

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements	IX
Introduction	1
CHAPITRE 1	
État de la situation des problèmes liés à la santé mentale en milieu scolaire et explications selon la recension des écrits.....	5
Explications relevées par la recension des écrits.....	10
Synthèse de la revue de littérature : Une individualisation du rapport au travail induite en bonne partie par des orientations politiques?	20
CHAPITRE 2	
Cadre théorique de l'enquête de psychodynamique du travail.....	25
CHAPITRE 3	
Les aspects méthodologiques de la Clinique de la psychodynamique du travail et de la démarche « Recherche-action »	31
La pré-enquête	33
L'enquête de psychodynamique du travail (l'École A)	35
Transfert et démarche dans l'École B.....	38
Assurer des relais	39
CHAPITRE 4	
Les résultats de l'enquête de psychodynamique du travail de l'École A....	43
Les enseignantes et enseignants.....	44
Les professionnelles et professionnels de l'éducation.....	51
Le personnel de soutien.....	58
Les directions adjointes et de programmes	66

CHAPITRE 5	
Les situations difficiles pour la santé mentale au travail : les constats de l'enquête dans l'École A	71
La lourdeur du travail : le poids du « trop », le poids du « manque »	71
CHAPITRE 6	
Les résultats de l'enquête de psychodynamique du travail de l'École B ...	75
Les enseignantes et enseignants : « S'adapter » : oui, mais à quel prix ? ...	76
Les professionnels et professionnelles de l'éducation : quand « faire autrement » rime avec « faire plus »	82
Le personnel de soutien : « Être au front » : une position à risque ?	87
Les directions adjointes et de programmes : question d'image et de crédibilité	93
En résumé... à propos des deux enquêtes à l'École A et B...	99
CHAPITRE 7	
Les stratégies défensives : sous le signe d'une adaptation paralysante	103
1) Une adaptation palliative à la mission de l'école réparatrice	105
2) Une adaptation réactive à l'envahissement du travail	113
CHAPITRE 8	
Le passage à l'action	119
L'enquête de psychodynamique du travail : soutenir un mouvement émancipatoire	119
Poursuivre un accompagnement post enquête : quelles balises ?	121
Résultats de la démarche d'accompagnement dans les écoles participantes : des plans d'action	122
Transférer la démarche et l'analyse à de multiples niveaux	126
Vers un outil de transfert : le <i>Guide d'animation en psychodynamique du travail</i> et la formation de formateurs et formatrices	133
Bilan de ce qui a compliqué la démarche et de ce qui l'a facilitée	136
CONCLUSION	
Pourquoi en sommes-nous là ?	140
L'importance d'examiner le travail dans sa complexité pour débusquer les « situations à risque »	142
Les résultats liés à l'identification de situations à risque pour la santé mentale au travail	145
Y a-t-il espoir de changements ?	152
Avant de quitter la scène...	155
BIBLIOGRAPHIE	
ANNEXES	
	169

REMERCIEMENTS

Au cours des dernières années, cette recherche a nécessité un travail important de nombreuses personnes des milieux scolaire, universitaire et de la santé et sécurité du travail. Nous tenons à les remercier chaleureusement pour leur contribution. Sans leur remarquable participation, cet imposant travail n'aurait pu être réalisé.

Nous tenons à remercier en premier lieu les participantes et participants aux groupes d'enquête de psychodynamique du travail des écoles participantes, les membres des Groupes de soutien à l'intervention et ceux du Comité de suivi. Leur expérience de travail à l'école est à la base des connaissances produites dans le cadre de cette recherche.

Les instances représentatives sont aussi remerciées pour la diffusion des résultats et leurs efforts à traduire désormais ces résultats en actions concrètes : la Centrale des syndicats du Québec (CSQ), la Fédération des syndicats de l'enseignement du Québec (FSE), le Syndicat des enseignantes et enseignants de la région participante, la Fédération des professionnelles et professionnels de l'éducation (FPPE), le Syndicat des professionnelles et professionnels de la région, le Syndicat des employées et employés professionnels et de bureau (SEPB, soutien scolaire), la commission scolaire participante et la Fédération des commissions scolaires du Québec (FCSQ).

Les écoles participantes, l'Université Laval, la Faculté des sciences de l'éducation, le Centre de recherche et d'intervention sur l'éducation et la vie au travail (CRIEVAT) et les personnes suivantes sont remerciés pour leur soutien financier et logistique : Mme Lucie Héon, directrice du CRIEVAT au moment de l'enquête (2010-2012) et Mme Geneviève Fournier, directrice actuelle.

Des remerciements spéciaux sont adressés à Mme Lucie Héon, à titre de cochercheure ayant œuvré sur le terrain et pour sa généreuse participation à l'équipe d'analyse.

Les collègues suivants ont été d'un précieux apport : M. Jacques Rhéaume, M. Jonas Masdonati, Mme Anne Marché-Paillé, Mme Marie-Claude Gilbert, Mme Pascale Molinier, Mme Louise St-Arnaud, Mme Geneviève Fournier, Mme Lise Lachance, Mme Marie-José Des Rivières, M. Pierre Lefebvre, M. Jacques Tondreau, Mme Laure Lapierre. Merci aussi au professeur Christophe Dejours, fondateur de l'approche de psychodynamique du travail, pour son œuvre immense en santé mentale au travail. Notre appréciation va aussi à Mme Manon Maranda (transcriptrice), à Mme Diane Dussault (secrétaire) et à Mme Sylvie Leclerc (adjointe administrative).

Nous sommes reconnaissants à l'Institut Robert-Sauvé en santé et en sécurité du travail (IRRSST) pour avoir subventionné cette recherche-action et à M. Charles Gagné, conseiller en valorisation de la recherche.

INTRODUCTION

*L'*école en souffrance, psychodynamique du travail en milieu scolaire, titre de notre précédent ouvrage¹, levait le voile sur l'expérience de membres d'une école secondaire publique d'un milieu socioéconomique défavorisé. Depuis la publication de ce premier bouquin en 2011, la recherche-action dont nous faisons part dans son entièreté dans ce second volume a progressé dans l'explication de situations à risque à l'origine des problèmes de santé mentale au travail et aussi dans l'accompagnement du milieu scolaire par la mise en place de mesures de prévention².

Pourquoi parler de souffrance au travail? Cette notion ne désigne pas un état statique misérabiliste. La souffrance, bien que vécue dans son corps et son âme, est le résultat de dynamiques paradoxales au cœur des réalités actuelles de travail. Le secteur de l'enseignement n'y échappe pas. Or cette notion fait toujours peur. Elle est rejetée par certains qui préfèrent y voir la plainte de quelques-uns. D'autres savent au contraire qu'elle est le symptôme de situations qui dépassent largement la singularité. La souffrance au travail est le reflet d'un dysfonctionnement politique, systémique et organisationnel. Elle confine dans des stratégies défensives qui inhibent l'action. C'est du moins ce que cette étude réalisée au cours des quatre dernières années (2009-2013) révélera dans les pages qui suivent.

La souffrance au travail se traduit par diverses manifestations chez le personnel scolaire. Pendant longtemps, elle peut être mise à distance et demeurer en grande partie occultée par le silence qui prévaut dans ces situations où l'on a le plus souvent honte d'avouer la souffrance « ordinaire », celle vécue au jour le jour, celle d'avant la maladie. Le plus grand inconfort est sans doute celui de vivre au quotidien un sentiment d'échec par rapport à la mission complexe de l'école, devenue « réparatrice » de bon nombre de maux

1. M.-F. Maranda et S. Viviers (dir.) (2010). *L'école en souffrance, psychodynamique du travail en milieu scolaire*. Québec: CRIEVAT et PUL, 177 p.

2. Nous préférons la notion de santé mentale au travail plutôt que celle de santé psychologique car, à notre avis, la dernière « psychologise » le rapport au travail, tandis que la première réfère à la santé publique.

sociaux qui affectent une portion grandissante de la société québécoise. Pauvreté, tensions sociales, problèmes familiaux et détresse des jeunes se retrouvent à l'école. Or ce n'est pas tant le travail avec les élèves en soi qui génère de la souffrance, mais un rapport au contexte organisationnel dominé par une idéologie comptable prenant le pas sur les objectifs pédagogiques et humanistes de l'éducation.

L'école publique serait en danger, selon nous, car elle est confrontée à trop de transformations sociales contradictoires mettant les acteurs de l'école devant une mission souvent « impossible ». La « réussite scolaire pour tous », directive prescrite par les divers gouvernements, est menacée devant trop de difficultés organisationnelles. Elle remet même en question la philosophie d'égalité des chances sous-jacente au Renouveau pédagogique. Les impasses, les écueils, les empêchements de travailler sont intériorisés par des individus désireux de souscrire malgré tout à ces idéaux souvent inatteignables qui les confinent paradoxalement dans l'impuissance et l'inaction.

Cette recherche-action a poursuivi un objectif général de mieux comprendre la nature des situations de travail difficiles, voire à risque, du côté de la santé mentale afin de sortir de l'ornière de l'individualisation des problèmes reliés à l'organisation du travail. Notre démarche a permis d'analyser le rapport subjectif et intersubjectif au travail; d'accompagner des acteurs pour qu'ils comprennent les situations qui présentent des risques et de ranimer les ressorts de l'action par la dissolution des blocages d'ordre communicationnel ou défensif.

Un premier objectif spécifique fut d'examiner les situations à risque par l'analyse psychodynamique du plaisir et de la souffrance, et des stratégies défensives individuelles ou collectives en présence. Un deuxième objectif fut de mettre en place des modalités d'accompagnement des acteurs dans l'action proprement dite au sein d'une démarche paritaire réflexive de transformation de l'organisation du travail. Un groupe de participants volontaires a donc conçu un plan d'action concret destiné à corriger et à réduire à la source les situations à risque, visant ainsi le passage à l'action en santé et sécurité du travail. Un troisième objectif a consisté au développement d'outils de relais d'animation et de formation en vue d'un transfert des connaissances.

PRÉSENTATION DES CHAPITRES

De plus en plus de recherches sortent de l'ornière de l'individualisation des problèmes de santé mentale au travail et relient à l'organisation du travail la montée du stress aigu et chronique, de l'épuisement professionnel, de la détresse psychologique ou de la dépression. Ces problèmes peuvent en dire

long sur la qualité de vie au travail. C'est ce que nous verrons dans la revue de littérature détaillée au premier chapitre.

Le deuxième chapitre présente le cadre théorique et méthodologique de la recherche. La psychodynamique du travail (Dejours, 2008) a été l'approche utilisée dans cette recherche-action. À la différence des études qui scrutent chez les individus la source des problèmes d'adaptation, l'enquête s'est attardée à élucider la dynamique des situations à risque provenant de l'organisation du travail et des stratégies défensives mises en place pour se protéger.

Le chapitre trois relate la démarche de recherche-action proprement dite. Dans une perspective d'intercompréhension des réalités respectives de travail, huit (8) groupes de participants volontaires de deux écoles (Écoles A et B), comprenant une soixantaine d'enseignants et d'enseignantes, de professionnelles et professionnels de l'éducation, de membres du personnel de soutien et de directions adjointes, ont accepté de livrer un témoignage sur leur expérience de la souffrance qui se vit dans les écoles. Les points de tension et de souffrance et les points d'appui ou de plaisir du travail ont été relevés pour chacun des groupes et des écoles participantes.

Les résultats des enquêtes des deux écoles sont documentés dans les chapitres quatre et six. Le chapitre cinq synthétise l'état des lieux à l'aide d'un résumé des situations difficiles pour la santé mentale en lien avec l'organisation du travail repérées dans les enquêtes de psychodynamique du travail. Les propos des participants des deux écoles, analysés et corroborés par un grand nombre de leurs collègues provenant de diverses régions, confirment l'existence de situations difficiles ou pénibles liées au travail pouvant devenir à risque pour la santé mentale. Or comme les lecteurs pourront le constater, ce ne sont pas tant les individus *a priori* qui sont «malades», mais plutôt le contexte de travail qui les fragilise et risque de les rendre malades.

Le chapitre sept détaille des stratégies défensives particulières au milieu scolaire. Deux types de stratégies défensives sont apparus, mettant en discussion les risques reliés à trop vouloir «s'adapter» à un contexte ou à un environnement de travail devenu délétère.

De façon à démontrer, pas à pas, comment nous nous y sommes pris pour réaliser cette démarche d'envergure, le «passage à l'action» est ensuite commenté au chapitre huit. En effet, notre recherche comportait un volet visant à accompagner le milieu scolaire (des écoles participantes à la commission scolaire aux instances représentatives patronales et syndicales) dans une prise de conscience des effets délétères de l'organisation du travail sur la santé mentale au travail et sur l'importance d'agir en prévention primaire, c'est-à-dire sur les éléments institutionnels, organisationnels, professionnels à la source des problèmes vécus individuellement par les

personnes. L'accompagnement des milieux et des acteurs organisationnels est devenu un objet précis d'étude au regard des connaissances en psychodynamique du travail produites par notre démarche. C'est là même une contribution de notre recherche-action, nous l'espérons. Toute la question du «transfert» fut particulièrement importante et a mobilisé beaucoup d'efforts et d'énergie de notre part, et de celle des milieux, pour faire avancer ces dossiers notamment en santé et sécurité du travail. Ce dernier chapitre fait le bilan de toute cette démarche qui a duré plus de quatre ans.

Cette recherche-action est inscrite dans une volonté de développer des savoirs sur l'appropriation de l'enquête de psychodynamique du travail par des instances représentatives et décisionnelles et leur détermination à intégrer la santé mentale dans le champ plus large de la santé et de la sécurité du travail. La conclusion attire l'attention sur ce que nous retenons de cette aventure et voulons partager avec les milieux de travail. Elle soulève notamment des défis à relever dans la mise en place d'une action structurée en santé et sécurité du travail dans le milieu scolaire. En tenant compte des stratégies défensives relevées qui, rappelons-le, nuisent à la transformation des contextes de travail dans une optique d'une meilleure santé mentale au travail, elles sont discutées pour mieux comprendre leurs incidences, notamment sur le plan de l'action collective. Enfin, les annexes donnent des exemples précis des outils employés pour réaliser le tout.

En somme, en acceptant d'investir du temps et de l'énergie dans cette démarche qui fut longue et assidue, au minimum quatre années, les participantes et participants de cette étude, leurs collègues et leurs instances syndicales et professionnelles espèrent que les décideurs politiques de tous les niveaux tiendront compte de leurs témoignages pour bonifier, améliorer, modifier, transformer l'organisation du travail de façon à prévenir les problèmes de santé mentale au travail. De toute façon, eux n'attendent plus le signal de départ donné par les employeurs : le mouvement de transformation s'est enclenché et dans peu de temps, *si la tendance se maintient* comme on dit communément, tous les comités de santé et sécurité du travail incluront la santé mentale au travail dans leurs questionnements. La volonté des participants est que le public – les parents, les décideurs, les gouvernements – soit informé de la réalité du travail au quotidien dans les écoles et en tienne compte dans les politiques et décisions.

Bonne lecture et merci, en leur nom, d'accorder de l'attention à la prévention des problèmes de santé mentale du personnel dans les écoles!

L'équipe de recherche

CHAPITRE 1

ÉTAT DE LA SITUATION DES PROBLÈMES LIÉS À LA SANTÉ MENTALE EN MILIEU SCOLAIRE ET EXPLICATIONS SELON LA RECENSION DES ÉCRITS

Diverses recherches réalisées dans le monde, et ici au Québec, rapportent depuis une vingtaine d'années des indicateurs inquiétants sur la situation générale du travail en milieu scolaire et de l'état de santé mentale du personnel. Bien que ces études portent sur des thèmes parfois différents (ex. : détresse, consommation de médicaments) et utilisent des dispositifs méthodologiques particuliers – certaines sont réalisées avec d'importants échantillons, d'autres avec des groupes restreints –, il nous a semblé important d'en réunir quelques-unes pour offrir un portrait de la situation révélateur de la complexité du problème.

L'enquête québécoise des conditions de travail, d'emploi et de santé-sécurité du travail (EQCOTESST, Vézina *et al.*, 2011)¹ identifie les salariés du **secteur de l'enseignement**² parmi les plus atteints par la **détresse psychologique** : 20,8% montrent un niveau élevé contre 18,1% des travailleurs québécois visés par l'enquête (p. 638). La détresse psychologique

1. Cette recherche a utilisé un plan de sondage stratifié selon les régions administratives. L'échantillon effectif est de 5071 travailleurs (taux de réponse de 62%). La pondération des réponses visait à rendre possibles les inférences à la population visée, c'est-à-dire tous les travailleurs québécois de 15 ans ou plus qui occupent un emploi rémunéré à titre d'employé ou de travailleur autonome, depuis au moins huit semaines, à raison de 15 heures ou plus par semaine. Ceci inclut les personnes en vacances, en congé parental ou de maternité, en congé de maladie, en congé sans solde, en grève ou en lock-out, si la durée d'une telle absence est de moins de 12 mois.

2. Le regroupement de l'enseignement comprend tous les niveaux, de l'école primaire à l'université, tant dans le privé que le public. Il correspond à 6,7% des travailleurs visés par l'enquête (p. 82).

peut mener, lorsqu'elle persiste dans le temps, à deux des syndromes les plus fréquemment observés en santé mentale, soit la dépression et l'anxiété (*ibid.*, p. 592). De plus, «les travailleuses du secteur de l'enseignement sont, en proportion, plus nombreuses à être exposées à de la **violence physique au travail**, en comparaison aux travailleuses des autres secteurs» (*ibid.*, p. 648). Ce sont également les travailleurs de l'enseignement qui présentent la prévalence de la **consommation de psychotropes**³ la plus élevée parmi tous les secteurs d'activité (15,3%, *ibid.*, p. 644). Les médicaments psychotropes sont d'ailleurs en augmentation constante depuis plusieurs années selon les données de l'assurance collective de la Centrale des syndicats du Québec (CSQ). À titre d'exemple, entre 2010 et 2012, il y a eu une augmentation de la consommation de psychotropes de 16,6% (130 940 réclamations en 2010 et 152 630 en 2012), pour environ 75 000 membres couverts par l'assurance, dont 67 500 dans le secteur scolaire⁴.

De leur côté, à l'aide d'un échantillon de 1925 enseignants (N=22 000) affiliés à la Fédération autonome de l'enseignement (FAE), Houllfort et Sauvé (2010, p. 15) pointent les symptômes d'**anxiété** comme les plus fréquents chez les enseignants sondés (16% en vivent «assez» ou «très» souvent). Dix-neuf pour cent des répondants qualifient leur santé mentale de moyenne à médiocre (vs 8% dans la population active) (*ibid.*, p. 16). Soixante pour cent disent ressentir des symptômes **d'épuisement professionnel** au moins une fois par mois et 20% une fois par semaine. Trente-cinq pour cent se déclarent trop épuisés pour participer à une vie de famille. Près d'un répondant sur quatre songe à quitter la profession.

Cette situation de détresse et d'épuisement perdure depuis longtemps au Québec. La recherche de Soares (2004) menée auprès de 2000 répondants (n=598; 80,5% enseignants, 8,5% personnel de soutien, 4,8% personnel professionnel et 6,2% travailleurs de la santé et des services sociaux) chiffrait à 39,4% le taux de **détresse psychologique** catégorisé comme «élevé». Une autre étude réalisée cette fois auprès de plus de 1873 professionnels des commissions scolaires du Québec indiquait que 41,3% des participants présentaient un niveau de détresse élevé (Soares, 2006). Finalement, Perron et ses collaborateurs rapportaient en 2005 que, parmi les 495 employés d'une commission scolaire ayant répondu à leur questionnaire, 41,7% se retrouvaient dans des profils de «forme psychologique» qualifiée de «précaire» ou «mitigée» (moins de bien-être et de satisfaction, plus d'émotions négatives).

Au-delà des taux de prévalence de problèmes de santé psychologique, d'autres indices reliés à la situation d'emploi laissent croire à l'existence de

3. Ce sont des médicaments qui agissent sur le système nerveux.

4. Données fournies par la CSQ: octobre 2012.

problématiques organisationnelles en lien avec la santé mentale. Le phénomène de désertion professionnelle (ou de **décrochage professionnel** Grenier, 2007) doit être considéré, à notre avis, comme un symptôme lié à ce que plusieurs appellent «le malaise enseignant», symptôme dont l'ampleur inquiète, au Québec comme ailleurs. Les chercheurs du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE): Tardif (2013), Martineau et coll. (2013), Mukamurera (2011), Karsenti, Collin et Dumouchel (2013) établissent entre 15 et 20% le nombre d'enseignants qui quittent la profession au Québec. Ces chercheurs s'entendent pour dire que ces chiffres datent du milieu des années 2000 et qu'il est difficile d'obtenir du MELs des statistiques actualisées à ce sujet. Or, les données obtenues par Mukamurera (2006) révélaient que 43% des enseignants entrés après 1999 pensaient abandonner à moins de 5 ans d'exercice, les enseignants du secondaire étant plus enclins à vouloir quitter la profession. Chez les enseignants à statut précaire, la proportion grimpe à 20%. Selon les informations obtenues par la Centrale des syndicats du Québec (CSQ), ce taux serait trois fois plus élevé que pour l'ensemble des employés de la fonction publique (Bouchard, 2007). Toujours selon Mukamurera (2006), ce ne sont pas seulement les jeunes enseignants qui envisagent de quitter la profession, mais aussi d'autres plus âgés qui demeurent en poste en raison de la contrainte de l'âge et de la difficulté à se réorienter. Cependant, les remises en question sont beaucoup plus nombreuses durant les premières années de pratique, et c'est de plus en plus tôt dans leur carrière que les enseignants pensent «déserrer», ou désertent, la profession⁵.

La situation des directions d'école n'est pas plus rose⁶. Fortin (2006) rapportait que 69% des 365 répondants de sa recherche auprès des nouvelles directions d'établissement avaient pensé quitter la profession (40% une ou deux fois; 29% plusieurs fois). Cette situation peut s'expliquer par un alourdissement important de la tâche des directeurs d'école au cours des années 1990; alourdissement découlant sans doute de la décentralisation des responsabilités vers les établissements scolaires. En effet, la responsabilité de mettre en œuvre de manière opérationnelle les changements imposés par le MELs a reposé en grande partie sur les directions d'école, engendrant une augmentation de la charge de travail pour environ 70% des gestionnaires (Roussel et Tousignant, 2000, dans Blouin, 2004). En même temps, selon Pelletier (2001), «la mise en place, au niveau de l'État, d'un ensemble de mesures incitatives

5. Il est suggéré de consulter les essais de Valérie Grenier (2007), de Stéphanie Godbout (2010) et de Marie-Claude Gilbert (2012) à ce sujet. En plus de recensions d'écrits très bien détaillées, ces essais traitent la situation des nouveaux enseignants à partir de postures expérimentelles ou selon une analyse qui inclut une critique de l'organisation du travail.

6. Consulter la revue de littérature de cet essai: Katherine Blouin (2004).

visant à la fois à réduire la dette publique et à favoriser la création d'emploi pour la nouvelle génération de diplômés» (p. 17) a donné lieu à des suppressions de poste chez les directions⁷. Roussel et Tousignant (2000) rapportent que près du quart des postes de cadres de service et de gérance sont disparus dans le réseau québécois de l'éducation entre 1991 et 1997. De nombreux départs à la retraite sont aussi survenus en raison de la démographie. Plusieurs directions d'école se sentent isolées dans cette situation (Roussel et Tousignant, 2000), ce qui est un facteur lié à l'intention de quitter la profession, selon Fortin (2006). Chaplain (2001) souligne d'ailleurs que, considérant cette réalité, les collègues deviennent particulièrement importants comme source de soutien social. Or plusieurs directions d'écoles québécoises ont vu leurs collègues d'expérience quitter le milieu scolaire autour des années 2000 (Pelletier, 2001). En somme, «on exige non seulement des directrices et directeurs d'école qu'ils modifient leurs habitudes de gestion, mais aussi qu'ils développent et appliquent de nouveaux savoirs, habiletés et attitudes» (Blouin, 2004, p. 12) en même temps que leurs conditions de travail se détériorent.

La **réduction volontaire du temps de travail**, devenue pour certains enseignants à statut permanent une pratique courante pour préserver leur santé mentale, est aussi à considérer dans l'examen de la situation d'emploi, laissant voir une difficulté à concilier le travail avec la vie hors travail. À titre d'exemple, dans un questionnaire rempli par 603 enseignantes et enseignants du niveau préscolaire-primaire de la région de Québec (Custeau-Boisclair, 2009), 65% d'entre eux avouaient réduire leur temps de travail pour préserver leur santé mentale et avoir plus de temps pour leur vie familiale. La lourdeur de la tâche, les problématiques de plus en plus lourdes des élèves et la nécessité de faire du travail scolaire à la maison (au-delà du temps de travail normal prévu dans la convention collective) étaient les principaux motifs.

L'**absentéisme** constitue au final un autre indicateur de malaise à prendre en considération en lien avec la santé mentale au travail. À ce propos, la Fédération des commissions scolaires du Québec reconnaissait en 2011

7. En juillet 2010, Service Canada indiquait que le nombre de directions d'école et d'administrateurs de programmes d'enseignement primaire et secondaire avait diminué légèrement. La cause identifiée: la baisse du nombre d'enfants en âge d'aller à l'école: <www.servicecanada.gc.ca/fra/qc/emploi_avenir/statistiques/0313.shtml>. Pour sa part, le ministère de l'Éducation, en 2000, confirmait: «Au cours des années 90, le personnel de direction des écoles des commissions scolaires du Québec a connu d'importantes transformations. Outre les changements de nature démographiques (sic) comme le vieillissement, la féminisation de l'emploi ou l'accélération de leur remplacement, ces personnes ont dû faire face à la décroissance du secteur public ainsi qu'à un alourdissement de leur tâche.» Départs et démissions hors des commissions scolaires ont suivi. <www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/SICA/DRSI/bulletin_15.pdf>.

que près de 50% des absences du personnel scolaire (les enseignants, les professionnels de l'éducation, le personnel de soutien et de direction) sont attribuables à des «troubles de nature psychologique»: dépression, épuisement professionnel⁸. Chez les éducatrices spécialisées en milieu scolaire, ces problèmes sont responsables de 45% des absences prolongées au sein de leur corps de métier, en comparaison avec 33% pour l'ensemble du personnel de soutien de la Commission scolaire Beauce-Etchemin (Delisle, 2008). Les données obtenues auprès du régime d'assurance collective de la Centrale des syndicats du Québec révèlent aussi une augmentation des réclamations liées aux troubles mentaux⁹ qui constituent plus de 50% des indemnités (53% pour celles débutées en 1997; 54% pour celles débutées en 1998; 56% pour celles débutées en 1999)¹⁰ et 44% des prestations d'assurance salaire de longue durée en 2011 (plus de 104 semaines d'absence).

Or selon les dernières données de la CSST (2013), «les lésions acceptées attribuables au stress en milieu de travail [ont représenté] seulement 1,47% de l'ensemble des lésions avec indemnités de remplacement de revenus en 2011» (p.10)¹¹. Plus précisément, il n'y a eu, en 2011, que 1 077 réclamations acceptées avec indemnités de remplacement de revenus pour des lésions psychologiques attribuables au stress en milieu de travail sur un total de 69 366 pour l'ensemble des lésions; 86,2% des lésions psychologiques étaient attribuables au stress aigu (événements traumatisants, menaces armées, coups, menaces verbales) tandis que 13,2% l'étaient au stress chronique (harcèlement, autre stress, organisation du travail). Ce très petit nombre ne reflète évidemment pas l'ampleur des problèmes de santé mentale dans les milieux de travail en général, si l'on en juge par les chiffres reliés à l'absentéisme.

Il est à remarquer que le personnel enseignant arrive au deuxième rang dans les professions, après le personnel administratif et personnel assimilé, en ce qui concerne le stress chronique. Ce type de problèmes est fortement lié à l'absentéisme. Tel que le rapporte la recherche de St-Arnaud et ses coll. (2011), «les problèmes de santé mentale 'communs' tels que la dépression et l'anxiété contribuent davantage à l'augmentation des absences pour maladie en milieu de travail que les troubles mentaux sévères» (p.8). Or, ce type de problèmes est souvent banalisé et compris à partir de faiblesses individuelles,

8. Source: Fédération des commissions scolaires du Québec, dans *Le Soleil* (10 janvier 2011), «Travailleurs en éducation: l'absentéisme préoccupe».

9. Lorsqu'il est question de statistiques d'invalidité causée par des troubles mentaux, aucune distinction n'est établie en ce qui concerne la cause des troubles mentaux (attribuables au travail ou non).

10. Données non publiées obtenues par la CSQ auprès de la SSQ assurance collective.

11. Commission de la santé et sécurité du travail. Statistiques sur les lésions attribuables au stress en milieu de travail 2008-2011, Québec, 47 p.

ce qui n'incite pas à faire de la prévention du côté de l'organisation du travail. Même une fois requis, le retour au travail à la suite d'une absence en raison d'un problème de santé mentale demeure particulièrement risqué en l'absence de modification des situations à l'origine du retrait (St-Arnaud *et al.*, 2000; St-Arnaud *et al.*, 2007).

Une revue de littérature réalisée par Andrée Demers en 2010 confirmait que « toutes les recherches dans le domaine vont dans le même sens : il y a une croissance alarmante du niveau d'anxiété et de stress dans le milieu de l'éducation » (p. 25). Elle ajoutait : « Le stress ressenti par les enseignants est un facteur prépondérant de détresse psychologique, laquelle est fortement liée à une perte de motivation, un désengagement ou, dans les pires cas, à la dépression, à l'épuisement professionnel, au “décrochage” chez les jeunes (enseignants), ou encore à la retraite prématurée chez les enseignants d'expérience » (p. 27). En plus de constituer une perte d'expertise et une perte économique considérable pour le Québec, la perte physique (invalidités, désertion, retraits) ou morale (problèmes de santé psychologique) de ce personnel scolaire révèle un mal-être injustifiable au sein d'une institution aussi importante au sein d'une société qu'est l'école.

Les lecteurs se demanderont peut-être pourquoi si peu de problèmes de santé mentale au travail (ou santé psychologique) sont reconnus et indemnisés par la CSST? Voilà une importante question qui devra être débattue, mais qui ne pourra pas l'être dans le cadre de notre recherche-action car ce n'était pas là notre objet précis de recherche. Elle n'en demeure pas moins un objet de préoccupation. Cette question doit être posée aux responsables politiques, patronaux, syndicaux et aux compagnies d'assurance. Elle doit interpeler plus spécifiquement le gouvernement¹² et les commissions scolaires qui pendant les deux premières années d'absence défraient les journées de maladie et les invalidités, à même des budgets alloués pour couvrir l'assurance-salaire. On comprendra que dans ce système, rien ne force à faire un examen serré des pratiques organisationnelles à l'origine de plusieurs problèmes de santé mentale, rien n'incite non plus à la prévention.

EXPLICATIONS RELEVÉES PAR LA RECENSION DES ÉCRITS

Ce constat inquiétant porté sur la santé mentale et le travail dans les écoles apparaît comme un phénomène international, comme en témoignaient

12. Il nous semble que le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, le Ministère du Travail et le Ministère de la Santé et Services sociaux devraient examiner ensemble ces questions dans une optique de prévention.

les participants d'un congrès tenu à Lyon en 2011¹³. En amont de notre recherche, un nombre appréciable d'études ici et ailleurs dans le monde ont dégagé des éléments contextuels du travail en milieu scolaire qui s'imbriquent les uns dans les autres et influencent la qualité de vie au travail des enseignants et du personnel des écoles en général. À ce propos, la revue de littérature permet d'établir certaines constantes qui, juxtaposées, peuvent être associées à un contexte organisationnel à risque. C'est du moins notre proposition pour sortir des ornières qui individualisent le rapport au travail ou qui ne retiennent qu'un seul élément explicatif des problèmes que rencontre le personnel scolaire. Comme le soulignaient Messing, Escalona et Seifert (1996) : « [...] peu de leurs conditions de travail, prises isolément, posent un risque pour leur santé. Le bruit ne dépasse pas les niveaux permis en industrie, la température est loin de celle d'une fonderie, les charges déplacées ne sont pas dramatiques. Pour comprendre les problèmes de santé des enseignantes, il faut considérer le contexte global dans lequel elles déploient leur effort de travail » (p. 55). De plus, à notre avis, il faut envisager l'idée de cumul de ces situations qui affectent de manière concomitante la santé du personnel scolaire, comme une « part constitutive du métier » (Hélou et Lantheaume, 2008), métier qui n'est cependant pas considéré comme étant à risque sur le plan de la santé et sécurité du travail.

Cette préoccupation incite à appréhender les questions liées à la santé mentale au travail sous l'angle de la complexité prise au sens d'Edgar Morin (1995)¹⁴. Au contraire de la tendance en recherche à « séparer » la réalité en segments ou variables, il faut apprendre à relier en boucles ce qui existe. Voilà pourquoi des aspects historiques, institutionnels, culturels, professionnels et organisationnels doivent être pris en compte en même temps pour saisir la justesse de la réalité scolaire de nos jours.

13. « *Le travail enseignant au XXI^e siècle, perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle* », Colloque international, 16-18 mars, Lyon (INRP, ENS), France.

14. Sociologue et philosophe, Edgar Morin incite à « apprendre » de ce qui est « tissé ensemble ». La pensée complexe s'intéresse à un enchevêtrement de réalités où coexistent, se contredisent et se côtoient l'ordre et le désordre. « Quand je parle de complexité, je me réfère au sens latin élémentaire du mot "complexus", "ce qui est tissé ensemble". Les constituants sont différents, mais il faut voir comme dans une tapisserie la figure d'ensemble. Le vrai problème (de réforme de pensée) c'est que nous avons trop bien appris à séparer. Il vaut mieux apprendre à relier. Relier, c'est-à-dire pas seulement établir bout à bout une connexion, mais établir une connexion qui se fasse en boucle. Du reste, dans le mot relier, il y a le "re", c'est le retour de la boucle sur elle-même. Or la boucle est autoproduitive. À l'origine de la vie, il s'est créé une sorte de boucle, une sorte de machinerie naturelle qui revient sur elle-même et qui produit des éléments toujours plus divers qui vont créer un être complexe qui sera vivant. Le monde lui-même s'est autoproduit de façon très mystérieuse. La connaissance doit avoir aujourd'hui des instruments, des concepts fondamentaux qui permettront de relier » (Morin, 1995, p. 110-111).

En premier lieu, il convient « d'apprendre » des autres recherches ce qui explique la montée des problèmes de santé mentale au travail au regard des transformations du travail dans les milieux de l'éducation. Nous avons regroupé en « sections explicatives » sans les commenter les sources organisationnelles particulières aux écoles, à l'origine des problèmes qui nous intéressent, telles qu'elles se présentent dans la recension des écrits. Les voici énumérées : la lourdeur du travail, sa complexité, les pressions du temps, le climat de travail (le manque de respect et la violence) et finalement la précarité d'emploi et du travail.

La lourdeur du travail qui se traduit en surcharge psychique

L'enseignement est une profession qui comporte des périodes de contact intenses et exigeantes sur le plan cognitif (ex. plusieurs activités en même temps avec les élèves) et affectif (ex. gestion des conflits), au point où il devient parfois difficile de prendre une distance par rapport aux problèmes vécus à l'école (Friedman, 2000 ; Royer *et al.*, 2001 ; Näring *et al.*, 2006). La gestion de classe et des comportements des élèves constitue une importante source de stress pour les enseignants (Antonioni *et al.*, 2006 ; Friedman, 2000 ; Kokkinos, 2007 ; Royer *et al.*, 2001 ; Fernet, 2007). En guise d'explication, l'aspect hétérogène de la composition du groupe des élèves de la classe s'est considérablement accentué. Au Québec, de 1999 à 2009, non seulement la part relative des élèves handicapés ou en difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) a augmenté par rapport au nombre total d'élèves dans les écoles publiques (de 12,9% à 18,4%), mais la proportion d'entre eux qui sont intégrés en classe ordinaire (vs en classe spéciale ou spécialisée) est aussi passée de 56,0% à 65,1% (MELS, 2009 ; MELS 2010). Forcément, les classes dites « ordinaires » se retrouvent donc à accueillir, proportionnellement, un plus grand nombre d'EHDAA. Le manque de formation des enseignants relativement à la gestion de ce type de classe est souvent mis en relief (Royer, 2005 ; Organisation de coopération et de développement économiques, 2005 ; Vérificateur général du Québec, 2004), de même que le manque de spécialistes pour les soutenir dans cette tâche (Carpentier-Roy, 1992)¹⁵. En effet, les difficultés des enseignants dans la gestion de classe et la discipline prédisposent à l'épuisement professionnel (Brouwers et Tomic, 2000), et la décision de quitter la profession n'est pas sans rapport avec cette nouvelle réalité (Sauvé, 2012). Lorsque la gestion de classe est devenue l'essentiel du travail et que l'enseignant n'est pas respecté, il en résulte des sentiments de dévalorisation et d'incom-

15. Il est à noter que nous ferons fréquemment référence à cette étude de Marie-Claire Carpentier-Roy réalisée dans les années 1990 dans les écoles, et les lecteurs pourront constater que les choses ont peu changé.

pétence. Cette gestion de classe est d'autant plus problématique que les enseignants sont exposés à la fois à la violence verbale et physique des élèves (Buck, 2006 ; Girard *et al.*, 2002 ; Jeffrey et Sun, 2006) et même à celle des parents.

La surcharge liée au travail, à la fois objective et émotive, entre souvent en conflit avec la vie hors travail (Antoniou *et al.*, 2006 ; Messing *et al.*, 1996). Par exemple, les enseignants doivent apporter du travail à la maison (correction, préparation), ce qui engendre stress et fatigue et ne favorise pas une séparation nette entre la sphère de travail et la sphère privée. En conséquence, la charge de travail (Betoret, 2006 ; Younghusband, 2005) et les demandes psychologiques élevées (Bradley, 2007 ; Santavirta *et al.*, 2007) sont établies comme des éléments pouvant expliquer les problèmes liés au stress chez les enseignants. La surcharge est aussi le lot des directions (d'école, directions adjointes). Selon les résultats obtenus par Friedman (2002), mises à part les pressions des enseignants et des parents, c'est la surcharge qualitative et quantitative qui affecte le plus l'épuisement professionnel chez les directions d'école.

La recherche de Phillips et ses collaborateurs (2007) montre que le stress est associé à la surcharge de travail et au débalancement travail-famille (longues heures de travail et interférence du travail sur la famille), ce que corroborent en partie Poirel et Yvon (2009) avec leur étude. Cette recherche quantitative et qualitative réalisée auprès de 238 directions d'école à travers le Québec identifie des stressseurs particuliers à cette profession. La lourdeur est consécutive d'un cumul de situations qui se jouent dans la simultanéité : les contraintes administratives, la charge de travail, les interruptions, les empêchements et les pertes de temps qui s'ensuivent, les imprévus, les conflits à gérer entre les membres de l'équipe-école, la frustration et la colère qui s'ensuivent. Le renouveau pédagogique et le manque d'information jouent également un rôle. D'autres recherches montrent aussi que la surcharge et la lourdeur du travail (Fortin, 2006 ; Oplatka, 2002) et la difficulté de concilier vie personnelle et professionnelle (Fortin, 2006), sont également liées à l'intention de quitter la profession.

La complexité : des contraintes institutionnelles paradoxales vécues personnellement

Avec les mutations du tissu social, les pressions économiques, la gestion en éducation axée sur les normes d'efficacité et d'efficience (Ballet *et al.* 2006), puis les restrictions budgétaires et les changements organisationnels et technologiques, plusieurs s'accordent à dire que la nature du travail des enseignants s'est complexifiée (Day *et al.*, 2006 ; Mukamurera *et al.*, 2007 ; St-Arnaud, *et al.*, 2000 ; Tardif, 2005). De l'époque où le maître était seul maître de sa classe

à celle où l'enseignant est devenu un acteur social parmi d'autres à l'école, le travail d'enseignement a été de plus en plus conçu sur le modèle du travail d'équipe sans toutefois qu'il y ait eu de réelle coordination à ce sujet. En fait, depuis plusieurs années, les chercheurs tentent de comprendre les raisons qui expliquent le peu de travail d'équipe chez les enseignants (Barrère, 2002). Cette situation perdure malgré les incitations en ce sens, notamment au Québec, avec la mise en œuvre de la réforme de l'éducation (Proulx, 2005) et l'élaboration par le ministère de l'Éducation d'un référentiel des compétences axé en partie sur le travail d'équipe et la collaboration (MEQ, 2001). Une hypothèse liée à la culture de métier est à explorer selon des chercheurs (Proulx, 2005 ; Woods, 1999) ; culture souvent taxée d'individualisme.

Or suivant notre approche (la psychodynamique du travail, Dejours et Gernet, 2012), l'individualisme est le résultat d'un processus ancré dans l'organisation du travail, non pas simplement une cause attribuée aux individus, à leurs comportements ou à leurs valeurs (Dejours, 1993). Perrenoud (2005) est aussi de cet avis : la professionnalisation de l'enseignement passe par la coopération et doit se concrétiser dans l'organisation du travail à l'échelle de l'établissement. Pour ce faire, il ne suffit pas de compétences techniques ; il suggère qu'il est nécessaire de développer une « identité collective à l'échelle de l'établissement ». Or une école est composée de quatre catégories professionnelles : les enseignants, bien sûr, mais aussi les professionnels de l'éducation (de plus en plus nombreux, pensons à l'arrivée quasi massive des psychoéducateurs), le personnel de soutien et de direction. Ainsi, le développement d'une « identité collective à l'échelle de l'établissement » suppose de prendre en compte la réalité de travail des différentes catégories professionnelles présentes à l'école.

Ainsi donc, la complexité prend plusieurs visages et peut différer d'une réalité professionnelle à une autre. En ce qui a trait aux professionnels de l'éducation, Butler et Constantine (2005) constatent que le travail des conseillers d'orientation au sein d'écoles en milieu urbain s'est complexifié : ils doivent faire face à une grande diversité de défis. Pensons aux relations interethniques qui peuvent être difficiles, de même qu'à des situations de pauvreté et de crimes plus fréquentes que dans les écoles des autres milieux. Selon leur étude, cela expliquerait pourquoi les conseillers d'orientation des milieux urbains montrent des niveaux plus élevés d'épuisement émotionnel et de dépersonnalisation que leurs collègues des milieux ruraux. Si la complexité du travail de ces professionnels de l'éducation vient de la réalité sociale des élèves, elle est certes amplifiée par le contexte organisationnel actuel. Les travaux de doctorat de Viviers (2014) montrent que la confrontation entre la logique « professionnelle » (p. ex., accompagner des jeunes dans la construction de leur identité) et la logique « gestionnaire » (p. ex., contribuer

à la «rentabilité» de l'organisation) entraîne une importante source de souffrance dans le travail des conseillers d'orientation en milieu scolaire.

Cette même réalité complexe touche aussi le personnel d'encadrement. Dans sa recherche avec des directions d'établissements, Chaplain (2001) soutient lui aussi que la complexité du travail (gérer les budgets, maintenir les standards, gérer les comportements des enfants en difficultés) représente la source de stress la plus importante pour les directeurs. Cette situation est d'autant plus pénible à vivre pour les directions, compte tenu des difficultés rencontrées dans leurs rapports sociaux de travail (Chaplain, 2001). Avec les nouvelles responsabilités, suivant la mise en œuvre de la réforme de l'éducation, il est possible de penser que la gestion des intérêts des différents acteurs engagés dans les décisions sur l'établissement scolaire (conseil d'établissement, parents, personnel scolaire, etc.) puisse être un facteur de stress important pour les directrices et directeurs d'établissement. D'ailleurs, selon l'étude de Poirel et Yvon (2009), la gestion du «renouveau pédagogique» constitue une des principales sources de stress pour les directions d'école.

Les pressions du temps, de l'immédiateté et de l'urgence

Plusieurs auteurs soutiennent la thèse d'une intensification du travail caractérisée par une charge plus élevée, de plus longues heures de travail et l'addition de nouvelles tâches liées à la participation à l'école (Easthope et Easthope, 2000). Les contraintes de temps deviennent une source de stress significative (Ballet *et al.* 2006 ; Kokkinos, 2007). Ballet *et al.* (2006) établissent de multiples sources d'intensification : 1) l'éducation considérée comme un marché ; 2) l'école comme une organisation ; et 3) les standards élevés que les enseignants s'imposent. Or, le contexte d'intensification du travail contribuerait, selon ces auteurs, à la «déprofessionnalisation» de l'enseignement, obligeant à «aller toujours à l'essentiel». À cela doivent s'ajouter les pressions du temps venant des systèmes administratifs, qui obligent à comptabiliser les actes de travail sans égard au temps réel que prennent les tâches, bien souvent (Tardif et Lessard, 1999).

Ces réputés chercheurs soulignent le caractère partiellement extensible du côté du temps de travail enseignant : certaines tâches ont un temps normé (p. ex., temps d'enseignement accordé à chacune des matières) ; d'autres tâches dépendent de l'expérience et du rapport au travail (p. ex., préparation des cours) ; sans compter les tâches résiduelles (p. ex., penser à ses élèves les fins de semaine) qui n'ont pas de durée précise. Le manque de temps est souvent relevé comme un problème et notamment le manque de temps pour se coordonner avec les autres : temps de communication, temps de formation, etc. S'ensuit une situation où le repli sur la tâche immédiate semble la seule option viable à court terme et une situation corollaire d'isolement. Deux études

démontrent que l'isolement professionnel est corrélé avec toutes les dimensions du stress des enseignants québécois (Dussault *et al.*, 1999), et que cet état serait associé à des facteurs provenant de l'organisation du travail (p. ex., le manque de temps, ou le fait d'être seul enseignant dans une matière) (Deaudelin *et al.*, 2003). Ces résultats vont dans le même sens que l'enquête de psychodynamique du travail de Carpentier-Roy (1992) et de l'étude ergonomique de Messing et ses collaboratrices (1997). Elles interprétaient cet isolement (individualisme, repli sur soi) comme une stratégie d'adaptation (ou défensive) individuelle par rapport à une organisation du travail qui, par ses multiples contraintes, réduit l'espace de pouvoir et de liberté des enseignants et nuit ainsi à l'accomplissement de l'œuvre commune dans laquelle ils sont engagés. Selon Carpentier-Roy (1992), cet isolement serait le résultat de l'absence de temps libre commun, de l'absence de structure pour favoriser les échanges, de l'iniquité de la tâche entre les secteurs et entre les matières, de la précarité des emplois et de la dépossession des enseignants de leur autonomie qui pourrait stimuler des projets communs. Étant donné les contraintes et les pressions décourageantes auxquelles ils font face, les enseignants se replient sur leur classe où ils ont un assez grand pouvoir discrétionnaire (Messing *et al.*, 1997).

Poirel et Yvon (2009) ont relevé plusieurs stressseurs liés aux pressions du temps qui génèrent un « empêchement d'agir » pouvant avoir des effets délétères sur la santé psychologique des directions d'école. Leur travail est sous tension, principalement en raison des interruptions constantes (p. ex., interruptions dans le bureau, appels téléphoniques), la longueur des réunions par rapport aux différentes urgences auxquelles ils doivent répondre, la nécessité d'appliquer rapidement (et souvent malgré un désaccord) des consignes ministérielles ou des commissions scolaires sans avoir toute l'information nécessaire, et l'imminence des conflits interpersonnels à gérer.

Le manque de respect et la violence¹⁶

Qu'elle soit sous forme physique, verbale, de l'ordre de l'intimidation ou de la cyberintimidation, à caractère sexuel ou même de vols qualifiés, la violence fait définitivement et malheureusement partie des manifestations de la souffrance vécue quotidiennement par le personnel scolaire, du moins dans certaines écoles comme il a été mentionné précédemment. Il s'agit d'un des secteurs d'activité économique les plus touchés par la violence physique au travail (Vézina *et al.*, 2011, p. 394). À toutes fins pratiques, la situation est égale au secteur de la santé (5,9% vs 6% des membres de ces secteurs). Les

16. Les lignes qui suivent proviennent en bonne partie de l'essai de Marie-Claude Gilbert (2012).

travailleuses de l'enseignement (7,2%) seraient particulièrement à risque de subir de la violence physique, toujours selon Vézina *et al.* (2011, p. 358). Les statistiques de la Commission de la santé et de la sécurité du travail (CSST) démontrent aussi de leur côté que les enseignants au Québec se retrouvent au deuxième rang, après le secteur de la santé, des professions les plus affectées par une lésion attribuable à la violence en milieu de travail; les lésions physiques étant particulièrement fréquentes par rapport aux lésions psychiques (CSST, 2012)¹⁷.

En 2009, Janosz, Pascal et Bouthillier ont dressé un portrait plus détaillé de la violence dans les écoles québécoises. Parmi les principaux résultats de ce rapport basé sur des échantillons rencontrés entre 1999 et 2005, les données sur la violence subie par les membres du personnel sont les suivantes. Au primaire, 29% d'entre eux subissent des insultes de la part d'élèves et 20% de la part de collègues. De plus, les données révèlent que les vols touchent 18% des membres du personnel, les menaces de la part d'élèves en affectent 18%, les menaces de parents d'élèves, 16%, et 15% des membres du personnel subissent des agressions physiques de la part d'élèves. Pour ce qui est des membres du personnel au niveau secondaire, ces derniers sont surtout victimes d'agressions verbales. À au moins une reprise, 39% d'entre eux ont été insultés par un élève, 23% ont été menacés par un élève, 21% ont été victimes d'un vol, les insultes d'un collègue ont touché 17% d'entre eux et les insultes d'un parent 15%.

Selon Jeffrey et Sun (2006), la violence faite aux enseignants était déjà devenue un problème sérieux à la fin des années 1980 (à titre d'exemple d'événements violents : insultes, menaces, coups avec objet ou arme, bousculades, empoignades ont été relevés par la recherche de Jeffrey et Sun). Ces chercheurs font remarquer que les chiffres ne traduisent pas nécessairement toute la réalité, puisque certains enseignants, pour différentes raisons, gardent sous silence la violence. Quel peut être l'effet de subir de telles violences au quotidien dans son contexte de travail ou d'en être « seulement » témoin ? Le climat délétère qui s'ensuit peut être à la fois source de problèmes de santé mentale au travail (Bauer *et al.*, 2007 ; Unterbrink *et al.*, 2008), d'insatisfaction au travail et de désertion professionnelle (Jeffrey et Sun, 2006).

Au-delà de cette violence plus « formelle » vécue dans l'école, le personnel scolaire est particulièrement sensible à ce que l'on pourrait appeler une forme de violence « symbolique », ou à tout le moins un manque de respect et de

17. À noter qu'il s'agit ici des lésions « reconnues » par la CSST. Or l'attribution causale est essentielle pour qu'une demande de réclamation soit « acceptée », ce qui est difficile à faire reconnaître auprès de la CSST lorsqu'il s'agit de lésions psychiques : les sources pouvant être multiples et les effets aussi d'un individu à l'autre.

considération pour le travail en milieu scolaire. Les multiples appels de la part des instances scolaires à la «valorisation» de la profession enseignante ou de «l'école publique» apparaissent symptomatiques de cette dévalorisation qui prévaut *de facto* dans les rapports société-école au Québec. Or la reconnaissance professionnelle ou, par la négative, la non-reconnaissance professionnelle, est un enjeu majeur dans la compréhension de la dynamique de la santé psychologique chez les enseignants, selon plusieurs auteurs (Betoret, 2006; Blais et Lachance, 1992; Carpentier-Roy, 1992; Friedman, 2000). Le sentiment d'être surveillé par les gestionnaires et les parents (Ballet *et al.*, 2006), et critiqué par l'opinion publique (Messing *et al.*, 1997), altère le sentiment de confiance et de sécurité requis pour le développement professionnel (Troman, 2000). En conséquence, le sentiment d'efficacité professionnelle est menacé (Friedman, 2000), particulièrement chez les plus jeunes (Royer *et al.*, 2001), ceux-ci étant plus sensibles au sentiment d'échec en raison de leurs attentes élevées par rapport à la profession (Buunk *et al.*, 2007). Les rétroactions positives des parents et des élèves auraient l'effet inverse, c'est-à-dire un effet protecteur important (Unterbrink *et al.*, 2008), effets trop peu souvent vécus cependant, quoique significatifs.

En ce qui concerne les directions d'école, la recherche menée par Fortin (2006) auprès de jeunes directeurs montre que le manque de reconnaissance¹⁸ est lié à l'intention de quitter la profession. De fait, ceux qui sentent leur travail apprécié et utile sont moins portés à vouloir quitter, alors que ceux qui ne perçoivent pas cette reconnaissance sont plus nombreux à vouloir le faire.

18. Bien que le manque de reconnaissance ne laisse pas de traces visibles (il n'y a pas de blessures apparentes, pas d'esclandres spectaculaires), il n'en demeure pas moins violent symboliquement car l'utilité sociale de la personne, ou de son métier, est remise en cause.