rôle et des demandes.
- Le manque de soutien des inspecteurs.

Il est à noter que les facteurs prédisant l'épuisement professionnel sont identiques à ceux du stress perçu.

Caractéristiques	Facteurs	Beta	Valeur p
Demandes	Charge de travail	+ 0,33	< 0,0001
Ressources	Reconnaissance globale	- 0,19	< 0,0001
Ressources	Reconnaissance par étudiants	- 0,19	< 0,0001
Ressources	Autonomie	- 0,13	< 0,0001
Demandes	Exigences émotionnelles	+ 0,12	< 0,0001
Ressources	Clarté de rôle & des demandes	- 0,09	0,014
Ressources	Soutien de l'inspection	- 0,07	0,027

Tableau 10 : Prédicteurs de l'épuisement professionnel

3.3. Facteurs de risques psychosociaux et le désengagement

Ici, nous investiguons les facteurs prédisant le désengagement des salariés. Le désengagement est ici la seconde étape du burnout. Elle se caractérise par une attitude négative, voire cynique, des individus face à leur travail et aux « usagers » (p. ex. les élèves).

Conformément à la littérature, c'est le déficit de ressources qui prédit le désengagement des enseignants interrogés dans cette étude. En effet, ce n'est pas la présence de contraintes ou demandes qui est associée à un désengagement psychologique de son travail ; mais c'est le manque de ressources.

Ainsi, quatre facteurs de risques favorisent l'apparition de la seconde étape du burnout :

- Le manque de reconnaissance : globalement et au niveau des étudiants
- La clarté de rôle et des demandes
- Le manque d'autonomie
- Le manque de soutien de l'inspection.

Caractéristiques	Facteurs	Beta	Valeur p
Ressources	Reconnaissance globale	- 0,27	< 0,0001
Ressources	Clarté de rôle & des demandes	- 0,31	< 0,0001
Ressources	Autonomie	- 0,26	< 0,0001
Ressources	Reconnaissance par étudiants	- 0,11	< 0,0001
Ressources	Soutien de l'inspection	- 0,16	< 0,0001

Tableau 11 : Prédicteurs du désengagement

3.4. Facteurs de risques psychosociaux et satisfaction de vie professionnelle

Six facteurs prédisent significativement la satisfaction au travail. Il paraît essentiel de noter que la plupart concernent des ressources (mis à part la charge de travail). Ainsi, c'est la présence de ressources qui permet une satisfaction au travail ; ou au contraire le manque de ressource au travail est associé à une faible satisfaction sur le poste.

Ces facteurs concernent plus particulièrement :

- La reconnaissance : globale ou celle apportée par les élèves
- L'autonomie
- La clarté des rôles et des demandes
- Le soutien de l'inspectorat
- La charge de travail

Caractéristiques	Facteurs	Beta	Valeur p
Ressources	Reconnaissance globale	+ 0,62	< 0,0001
Ressources	Autonomie	+ 0,24	< 0,0001
Ressources	Reconnaissance par élèves	+ 0,15	< 0,0001
Ressources	Clarté de rôle & des demandes	+ 0,14	0,014
Ressources	Soutien de l'inspectorat	+ 0,16	= 0,002
Demandes	Charge de travail	- 0,09	= 0,022

Tableau 12 : Prédicteurs de la satisfaction au travail

3.5. Facteurs de risques psychosociaux et satisfaction de vie globale (hors travail)

Quatre principaux facteurs prédisent la dégradation de la satisfaction de vie :

- Le manque de reconnaissance, globale ou de la part des élèves
- Le manque d'autonomie
- Le manque de soutien de la part des collègues
- La forte charge de travail

Caractéristiques	Facteurs	Beta	Valeur p
Ressources	Reconnaissance globale	+ 0,37	< 0,0001
Ressources	Reconnaissance par élèves	+ 0,25	< 0,0001
Ressources	Autonomie	+ 0,26	< 0,0001
Ressources	Soutien des collègues	+ 0,15	= 0,006
Demandes	Charge de travail	- 0,12	= 0,006

Tableau 13 : Prédicteurs de la satisfaction de vie globale

3.6. Récapitulatif des facteurs de risques sur les différents aspects de santé explorés

Caractéristiques	Ressources	Ressources	Ressources	Ressources	Ressources	Ressources	Demandes	Demandes
Facteurs	Reconnaissance globale	Reconnaissance par étudiants	Autonomie	Clarté de rôle & des demandes	Soutien de l'inspectorat	Soutien des collègues	Charge de travail	Exigences émotionnelles
Stress perçu	x	x	x	x	x		x	x
Epuisement pro	x	x	x	x	x		x	x
Désengagement	x	x	x	x	x			
Satisfaction de vie pro	x	x	x	x	x		x	
Satisfaction de vie	x	x	x			x	x	

Tableau 14 : récapitulatif des facteurs de risques sur les différents aspects de santé explorés

4. Le changement

4.1. Objectif et description de l'outil

Chaque répondant pouvait donner, d'une part, entre 0 et 5 aspects positifs du changement, et d'autre part, entre 0 et 5 aspects négatifs du changement. Au total, ils ont produit 3253 aspects négatifs du changement et 1797 aspects positifs, cet écart suggère déjà que les aspects négatifs sont plus accessibles pour les individus que les aspects positifs.

De plus afin de saisir l'attitude globale envers le changement, les enseignants se prononçaient sur la charge ou intensité affective associée à chaque aspect produit. Ainsi, pour chaque aspect positif donné, les participants indiquaient sur une échelle allant de 0 à 6 dans quelle mesure l'aspect évoqué était positif. Réciproquement, pour chaque aspect négatif, les répondants évaluaient dans quelle mesure cet aspect évoqué des sentiments négatifs. Ainsi, nous avons calculé un score moyen d'intensité affective pour les aspects négatifs, d'une part, et un score moyen d'intensité affective pour les aspects positifs d'autre part. Afin d'examiner l'attitude globale à l'égard du changement, nous avons soustrait au score moyen de charge affective positive, le score moyen de charge affective négative.

$$\text{Attitude changement} = \text{Charge affective positive moyenne} - \text{Charge affective négative moyenne}$$

Un score négatif indique une perception du changement plus négative que positive. Un score positif indique une perception du changement plus positive que négative. Les scores peuvent ainsi théoriquement varier entre -6 (attitude extrêmement négative) et +6 (attitude extrêmement positive).

Après avoir décrit la population de répondants sur le changement, nous essayerons de répondre à 4 questions :

1. Sur l'échantillon interrogé, quelle est l'attitude des enseignants vis-à-vis du changement ?
2. Quels sont les principaux aspects négatifs et positifs du changement tel qu'il est vu par les enseignants ?
3. Quel est le lien entre l'attitude vis-à-vis du changement et les aspects de santé et motivationnels ?
4. Quels sont les facteurs de RPS qui sont les plus présents chez les enseignants ayant une attitude principalement négative vis-à-vis du changement ?

4.2. Population de répondants à l'outil d'évaluation du le changement.

La réponse à l'outil visant à recueillir les verbatim (ou évocations) sur le changement, ainsi que l'évaluation de ces derniers étant facultative, nous allons décrire brièvement la population qui a répondu à cette partie de l'étude. 994 enseignants ont complété cette tâche, leur âge moyen est de 47.78 ($ET = 7.16$, Min = 25 & Max = 69 ; femmes = 82 & hommes = 912).

4.3. Sur l'échantillon interrogé, quelle est l'attitude des enseignants vis-à-vis du changement ?

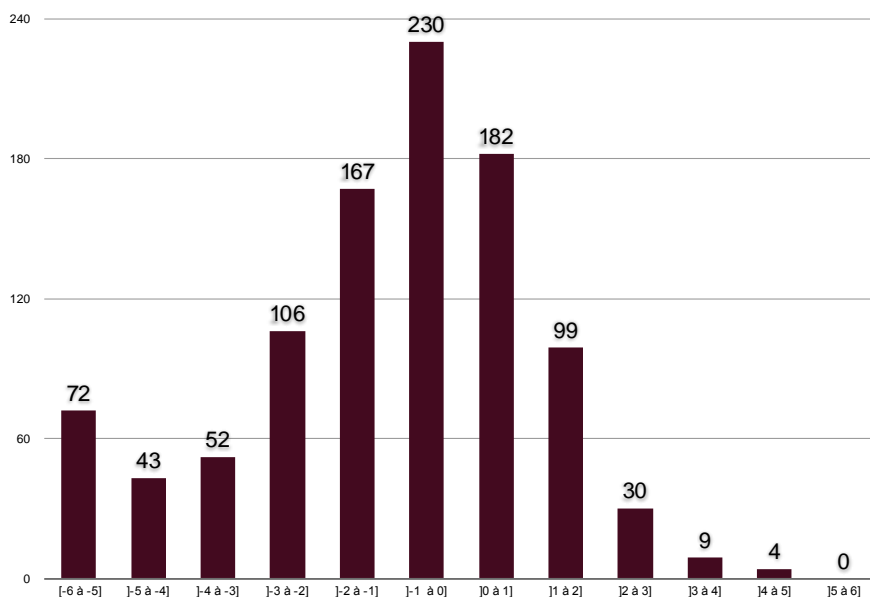
Les scores se distribuent sur quasiment toute l'étendue, et ce, aussi bien pour les aspects négatifs, les aspects positifs, et l'attitude vis-à-vis du changement (cf. tableau 15).

	N	Min	Max	Moyenne	ET
Charge affective négative	994	0	6	4,45	1,07
Charge affective positive	994	0	6	3,57	1,73
Attitude changement	994	-6 ⁸	5	-0,87	2,11

Tableau 15. Statistiques descriptives pour le score total d'affectivité associé au changement et pour les scores d'affectivité positive & négative

La distribution des scores (cf. graphique 21) montre que la perception du changement est pour 67% des répondants négative (score inférieur ou égal 0), alors qu'elle est positive pour 33% des participants (score strictement supérieur à 0).

⁸ Cette valeur est négative car, pour rappel, $Attitude\ changement = Charge\ affective\ positive\ moyenne - Charge\ affective\ négative\ moyenne$



Graphique 21. Distribution du score d'attitude vis-à-vis du changement

4.4. Quels sont les principaux aspects négatifs et positifs du changement tel qu'il est vu par les enseignants ? Analyse qualitative.

Au niveau qualitatif, nous présenterons uniquement les aspects les plus fréquents (>3%, seuil arbitraire) dans chaque corpus (aspects positifs vs. aspects négatifs).

Les aspects négatifs du changement

Au niveau des aspects négatifs, il ressort essentiellement que les participants se plaignent du *manque de maîtrise des nouveaux enseignements* (10,08% du corpus) renforcés par le *manque de compétence et/ou de connaissances* pour les assumer (5,32% du corpus), ce qui semble alors entraîner une augmentation considérable de leur *charge de travail* et du *temps de travail* (6,08% du corpus) notamment à travers la préparation de cours ou des interventions (4,76% du corpus). La principale cause perçue serait une *absence de formation et/ou de support pédagogique adaptés* (4,21%). Enfin, les enseignants semblent avoir perdu le plaisir d'enseigner, ils ne sont pas intéressés par les nouveaux enseignements et semble démotivés (4,03% du corpus). Ils questionnent l'utilité et l'adéquation des nouveaux contenus (3,56% du corpus).

Type	Freq	%
Utilité / Adéquation de l'enseignement dispensé	116	3,56%
Plaisir / Désintérêt / Démotivation	131	4,03%
absence de formation / support	137	4,21%
Temps de préparation & préparation	155	4,76%
manque de compétence / connaissance	173	5,32%
Charge de travail / Temps de travail	198	6,08%
manque de maîtrise	328	10,08%

Tableau 16. Principales catégories des aspects négatifs associés au changement

Les aspects positifs du changement

Pour les aspects positifs, l'aspect le plus évoqué est le *travail en équipe* et la *solidarité* qui en découle (cité dans 16% du corpus). Ensuite viennent les aspects liés à la *découverte* et à leur côté *intéressant*, ils suscitent de la *curiosité* qui a été citée dans 13% du corpus (il faut noter que l'intérêt, la curiosité, ou la découverte positive était clairement visible dans ses réponses). La troisième catégorie renvoie à des *nouveautés*, pour lequel il est difficile de savoir la position des enseignants (absence d'intérêt marqué). Bien que cette catégorie fasse partie des réponses positives, nous avons préféré la singulariser de la catégorie de réponses précédente. En effet, dans cette dernière la plus-value pour les participants était clairement énoncée.

Malgré la consigne, certains participants ont clairement signifié qu'ils ne voyaient aucun aspect positif, nous avons donc décidé de créer une catégorie qui regroupe 9% du corpus. Il faut noter que cette catégorie serait, sans doute, plus importante au regard du nombre de non-réponses.

Cependant, l'absence de réponse ne peut être interprétée sans équivoque.

Un ensemble d'aspects plus précis viennent à la suite : que ce soit la *pluridisciplinarité* ou la *diversité* des enseignements (6% du corpus), l'introduction de *nouvelles technologies*, de *nouveaux outils* et/ou de *nouveau matériel* (5.5% du corpus), la *démarche projet* (5.5% du corpus), l'introduction d'une prise en compte du *développement durable* et du respect de l'environnement (1.6%), ou encore l'introduction plus large des *langues vivantes* (surtout l'anglais, 1.4% du corpus).

Trois catégories ressortent également, une première qui vise à qualifier la réforme d'une *modernisation*, d'une évolution et/ou d'une augmentation de la *cohérence* avec la société (5.1%), puis une catégorie de réponse qui témoigne que le changement constitue une *remise en question* (2.8% du corpus) et enfin que celle-ci a amélioré les *relations avec les élèves* (1.8% du corpus).

Type	Fréquence	%
Travail en équipe / solidarité	287	16,0%
Ouverture / Découverte / Curiosité / Intérêt / Motivation	232	12,9%
Nouveauté	210	11,7%
Aucun	161	9,0%
Pluridisciplinarité / Variété / Diversité	108	6,0%
Nouvelles technologies / Nouveau matériel	99	5,5%
Démarche projet	98	5,5%
Modernisation / Renouveau / Plus de cohérence	91	5,1%
Remise en question	50	2,8%
Relations avec les élèves	32	1,8%
Développement durable	29	1,6%
Langue vivante	25	1,4%
Liberté / Autonomie	19	1,1%

Tableau 17. Principales catégories des aspects positifs associés au changement

4.5. Quel est le lien entre l'attitude vis-à-vis du changement et les aspects de santé et motivationnels ?

Aspects de santé

Nous avons examiné les liens existants entre l'évaluation du changement vécu par les enseignants et certains aspects de santé. Les aspects de santé examinés sont : Le stress perçu, la satisfaction au travail, les deux dimensions du burnout (épuisement professionnel et désengagement), la satisfaction de vie globale.

Aspects de santé	beta	valeur p
Stress perçu	- 0,231	< ,0001
Satisfaction de vie professionnelle	0,292	< ,0001
Burnout - épuisement professionnel	- 0,23	< ,0001
Burnout - désengagement	- 0,327	< ,0001
Satisfaction de vie globale	0,213	< ,0001

Tableau 18. Lien entre attitude vis-à-vis du changement et santé

Lecture : Pour rappel, le beta indique le sens et la force du lien. La valeur p indique dans quelle mesure le lien observé est digne de confiance ; elle doit être inférieure à 0,05, c'est-à-dire avoir moins de 5% de chances de se tromper.

Stress perçu. On observe un lien négatif et significatif entre la perception du changement et le stress perçu. Ainsi, plus l'attitude envers le changement est négative, plus les enseignants interrogés présentent de forts niveaux de stress perçu.

Satisfaction de vie professionnelle. On observe un lien positif et significatif entre la perception du changement et la satisfaction de vie professionnelle. Ainsi, moins l'attitude envers le changement est négative, plus les enseignants interrogés sont satisfaits de leur vie professionnelle.

Burnout. La mesure de burnout utilisé ici comporte deux dimensions, permettant d'examiner les deux premières phases de ce syndrome. D'une part, nous avons examiné le niveau d'*épuisement professionnel*. Cette phase désigne le fait de se sentir vidé, de ne plus avoir suffisamment de ressources émotionnelles et physiques. D'autre part, est examinée la phase de *désengagement*, dite aussi phase de dépersonnalisation. Il s'agit d'une phase durant laquelle l'individu a une attitude négative, détachée vis-à-vis de son travail et des « utilisateurs » (i.e. ici, les élèves). On observe que plus l'attitude envers le changement est négative, plus les individus présenteront des niveaux élevés d'épuisement professionnel et de désengagement.

Satisfaction de vie globale. Là encore, en utilisant une mesure non spécifique au travail, nous pouvons observer que plus l'attitude envers le changement est négative, moins les enseignants interrogés sont satisfaits de leur vie.

Aspects motivationnels

La mesure utilisée ici permet de distinguer 4 formes d'engagement :

- La dimension d'engagement *affectif* : Elle désigne une identification, un attachement émotionnel : « j'éprouve un sentiment d'appartenance... »
- La dimension d'engagement *normatif*. Elle désigne une attitude loyauté, un sentiment d'obligation morale : « il ne serait pas correct de quitter mon métier maintenant... »
- La dimension d'engagement de *continuité, par manque d'alternative* : « je reste enseignants car je ne vois pas où je pourrais aller ailleurs »
- La dimension d'engagement de *continuité, par sacrifices perçus* : « Je ne voudrais pas quitter mon métier car j'ai beaucoup à y perdre ». Engagement basé sur les sacrifices personnels associés à un départ éventuel de la structure dans laquelle le salarié travaille.

Dimensions de l'engagement	beta	valeur p
Continuité - manque d'alternative	-0,114	0,001
Continuité - sacrifice	0,102	0,002
Affectif	0,186	< ,0001
Normatif	0,15	< ,0001

Tableau 19. Lien entre attitude vis-à-vis du changement et engagement

Les analyses menées montrent que plus l'attitude envers le changement est positive, plus les enseignants présentent de forts niveaux d'engagement affectif, normatif et basé sur les sacrifices perçus. En revanche, plus l'attitude envers le changement est négative, plus l'engagement des enseignants se fait sur la base d'un manque d'alternatives, c'est-à-dire qu'ils restent enseignant parce qu'ils ne perçoivent pas d'autres alternatives.

4.6. Quels sont les facteurs de risques psychosociaux perçus par les enseignants ayant une attitude négative envers le changement ?

Nous avons séparé l'échantillon recueilli en 2 groupes sur la base de la variable « perception du changement ». Pour ce faire, nous avons mis dans un groupe les enseignants pour lesquels l'attitude envers le changement est négative (score d'attitude strictement inférieur à 0). L'autre groupe était

constitué des enseignants ayant une attitude « neutre » ou positive envers le changement (score d'attitude égal ou supérieur à 0).

Facteurs de RPS	Attitude négative	Attitude neutre ou positive	d de Cohen	Valeur p
Reconnaissance globale	15,65 (3,84)	17,85 (3,74)	0,58	< 0,0001
Reconnaissance par les étudiants	29,47 (5,26)	28,71 (5,20)	0,14	= 0,016
Autonomie	36,39 (4,88)	39,14 (4,63)	0,58	< 0,0001
Clarté des rôles et des demandes	13,29 (3,12)	11,96 (3,24)	0,42	< 0,0001
Soutien des collègues	13,73 (3,67)	14,84 (3,31)	0,32	< 0,0001
Soutien de la hiérarchie	8,76 (3,72)	10,17 (3,97)	0,37	< 0,0001
Soutien de l'inspectorat	6,36 (3,07)	7,64 (3,60)	0,38	< 0,0001
Soutien des chefs de travaux	9,94 (4,42)	11,38 (4,62)	0,32	< 0,0001
Charge de travail	29,44 (4,70)	29,27 (4,57)	0,04	= 0,546 ; Non Significatif
Exigences émotionnelles	26,51 (3,99)	26,54 (3,96)	0,008	= 0,914 ; Non Significatif

Tableau 20. Présence de facteurs de risques psychosociaux pour les individus avec une perception négative versus neutre/positive du changement

Lecture : Pour chaque facteur, sont présentées pour les deux groupes d'attitude envers le changement :

- La moyenne ; les écart-type sont présentés entre parenthèse et en italique.
- Le d de Cohen est un indice de l'importance ou taille de l'effet. Il permet de voir la différence de moyenne entre les deux groupes en tenant compte des différences de dispersion des réponses (i.e. écart-type). Ainsi, plus il est élevé, plus nous pouvons dire que la différence entre nos deux groupes est grande. Autour de .20, l'effet sera de faible taille, autour de .50, l'effet sera dit moyen, enfin autour de .80, l'effet sera dit fort.

La première constatation est que seules les ressources différencient nos deux groupes. Ainsi, dans la situation de travail actuelle, ce qui différencie les individus percevant le changement négativement et ceux qui le perçoivent comme neutre ou positif, c'est la présence de ressources. Plus spécifiquement, les enseignants ayant une attitude négative envers le changement perçoivent, dans

leur environnement de travail, un manque de reconnaissance globale, un manque d'autonomie, un manque de clarté de rôle et un manque de soutien (quelle que soit la source) par rapport aux enseignant ayant une attitude neutre ou positive à l'égard du changement. Entre les deux groupes, aucune différence n'apparaît sur les exigences du travail.

Il apparaît ainsi que c'est le manque de ressources consécutif au changement et à sa conduite qui est problématique et qui explique (en partie) les attitudes des enseignants vis-à-vis du changement, et probablement le lien entre attitude envers le changement et le niveau de stress perçu. Ainsi, on peut émettre l'hypothèse forte que le lien entre une attitude négative envers le changement et un fort niveau de stress est (en partie) déterminé par le manque de ressources consécutif à ce changement, particulièrement en termes de reconnaissance, d'autonomie, de clarté de rôle et de soutien.