

Qualité de vie à l'école : la cohérence cardiaque dans la relation enseignant-enseigné

Marie-Laure Bardy

▶ **To cite this version:**

Marie-Laure Bardy. Qualité de vie à l'école : la cohérence cardiaque dans la relation enseignant-enseigné. Sciences de l'Homme et Société. 2018. dumas-02269612

HAL Id: dumas-02269612

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02269612

Submitted on 23 Aug 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

QUALITE DE VIE A L'ECOLE :

La cohérence cardiaque dans la relation enseignant-enseigné



Pour l'obtention du Master

Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Parcours 1° degré Recherche en Education

MARIE-LAURE BARDY

Candidat n° 36003791

Sous la direction de M. VAUTHIER

Professeur, Maître de conférences en Psychologie

JURY :

Madame PELLETIER, Maître de conférences

Monsieur VAUTHIER, Maître de conférences

Session universitaire 2018

Juin

UNIVERSITÉ DE LA RÉUNION

École supérieure du professorat et de l'éducation
Académie de La Réunion

Engagement de non plagiat

Article 1 : définition

Les travaux quels qu'ils soient (devoirs, comptes rendus, mémoires, articles, thèses), réalisés par les étudiants rattachés à l'Université, doivent toujours avoir pour ambition de produire un savoir inédit et d'offrir une lecture nouvelle et personnelle d'un sujet. Le plagiat constitue une violation très grave de l'éthique universitaire. Le plagiat consiste à s'approprier le travail d'autrui, c'est-à-dire à utiliser et reproduire le résultat de ce travail (texte ou partie de texte, image, graphique, photo, données...) sans préciser qu'il provient de quelqu'un d'autre.
Très concrètement : on plagie quand on ne cite pas l'auteur des sources que l'on utilise et quand on ne met pas une citation entre guillemets. Le plagiat, est un vol intellectuel. Il s'agit donc d'un délit, passible de sanctions.

Article 2 : circonstances aggravantes

Le plagiat est en soi un délit. Mais le fait de commettre un plagiat en vue d'obtenir indûment une note, un diplôme ou un grade universitaire est une circonstance aggravante. La reproduction d'une œuvre originale sans le consentement de l'auteur est de plus qualifiée juridiquement de contrefaçon (articles L. 335-2 et L. 335-3 du code de la propriété intellectuelle).

Article 3 : engagements

- Les étudiants s'engagent à citer, en respectant les règles de l'art, les travaux qu'ils utilisent ou reproduisent partiellement. La méthodologie d'un travail universitaire, quel qu'il soit, implique que les emprunts soient clairement identifiés (guillemets) et que le nom de l'auteur et la source de l'extrait soient mentionnés.

- Les enseignants s'engagent à sensibiliser leurs étudiants à la lutte contre le plagiat, à leur faire signer la présente charte, et à les inciter à participer aux formations sur le sujet qui seront organisées aux différents niveaux de leur cursus. Il s'agit non seulement de leur expliquer ce qu'est exactement le plagiat, mais de leur montrer que celui-ci et ses différentes formes détournées (traduction mot à mot non référencée, paraphrase sans aucun effort de reformulation, etc.) est contraire aux exigences du travail universitaire demandé et évalué.

Article 4 : sanctions

Les manquements à la présente charte sont passibles de sanctions disciplinaires. La procédure disciplinaire ne préjuge pas d'éventuelles poursuites judiciaires dans les cas où le plagiat est aussi caractérisé comme étant une contrefaçon.

Date et signature de l'étudiant *précédée de la mention « lu et approuvé »*
Saint-Denis, le 20 juin 2018,

Marie-Laure BARDY
Lu et approuvé

« Le bonheur n'est pas chose aisée. Il est très difficile de le trouver en nous, il est impossible de le trouver ailleurs. »

Sébastien Roch, dit Nicolas de Chamfort

Dans *Maximes et pensées, caractères et anecdotes* (1795)

« Le vrai bonheur ne dépend d'aucun être, d'aucun objet extérieur. Il ne dépend que de nous. »

Dalaï Lama

Citation 43488

REMERCIEMENTS

Moment important pour un être profondément social, car chaque pas s'est accompagné de pensées vers des êtres appréciés pour les partages quotidiens et plus espacés, pour l'amitié, l'amour et le sang partagés, à travers le temps, l'espace et les univers…

Je tiens à remercier M. Michaël VAUTHIER, directeur de ce mémoire, dont la patience et la compréhension sont remarquables au regard des affres que ce travail a générés en moi, doutes que je lui ai partagés et qui ont reçu une écoute bienveillante de sa part.

Je pense particulièrement à toute la promotion 2016/2018 de ce master, où une belle émulsion a pris, aux moments agréables partagés (karaoké, goûters et champagne) et où nous nous sommes co-construits.
Je n'oublie pas les intervenants de ces deux années, car somme toute, à un moment ou un autre de cet écrit, il y a eu besoin de se référer aux prises de notes de leur cours… Avec une mention spéciale pour Mmes Liliane PELLETIER, Nathalie WALLIAN et M. Driss ALAOUI.

Je remercie également mes collègues et connaissances lointaines et proches, de l'académie, de l'établissement, de proximité disciplinaire, de spécialité, qui, d'une manière ou d'une autre, ont contribué fortement à mon retour en formation, et au choix de la thématique…

Je pense aux trois enseignants qui ont bien voulu me laisser leur classe et aux 73 élèves qui se sont impliqués dans un des questionnaires de cette recherche.

Je n'oublie pas ma parentèle et mes familles, belles, complexes et nombreuses par-delà les océans qui s'intéressent et suivent mon histoire dont Fara, Fana, Hartmut et Ndrina. A mes frères, mes sœurs et nos pères.

Un grand merci aux amies Claire, Binta, Sandra et Angelika pour leur contribution spéciale en heures d'échanges, conseils, relectures et suggestions d'amélioration.

A ma moitié d'orange, pour son soutien logistique et ses encouragements humoristiques.

Enfin, aux deux prunelles de mes yeux, Lune-de-Printemps et Petit-Trésor, mais aussi à ma mère, La-Fleur-À-Ne-Pas-Jalouser, fanée trop tôt au goût de tous ceux qui l'ont connue et choyée.

SOMMAIRE

Introduction ..... p 4

Partie 1 Une question de départ ..... p 7

Chapitre I. La promotion de la qualité de vie au travail dans l'enseignement ..... p 8

1.1. Des éléments intégrant la QVT dans les études internationales ..... p 8

1.2. La QVT vue en France ..... p 16

1.3. La QVT à La Réunion ..... p 26

Partie 2 Genèse d'un cadre théorique ..... p 33

Chapitre II. D'un contexte, des démarches vers un courant de recherche ..... p 33

2.1. La sociologie de Bourdieu dans un concept de champ, d'habitus, d'illusio p 33

2.2. La vision holiste de Virginia Henderson ..... p 36

2.3. La prévention des risques selon l'INRS ..... p 41

2.4. Par-delà les risques : la psychologie positive ..... p 51

Partie 3 Un axe de recherche ..... p 61

Chapitre III. La question de recherche ..... p 61

3.1. Constats ..... p 31

3.2. Une proposition de recherche ..... p 71

Partie 4 Des résultats ..... p 80

Chapitre IV Les observations ..... p 80

4.1. Côté des enseignants ..... p 80

4.2. Côté des élèves ..... p 85

Chapitre V. Les limites ..... p 88

5.1. Les outils ..... p 88

5.2. Les conditions de passation ..... p 89

5.3. Le protocole ..... p 91

5.4. Les corrélations enseignants-élèves ..... p 92

Chapitre VI. Une analyse possible ..... p 94

6.1. L'impact de la temporalité ? ..... p 94

6.2. L'effet Hawthorne ? ..... p 95

6.3. L'impact de la cohérence cardiaque ? ..... p 96

Chapitre VII. D'autres perspectives ..... p 99

7.1. Relation enseignant-enseigné : ce qui pourrait encore être fait… ..... p 99

7.2. Cohérence cardiaque et éducation : ce qui est envisagé… ..... p 100

7.3. Vers une société inclusive : une idée de recherche de thèse… ..... p 101

Conclusion ..... p 105

Bibliographie ..... p 109

Annexes ..... p 123

Table des matières ..... p 162

Un colloque international s'est déroulé en juin 2017 à Nantes sur la question de la qualité de vie et du bien-être à l'école. Or, cette qualité de vie et ce bien-être, qui restent des concepts vastes, multiréférentiels, multidimensionnels, ne font pas encore consensus. Ces mots évoquent également la notion de climat scolaire. Mais il est possible de les intégrer au champ de la psychologie sociale, avec des composantes sociales, émotionnelles et relationnelles. Un des éléments participant de cette qualité est la relation enseignant-élèves, qui ne semble pas suffisamment documentée (Nguyen, 2016 ; Rascle et Bergugnat, 2016 ; Florin et Guimard, 2017). Par ailleurs la psychologie positive (Boniwell, 2012 ; Cottraux, 2012 ; Seligman, 2004), est une conception qui s'immisce de plus en plus dans les objectifs de l'école avec l'étude de ce qui fonctionne et qui peut améliorer le climat scolaire et la qualité de vie scolaire (Réseau Canopé, 2018 ; Snyder et Lopez, 2007 ; Théorêt et Leroux , 2016). Enfin, la cohérence cardiaque (Cottraux, 2012 ; O'Hare, 2012 ; Servan-Schreiber, 2003), n'est pas documentée dans l'univers français, notamment dans ses liens avec l'éducation. C'est un phénomène biophysiologique, jouant un rôle majeur dans la gestion des compétences émotionnelles et dans la majoration des compétences cognitives entre autres.

A partir des dilemmes qui nous interpellent depuis des décennies, nous voulions découvrir comment la qualité de vie au travail des enseignants est promue dans l'académie dans laquelle nous exerçons. En effet, étant sensible à satisfaire autrui tout en étant satisfait soi-même au milieu des contraintes que le milieu professionnel impose, nous avions déjà soulevé cette question au sein de notre premier milieu professionnel d'insertion. Nous avions découvert ensuite que le monde de l'éducation est également traversé par ces dilemmes. Et qu'au vu des nombreuses heures passées à l'Ecole, la vie adulte semble marquée par ce qui se joue sur les bancs scolaires, notamment dans l'impact affectif des relations entre l'élève et le professeur. En effet, le métier d'enseignant, éducateur ou formateur oblige à s'intéresser aux conditions qui amènent la meilleure réussite de tous. Or, la France est un pays où l'éducation institutionnelle propose d'atteindre deux objectifs, celui d'instruire des apprenants et d'éduquer de futurs citoyens. Régulièrement au fil des années et de la succession des réformes, le constat reste le même, il y a de l'échec. Ce dernier est source de mal-être pour l'élève comme pour l'enseignant. Nous souhaitons participer à la diminution de ce mal-être et à augmenter le bien-être au travail, un des critères inclus dans la perception de la qualité de vie au travail, du point de vue de l'adulte encadrant, dans l'espoir que son ressenti positif rejaillisse sur sa pratique enseignante, sur le sens qu'il donne à son métier et qu'il promeuve du bien-être par cascade auprès de ses apprenants. Ce bien-être impulserait peut-être des

conditions favorisant leur réussite. En ce sens, nous rejoignons une des recommandations pour la recherche d'une contribution (Rascle, Bergugnat, 2016) pour le Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO), rédigée en vue du colloque évoqué ci-dessus. C'est un des aspects de la qualité de vie à l'école, qualité de vie au travail de l'enseignant.

L'Accord National Interprofessionnel (ANI) du 19 octobre 2013[1], donne la définition suivante de la qualité de vie au travail (p.26) :

> « Elle peut se concevoir comme un sentiment de bien-être au travail perçu collectivement et individuellement qui englobe l'ambiance, la culture de l'entreprise, l'intérêt du travail, les conditions de travail, le sentiment d'implication, le degré d'autonomie et de responsabilisation, l'égalité, un d roit à l'erreur accordé à chacun, une reconnaissance et une valorisation du travail effectué. ».

Elle propose comme axes de promotion les éléments suivants :

- établir un dialogue social aboutissant à de bonnes relations sociales et de travail ;
- veiller à écarter tout impact pathogène des modes d'aménagement du travail ;
- promouvoir un choix collectif qui implique les salariés, les dirigeants des entreprises, les partenaires sociaux, l'Etat et les collectivités territoriales à tous les niveaux ;
- encourager toutes les initiatives qui contribuent au bien-être au travail, au développement des compétences et à l'évolution professionnelle ;
- permettre que le travail participe de l'épanouissement physique, psychique et intellectuel des individus ;
- permettre à chacun de trouver sa place au travail et que le travail garde sa place parmi les autres activités humaines. (JO, 2013, p. 27)

Cette délimitation permet de réaliser que l'approche est vaste, et permet de s'attarder de manière restreinte à un ou quelques aspects de cette qualité. Nous souhaitons pour cette étude nous raccrocher à la délimitation proposée, sur laquelle l'accord-cadre de la fonction publique se base. Nous nous attacherons ainsi à circonscrire les initiatives qui contribuent au bien-être au travail.

Ces constats nous ont amenée à nous interroger sur l'effet que pourrait avoir une formation relative à la cohérence cardiaque d'enseignants du premier degré dans la perception du bien-être qu'ils auraient de leur relation avec les élèves et inversement, les élèves de leur relation avec leur enseignant. Nous souhaitions ainsi vérifier si cela affecterait élèves et enseignants dans les scores d'appréciation de leur bien-être ainsi que dans leur verbatim dans des tests en amont et en aval de la phase de formation.

[1] titre 2, article 1er, délimitation de la qvt, CC2013/41, p26 repéré sur le site http://www.journal-officiel.gouv.fr/publications/bocc/pdf/2013/0041/boc_20130041_0000_0011.pdf

C'est ainsi que nous nous sommes insérée dans une recherche plus vaste, relative à l'inclusion et l'impact de la cohérence cardiaque comme pratique médiative des enseignements-apprentissages. Cela s'est déroulé dans l'académie de La Réunion, dans trois écoles des secteurs nord et ouest. Sur une phase de huit semaines, des tests auto-administrés de trois catégories de mesures avaient été proposés à des enseignants volontaires (N=35) et un questionnaire de passation guidée une fois en amont et une fois en aval, avait été proposé à des élèves (N=73) de leur classe, du cycle deux et trois, s'échelonnant sur quatre niveaux du CE1 au CM2. L'exploitation mixte des résultats a été privilégiée pour tenir compte des scores des participants ainsi que du corpus verbal.

Nous allons exposer en quatre parties le résultat de ce travail. Ainsi la première décrira l'existant sur la thématique de la qualité de vie au travail des enseignants. La deuxième précisera la genèse de notre axe de recherche. La troisième présentera le cadre conceptuel et théorique du synopsis envisagé et mis en œuvre. Enfin, la dernière partie se consacrera aux résultats, en quatre courts chapitres pour les observations, leurs limites, leur discussion et les perspectives que nous y entrevoyons. Il s'agira d'ouvrir sur une conclusion relative aux apports de cette étude, avant la présentation de ses détails dans ses annexes et sa bibliographie.

Partie 1 Une question de départ

Cette partie en un chapitre va s'efforcer de présenter tout d'abord l'état des lieux de la promotion de la qualité de vie au travail des enseignants sur le plan international, national et local.

Il est complexe de définir la qualité de vie au travail dans l'enseignement. L'ensemble des termes qualité de vie au travail ne fait pas encore consensus. La qualité de vie au travail (QVT) dans l'enseignement peut être ramenée à celle à l'école. En langue française, cette préoccupation est récente.

Dans le monde du soin, la préoccupation en est plus ancienne. En matière de recherche en soins infirmiers, selon Formarier (2007), la qualité de vie est proposée en concept. Celui-ci intègre les deux caractéristiques qui y sont inhérentes : la subjectivité et la multi-dimensionnalité. La subjectivité est à relier aussi à la définition proposée par l'organisation mondiale de la santé pour qui qualité de vie signifie

> « la perception qu'a un individu de sa place dans l'existence, dans le contexte de la culture et du système de valeurs dans lesquels il vit, en relation avec ses objectifs, ses attentes, ses normes et ses inquiétudes. Il s'agit d'un large champ conceptuel, englobant de manière complexe la santé physique de la personne, son état psychologique, son niveau d'indépendance, ses relations sociales, ses croyances personnelles et sa relation avec les spécificités de son environnement » (OMS, 1994).

Cette définition met en exergue l'aspect interprétatif propre à chacun selon sa conception du monde, donc un aspect subjectif et de ce fait, rejoint l'idée d'une notion.

Dans le monde du travail, la QVT est liée à la perception que le travailleur a des déterminants qui influencent ce travail. Cette perception est issue des contraintes, ressources et besoins des caractéristiques de la tâche constitutive de ce travail. Le mot même de perception renvoie à la subjectivité. Une même série de tâches, effectuée par deux individus de mêmes caractéristiques et dans des contextes similaires, ne sera pas perçue identiquement.

Cependant, si l'on admet que la subjectivité est partie intégrante de la perception de manière universelle, il est possible de l'ériger en concept.

Nous nous arrêterons, dans notre étude, au sentiment de bien-être, au sein de l'enseignement. Le bien-être dans la définition de l'OMS concernant la santé globale de l'être humain, est décliné dans trois dimensions ; physique, mentale et sociale (OMS, 1948). Maintenant, nous souhaitons délimiter ce sentiment de bien-être au sein de la relation enseignant-enseigné.

Chapitre I. La promotion de la qualité de vie au travail dans l'enseignement

Notre question de départ est centrée sur la promotion de la QVT. Par promouvoir, nous entendons la question du comment c'est encouragé ; par qualité de vie, nous acceptons la proposition de l'OMS, comme indiqué précédemment. Le travail, selon le CNRTL[2], est une « activité humaine exigeant un effort soutenu, qui vise à la modification des éléments naturels, à la création et/ou à la production de nouvelles choses, de nouvelles idées ». Ce travail est considéré comme vivant en psychodynamique du travail, selon (Dejours 2009), car il crée une double modification tant extérieure qu'intérieure. Dans l'enseignement, l'enseignant dans sa relation avec l'élève vise à produire de nouvelles connaissances en lui transmettant un savoir de type scolaire, qui transforme l'élève, et parfois l'enseignant lui-même.

La nature humaine est marquée par sa physiologie. L'expérience de la perte de la dépendance totale due au cordon ombilical marque l'entrée du petit d'homme dans sa vie extra-utérine et commence par une expérience traumatisante à la naissance avec la compression de son corps notamment au niveau crânien lors du passage cervical et osseux, le passage d'une vie aquatique à la vie aérienne, de la quasi-absence de contraintes à l'apparition de manques (oxygène, nutriments…). Par la suite, sa vie sera marquée par une prédominance des émotions, qui sont des mécanismes physiologiques, à connotations négatives que sont la peur, la colère, le dégoût ou la tristesse, contre seulement la joie et la surprise agréable de la découverte qui pousse à apprendre (Boniwell, 2012). L'humain aura ainsi tendance à se centrer sur les aspects négatifs de ce qu'il vit et expérimente (Baumeister, 2001)[3] cité dans Shankland et Bègue (2010). De ce fait, il nous semble intéressant de chercher ce qui pourrait lui permettre de renforcer ses capacités de focalisation sur le positif afin de favoriser son bien-être au travail.

1.1. Des éléments intégrant la QVT dans les études internationales

La préoccupation concernant cette qualité est reliée à l'évolution historique du regard porté sur les conditions de travail et de production. Comme souvent, l'industrialisation massive, les avancées techniques puis technologiques et l'aliénation de l'homme à la source « formidable » de progrès, interrogent à un moment donné. Charlie Chaplin dans son film *Les*

[2] Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales

[3] Baumeister, R. F., Brataslavsky, E., Finkenauer, C., & Vohs, K. D. (2001). Bad is stronger than good. *Review of General Psychology*, 5(4), 323-370.

temps modernes (1936) de manière caricaturale interpelle sur cette aliénation. Le vent de changement provient régulièrement de pays qui ont prospéré et qui se trouvent confrontés à une crise. La notion de QVT, vient des Etats-Unis vers les années 1970 et de réflexions d'amélioration de production considérant les conditions de travail (Barnabé, 1993).

Les recherches dans le domaine donnent lieu à des études, lesquelles se penchent également sur l'éducation, puisque cette dernière est garante de la formation des futurs citoyens et travailleurs.

Les organismes publiant sur les enquêtes internationales sur la qualité de vie à l'école, dont certains recensés par le centre international des études pédagogiques (CIEP, 2012) sont principalement l'union européenne, l'organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), l'organisation mondiale de la santé (OMS), le fonds des nations unies pour l'enfance (UNICEF), l'organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) et le comité syndical européen de l'éducation (CSEE). Ce dernier, en 2004 a proposé une enquête afin d'aider à la mise-en œuvre de l'accord-cadre européen autonome sur le stress lié au travail (CSEE, 2004). Une sitographie plus précise indique des sites internationaux comme nationaux dans cette bibliographie.

Brun (2013) propose trois approches dans une contribution sur le regard international porté sur cette QVT. Il s'agit de l'approche de contrôle, normative et cognitive, qu'il estime complémentaires. Il compare celles de pays comme les Etats-Unis, le Canada, l'Angleterre, la Norvège ou la France. La première encadre règlementairement le monde du travail, par des lois, des directives, etc. La deuxième n'a pas force de loi, mais instaure des normes et permet l'expérimentation et le travail avec les organisations syndicales pour améliorer les conditions de travail. La dernière, s'appuie « sur le transfert des connaissances ». Ainsi en France, l'ANACT[4] et l'INRS[5] mettent à disposition des outils pour former à la prévention, à l'analyse etc. des situations de travail et de leurs conséquences au niveau santé globale.

1.1.1. Diverses études

La thématique n'est pas forcément corrélée à la qualité de vie au travail énoncée en ces termes en langue française, mais relative au bien-être des élèves ou à l'école, ou la qualité de vie à l'école. Elle concerne également les conditions de travail et les aspects autres, comme le stress, le burnout, les risques psychosociaux, en somme, comme il sera détaillé plus loin, concernant une vision « doloriste ». Cependant, des organisations ont réajusté des bases de données et des inventaires afin de mieux appréhender cette dimension du travail.

[4] ANACT : Agence nationale pour l'amélioration des conditions de travail
[5] INRS : Institut national de recherche en sécurité

1.1.1.1. Des exemples d'études

Le ministère du Travail du Québec mène une enquête quinquennale sur des conditions de travail, d'emploi, de santé et de sécurité du travail (Vézina et al., 2011). L'approche des conditions de travail et d'emploi inclut l'environnement organisationnel et les contraintes physiques à l'emploi, ainsi que la conciliation travail et vie personnelle. En plus d'aborder des aspects de la santé et de la sécurité du travail en traitant particulièrement des troubles musculo-squelettiques, des accidents traumatiques, l'étude parle également de la santé psychologique au travail et de la perception des travailleurs de leur santé en général.

L'OCDE, à ce jour, se donne comme objectifs de « promouvoir les politiques qui amélioreront le bien-être économique et social partout dans le monde » (OCDE, 2017). Elle publie diverses études en relation avec cet objectif. Elle propose ainsi un inventaire des enquêtes internationales relatives à la qualité de l'environnement de travail, effectuées depuis le début des années 90, couvrant 160 pays environ, depuis 25 ans. Elle se base sur les déclarations des travailleurs et répertorie 19 caractéristiques des différents aspects du travail. L'inventaire indique pour chaque pays, l'année et l'existence ou non de données pour chacune des caractéristiques. Parmi ces dernières, le mot « bien-être » n'apparaît pas. Cependant, la notion peut être relevée dans l'idée de « récompense intrinsèque traduction libre pour *intrinsic rewards* », de « soutien social et bonnes relations de travail pour *social support and good relationships at work*» et « satisfaction au travail pour *job satisfaction* », cette dernière ayant une composante affective (Combien le travail les [travailleurs] rend heureux, traduction libre pour *how much job makes them happy*). Plus récemment, pour la période de 2005 à nos jours, l'OCDE a établi une base de données concernant la qualité de l'emploi dont une focale possible sur les composantes du stress.

Tous les deux ans également, l'OCDE publie une étude intitulée « Comment va la vie ? » (2013) qui tente de mesurer le bien-être dont celui au travail, et parmi les indicateurs, il y est fait référence à l'éducation, relativement au niveau d'études atteint par le travailleur.

1.1.1.2. PISA

L'OCDE décline quatre objectifs d'aide aux gouvernements, dont trois dans l'aspect économique et le dernier, concerne l'éducation, la formation et l'enseignement : « assurer que chacun, quel que soit son âge, peut acquérir les compétences nécessaires aux emplois de demain et à un travail productif et satisfaisant. » (OCDE, 2017, p. d'accueil). Ces objectifs

traduisent un souci tourné vers le « bien-être » comme l'idée d'acquisition du nécessaire à un « travail satisfaisant ».

Cet organisme a réuni un panel de chercheurs afin d'élaborer un outil vaste et crédible d'évaluation des politiques éducatives des pays membres. Il s'agit du programme PISA (« *Program for International Student Assessment* » en anglais, et pour « Programme international pour le suivi des acquis des élèves » en français), qui est un ensemble d'études visant à mesurer les performances des systèmes éducatifs des pays membres et non membres. Les enquêtes sont menées tous les trois ans auprès de jeunes de 15 ans dans les 35 pays membres de l'OCDE ainsi que dans de nombreux pays partenaires, actuellement totalisant plus de 70 pays.

La première enquête a été menée en 2000, la dernière a été menée en 2015 et publiée en décembre 2016. L'évaluation porte sur les axes de compétences et connaissances de lecture, de mathématique et scientifique à travers la résolution collective de problèmes et de compréhension d'énoncé économique. Elle est proposée à un demi-million d'élèves sélectionnés de façon aléatoire dans des établissements privés comme publics. Au-delà de la question des résultats et de la comparaison entre pays, l'évaluation permet de réaliser que la réussite scolaire n'est pas forcément corrélée au budget alloué, et permet d'identifier des facteurs exogènes et endogènes de succès (OCDE, 2017 ; Si Moussa, 2017). Les pays réajustent leurs politiques éducatives selon les résultats. Certes, comme tout dispositif, cette enquête a ses détracteurs, car la non-compréhension explicite des enjeux comme les conséquences de réajustements sont perçus comme éléments de pression, notamment par les enseignants français.

1.1.2. La place des élèves au sein de cette QVT

Cette place concerne la qualité de vie à l'Ecole, lieu où l'on prépare les futurs travailleurs. L'intérêt en est récent et un colloque international est organisé début juin 2017 sur cette thématique en partenariat entre le centre de recherche en éducation de Nantes (CREN)[6] et le conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO). Ceci dit, l'étude du bien-être a fait l'objet de recherche depuis plus d'une quarantaine d'années, selon le résumé d'une étude australienne (Fraillon, 2004, cité dans Beaucher, 2012), qui précise que le bien-être de l'élève est circonscrit au contexte de l'école. Une fois de plus, ce sera l'OCDE qui sera pourvoyeuse d'études relatives à ce bien-être des élèves…

[6] Repéré à https://qdvecole.sciencesconf.org/ le 13 octobre 2016

1.1.2.1. Diverses études

Parmi les études qui peuvent être rapprochées de la QVT dans l'enseignement, la contribution dans le cadre du rapport du CNESCO concernant la qualité de vie à l'Ecole, (Nguyen, 2016) montre que dans notre pays par exemple, les textes officiels font peu référence à la qualité de vie et au bien-être de l'élève. L'apparition en est récente, au début des années 2000.

Pour le colloque international évoqué dans l'introduction, plusieurs contributions sont accessibles sur le site du CNESCO concernant le bien-être et les notions en relation avec la qualité de vie à l'école. Pinel-Jacquemin (2016) a réalisé un rapport qui met en lien la santé et le bien-être. Le rapport s'intéresse aux indicateurs de santé abordés à l'école, présente les acteurs promoteurs de l'éducation à la santé à l'école, la perception qu'en ont les élèves ainsi que l'impact sur leur qualité de vie, et enfin propose des préconisations pour améliorer la prévention. Il en ressort que la prévention du mal-être est le dernier thème régulièrement abordé sur neuf, que les interventions ponctuelles ont moins d'efficacité que les thèmes étudiés sur du long terme, que les élèves connaissent les comportements favorables mais ne les mettent pas en pratique. Il y a une spécificité liée à la tranche d'âge de l'adolescence et un effet de genre. Les filles sont plus soucieuses de leur bien-être que les garçons (OCDE, 2016)[7], les adolescents ont une meilleure approche holiste de la santé que les adultes. Ce qui se fait actuellement n'implique pas suffisamment tous les acteurs potentiels de cette éducation à la santé pourvoyeuse de bien-être, à savoir les enseignants, les parents, les psychologues. Ni que ce soit suffisamment envisagé dans un projet plus global et cohérent. La méthodologie consistant à travailler les représentations de manière ludique et interactive et à se poursuivre sur la durée semble la plus porteuse de promesse de changement de comportement.

Toujours dans ce contexte, une revue de questions a été mise en ligne, élaborée par Rascle et Bergugnat (2016). Les auteures ont mené une recherche documentaire et mis en exergue les travaux « déterministes portant sur l'effet respectif de la qualité de vie des élèves sur celle des enseignants, et réciproquement. » Elles ont ensuite abordé de manière systémique « l'effet de la relation enseignant-élève sur leur qualité de vie respective » pour en extraire des recommandations à partir de la recherche internationale. Elles ont pu relever trois éléments « saillants » qui sont la dépendance de la qualité de vie des enseignants aux interactions qu'ils ont avec leurs élèves, le sentiment d'efficacité qui agit comme agent ressourçant chez l'enseignant comme dans un cercle vertueux et qu'enfin le climat scolaire y joue un rôle

[7] [le graphique présentant la réponse à la question : est-ce que les étudiants sont satisfaits de leur vie ? (traduction libre de *Are students satisfied with their life ?*) montre vraiment cette sensibilité féminine, si bien que la moyenne féminine est d'0.5 point inférieur à celui des garçons sur une échelle allant de 0 à 10]

majeur. Les pistes pour des préconisations portent sur le plan collectif concernant le climat scolaire dans sa composante relationnelle. Sur le plan individuel, trois axes sont proposés : le travail sur l'émotion ; le travail sur les représentations et le recrutement des enseignants. Sur l'aspect ressourçant apporté par le sentiment d'efficacité en agissant dès la formation initiale notamment sur la compétence d'accompagnement ; en agissant au niveau du management, vers un fonctionnement faisant penser à celui des lycées autonomes où tous les membres de la communauté (élèves, enseignants, administratifs, agents et parents) sont impliqués (Beunard et Pilet, 2007)[8] ; et en agissant sur la formation continue sur la tenue de classe avec enrôlement des élèves et accentuation sur les aspects psychosociaux de la profession (les relations, les émotions…). Enfin, concernant la mise en place d'un préalable au climat scolaire, il s'agit de développer un « climat de sécurité psychosociale » favorisant une « justice organisationnelle » en accentuant le soutien et la collaboration (Rascle et Bergugnat, 2016). Elles ont constaté que les publications concernant « l'expérimentation d'actions directement ou indirectement axées sur la relation enseignants-élèves » (p. 19) sont rares.

1.1.2.2. Lien entre le bien-être à l'école et leurs résultats selon l'OCDE

Les élèves sont-ils heureux ? Selon PISA 2015, certes les jeunes semblent mener une vie heureuse en majorité mais la corrélation entre leur sentiment de bonheur et les performances scolaires est faible. Des élèves peuvent être en réussite comme en échec scolaire parmi ceux déclarant être heureux à estimation égale (OCDE, 2016b). Leur bien-être dépend de quatre dimensions : physique, sociale, cognitive et psychologique. La première est relative à une vie saine et leur santé globale. La deuxième concerne leurs relations avec la famille, les pairs et les enseignants et leur sentiment sur leur vie sociale. La suivante fait référence à leur capacité d'utiliser ce qu'ils savent pour résoudre des problèmes. La dernière est relative à leur satisfaction de la vie, leur motivation, leur prise de conscience et l'absence de troubles émotionnels. Ils présentent cependant pour plus de la moitié de l'anxiété, même s'ils se sentent bien préparés. Et ils ont des peurs liés à toute forme de brutalité ou de brimade ; peur que l'on se moque d'eux, qu'on médise à leur égard, qu'on les isole, et sinon à part égale, qu'on les effraie, ou qu'on leur vole ou abîme quelque chose ou qu'on les blesse ou bouscule. Ce qui semble améliorer leur sentiment de bien-être à l'école et impacter positivement leurs résultats scolaires, se fonde sur le soutien des professeurs, les relations positives avec les pairs, un environnement scolaire « discipliné » augmentant leur sentiment

[8] http://lycee-experimental.org/wp-content/uploads/2016/05/DOC-R%C3%89GION-LYC%C3%89E-XP-version-finale-mars16.html Rapport inspection juin 2007 Rectorat de Nantes [Consulté en 2017, non disponible au 13 mai 2018]

d'appartenance à l'école, et enfin la présence parentale (OCDE, 2016c). En somme, l'enquête montre l'importance des relations humaines (enseignants, pairs et parents), et la nécessité d'un cadre disciplinaire favorisant le cadre pédagogique lui-même.

1.1.3. La place des enseignants au sein de cette QVT

Le concept de la QVT est apparu aux USA, et rapidement des interrogations ont été soulevées quant à l'efficacité des enseignants (Barnabé, 1993). Un parallèle a été fait entre la QVT dans le monde professionnel et dans l'Ecole, lieu finalement de l'exercice professionnel des enseignants. Les articles trouvés[9], parlant de la QVT de l'enseignant (*Teachers'Quality of Work Life*) sont dans une très large majorité en langue anglaise. En langue allemande, il y a peu de références, ce sera davantage sur les conditions de vie et de travail à l'école. En langue française, les recherches utilisant cet ensemble de mots clés aboutissent très peu, ou se trouvent sur des sites dont l'accès est « contrôlé », ou renvoie vers un site suisse spécifiquement intitulé « qualité-de-vie-à-l-école », mais qui ne semble plus alimenté depuis 2013, et de nouveau en état d'ébauche depuis fin juin 2017[10].

1.1.3.1. Diverses études

En langue anglaise, avec ces mots clés sur un moteur de recherche, les études s'échelonnent des années 1980 (Pelsma et al., 1987) à nos jours, et concernent au moins une dizaine de pays (USA, Royaume-Uni, Australie ; Inde, Pakistan, Iran, République de la Trinité et Tobago, Chine, Portugal…), publiées souvent dans des journaux nationaux ou internationaux d'éducation, relayées par des instituts ou départements ministériels d'éducation.

Le travail bibliographique préparatoire du CIEP (Beaucher, 2012) en lien avec le bien-être à l'école, présente deux enquêtes internationales : l'une parlant du stress lié au travail des enseignants (CSEE, 2004, cité dans Beaucher, 2012)[11] et l'autre de l'environnement des apprentissages (PISA, 2009). Deux enquêtes régionales européennes sont évoquées dont une fournit des outils pratiques pour assurer le bien-être psychosocial à l'école (Ahonen et al., 2008), et l'autre interroge le bien-être des enseignants dans une étude comparative entre

[9] Recherches en mai et juin 2017, sur des moteurs de recherche comme google scholar, sudoc, cairn.info, eric.ed.gov, fondation MGEN, researchgate.net, erudit.org… Ainsi qu'à partir des références de la bibliographie de Beaucher (2012).

[10] Consulté le 14 mai 2018.

[11] Le comité syndical européen de l'éducation [CSEE]. (2004). *Stress lié au travail des enseignants : Analyse, comparaison et évaluation de l'impact des risques psychosociaux sur les enseignant(e)s sur leur lieu de travail en Europe*

l'Angleterre et la Finlande (Webb et al., 2009, cité dans Beaucher, 2012)[12]. Enfin une enquête canadienne pose la question de la préservation de la santé mentale des enseignants au travail sur le plan de la santé et de la sécurité au travail (Maranda et al., 2011)[13]. La bibliographie évoque ensuite les thèmes proches : climat scolaire et violence à l'école. Peu d'intitulés comportent les mots « bien-être » ou « qualité de vie à l'école ». Les dernières parties proposent des solutions (une douzaine), des exemples de l'école en santé (une dizaine) et trois études de cas, toujours dans cette thématique vaste que permet l'intitulé du « bien-être à l'école »…

1.1.3.2. Selon l'OCDE

PISA 2015 (OCDE, 2016c), dans la question du bien-être des élèves, fait ressortir l'importance des relations avec les enseignants. Ceux qui apportent du soutien aux élèves sont des catalyseurs de ce sentiment de bien-être quel que soit le niveau de réussite de l'élève.

Les bases de données ou l'inventaire ne font pas ressortir le métier d'enseignant en particulier, il est difficile ainsi de se prononcer quant à la qualité de vie au travail des enseignants à l'international à partir de cette étude.

Une étude OCDE antérieure à 2015 fait ressortir que la France est 22^{ième} sur les 25 pays de l'OCDE relativement à la qualité de vie à l'école et 2^{ième} en termes de stress vécu par les élèves (JDJ, 2011), cependant il est possible d'en déduire que cette QV scolaire rejaillit également sur celle des enseignants. Selon cette même étude, sur les pays enquêtés, « en moyenne, dans les pays de l'OCDE, 71 % des élèves fréquentent un établissement dont le directeur indique que les enseignants accordent autant d'importance à l'épanouissement social et affectif de leurs élèves qu'à leur réussite scolaire » (OCDE, 2015). Est-ce pour autant dire que la QVT des enseignants est ressentie positivement ?

La QVT de l'enseignant se résume à la qualité de vie à l'Ecole, lieu d'exercice professionnel des enseignants. Les études internationales montrent l'intérêt porté sur cet aspect, au vu du nombre d'années passées finalement à éduquer et à préparer les futurs travailleurs et citoyens. Les études scientifiques en langue anglaise portent sur les mots clés que nous souhaitions interroger : *Quality of Teachers' Worklife*. En langue française,

[12] Webb, R. Vullyiami, G. Sarja, A. Et al. Professional learning communities and teacher well-being? A comparative analysis of primary schools in England and Finland *Oxford Review of Education*, 2009, vol. 35, n°3, p. 405-422. Cité dans Beaucher, 2012, p. 20.

[13] Maranda, M.-F., Viviers, S. (sous la direction de). (2011). *L'école en souffrance : psychodynamique du travail en milieu scolaire*. Québec : presses de l'université de Laval. Cité dans Beaucher, 2012, p. 22.

il a fallu passer par d'autres notions, comme le bien-être, le climat scolaire, le burn out…

1.2. La QVT vue en France

Depuis le début des années 1980, le ministère en charge du travail a mis en place une enquête sur les conditions de travail. Elle s'appelle actuellement SUMER, comme surveillance médicale des expositions aux risques professionnels. La dernière en date est celle de 2010 (Ministère du Travail, 2018). En ce qui concerne l'enseignant dans cette QVT, la recension du CIEP met en avant au moins trois références dont une contient spécifiquement les mots clés attendus (Fotinos et Horenstein, 2011, cité dans Beaucher, 2012). Comme indiqué précédemment, les intitulés restant concernent les phénomènes sociaux autour de la violence et du climat scolaire.

Nous proposons un aperçu des évolutions historiques de ce concept, les préconisations actuelles ainsi que les perspectives.

1.2.1. Evolutions historiques

L'ANACT, agence nationale pour l'amélioration des conditions de travail a été créée en 1973, mais d'abord tourné vers les conditions matérielles du travail focalisées sur la pénibilité physique qu'elles pouvaient engendrer. L'apparition d'un regard positif date de la période 1970/1980, où elle a connu un contexte de crises qui traversent le monde du travail. Des organisations syndicales remettaient en cause le travail à la chaîne et revendiquaient un mieux-vivre au travail, une humanisation du travail. La France avait alors commencé à expérimenter de nouvelles organisations « capables de marier l'efficacité productive et l'intérêt du travail » en s'inspirant des pays scandinaves. La crise de l'emploi des années 80 et 90 a fait oublier cette préoccupation. Il a fallu attendre la fin des années 90, par le biais de l'Europe pour que la notion revienne en France, d'abord par l'idée de qualité de l'emploi, puis la qualité du travail et de l'emploi. Afin de promouvoir l'idée, l'ANACT a établi une synthèse de différentes notes en octobre 2004, en vue de préparer l'événement « la semaine de la qualité de vie au travail » (ARACT Champagne-Ardennes, 2004, cité dans ANACT, 2012)[14]. En 2005, le ministère de l'emploi, du travail et de la cohésion sociale décide de créer le premier plan santé quinquennal dans l'objectif de globaliser et rendre plus cohérente l'action dans la prévention et la promotion de la santé au travail (2005). Dans le domaine scientifique, ce sont les travaux de Clot (2008, 2010) qui ont contribué à faire évoluer les représentations

[14] Aract Champagne-Ardennes. (2004). *Qualité de vie au travail et dialogue social*. Cité dans ANACT, Qualité de vie au travail. Repéré à https://www.anact.fr/qualite-de-vie-au-travail-et-dialogue-social

concernant le travail. Pour lui, « pas de QVT ni de santé au travail sans qualité du travail ». Ce qui probablement a permis un intérêt plus important pour cette QVT (Bourdu et al., 2016).
En 2004, la France n'avait pas suivi la sollicitation européenne des conditions de travail. Il a fallu attendre 2008 avant que l'accord européen soit transposé au droit français (Ministère du travail, 2008). L'accord a été signé alors par trois organisations patronales et quatre syndicats de salariés. En 2012 les travaux préparatoires à l'ANI ont fait émerger la terminologie de la QVT.
Dejours (2017), lors d'un colloque sur le thème de la santé-travail organisé par la mutuelle générale de l'éducation nationale (MGEN), fait une introduction relative à ce qui se joue finalement dans la perception de cette qualité de vie de l'enseignant, en relevant une différence primordiale entre la vision du rapport au travail du monde anglo-saxon, pour lequel le travail est extérieur à l'homme, dans le sens où il est considéré sur sa dimension environnementale, d'avec la vision française, qui elle envisage le travail sur une dimension intérieure à l'homme. Selon lui, le bien-être ressenti est issu d'un « travail vivant », qui est l'impact de ce que la situation de travail a construit chez le salarié. Les troubles de ce ressenti, proviennent actuellement de la nouvelle organisation du travail promulguée par les principes de la *new public management (NPM)*, une approche « machiavélique » (Belorgey, 2014) de cette organisation au sein des milieux professionnels comme celle appliquée à la fonction publique française (Dejours, 2017).

1.2.1.1. Le monde du travail

La production de biens et de services est assurée par deux « mécanismes », le privé et le service public. Les travailleurs sont salariés ou libéraux ou fonctionnaires, les deux premières catégories étant regroupées sous le terme de « privé ».
Le domaine du privé est régi par plusieurs réglementations issues de l'histoire de la formation des divers corps de métiers. Malgré une tentative de rationalisation étatique afin de rassembler la réglementation en un code unique que ce soit pour le travail ou pour la sécurité sociale, des disparités persistent, du fait des luttes des représentants. Par privé on entendra toute activité productive rassemblée majoritairement au sein du régime général et du régime agricole. Les travailleurs salariés sont contractualisés par une embauche avec des modalités diverses en termes de durée.
Les entreprises ont vocation à faire du profit, de ce fait, elles sont promptes à chercher des solutions à leurs difficultés ou pour amplifier leur réussite. Ce qui donne le sentiment qu'elles sont « en avance » par rapport à la fonction publique. Dejours (2017) met en avant les rares

expérimentations dans le monde des petites et moyennes entreprises. Bourdu et al. (2016) ont interrogé une dizaine d'acteurs d'expérimentions dont seulement une seule se déroulait au sein d'un service public.

La fonction publique se distingue du privé par le recrutement de ses agents. Cela passe par généralement un concours et une période dite de stage avant la titularisation qui lie l'agent jusqu'à la fin de sa carrière. La réglementation du travail et de la sécurité sociale n'est pas gérée par les mêmes services de l'état que le privé.

Le service public est assuré par trois administrations, la fonction publique de l'état, la fonction publique territoriale, et enfin la fonction publique hospitalière. C'est la circulaire du 20 mars 2014 (Ministère du travail), consécutive à l'ANI 2013 qui enclenchera la signature de l'accord-cadre pour chacune des fonctions, signatures échelonnées de mai à novembre. N'étant pas centré sur le profit initialement, mais au service du plus grand nombre, on peut noter un décalage de ce service avec un « alignement » retardé avec les mouvements conceptuels du monde de l'entreprise.

1.2.1.2. Les idées véhiculées

Autour des conditions de travail, les idées ont évolué au fil du temps, d'une vision plutôt pénible vers une vision positive du travail.

Comme déjà évoqué plus haut, les conditions matérielles du travail se fondent sur leur conséquence ; la pénibilité, et la sinistralité, déterminant une terminologie doloriste. L'activité au travail présente des risques. Les conséquences sont les accidents du travail, ou les maladies professionnelles. D'autres sources de difficulté apparaissent. De 2000 à 2010, le terme de stress s'impose, alors que le stress est une réaction physiologique d'adaptation à un phénomène nouveau, et dans un premier temps, il est signe de fonctionnement normal de l'Homme. Selon Selye (1974, p. 29, cité dans CNRTL, 2017), « Le stress est la réponse non spécifique que donne le corps à toute demande qui lui est faite »[15]. Mais la surexposition à du stress qui surmène les capacités de réajustement de l'organisme amène à des manifestations pathologiques, aussi bien physiques que mentales, voire à la mort. Les effets des premières privatisations à marche forcée avec la méthodologie de la *NPM*[16] avaient provoqué des vagues de suicides ayant obligé le législateur à réajuster ses orientations dans le monde du travail. Le mot stress est remplacé davantage par la notion de risques psychosociaux (RPS) qui va dominer à partir des années 2010. Et en 2014, ce sera le terme de burnout qui se généralise,

[15] *Repéré à http://www.cnrtl.fr/definition/stress (H. Selye, Stress sans détresse, 1974, p. 29, Montréal, Canada : Les Éditions La Presse)*

[16] *New Public Management*

ou « syndrome d'épuisement professionnel », terme, qui dès les années 2000 est venu dans la fonction publique hospitalière (MNH, 2000). Le phénomène se généralise à tous les milieux de travail. Il y a enfin une reconnaissance que c'est un problème qui touche toute fonction, tout statut des différents niveaux hiérarchiques de gestion de l'activité travail.

Bien que la France ait été sollicitée depuis 2004 finalement par les idées positives européennes, c'est le Rapport Lachman Larose Pénicaud sur le Bien-être et l'efficacité au travail, en 2010 (Ministère en charge du travail) qui a permis à la notion de bien-être au travail de se diffuser. En 2012, les partenaires sociaux ont mis la terminologie QVT au devant de la scène dans les étapes préparatoires qui ont abouti en 2013 à l'ANI. Il est à noter aussi qu'en 2015, l'importance prise par le concept de bonheur au travail a donné lieu à la naissance d'une nouvelle fonction de la nouvelle économie ; celle de « *chief happiness officer* » ou « responsable du bonheur » (Laurent, 2016).

En somme, les deux connotations antagonistes continuent à coexister à l'heure actuelle, burnout versus bonheur.

1.2.2. Préconisations actuelles

Le bonheur, le bien-être, le mieux-être etc. au travail commencent ainsi à devenir des objectifs concrets dans le monde du travail. L'ANI n'a cependant pas été signé par la totalité des représentations syndicales de salariés ni des entreprises.

1.2.2.1. L'interprofessionnel

Seules sept organisations s'étaient initialement engagées dans l'ANI. Il reste des secteurs d'emploi où la mise en place des préconisations relatives à la QVT sera plus ou moins facilitée.

Les secteurs de l'aide à domicile, les petites et moyennes entreprises où les effectifs d'employés n'atteignent pas le quota pour la mise en place de comités d'hygiène, de sécurité et des conditions de travail peuvent être plus malaisés d'assurer les directives en matière de santé et sécurité au travail ainsi que l'amélioration des conditions de travail. La mise en place de démarche QVT peut y être délicate. La direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques (DARES), relatif aux risques professionnels, fait état des conditions difficiles par manque de soutien social des métiers d'aide-ménagère et à domicile (Ministère du travail, 2014). L'INRS propose de nombreux outils d'amélioration de ces conditions du travail à destination de ce public de salariés (2014). Néanmoins, c'est également dans de petites structures qu'il s'expérimente parfois de l'innovation. Dejours (2017), indique que

c'est dans les petites et moyennes entreprises où les responsables remettent de plus en plus en cause la gestion par le nombre que véhicule la vision ultralibéraliste du travail, et que se testent d'autres façons de faire, d'organiser le travail.

Les grandes organisations travaillent depuis près de quatre ans sur la mise en place de l'accord ANI 2013, la fonction publique depuis 2014.

1.2.2.2. Les avancées

Des expérimentations, des progrès peuvent se mesurer. Les exemples du privé sont plus nombreux que ceux dans les services publics.

Bourdu et al. (2016), ont pu interviewer plusieurs entreprises très variées, qui ont témoigné sur leur capacité à utiliser la QVT comme levier de compétitivité, en refondant leur organisation de travail.

Dans la fonction publique, l'académie de Reims a mis en ligne un résumé d'étude dans une thèse non accessible en totalité, sur la QVT qui implique les trois fonctions publiques (Boumelki-Pappalardo, 2016). Le centre national des arts et métiers (CNAM) a également témoigné en termes de QVT pour Bourdu et al. (2016). Avant de parler de la qualité de vie à l'Ecole, des expérimentations concernant le bien-être des élèves en collège et lycée par exemple dans l'académie de Lyon, ont déjà été vécues. Des outils sur le climat scolaire sont accessibles sur les sites de l'éducation nationale (Réseau-Canopé, 2018). Ce climat est défini comme étant « […] la construction du bien vivre et du bien-être pour les élèves et le personnel de l'école. ». La QV à l'école est l'un des sept facteurs sur lequel porte des actions, afin d'agir sur ce climat. Un des buts est d'améliorer le bien-être des élèves et des personnels. Le vadémécum de la prévention des RPS de l'éducation nationale évoque 17 retours d'expérience, dont une seule (fiche 2) vise à établir des outils de formation pour les enseignants du 1er degré et une (fiche 17) contient explicitement dans ses objectifs l'amélioration de la QVT et la prévention des RPS, mais en agissant à un niveau primaire et secondaire par l'intervention de psychologues du travail dans l'équipe DRH[17], qui interviennent également en formation initiale sur les thèmes de climat scolaire, de bien-être des personnels et prévention des RPS au niveau des formations de l'ESENESR (école supérieure de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche), soit à destination du personnel d'encadrement (MENESR, 2016). L'enquête Carrefour Santé Social 2013 par exemple fait ressortir que les agents de l'éducation nationale ont une demande très importante pour une meilleure prise en compte de la pénibilité de leur travail et davantage de

[17] Direction des ressources humaines

médecine professionnelle (MGEN, 2013). En 2014, un rapport interministériel a été produit concernant la médecine préventive dans les trois fonctions publiques (Ministère de l'intérieur, et al., 2014).

1.2.3. Perspectives

La QVT est gérée et anticipée au niveau du ministère du travail et de ses organismes affiliés comme l'ANACT. Les sources intéressantes donnant des descriptifs des caractéristiques de la QVT dans l'enseignement sont les publications de la DARES, de la DEPP (direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance du ministère de l'éducation nationale), de l'INSEE (institut national de la statistique et des études économiques), de la DRESS (direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques). Malgré les remous politiques, des aspects transversaux immuables traversent le thème de l'éducation.

1.2.3.1. Les choix politiques

La France, comme tous les cinq ans, a vécu des changements suite aux élections présidentielles. Le monde du travail est marqué par la souffrance au travail ; la prévention des risques psychosociaux est un phénomène assimilable à un problème de santé publique. La préoccupation de la gouvernance est ainsi transversale. En 2014, une étude interministérielle, commanditée par le ministère en charge de la fonction publique, par exemple, a fait le point sur la situation de la médecine préventive au sein des trois fonctions publiques, concluant aux lacunes de personnels et de médecins et présentant des recommandations afin d'améliorer la situation pour notamment aider à la santé au travail, comme évoqué plus haut.

L'éducation a été un point important des mesures phare proposées par la majorité des candidats. L'inclinaison de la mise en œuvre concrète dépend de la coloration idéologique du gouvernement et du gestionnaire du ministère en charge de l'éducation nationale. Une certaine continuité est généralement assurée mais des refondations profondes peuvent à nouveau advenir. Cependant, la place du pays au sein de la communauté économique européenne, permet la sauvegarde de grandes lignes directrices. La QVT de l'Ecole va poursuivre son chemin. D'autant que les études de l'OCDE (2015) concernant notre pays ne le situe pas en bonne place au regard de cette qualité.

Historiquement, le système éducatif français est marqué par la division du privé, initialement confessionnel et du public, par opposition laïc (Lemonde.fr, 2013 ; Le Masson, 2014[18], cité dans Jarraud, 2014). L'accès aux savoirs se fait à « plusieurs » vitesses, selon des critères de différence de richesse, donc de catégories socioprofessionnelles (CSP). Ce n'est pas très accentué, cependant, du fait de la volonté étatique de réglementer en imposant à la majorité des établissements privés un conventionnement permettant des aides financières, le recrutement et la formation des enseignants, et garantissant le respect des programmes officiels. Quelques études portent sur la qualité de vie ou les conditions de travail dans les établissements privés (CNESCO, 2017). Le nouveau gouvernement poursuit les axes entamés relativement à la QVT. Le plan santé numéro 3 est en ligne sur le site réaménagé du ministère en charge de l'emploi (Ministère du Travail, de l'Emploi, de la Formation professionnelle et du Dialogue social, 2016), le guide Qualéduc a été réédité dans sa version 2017 (MEN, 2017). Depuis le colloque de juin 2017, les références scientifiques se multiplient. Le rapport scientifique de ce colloque a été mis en ligne durant la fin d'année 2017 (Florin et Guimard, 2017).

Nous allons considérer les moyens mis à disposition pour l'éducation sur le plan financier et le plan des ressources humaines spécifiques à la relation enseignant-enseigné, aussi bien concernant le recrutement et la formation.

Quel est le pourcentage du produit intérieur brut alloué à l'éducation ? (DEPP, 2016). La France, comparativement aux 21 pays de l'Union Européenne, membres de l'OCDE, consacre une dépense supérieure à la moyenne des autres pays (5,3% vs 4.9%) selon une étude OCDE 2012 (MEN, 2012). La publication du MEN, intitulé RERS (repères et références statistiques) 2016, au chapitre des dépenses budgétaires, indique que le taux depuis 1980 oscille entre 6.5 et 7,3, en étant à 6,8 en 2014 (p. 329). Ce budget est consacré à divers aspects du monde de l'éducation dont le recrutement et la formation des enseignants.

Les ressources humaines spécifiques, en charge de l'éducation des élèves, sont majoritairement les enseignants. Comment sont-ils recrutés et formés ? Le recrutement se passe principalement par concours au professorat, et la formation se décline en deux modalités : initiale et continue.

[18] Le Masson, M.-O. (2014). *Le climat scolaire : pour une école bientraitante*. Lyon, France : Chronique sociale. Collection Pédagogie formation. Cité dans Jarraud, F. Climat scolaire et bienveillance : Entretien avec Odile Le Masson. *L'Expresso.* Repéré à http://www.cafepedagogique.net/LEXPRESSO/Pages/2014/06/04062014Article635374639660426717.aspx

La revue de question relative à la QV des enseignants en relation avec celle des élèves, suggère de repenser le recrutement des enseignants. En effet, les aptitudes concernant les savoir-être ne sont pas évaluées au concours du professorat, nous modulerons, en insuffisamment évaluées. Les auteures supposent que ce n'est pas fait car « l'on pense qu'elles peuvent être acquises sur le terrain, à l'épreuve des faits, soit au contraire qu'elles ne sont pas nécessaires au métier, l'important restant pour reconnaître un bon enseignant les savoir faire (la didactique surtout) » (Rascle et Bergugnat, 2016, p. 25). Elles indiquent une méthodologie utilisée, d'origine germano-anglo-saxonne, introduite dès les années 1980 dans les entreprises françaises, et qui permettrait de minimiser à 50% la désinsertion des personnes recrutées.

Concernant la formation, elle a deux composantes temporelles, dite initiale pour intégrer la carrière et continue quand elle se déroule durant l'exercice.

L'initiale est principalement assurée par les écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) au sein des universités, une dans chaque académie. Liées à la Refondation de l'Ecole, elles font leur apparition à la rentrée 2013 (MEN, 2013), suite à la disparition des instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM). Elles préparent au diplôme du nouveau master "Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation" (MEEF), et sont destinées aux « enseignants de la maternelle à l'Université mais aussi l'ensemble des professionnels de l'éducation » et aux « étudiants de licence, notamment ceux bénéficiant d'un emploi d'avenir professeur, ainsi qu'aux étudiants souhaitant exercer d'autres métiers de la formation et de l'éducation, et à toutes les personnes souhaitant développer des compétences dans ces domaines. ». Elles organisent également « des actions de formation continue pour les personnels enseignants du premier et du second degré et les personnels d'éducation. ». Enfin, elles contribuent « à la formation initiale et continue des personnels enseignants-chercheurs de l'enseignement supérieur. » Elles veulent participer à la construction d'une culture commune et à la garantie d'acquisition des compétences disciplinaires et des savoir-faire professionnels.

La formation continue est assurée par plusieurs dispositifs. Si l'ESPE est l'un des opérateurs du plan académique de formation (PAF), mis en œuvre par la division de la formation continue (DIFOR) des rectorats, la MGEN participe également, puisqu'elle emploie un délégué de l'éducation nationale sur cette question. Cette formation continue peut se dérouler également au sein des établissements, par la mise en place de formations d'initiative locale (FIL). Elle assure aux personnels une « constante adaptation aux évolutions du système éducatif et à l'accompagnement des élèves » (MEN, 2012) et des étudiants. Il est remarquable

de relever l'autre objectif de cette formation, car elle vise « la construction et la réussite du projet professionnel individuel » de chacun [personnel de l'éducation].

1.2.3.2. Les aspects pérennes

En France les deux objectifs d'instruire et d'éduquer vont perdurer, comme le montre l'histoire du système éducatif (Plane, 2016). Car malgré le train de réformes et les changements de gouvernements, il n'en reste pas moins que ces aspects-là restent.

Nous nous proposons d'utiliser les définitions proposées par le centre national de ressources textuelles et lexicales (CNRTL), portail créé en 2005 par le centre national de recherche scientifique (CNRS).

Pour l'action d'instruire quelqu'un, c'est décliné en « Former l'esprit, la personnalité de quelqu'un par une somme de connaissances liées à l'expérience, à la vie, aux événements. » (CNRTL, 2017). Du point de vue de l'apprenant, qui s'instruit, le réflexif renvoie à l'acquisition de la connaissance, de l'expérience. Cela concerne, en somme, la transmission des savoirs.

La spécificité culturelle française, héritage historique des Lumières, est le cumul des connaissances. Certes il est utile pour les disciplines scientifiques comme les mathématiques (Martin, 2016), mais il ne peut se réaliser facilement selon les individus relativement à leur rapport aux savoirs. Ce rapport dépend aussi de l'éducation, donc du vécu de cet individu.

Le CNRTL décline deux modalités au mot d'éducation ; elle peut être considérée comme formation ou comme comportement. Ainsi la première constitue l'« Art de former une personne, spécialement un enfant ou un adolescent, en développant ses qualités physiques, intellectuelles et morales, de façon à lui permettre d'affronter sa vie personnelle et sociale avec une personnalité suffisamment épanouie; » et par métonymie, « moyens mis en œuvre pour assurer cette formation ». Et la seconde est « Connaissance et pratique des bonnes manières de la société » (CNRTL, 2018). Certains enseignants estiment ne pas devoir prendre en charge cet aspect de la construction de l'individu, mettant en avant comme principe que c'est le rôle de la famille, notamment l'acquisition de « bonnes manières » de l'enfant. Eux se contentent de transmettre les savoirs disciplinaires.

Selon Charlot (2012, point 2.),

> « L'éducation est fondamentalement le triple processus par lequel, de façon indissociable, le petit d'homme devient un être humain, le membre d'une société et d'une culture à un moment et un lieu particuliers, un sujet avec son histoire personnelle. Elle est mouvement, d'hominisation, de socialisation, de subjectivation. Elle est culture comme entier dans des univers symboliques, comme

> accès à une culture spécifique, comme un droit aux racines, droit à un avenir […] ». mouvement de construction de soi. Elle est droit au sens,

Etant donné le nombre d'heures et d'années passées à l'école, ce qui se joue dans la relation élève-enseignant et les enjeux de devenir personnel, d'orientation, de professionnalisation, l'enseignant est instructeur, formateur et éducateur à la fois. Nous touchons ici à la construction de l'individu.

La qualité de vie au travail en France se joue dès les années passées à devenir et se vit ainsi dans le milieu professionnel qu'est l'Ecole. Cette considération des conditions de travail est récente. Dans le monde du travail, les conditions de travail étaient considérées plutôt relativement à une pénibilité et à une sinistralité, se déclinant dans une terminologie doloriste (accidents du travail, maladie professionnelles, stress, risques psycho-sociaux, burnout…). Ce n'est que récemment en 2010, que le concept de bien-être au travail se répand, puis en 2012, le terme de « qualité de vie au travail ». Le monde de l'entreprise met en œuvre rapidement l'implication de cette qualité, au vu des expérimentations qui montrent le bien-fondé de cette approche en termes de productivité, de performances et d'amélioration de la gestion des ressources humaines. La fonction publique a suivi depuis l'accord-cadre interministériel de 2013, et les signatures se poursuivent. Au sein de l'Ecole, des études se sont penchées sur le bien-être de l'élève et de l'enseignant depuis deux décennies, maintenant, dans les textes institutionnels, l'occurrence est faible au regard des enjeux que cette considération positive peut amener, ainsi qu'au regard des recommandations de l'OCDE suite aux résultats PISA 2015 pour la France. Récemment un colloque international se tenait sur la qualité de vie et le bien-être à l'Ecole. Et le ministère du travail du gouvernement précédent les élections avait établi un plan santé au travail pour la période de 2016 à 2020, dont le premier axe stratégique s'organise autour de la prévention primaire et le développement d'une culture de la prévention et dont le second axe est d'améliorer la qualité de vie au travail, considérée comme enjeu majeur du concept travail-santé et dont la démarche QVT est appréciée en tant qu'approche positive (Ministère du travail, 2016, p. 5). La responsabilité gouvernementale est engagée, et semble ambivalente entre les intentions positives préconisées par les textes et la réalité plus contrastée des techniques managériales, ressentie par certains spécialistes comme désastreuses en termes de santé mentale.

1.3. La QVT à La Réunion

Notre propos voulant se circonscrire à l'académie de La Réunion, faisons un aperçu de ce qui s'y passe. Nous évoquerons le monde du travail privé, la fonction publique du monde de l'éducation nationale et enfin une focale sur le partenariat avec la mutuelle générale de l'éducation nationale dans la mise en œuvre de la convention « actions concertées » entre le MENESR et la MGEN, par la mise en place des réseaux académiques de prévention, d'aide et de suivi (réseaux PAS).

1.3.1. Le monde du travail

Les sources d'informations proviennent de la direction du travail, localement appelée, direction des entreprises, de la consommation, du travail et de l'emploi (DIECCTE), de l'ANACT, l'ARACT, l'INSEE, la DARES, le DRESS, la CGSS (caisse générale de sécurité sociale), etc. Rappelons que cette académie est une île d'outre-mer cumulant plusieurs statuts que sont ceux d'académie, de région, de département, etc. Comme toute unité socioculturelle, elle présente des spécificités concernant diverses dimensions des organisations et activités humaines. Au sein même de ces dimensions, il est à noter aussi une différenciation appelée localement par microrégion, du fait d'une répartition inégale géographiquement de la population, tant par ses points cardinaux que par le relief, expliquant un développement économique et une ouverture d'esprit différents. Le tout impactant la relation au travail et les relations interindividuelles. L'île est découpée en trois territoires de Santé par exemple (ORS-OI, 2017). La microrégion Est est la plus sensible, le taux d'activité y est le plus faible en termes de travail des 24/27 ans (Ajir, 2014, p. 2). Il est important de considérer cette spécificité culturelle dans toute démarche envisagée. Une étude récente dans le champ sanitaire et social a signalé qu'un objectif portant sur « l'attention à la qualité de la relation à l'autre » semblait plus significatif que l'amélioration de la QVT (Toutut, 2016). L'emploi public est réparti pour près de la moitié dans la fonction territoriale, près de 40% pour la fonction d'état et seulement un bon dixième en hospitalier (ARVISE-ARACT, 2016).

1.3.1.1. L'existant

Le ministère du travail est représenté par la direction régionale des entreprises, de la concurrence, de la consommation, du travail et de l'emploi (DIRECCTE) de La Réunion (Réunion DIECCTE, 2018). La spécificité locale est que c'est une association à but non lucratif qui assure les missions de services publics d'une division régionale de l'ANACT. Il s'agit de l'ARVISE, (Association Réunionnaise pour la Valorisation des Initiatives Socio-

Economiques) (ARVISE-ARACT, 2016). Les publications de l'INSEE et la présentation détaillée de l'étude SUMER 2010 donnent également des informations concernant la situation à La Réunion.

1.3.1.2. Les perspectives

Elles dépendent des remaniements ministériels et des élections législatives. Les relais déconcentrés et décentralisés, de même que pour la métropole vont pérenniser ce regard porté sur la QVT. Les lois permettent de plus, d'intégrer la dimension locale dans les axes d'actions proposées. La prévention des risques psychosociaux est présente dans le plan de santé régional 2016-2020 (Préfet de la région Réunion, 2016). Depuis le changement de gouvernement, les sites sont mis à jour, et ce document reste accessible[19] montrant ainsi que la priorité sur la prévention des risques psychosociaux est toujours d'actualité.

Des secteurs sont davantage porteurs d'activités professionnelles moins tributaires des choix politiques que d'autres. Il s'agit des secteurs économiques contribuant aux besoins fondamentaux de l'humain autour de l'alimentation, du textile, de la communication, du transport, des produits d'hygiène, de confort et de santé, etc. mais aussi des services à la personne, auprès de personnes rendues vulnérables par la maladie, le handicap et la vieillesse, ainsi que l'éducation des enfants. Ces secteurs ne peuvent disparaître, mais leur financement ou l'organisation du travail peut rester problématique et impacter les conditions de travail, comme l'actualité locale récente laisse à voir concernant la situation du secteur hospitalier par exemple.

1.3.2. Le Rectorat

Celui-ci est chargé de la mise en œuvre de la politique éducative sur l'île et de gérer l'académie, zone géographique sur laquelle le service local déconcentré du ministère de l'éducation nationale intervient. L'académie existe depuis près de 33 ans. Il est dirigé par un recteur, nommé ministériellement. Il « garantit la cohérence de la parole de l'État en particulier dans les champs de compétences partagées avec la collectivité régionale » (MENESR, 2015).

La promotion de la QVT est assurée par des organes tels la direction des ressources humaines (DRH), la division de la formation continue (DIFOR), la médecine préventive, le comité d'hygiène, de sécurité et des conditions de travail académique (CHSCTA), et les partenaires dont l'ESPE. La MGEN assumant la partie sécurité sociale et mutuelle pour la quasi-majorité

[19] Mise à jour du 08 mars 2018 Repérée à http://travail-emploi.gouv.fr/sante-au-travail/10-plans-gouvernementaux-sante-au-travail/article/plans-de-sante-au-travail-pst

des personnels, elle a un rôle dans la gestion des conditions de travail et la sinistralité. Elle s'intéresse ainsi également à la prévention de la santé au travail des personnels (Siney-Lange, 2010).

Les informations restituées ici proviennent de recherches effectuées sur les sites officiels des institutions. Des rencontres informelles et formelles avec quelques personnes que nous classons en deux catégories : les promoteurs de la QVT et les bénéficiaires d'actions, ont permis de proposer un aspect « exploration de terrain » qui sera récapitulé dans le chapitre 2.

1.3.2.1. La DRH

Comme toute organisation importante, et c'est le cas du rectorat, car il emploie près de 22 000 personnels (Académie de La Réunion, 2018), la direction des ressources humaines (DRH) dans ses missions, assure la gestion de ces personnels dans leur « acquisition », leur rémunération, leur formation, mais aussi l'amélioration de leurs conditions de travail. Ainsi dans notre académie, le service propose quatre divisions, celle en charge des personnels de l'enseignement primaire, celle en charge de ceux du secondaire, celle concernant les personnels administratifs, techniques et d'encadrement et celle de la formation continue des personnels (Académie de La Réunion, 2018). Il travaille en étroite collaboration avec les services en charge de la santé et de la sécurité au travail, qui sont sous la responsabilité de l'inspecteur académique directeur-adjoint des services de l'éducation nationale (IA-DASEN).

1.3.2.2. CHSCTA et GAP-RPS

L'accord du 20 novembre 2009 instaure la mise en place de comités d'hygiène, de sécurité et des conditions de travail (CHSCT) dans les trois fonctions publiques (Ministère de l'intérieur, et al., 2014), bien que le premier décret relatif à l'hygiène et la sécurité au travail et à la prévention médicale dans la fonction publique remonte à 1982. A la Réunion, le CHSCT académique a été créé en mars 2012. Les missions sont de contribuer à la protection de la santé physique et mentale et de la sécurité, à l'amélioration des conditions de travail, mais aussi de veiller à l'observation des prescriptions légales prises en ces matières. Dans ce cadre il dispose de compétences en matière de mise en œuvre des dispositions relatives à l'hygiène et à la sécurité, d'analyse des situations de travail et de préconisations en matière de prévention (visites, enquêtes, etc.) (MEN, 2013b).

Les orientations stratégiques ministérielles en matière de politique de prévention des risques professionnels dans les services et les établissements de l'éducation nationale pour l'année scolaire 2016/2017 (MENESR, 2016), dans le premier axe stipulent l'obligation de la

poursuite de la mise en place d'actions de prévention et d'amélioration des conditions de travail, et le deuxième axe, précisent la nécessité de renforcer l'organisation relative à la santé et la sécurité au travail, dont le CHSCTA.

En octobre de l'année suivante, le groupe académique de prévention des risques psycho-sociaux, est créé, suite à l'avis favorable émis par le CHSCTA. Leur mission est de « contribuer à la résolution des difficultés personnelles liées au stress, à la souffrance et au mal-être au travail. » (Rectorat, 2013).

1.3.2.3. Médecine préventive

Le décret de 1982 cité ci-dessus, modifié régulièrement depuis 1995 jusqu'à 2014, définit les missions de ce service. Celui de La Réunion est né en 2006. Il y a actuellement l'équivalent temps plein de 2 postes, avec une perspective de recrutement d'un nouveau médecin, ce qui est largement en-dessous des réels besoins de l'académie au vue de l'effectif de ses agents (soit 1 pour 7000), situation déplorable et encore moins favorable que les deux autres fonctions publiques (Ministère de l'intérieur et al., 2014). Initialement, ce rôle était dévolu au conseiller technique du recteur. Le service évolue et s'occupe principalement de « prévenir toute altération de la santé des agents du fait de leur travail. Il conduit les actions de santé au travail, dans le but de préserver la santé physique et mentale des travailleurs tout au long de leur parcours professionnel » (Legifrance, 2018). Il agit statistiquement davantage en prévention secondaire ou tertiaire, auprès d'agents orientés par la DRH. Il met en place de la formation, notamment auprès des personnels de direction[20].

1.3.2.4. La DIFOR

La formation dans la fonction publique inclut deux aspects, la formation statutaire et la formation professionnelle comprenant la formation continue. Le service gérant cette formation, la DIFOR, met en œuvre un plan de formation continue de l'académie (PAF) annuellement. La consultation de ces plans, pour toute catégorie confondue, pour les années 2015 à 2017 (Académie de La Réunion, 2018d) nous a permis de repérer les éléments suivants. Des actions sur le thème de la QVT explicitement contenu dans leur titre sont principalement proposées aux personnels IATSS et d'encadrement administratif. Par ailleurs, souvent pour des publics désignés, il y a des propositions de gestion des conflits, amélioration du climat scolaire, la méditation consciente, la médiation. De manière globale, toutes les catégories de métiers se voient proposer des accompagnements d'entrée dans le métier, des

[20] Entretiens avec le médecin chef de service de l'académie

temps de régulation par échanges sur les pratiques et les situations rencontrées. Maintenant en termes de places ou de durée ou d'organisation, parfois il peut y avoir des remises en cause.

1.3.3. Partenariat MGEN

La MGEN est née après la 2ième guerre mondiale. Elle est « l'héritière d'un double mouvement : idéologiquement, « égalité, fraternité, mutualité » […] avec l'aide de la loi de 1901 sur les associations, » elle a rassemblé cent dix mutuelles ; « par ailleurs, la création de cette mutuelle comble un manque, lié à l'exclusion des enseignants de la protection de l'État jusqu'à la Libération. Le pacte de la Libération […] reposait sur quatre piliers : la Sécurité sociale, le statut de la Fonction publique, les nationalisations, les comités d'entreprises ». Elle avait pour objet de « gérer la Sécurité sociale du personnel de l'Éducation nationale et de verser des prestations mutualistes complémentaires, supplémentaires ou spécifiques » (Dreyfus, 2008, cité dans Lersch, 2009). De nos jours, elle table sur trois axes et se définit elle-même actrice « mutualiste » par sa lutte pour pérenniser et développer le modèle économique mutualiste ; actrice majeure « de la protection sociale » par sa gestion du régime obligatoire d'assurance maladie de l'EN, et actrice « globale de santé » par l'accès à des soins de qualité qu'elle favorise. Elle compte actuellement 102 sections départementales, dont une à La Réunion.

La France a mis en place, une convention cadre avec la MGEN, mais chaque académie peut décider de la mettre en œuvre ou non. En 2004, les réseaux PAS (prévention aide et suivi) voient le jour. Ils « visent à apporter une réponse organisée aux problèmes de santé en utilisant un ensemble de professionnels et de structures déjà existants » (BOEN, 2004). Ils se proposent « d'offrir des ressources adaptées et immédiatement disponibles pour la prévention, l'aide et le suivi des personnels en difficulté ». La difficulté en 2004, consistait initialement en une fragilisation ou une atteinte par de troubles psychiques, des accidents ou par grave maladie. En 2008, le partenariat est reconduit (BOEN, 2008). De même en 2014 (MEN, 2014). La convention explicite les domaines du partenariat. Ce dernier porte sur trois axes ; la santé et le bien-être au travail du personnel, la santé et le bien-être des élèves du 1er et 2nd degrés, ainsi que l'accompagnement social des personnels du MEN, et du MESR, qu'ils soient actifs ou retraités. Les actions menées ensemble concernent des dispositifs de promotion de la QVT, des formations, des études et des recherches et enfin des programmes dans le domaine des politiques de santé des personnels.

1.3.3.1. Evolution historique

L'académie signe en 2006 après l'accord national afin que son réseau PAS localement puisse offrir une série d'actions adaptées individuelles et/ ou collectives d'aide et de suivi permettant de contribuer à la formation des personnels, à aider à la mise en place de campagnes de prévention des risques professionnels et accompagner les personnels fragilisés. Une déléguée est mise à disposition pour mener à bien les missions de cette convention. Le troisième projet quinquennal et dernier court de 2014 à 2019.

1.3.3.2. Actions actuelles

Les actions de prévention préconisées dans la convention portent sur la voix, les troubles musculo-squelettiques et la prévention des risques psycho-sociaux. Celles portant sur la voix sont celles qui se développent le plus rapidement. Concernant les troubles musculo-squelettiques, l'offre est tournée vers le 1er degré où les adultes doivent s'adapter au mobilier bas destiné aux petits enfants. Enfin, la prévention des risques psychosociaux se met en place auprès de personnels du 1er degré, les directeurs. La dernière action en date s'est déroulée d'octobre 2016 à mai 2017. En Septembre 2018, il est prévu une conférence sur le management bienveillant auprès d'un groupe de personnels de l'encadrement de l'académie.

1.3.3.3. Perspectives

Avec le changement de gouvernement, et les élections législatives, il reste à voir l'orientation que va prendre le dispositif actuel. Cependant, certaines actions ne se mettant en place que récemment, lors des réunions du comité de pilotage (COPIL), La Réunion va fixer ses orientations au regard de ses spécificités. En sachant qu'il est d'ores et déjà question de réorienter le personnel reconnu de la qualité de travailleur handicapé RQTH. Le ministère maintenant la prévention des risques psychosociaux, les orientations du MEN sur cet axe vont continuer à se décliner localement.

La promotion de la QVT localement est assurée par les institutions et services décentralisés et déconcentrés selon les directives ministérielles, notamment celles issues du ministère en charge du travail. La prochaine semaine de la QVT est programmée à la mi-juin 2018. La CGSS organise des réunions régulières de COPIL « Action et soins » où la réflexion se poursuit dans l'amélioration des conditions de travail et la prévention des risques de manière générale, étant donné les coûts élevés de la prise en charge de la sinistralité issue des accidents et des maladies professionnelles. Des initiatives

d'enclencher une démarche d'amélioration de travail existent (Toutut, 2016). Concernant l'académie régionale de La Réunion, la prévention des RPS se poursuit au sein de ses services dans la droite ligne du vadémécum. Le PAF que la DIFOR met en œuvre, propose des actions de formation contribuant à l'augmentation du bien-être au travail de l'enseignant. La MGEN, partenaire indissociable pour les actions de formation de la convention, doit poursuivre à reformuler au sein de sa COPIL ses axes spécifiques.

Cette première partie permet d'avoir un aperçu de ce que la QVT implique, comment la considérer au sein de l'enseignement. C'est une préoccupation récente formulée en ces termes au sein de l'EN qui l'associe aussi à la terminologie de « prévention des risques psychosociaux ». Si la recherche semble référencer faiblement en langue française ces mots clés, elle date des années 1970 aux Etats-Unis où le concept de QVT est né. La France a suivi une trajectoire qui lui est spécifique, de plus, ce qui est remarquable, est la tendance de la fonction publique de ne pas être novatrice dans les conditions de travail. Depuis, le « décalage » commence à être « rattrapé », et les recherches sont d'accès « protégé », soit sur le site de la fondation MGEN, soit dans des articles de revues électroniques payants ou accessibles par le biais de l'identification estudiantine. Les textes institutionnels se multiplient depuis le deuxième semestre 2017, le guide QUALEDUC a été réédité en sa version 2017. Il en est également ainsi pour les rapports scientifiques depuis le colloque de juin 2017.

Partie 2 Genèse d'un cadre théorique

Ici, nous présentons le contexte et les démarches qui poussent notre regard vers un courant de recherche.

Chapitre II. D'un contexte, de démarches vers un courant de recherche

Dans ce chapitre nous souhaitons présenter les éléments que nous avions croisés et qui sont à l'origine de notre étude. D'un constat circonscrit dans un contexte interprétable par une vision bourdieusienne de la sociologie; les démarches issues de la conception du soin selon Virginia Henderson (1966) ; et des applications pratiques de l'ergonomie par l'INRS, nous aboutissons aux enjeux de la psychologie positive.

2.1. La sociologie de Bourdieu (1980) dans un concept de champ, d'habitus, d'illusio.

En premier lieu, nous sommes interpellée par l'approche bourdieusienne de l'habitus, de l'illusio et du champ, en ce sens que la majorité des adultes du champ de l'enseignement soit quasiment toute issue de l'institution école. Cela peut-être affecte la représentation du métier comme le rapport à la relation enseignant-enseigné, et de ce fait peut influencer la perception et le ressenti de l'enseignant.

L'étude de faits sociologiques au sein de l'enseignement permet de donner un éclairage sur la relation enseigné-enseignant et le ressenti que la dyade peut en retirer. Cependant, notre focale s'arrêtera à celui de l'adulte référent.

2.1.1. Les rappels

Il est ambitieux de résumer et de simplifier la vision de Bourdieu à trois éléments de sa théorie de l'action, que nous tentons d'évoquer rapidement. Nous nous limiterons à revenir sur le concept de champ, d'habitus et d'illusio.

2.1.1.1. Champ

Selon Pinto (2018) de l'encyclopédie Universalis en ligne, l'élaboration de cette notion par Pierre Bourdieu « doit beaucoup à la mise en œuvre d'un mode de pensée « relationnel » (Ernst Cassirer, Gaston Bachelard) ou structural (Claude Lévi-Strauss) sur une

question abordée par plusieurs approches antérieures, marxistes et fonctionnalistes, s'efforçant de concilier la spécificité des parties de l'ensemble social avec leur dépendance. ». L'Ecole délimite un espace social relativement autonome dans lequel l'individu passe de longues années et dans lequel, à force, tous les événements qui y adviennent lui paraissent « normaux », « naturels » ou « évidents ».

2.1.1.2. Habitus

Ce sentiment de normalité provient de l'incorporation subrepticement de pratiques sociales en phase aux positions sociales acquises dans la prime enfance et les premières années de socialisation qui justement se déroulent à l'Ecole. « C'est ce qui explique que, placés dans des conditions similaires, les agents aient la même vision du monde, la même idée de ce qui se fait et ne se fait pas, les mêmes critères de choix de leurs loisirs et de leurs amis, les mêmes goûts vestimentaires ou esthétiques. » (Wagner, 2017, paragraphe 2).

2.1.1.3. Illusio

« L'*illusio* est censée désigner l'expérience ordinaire d'un univers social, mais elle appartient en propre aux « natifs » du champ, ceux qui possèdent à l'état pratique les compétences requises pour s'y épanouir car ils sont les produits de ce même univers » (Costey, 2005, paragraphe 5). Ce concept recouvre le fait que l'individu (agent social) adhère aux normes et valeurs qui régissent son champ d'appartenance, incluant les effets qui découlent de cette adhésion. L'individu va s'investir tout entier avec les illusions ou croyances qui en résultent, lui rendant quasi inconscientes les stratégies qu'il y développe[21].

2.1.2. La question de l'institution école

Le jeune apprenant commence à fréquenter l'institution dès l'âge de 3 ans en majorité, bien que l'obligation scolaire débute à 6 ans et se poursuit jusqu'à 16 ans. Parmi les jeunes qui dépassent cette obligation en prolongeant dans la même institution de longues études, se retrouvent ceux qui se destinent au métier d'enseignant. La question est de savoir comment ils négocient ce passage du statut d'apprenant au statut d'enseignant. L'approche bourdieusienne permet de soulever des pistes.

2.1.2.1. Des années « élève » puis « étudiant »

[21] Pascal Durand, « Illusio », dans Anthony Glinoer et Denis Saint-Amand (dir.), *Le lexique socius*, URL : http://ressources-socius.info/index.php/lexique/21-lexique/41-illusio , page consultée le 30 mai 2017

Durant ses années scolaires, l'élève acquiert les habitus qui le feront se sentir appartenant au champ école. Il est en position de dominé, par l'enseignant dans sa classe, par le chef d'établissement et tout adulte qui représente pour lui l'autorité. Même si arrivé en université ou dans d'autres institutions permettant des études supérieures, l'univers de ces études-là est régi encore une fois par des enseignants et des chefs d'établissement ou directeurs. Le passage de l'école primaire, au collège, puis au lycée et enfin en école supérieure ou à l'université représente autant de glissement de sous-champ en sous-champ mais toujours chapeauté par l'étiquette « éducation nationale ».

2.1.2.2. Un jour enseignant…

Enfin, il passe le concours au professorat et le voilà revenu dans un de ces établissements, dans le même type de salles, sous l'autorité du même type de chef d'établissement. C'est rassurant d'être dans des lieux connus. Mais il est seul. Seul face à une masse d'élèves. L'enseignant novice a-t-il anticipé concrètement ce changement subtil de posture ? De « devant » le bureau, il est passé « derrière ». Quand il était élève lui-même, il était impressionné par le statut du « maître », le prototype des enseignants qui l'avaient marqué et qui lui avaient peut-être donné le goût et l'envie d'apprendre et d'aller loin. Il n'avait pas forcément conscience de ce qui se jouait dans sa relation avec ce maître. Entre les professeurs qui ont laissé des souvenirs agréables, et ceux qui ont marqué défavorablement, l'ex-élève avait-il pu faire des comparaisons profondes ? Avait-il perçu « l'art » relationnel qui avait été mis en œuvre ? Aujourd'hui va-t-il pouvoir jouer sa partition de « maître » sans fausses notes ?

Geffard (2014) écrit dans sa contribution que « Depuis *Les enseignants entre plaisir et souffrance* (2001), nous savons que Claudine Blanchard-Laville soutient l'idée qu'enseigner c'est s'exposer « à voir se réactiver dans la pratique professionnelle des problématiques intérieures touchant aux questions identitaires ». ». Ce qui nous convient pour conclure sur le regard bourdieusien. En effet, le fait de n'avoir jamais quitté quelque part son champ d'origine, pourrait entraver la posture de l'enseignant novice. Le champ est l'Ecole, avec les habitus qui y sont attachés, notamment celui de rester sous la domination du même chef d'établissement. Le novice vient de glisser imperceptiblement du sous-champ « étudiant » à celui de « enseignant ». Ce qui expliquerait peut-être, d'une part, une difficulté d'agir de manière suffisamment autonome dans la nécessité d'instaurer le cadre disciplinaire englobant et garant du

cadre pédagogique, et d'autre part, une gestion inadéquate de la relation enseignant-enseigné.

2.2. L'approche holiste de Virginia Henderson (1966)

En deuxième lieu, le concept du soin infirmier selon Virginia Henderson nous est cher. En effet, elle nous a façonnée et a permis une transition réussie vers le métier d'enseignant et cette approche globale holiste, qui considère de manière équivalente les dimensions émotionnelle, mentale et physique, mais également socioculturelle dans les besoins de l'individu, permet un parallèle avec ce qui se joue dans la relation enseignant-enseigné.

L'être humain étant un être complexe dans son fonctionnement, les métiers paramédicaux du monde francophone québécois, suisse et français, puis répandus dans de nombreuses écoles d'enseignement de soins paramédicaux du monde entier, se sont emparés de la vision holiste proposée par cette infirmière, enseignante chercheuse américaine (Boittin et al., 2002 ; Favetta, & Feuillebois-Martinez, 2011 ; Henderson, 1966). Elle avait remis en cause l'approche pyramidale hiérarchisée concernant les besoins fondamentaux proposée par Maslow (1943). Le médecin avait établi l'impossibilité d'atteindre la strate supérieure des besoins tant que la totalité de ceux de la strate inférieure n'étaient pas assouvis. Virginia Henderson avait pris la spiritualité par exemple, à laquelle des individus accèdent sans avoir assouvi les besoins de base comme la nutrition. Elle citait l'impact du jeûne dans l'accès à la spiritualité. Elle a abouti ainsi à l'idée d'une liste de 14 besoins dont la priorité varie selon les circonstances du moment. Si tout un chacun peut ressentir ces besoins, ce qui rend ces besoins universels, toutefois, dans la manifestation du besoin et la manière de l'assouvir, la génétique, et le vécu de chacun, ces besoins ont une connotation singulière, propre à chaque individu. Par exemple, il est des individus qui face à la faim sont apathiques, pâles, d'autres nerveux, désagréables, ou d'autres qui ne semblent pas incommodés. Et lorsqu'il s'agira de manger pour apaiser cette faim, le choix de la nourriture, la façon de la préparer, de la porter à la bouche, etc. seront propres aux circonstances et aux habitudes de l'individu. Ces besoins sont rattachés à diverses dimensions.

2.2.1. Les dimensions des besoins fondamentaux

La conception développée par cette chercheuse incorpore « une notion d'ordre bio-psycho-social, une variante selon les stades de développement de la personne ainsi qu'une

notion de hiérarchie »[22], ici « hiérarchie » s'entendant comme « priorité ». Les dimensions de l'homme sont multiples, mais il est possible de les regrouper en trois grandes catégories.

2.2.1.1. Le biophysique

L'homme est d'abord un être de chair et de sang. Pour fonctionner, son organisme a besoin d'apporter le nécessaire à ses cellules. Il a la nécessité également de respecter le métabolisme de base dont l'alternance de contractions et relâchements musculaires, comme de concentration et de relâchement de l'attention. Ainsi Henderson (1966) a listé huit besoins qui sont : respirer, boire et manger, éliminer, maintenir une température corporelle autour de 37°C, être propre et protéger ses téguments, dormir et se reposer, se mouvoir et maintenir de bonnes postures et enfin se récréer au sens de se divertir.

2.2.1.2. Le psychoaffectif

Lors du développement de l'embryon puis du fœtus, le tissu qui deviendra le système nerveux va « absorber » les émotions issues principalement de la mère, les imprimer, les emmagasiner au fond de la matière nerveuse limbique qui sera petit à petit enveloppée par le néocortex. A la naissance, le traumatisme créé par la rupture avec la dépendance totale possible dans cette vie aquatique, grâce au cordon ombilical, va provoquer les premières frustrations, souffrances. Le petit d'homme va connaître le besoin de respirer, de boire et manger, en somme les manifestations des manques nutritionnels cellulaires (oxygène, et glucose). Mélanie Klein (1901, cité dans Ribas, 2009)[23] traduit le ressenti de ces manques-là par l'idée de pulsions de mort envers la mère nourricière. Pour grandir et réussir le challenge du vivre ensemble, l'enfant va devoir se construire avec cette incomplétude et apprendre à différer petit à petit les pulsions diktat de son corps physique. Apprendre à affronter ses angoisses, à contrôler ses émotions, à transcender ses pulsions sont devenus les besoins d'éviter les dangers, qu'ils soient physiques, psychologiques ou sociaux ; de s'occuper en vue de se réaliser, dans l'idée de dépassement de soi et du sens de l'utilité à soi et aux autres ; et d'apprendre, qui consiste non seulement à découvrir des savoirs nouveaux mais maintenir ceux déjà existant ou être informé de ce qui se passe pour soi. Soit trois besoins psychoaffectifs.

2.2.1.3. Le socioculturel

[22] https://fr.wikipedia.org/wiki/Virginia_Henderson consulté le 20/05/17
[23] Klein M., *La psychanalyse des enfants,* Paris, PUF, 1959. Cité dans Ribas, D. (2009). Pulsion de mort et destructivité. *Revue française de psychanalyse*, vol. 73,(4), 987-1004. doi:10.3917/rfp.734.0987.

L'être humain est fondamentalement un être social qui se construit grâce aux autres. Il a besoin d'autrui les premières années de vie pour survivre, et il dépérit sans le contact d'autrui. Sa socialisation passe par la conscientisation de sa propre existence et son interdépendance relationnelle avec les autres. Dans cette relation, la communication verbale et non verbale est considérée. Ainsi Virginia Henderson a déterminé les trois derniers besoins plutôt sociaux en les nommant « Communiquer avec ses semblables ; agir selon ses valeurs, ses croyances ; et se vêtir-se dévêtir ».

2.2.2. La démarche

Pour tenir compte de toutes ces dimensions, l'infirmière propose de rationaliser une démarche, qui s'apparente aujourd'hui à une démarche qualité visant à la résolution de problèmes, pouvant être mis en parallèle avec la démarche de projet.

> « Les soins infirmiers consistent principalement à assister l'individu, malade ou bien portant, dans l'accomplissement des actes qui contribuent au maintien de la santé (ou à une mort paisible) et qu'il accomplirait par lui-même s'il avait assez de forces, de volonté ou de savoir. C'est probablement la contribution spécifique de l'infirmière de pouvoir donner cette assistance de manière à permettre à celui qui la reçoit d'agir sans recours à l'extérieur aussi rapidement que possible. » (Boittin et al., 2002 ; Favetta, & Feuillebois-Martinez, 2011 ; Henderson, 1966 ; Wikipédia, 2017).

Cette démarche, cependant appelée démarche de soins, n'est pas spécifique au métier et Henderson n'a pas voulu la reproduire avec cette dénomination dans ses certains de ses travaux écrits.

2.2.2.1. La méthodologie

Le but est de conscientiser, s'approprier une démarche mentale qui permettra d'affronter une résolution de problèmes et de s'adapter au mieux à l'imprévu de l'impondérable humain et de se réajuster le plus rapidement possible dans le respect au plus juste des besoins d'autrui. Il s'agit de respecter des étapes et des critères.

Les étapes peuvent se comptabiliser au nombre de six. Ces étapes ne sont pas continues ni en escalier, mais s'envisagent dans un continuum spiralé et récursif auxquelles il est possible de se référer à chaque moment. Avant d'entrer dans l'activité visible proprement dite du soin, il s'agit

- de s'informer, en recueillant des données concernant la situation de la personne à aider, en utilisant les supports de la communication verbale et non verbale, par l'observation grâce aux sens, les échanges avec la personne, ses proches, les membres de l'équipe soignante, par l'écoute des informations transmises oralement et la lecture de documents de transmission interprofessionnelle, multidisciplinaire relative à la personne dans ses 14 besoins et ses

aspects administratifs et sociaux. Ces données tiennent comptent également du cursus de vie, l'anamnèse qui a provoqué la rupture de vie créant la rencontre du soignant et du soigné ;

- d'analyser ces données, en les passant au crible de grilles et des besoins, pour repérer les informations manquantes à compléter, les troubles à prioriser et hiérarchiser, les besoins qui semblent satisfaits ; cette étape permet d'établir des choix, des objectifs, des moyens d'actions. En somme cela constitue une sorte de diagnostic de la situation ;
- de planifier et d'organiser les actions et les moyens, en répartissant les tâches dans le temps, en répondant aux « qui fait quoi, où, quand, comment, aux moyens de quoi ? » et d'aboutir à l'élaboration d'une sorte de calendrier de programmation prévisionnel, la plan de soins, qu'il s'agit de mettre par écrit ;
- de mettre en œuvre ce qui est prévu, dans l'étape d'agir ou de réaliser, tout en respectant une série de critères préalablement définis, qui sont présentés plus loin ;
- d'évaluer à chaque instant en termes de contrôle de déroulement, puis en un bilan final pour mesurer l'atteinte des objectifs, des critères, le respect du déroulement et les réajustements effectués face aux imprévus, concrétiser les écarts entre ce qui était anticipé et ce qui s'est réellement déroulé ;
- de transmettre les résultats de l'évaluation aux autres membres impliqués collaborativement, et hiérarchiquement dans la mise en œuvre des actions. Les observations permettent d'émettre des hypothèses du devenir du soigné et réorientent les axes des actions avec un esprit d'amélioration continue de ce qui est fait pour faire recouvrer l'autonomie au patient le mieux possible, ou le cas échéant lui assurer une mort paisible dans la dignité humaine. Ces observations sont utiles pour réajuster le plan de soins, le projet de vie individualisé ou personnalisé de la personne.

Les critères guident les actions et servent de support aux contrôles à effectuer en permanence durant la mise en œuvre. Ces critères ont évolué au fil des années et des nécessités des institutions dans la sauvegarde des vies humaines. Ils sont motivés par l'objectif d'être inoffensifs, reliés à la volonté d'assurer la sécurité et de préserver des dangers et des risques. Ils se déclinent par exemple en « hygiène, sécurité, ergonomie » ; à la volonté de respecter la personne et porteront l'attention au respect à travers une gestion conscientisée du toucher, d'une communication non verbale et verbale ; animés par un souci d'efficacité avec le contrôle du respect de la procédure ou de l'atteinte des objectifs ou de la satisfaction de la personne ; à l'impact du beau sur le moral, sur l'appréciation du résultat visuel d'un travail « bien » fait, ce qui a donné l'esthétique, mais aussi sur l'aspect du respect du monde

avec un souci d'économie voire de développement durable dans certaines situations (Henderson, 1966).

2.2.2.2. La transposition vers la relation enseignant-enseigné

Nous n'avons pas trouvé de travaux indiquant de manière explicite que cette approche conceptuelle est transposée dans la relation enseignant-enseigné. Cependant les dimensions chères à cette infirmière, au sein de la relation soignant-soigné se retrouvent dans la relation enseignant-enseigné, avec l'idée de tenir compte de plusieurs dimensions, de créer du lien en tenant compte des émotions, et d'amener l'autre (apprenant) vers le recouvrement de sa santé ou vers le développement de son autonomie dans les performances sportives (Visioli et Petiot, 2017). Des parallèles avec la conception de Henderson (1966) sont ainsi possibles. Hélou et Lantheaume (2008) indiquent que les difficultés sont partie intégrante du travail de l'enseignant, de même que l'infirmière est confrontée à la perturbation des besoins de la personne à aider et va donc se centrer sur ces défaillances de besoins pour aider la personne à les résoudre finalement grâce à une démarche de résolution de problème. La revue de question de Rascle et Bergugnat (2016), dans les recommandations insistent sur les éléments qui favorisent la relation enseignant-enseigné, avec l'importance d'instauration d'un climat propice, basé sur le respect de la diversité, l'implication des enseignés dans la prise de décisions partagée, le fait de tenir compte du travail émotionnel, et de travailler sur les représentations comme travailler la collaboration. Pour faire évoluer un patient, afin qu'il accepte et modifie ses comportements pour mieux protéger sa santé, en somme l'approche holiste a pour objectif d'établir un climat de confiance en apprenant le plus sur la situation, en cherchant à obtenir l'adhésion du patient, par l'explication de ce qui se passe sur la base de ses propres représentations et des émotions de ce patient. Il est le seul acteur de son propre changement. Le soin infirmier est une forme d'étayage afin de le guider vers cette nouvelle forme d'autonomie, qui a été momentanément perturbée par l'occurrence d'un événement affectant la santé. L'élève ainsi est comme une sorte de patient, obligé de se confronter quasi quotidiennement à des enseignants, pour construire de nouveaux savoirs pour aller vers son autonomie de vie, puisque par essence le petit d'homme est un être en devenir, donc dépendant. L'infirmier tout comme l'enseignant ne sont pas seuls, ils sont inscrits dans des équipes qui assurent la mise en œuvre d'objectifs à long terme. L'approche holiste, peut être mise en parallèle avec l'approche globale de l'élève, telle que propose Melin (2015), qui revient sur la nécessité de travailler sur la biographie de la personne et ne pas réduire cette personne (l'élève) uniquement à son projet scolaire, mais la considérer dans son devenir, à

savoir, tenir compte de son projet de vie. Blain (1992), essaie de tenir compte des dimensions multiples de l'apprenant, dans son schéma de l'apprentissage scolaire (p. 46). Si l'émotion énoncée de cette façon n'est pas inscrite dans son schéma, elle est sous-jacente dans le sens où il considère l'élève comme sujet social, avec une dimension psychologico-génétique, (en lien avec l'âge), il tient compte de ses valeurs morales, de sa curiosité et sa créativité entre autres. Son but est de tout mettre en œuvre pour faciliter l'apprentissage, tel que l'élève puisse lever des obstacles pour résoudre les problèmes (au centre de son schéma) et ait le désir d'apprendre et le plaisir de découvrir. Ce qui nourrit cette émotion de surprise-plaisir de la découverte, d'apprendre (Boniwell, 2012).

Nous constatons que la conception du soin selon V. Henderson, envisage une démarche qui n'est pas spécifique au monde du soin. Celle-ci est transversale finalement à toute approche d'une activité de travail, elle a le mérite d'englober de manière équivalente le maximum des dimensions humaines, de considérer le soigné comme acteur de sa guérison en se basant sur ce qui fait sens pour lui dans la résolution de ses problèmes. Le parallèle également possible entre soigné et élève, est que tous deux sont dans une situation de vulnérabilité, la situation n'est pas choisie, et que toute l'énergie de l'intervenant, soignant comme enseignant, consiste à mettre en place des stratégies pour donner l'envie d'apprendre le nécessaire pour atteindre l'indépendance et l'autonomie. En revanche, la différence essentielle, c'est que le soignant interagit au sein d'une équipe aux liens proches et à l'organisation très structurée mais en face à face individuel avec le patient, tandis que l'enseignant interagit dans un face à face collectif au sein d'une équipe aux liens plus lâches et moins organisés. Il est possible ainsi de tenir compte de la spécificité de chaque élève, avec ce même esprit d'une vision globale holiste, qui permet finalement de considérer l'élève comme un partenaire dans sa propre construction vers l'autonomie face aux apprentissages : lui apprendre à apprendre, partir de ses propres représentations et argumenter à travers ses propres valeurs, pour induire subtilement l'apport de connaissance, le changement, l'enrichissement.

2.3. L'approche par la prévention des risques selon l'INRS

En troisième lieu, l'approche ergonomique pratique de la relation au travail, dans la prévention des risques qu'elle représente, telle qu'elle est envisagée dans les protocoles de l'institut national de la recherche en sécurité (INRS), peut être utile pour analyser aussi la

QVT de l'enseignant. Cet institut œuvre pour la prévention des accidents du travail et des maladies professionnelles. C'est une association sans but lucratif, qui a été constituée sous l'égide de la caisse nationale de l'assurance maladie des travailleurs salariés (CNAMTS). Elle est soumise au contrôle financier de l'Etat. Elle est pourvoyeuse de documentations, de ressources humaines, techniques et de recherche. Elle travaille avec les institutions de l'assurance maladie et ponctuellement avec l'Etat (INRS, 2012). C'est ainsi que des académies signent une convention de partenariat avec l'institut dans le cadre de la sécurité et de la santé au travail. Les enseignants du domaine professionnel des sciences biologiques et sciences sociales appliquées sont des publics désignés pour suivre en formation continue la certification et la mise à jour de compétences pour le secourisme, la prévention des risques liés à l'activité physique notamment, avec un module préalable sur enseigner la sécurité et la santé au travail. Les actions engagées par les acteurs de la prévention s'intègrent dans le Plan Santé Travail du gouvernement. Ce plan pluriannuel détaille les priorités stratégiques définies avec le Conseil d'Orientation des Conditions de Travail (COCT), et dresse les grandes lignes de la politique de prévention des risques professionnels en France (INRS, 2017a).

2.3.1. Les risques

Les risques représentent tout ce qui peut mettre potentiellement en danger un salarié, le danger étant « la propriété intrinsèque d'un produit, d'un équipement, d'une situation susceptible de causer un dommage à l'intégrité mentale ou physique du salarié » (INRS, 2017b). L'INRS donne la définition suivante du risque : « une notion abstraite, inobservable directement, une catégorie de statut intermédiaire entre celle des dangers et celle des dommages ». Il répertorie plus d'une vingtaine de risques au travail[24]. Nous pouvons les réduire à cinq grandes catégories bien que cette découpe ne permette pas l'exhaustivité.

2.3.1.1. Le risque physique

Il concerne ce qui peut provoquer des atteintes corporelles dues à un environnement matériel pouvant amener des chocs, chutes, glissades ou contusions voire l'écrasement par chute de corps sur un salarié. Les troubles musculo-squelettiques peuvent y être assimilés. L'enseignant est potentiellement concerné, notamment en école maternelle avec l'obligation de se mettre à hauteur des petits enfants. L'enseignant d'ateliers professionnels également.

2.3.1.2. Le risque chimique et biologique

[24] http://www.inrs.fr/inrs/identite.html rubrique « risques »

Ici, cela représente les atteintes provenant de produits chimiques, des brûlures par contact, ou asphyxie par inhalation ou intoxication par inhalation voire ingestion. A part l'enseignant spécialisé dans une discipline spécifique, il est rare que l'encre utilisée pour les tableaux blancs soit nocive ou provoque de l'allergie. L'enseignant de maternelle, des disciplines scientifiques appliquées, d'arts appliqués ou spécialiste de l'animation sera vigilant au choix par exemple des colles, produits, feutres et peintures utilisées. Les critères et normes de non nocivité et toxicité priment dans la commande.

Le risque biologique est présent dans les contaminations microbiennes par le contact avec des fluides corporels (sang, gouttelettes de Pflügge (1890)…). Le soignant par exemple est en contact fréquent avec ces fluides et autres excrétions ainsi que le produit de l'élimination alimentaire. L'enseignant dans sa classe, avec la proximité qu'il peut avoir avec les élèves, et le confinement de certains locaux peut être contaminé ou « contamineur » lors d'épidémies de grippe, ou de maladies véhiculées par le moustique.

2.3.1.3. Le risque psychique

Ce risque touche aux fonctions cognitives et psychiques, les troubles de concentration, de l'attention, les fatigues cognitives, les troubles mentaux. Etre seul à gérer un grand nombre d'individus, qui peuvent se mettre potentiellement en danger par méconnaissance, ou par mal-être, ou qui sont perturbateurs, etc. est source de difficulté au travail. Ce risque touche particulièrement l'enseignant car faisant partie intrinsèque de son travail (Hélou et Lantheaume, 2008).

2.3.1.4. Le risque émotionnel

Depuis récemment, la dimension émotionnelle est intégrée dans ces risques. En effet, selon les chiffres clés dans les risques psychosociaux, selon l'enquête des conditions de travail 2013 (INRS, 2017c), 1/3 des actifs occupés sont insatisfaits de leur travail car pas bien fait, plus du tiers ont subi de l'hostilité dans le cadre du travail dans les 12 derniers mois, près d'un tiers déclare devoir cacher leurs émotions, presqu'un quart vit dans la peur de perdre leur travail. L'enseignant se trouve également à vivre de la dissonance émotionnelle, à tenter ou devoir gérer ses émotions par sa responsabilité face aux apprenants, pour maintenir un climat respectueux et calme si possible dans sa classe. Il est l'adulte, il est engagé par l'exemplarité qu'il doit montrer (Isenbarger et Zembylas, 2006).

L'énoncé de ces risques permet de réaliser que comme tout travailleur, l'enseignant est soumis à ces risques potentiels, les aspects psychique et émotionnel étant davantage présents par l'implication de ce travail dans une relation humaine avec un groupe de personnes plus vulnérables que soi, comme la situation en soin. Ces deux dimensions peuvent caractériser ce qui se joue dans les risques psychosociaux (RPS). Le site du ministère du travail définit les RPS comme étant

> « à l'interface de l'individu et de sa situation de travail d'où le terme de risque psychosocial. Sous l'entité RPS, on entend stress mais aussi violences internes (harcèlement moral, harcèlement sexuel) et violences externes (exercées par des personnes extérieures à l'entreprise à l'encontre des salariés) »[25].

Ces risques peuvent être induits par l'activité elle-même. Ils peuvent être générés par « l'organisation et les relations de travail » (INRS, 2017c). Encore une fois, l'enseignant est au croisement de ces risques par rapport à ses relations avec ses élèves, ses pairs, sa hiérarchie, et les parents.

2.3.2. Le processus d'apparition des dommages

L'INRS met des outils à disposition permettant l'analyse des processus pour mieux comprendre les accidents et en tirer des enseignements pour améliorer la prévention.

2.3.2.1. Les déterminants de l'activité professionnelle, du travail

La subjectivité perçue résulte d'une sorte d'équation entre ce que le milieu professionnel offre en termes de conditions de travail et ce que le travailleur attend, comprend et demande de son travail. Deux dimensions sont impliquées, un aspect environnemental et un aspect personnel. Ce qui semble extérieur à l'individu concerne la tâche demandée, les moyens temporels, techniques et matériels pour y parvenir, les qualités physiques de l'environnement, les caractéristiques du destinataire de l'activité, les relations à établir avec la hiérarchie, les pairs, les autres collaborateurs, d'autres usagers, les bénéficiaires et les caractéristiques propres du travailleur telle que ses attentes, sa vie hors du travail, son héritage génétique, ses capacités physiques, ses ressources mentales, physiques et sociales. Ce qui lui est interne, en plus des ressources, est le sens qu'il donne à son travail, l'idée qu'il a du travail bien fait.

2.3.2.2. La modélisation

[25] http://travail-emploi.gouv.fr/sante-au-travail/prevention-des-risques/risques-psychosociaux/de-quoi-parle-t-on/article/les-rps-c-est-quoi (20/05/17)

Il s'agit de schématiser que les risques apparaissent dès le moment où un travailleur est à proximité d'un danger potentiel. Le travailleur est décrit dans une situation de travail. Son rapprochement avec le danger dessine une situation dangereuse. Un événement peut déclencher l'événement dangereux. Le contact du travailleur avec cet événement dangereux crée un ou des dommages (Issenlor, 2009).[26]

2.3.2.3. La terminologie de l'assurance maladie

Les dommages sont des atteintes à la santé du travailleur. Ils se déclinent en deux modalités règlementaires : accident de travail ou maladie professionnelle.

Le code de la sécurité sociale définit ces termes. L'accident est « quelle qu'en soit la cause, l'accident survenu par le fait ou à l'occasion du travail à toute personne salariée ou travaillant, à quelque titre ou en quelque lieu que ce soit, pour un ou plusieurs employeurs ou chefs d'entreprise » (Légifrance, 2017). Est inclus également l'accident survenant sur le trajet entre le domicile et le lieu de travail. Les maladies quant à elles,

> « contrairement à l'accident de travail et à l'accident de trajet, les maladies professionnelles ne font pas l'objet d'une définition légale générale. Ce sont des tableaux spécifiques qui définissent celles qui sont indemnisables et précisent, pour chaque type d'affection, les conditions à remplir (délai de prise en charge, durée d'exposition au risque et liste d'activités concernées) » (Améli.fr, 2017)[27]. « La maladie professionnelle est la conséquence de l'exposition plus ou moins prolongée à un risque lors de l'exercice habituel de la profession » (INRS, 2012, p. 8).

Ainsi le lien de cause à effet entre l'accident et les caractéristiques du risque et du danger est évident. Dans la maladie, il s'agira de démontrer les notions de répétitivité, de durée et de fréquence d'exposition.

Il est notoire de relever que longtemps dans la fonction publique, les textes régissant les personnels ne faisaient pas référence aux maladies professionnelles du code de la Sécurité sociale. Les commissions de réforme (réformer relativement au travail), s'y référaient mais pas de manière limitative. En cas de litige, le personnel devait fournir la preuve du lien de cause à effet (INRS, 2012, p. 11). Depuis janvier 2017 (Légifrance, 2017), cette réglementation a été enfin réajustée.

2.3.2.4. L'évaluation de la gravité

Le risque est caractérisé par deux composantes. La probabilité de la survenance d'un dommage liée à la fréquence d'exposition et/ou la durée d'exposition au danger et la probabilité d'apparition du phénomène dangereux ; ainsi que la gravité du dommage. Il s'agit

[26] (Diaporama diapo 10)
[27] Repéré le 20 mai 2017 à http://www.ameli.fr/employeurs/vos-demarches/maladie-professionnelle/definition-d-une-maladie-professionnelle.php

de croiser dans une grille la fréquence et la probabilité de survenue du phénomène. La zone ainsi délimitée permet de déterminer la gravité (Issenlor, 2009, Diapositive 10).

Dans les enquêtes, on observe la sinistralité au regard des arrêts pour incapacité temporaire partielle de travail ou incapacité totale de travail, ce qui constitue une aide pour estimer cette gravité.

2.3.3. La prévention

La haute autorité de santé (HAS) propose de la définir ainsi : « La prévention consiste à éviter l'apparition, le développement ou l'aggravation de maladies ou d'incapacités » (HAS, 2017).

Le code de la santé publique définit la politique de prévention comme étant une série d'actions dont le but vise à « améliorer l'état de santé de la population en évitant l'apparition, le développement ou l'aggravation des maladies ou accidents et en favorisant les comportements individuels et collectifs pouvant contribuer à réduire le risque de maladie et d'accident. A travers la promotion de la santé, cette politique donne à chacun les moyens de protéger et d'améliorer sa propre santé » (Légifrance, 2017b, Article L1417-1).

Pour mettre en place une démarche de prévention, il est nécessaire de s'appuyer sur les neuf grands principes généraux du Code du Travail qui régissent l'organisation de la prévention.

> L'employeur met en œuvre les mesures prévues à l'article L. 4121-1 sur le fondement des principes généraux de prévention suivants :
> 1° Eviter les risques ;
> 2° Evaluer les risques qui ne peuvent pas être évités ;
> 3° Combattre les risques à la source ;
> 4° Adapter le travail à l'homme, en particulier en ce qui concerne la conception des postes de travail ainsi que le choix des équipements de travail et des méthodes de travail et de production, en vue notamment de limiter le travail monotone et le travail cadencé et de réduire les effets de ceux-ci sur la santé ;
> 5° Tenir compte de l'état d'évolution de la technique ;
> 6° Remplacer ce qui est dangereux par ce qui n'est pas dangereux ou par ce qui est moins dangereux ;
> 7° Planifier la prévention en y intégrant, dans un ensemble cohérent, la technique, l'organisation du travail, les conditions de travail, les relations sociales et l'influence des facteurs ambiants, notamment les risques liés au harcèlement moral et au harcèlement sexuel, tels qu'ils sont définis aux articles L. 1152-1 et L. 1153-1, ainsi que ceux liés aux agissements sexistes définis à l'article L. 1142-2-1 ;
> 8° Prendre des mesures de protection collective en leur donnant la priorité sur les mesures de protection individuelle ;
> 9° Donner les instructions appropriées aux travailleurs. (Légifrance, 2017, Article L4121-2).

2.3.3.1. Les différents niveaux possibles

Selon le but recherché le niveau de prévention est différent. « Sont classiquement distinguées la prévention primaire qui agit en amont de la maladie (ex : vaccination et action sur les facteurs de risque), la prévention secondaire qui agit à un stade précoce de son évolution (dépistages), et la prévention tertiaire qui agit sur les complications et les risques de

récidive » (HAS, 2017). Le vadémécum des RPS (MEN, 2016) rappelle ces trois niveaux de prévention également. C'est ainsi que les solutions recherchées après l'analyse d'événements dangereux, prévoient d'envisager différents types de protection. Un parallèle est possible avec ces trois déclinaisons, tout en sachant que tout au long, il est important d'informer et si possible de former les personnes.

2.3.3.2. L'aspect primaire

Si dès la conception d'une situation de travail il est possible de prévoir l'absence du danger, on parle de prévention ou protection intrinsèque (INRS, 2017d). C'est le cas par exemple d'une réflexion dès le projet de conception d'une machine, ou projet architectural d'un établissement. Dans la situation d'enseignement, imaginer supprimer les risques de violences, d'agressivité entre les individus est inenvisageable, le facteur humain étant ce qu'il est. Cependant, certaines configurations d'espace sont moins pourvoyeuses de frictions relationnelles (Mazinot, 2012 ; Mazinot et Peltriani, 2016), ce sera également la mise en place d'un accueil approprié auprès des élèves et de leurs parents, et la co-construction de la règle de vie de classe par exemple qui peuvent constituer l'aspect primaire de la prévention (Réseau Canopé, 2018)… Ou la formation initiale par exemple des enseignants, afin de les sensibiliser aux risques du métier et leur fournir des outils pour les anticiper et y faire face.

2.3.3.3. L'aspect secondaire

Le risque est là, il n'est pas supprimable. Le parallèle est que la maladie ou le phénomène est déjà présent. Il s'agit de minimiser les effets « nuisibles ». En prévention de la sécurité et de la santé au travail, il s'agit de mettre en place une protection collective. En santé publique, il s'agit de la phase de dépistage et curative. Dans la situation d'enseignement, le risque potentiel dans la relation humaine est présent. La formation continue des enseignants sera un outil important pour minimiser l'apparition ou accompagner la crise et aider à la construction des apprenants dans leur apprentissage de leur gestion relationnelle et émotive.

2.3.3.4. L'aspect tertiaire

Le risque, la maladie ou le phénomène a laissé des séquelles, il s'agit d'éviter l'aggravation, et éventuellement d'aider à la réinsertion par une réadaptation du poste de travail à la nouvelle situation de la personne. En santé publique, ce sont les actions de réadaptation et de réinsertion ou de postcure. En médecine du travail il s'agit de réorienter et d'adapter un poste de travail. En santé et sécurité au travail, si le risque existe et qu'une

protection collective est impossible, il s'agit d'informer par différents moyens du danger et de faire porter un équipement de protection individuelle au travailleur. Par ailleurs, c'est également l'ensemble des démarches mises en place suite à un accident qui est survenu, pour éviter qu'il ne se reproduise. Dans l'enseignement, les préoccupations actuelles concernant la qualité de vie à l'école, du climat scolaire et du bien-être des membres de la communauté éducative peuvent être considérées comme des tentatives de faire face à la sensation globale de dégradation des conditions de travail du métier.

2.3.4. La formation

Comme dans l'éducation, la formation vise à modifier des comportements par une co-construction des savoirs, ce qui permet d'impliquer par adhésion à la démarche proposée, et augmenter les modifications. Les axes de l'INRS qui sont transmis lors de la formation continue se basent sur les nouveautés de la recherche. Les enjeux étant importants en termes de coûts humains, et économiques, il est espéré une modification pérenne et comportementale des travailleurs. Dans le secteur économique du bâtiment et des travaux publics par exemple, où les accidents restent élevés, graves car violents puisqu'ils aboutissent à des morts, les progrès sont notables (Assurance maladie, 2014). Les formations sont réfléchies par rapport aux effectifs des participants, la taille idéale se situe entre 10 à 15 individus. Les méthodes pédagogiques sont participatives afin vraiment d'aider l'apprenant à devenir acteur de son apprentissage par toute une démarche active de mises en situation. Elles utilisent les connaissances en neurosciences par rapport à l'aide à la mémorisation par la stimulation de tous les canaux sensoriels et moteurs (Delaunay et al., 2004). Ce qui est mémorisé et restitué augmente car l'apprenant a vu l'action, a entendu les explications, a verbalisé la chaîne d'actions à réaliser, et a expérimenté le mouvement. Il a ressenti des émotions durant la séquence d'apprentissage.

2.3.4.1. Rendre l'apprenant acteur

Nous présentons ici les stratégies qui sous-tendent la formation au secourisme et celle à la prévention des risques liés à l'activité physique (PRAP)[28].

Afin d'impliquer l'apprenant, il lui est demandé d'exprimer ce que la situation proposée représente pour lui. En secourisme, il lui est possible de s'exprimer et de relater des situations vues ou vécues. Il se sent ainsi valorisé car son expression est prise en compte. En PRAP, l'apprenant va participer à une série de situations de travail imposées afin de ressentir dans

[28] Formation continue pour mise à jour des compétences MAC SST et MAC PRAPSS

son corps les zones gênées par la posture adoptée. Il peut expérimenter les mouvements naturels et les transposer à ce qu'il ferait pour aider la personne dont la mobilité est réduite. Il conclut qu'il peut agir et modifier son comportement. Ces stratégies sont assimilables à des stratégies d'intéressement des élèves (Hélou et Lantheaume, 2008).

2.3.4.2. Les supports méthodologiques

L'apprentissage psycho-gestuel mobilise le maximum des sens. Que ce soit en secourisme ou en PRAP, il est proposé de faire découvrir l'enchaînement des actions en quatre temps minimum. Premièrement, il s'agit de faire ce qui est appelé une démonstration en temps réel. Le formateur montre par audiovisuel ou joue le rôle à apprendre en créant une situation et demande à un apprenant de participer afin de jouer le rôle soit d'une victime d'accident soit d'une personne à mobilité réduite à aider. Les autres apprenants doivent observer. Ces derniers s'expriment ensuite sur ce qui les marque, ou ce qui est nouveau ou différent relativement à une technique vue précédemment. Deuxièmement, le formateur demande à un autre de participer afin que le premier puisse avoir une vision extérieure. Le formateur reprend chaque acte en décortiquant le comment, le « quand » et le « pourquoi le faire ». Il s'agit de la démonstration commentée justifiée (DCJ). Troisièmement, il s'agit pour les apprenants de reformuler verbalement l'enchaînement des gestes. Le formateur peut proposer comme un jeu de consignes à un robot qui peut être le formateur ou un apprenant à l'aise. Un apprenant ou les apprenants à tour de rôle énonce une consigne après l'autre, le robot ne pouvant l'effectuer que si c'est correctement décrit voire justifié de manière pertinente. Il s'effectue un travail de clarification langagière. Enfin, le formateur propose aux apprenants de se mettre en trio afin qu'ils s'exercent, s'auto-conseillent et s'autorégulent. En secourisme, la démonstration peut être participative. Les apprenants peuvent observer et imiter en miroir les gestes[29,30]. Des mises en situation ou enchaînements sont ensuite proposés de manière formative. L'ossature des mises en scène est pareillement pensée de manière structurée et facilement transposable. Les mises en scène nécessitent du matériel pour aider à se rapprocher au mieux du réel. Le formateur est aidé d'un guide pédagogique. Il répartit ainsi les rôles entre les acteurs. Les apprenants tout à tour seront acteur relatif aux compétences du métier à acquérir ; usager ou victime ou témoin afin d'avoir une expérience d'un ressenti possible et plus tard de l'associer au geste ; et observateur et éventuellement aide-jury afin d'aiguiser le sens de l'observation et de mieux s'approprier les critères importants pour la cohérence de l'enchaînement des gestes et le sens donné à cet enchaînement. L'acteur va

[29] Document… PSC1 ou ED formateur SST
[30] INRS ED formateur PRAP

avoir la surprise de la scène, l'imprévu étant incorporé comme composante structurale de tout travail en relation avec l'intervention humaine, et devra tenter de mobiliser ce qui a été appris pour mettre en œuvre une conduite à tenir, une intervention, qui en somme est constituée de la succession des gestes et tâches appris. Après la réalisation, un temps de retour sur l'expérience est fait : il est demandé à l'acteur d'exprimer son ressenti, ses points de satisfaction et leurs raisons et les éléments qu'il souhaiterait modifier à l'avenir s'il fallait faire face à nouveau à une situation similaire, et lui demander d'exprimer ses raisons et les justifier si nécessaire au regard des savoirs. Le public observateur pourra ensuite lui donner un feedback intéressant, entre le vécu intérieur et ce qui a été perçu à l'extérieur ; par exemple l'apprenant peut découvrir que le trac qu'il avait ressenti n'était pas visible extérieurement. Et l'enseignant est garant de l'essentiel à retenir. L'élève est invité à récapituler les axes qui font sens pour lui afin de réfléchir à ce qu'il a appris et à ce qu'il va pouvoir améliorer. Le procédé s'apparente à de la démarche réflexive et de l'analyse de pratique (Beckers et al., 2013). Comme c'est une certification dans le cadre d'un conventionnement avec l'INRS ou le ministère de l'intérieur pour le secourisme de prévention civique, le cahier des charges nécessite de respecter dans une large mesure les procédures de transmission et de construction des savoirs. Les enseignants formateurs sont tenus de retourner à un rythme imposé par les textes en formation continue pour le maintien et la mise à jour de leurs compétences [MAC]. Cependant, ces méthodes sont intéressantes à transposer pour d'autres situations pédagogiques. Nous y retrouvons des éléments des approches proposées dans l'académie pour l'apprentissage de l'anglais, à savoir de la gestuelle, provoquant l'émotion, l'explicitation des compétences attendues (Rolland, 2017). Nous rejoignons les recommandations CNESCO de la contribution de Rascle et Bergugnat (2016) relatif au travail émotionnel, la collaboration d'équipe.

2.3.4.3. L'acquisition de bonnes pratiques

Un document récapitulatif est laissé aux apprenants. Chaque technique est incorporée au fil de l'année ou du cycle de formation à des situations de plus en plus complexes de manière formative. Cela rejoint l'approche par compétences[31]. Les pratiques ainsi acquises sont confrontées à la réalité de terrain lors de stages et provoquent encore un travail de développement professionnel lors de débriefing de retours de stage pour aider les élèves à faire le lien avec la « théorie » et l'analyse des décalages observés dans les pratiques. Il est possible de rapprocher le temps d'appropriation de bonnes pratiques au « travail vivant »

[31] FIL approche par compétence SBSSA 2017 Lycée Marie Curie

auquel Dejours (2009) fait référence. Il est notoire de constater comment ces apprentissages spécifiques de l'INRS, et ceux effectués sur le même protocole, ont un impact sur le ressenti des apprenants, leur prise de confiance pour certains, de la proximité qui se crée dans la relation enseignant-enseigné et l'apaisement des tensions dans le groupe.

En conclusion, il est possible de dire que les apports des démarches de l'INRS ont pour objectif d'enclencher des changements rapides de comportements favorables à la préservation de la santé au travail. L'INRS met en œuvre des stratégies pédagogiques intéressantes en matière de construction de cohésion des élèves, d'intéressement des élèves, de participation collective, de collaboration et d'acquisition de « bonnes pratiques ». Les séances de pratiques allient activité corporelle et relation émotionnelle. Elles sont forcément basées sur des situations d'entraide (secourir une victime et accompagner une personne vulnérable dans sa mobilité réduite), se déroulent sur des plages horaires minimum de deux heures et dans certaines sections sur quatre heures pour un minimum de 10 à 12h pour 6 à 10 apprenants en secourisme et 20 h pour la même taille de groupe en gestes PRAPSS. Notre observation empirique met en avant que ce sont souvent ces heures qui permettent de résoudre les problèmes de conflit, de climat dans la classe. Notre expérience sur 15 ans permet de mesurer le retour de ces stratégies lors des visites de stage, car des employeurs ayant engagé ces anciens élèves-là s'appuient sur leurs compétences pour faire évoluer les pratiques dans leur organisme ou service.

2.4. Par-delà les risques : la psychologie positive

Nous abordons en dernier lieu le dernier point de la genèse de ce cadre théorique, relatif à la psychologie positive. Issu d'une discipline de la santé mentale, ce concept, tel que proposé par un psychologue américain, Seligman depuis 1998, permet de questionner la qualité de vie au travail au sens où il ne s'agit pas seulement d'en étudier ses dysfonctionnements mais repérer les facteurs de protection. Valoriser ce qui va, et non pas seulement axer sur la prévention de ce qui risque de ne pas aller (Seligman, 2004). Dans cette même idée, des auteurs ont développé l'idée d'éducation positive (Snyder et Lopez, 2007). Théorêt et Leroux (2014) proposent de considérer la résilience comme « un cas particulier de psychologie positive » (p. 13), dans leur ouvrage où elles suggèrent des pistes pour une résilience éducative.

En effet, la volonté d'axer uniquement les actions en termes de prévention de risques nous semble limitative et ne prend pas en compte suffisamment la globalité de l'existant. Dans la relation soignant-soigné une part importante est faite à la bientraitance, une posture mentale qui va au-delà de la prévention de la maltraitance. Dans le déséquilibre entre le « soignant », dominant par son savoir et son statut et le « soigné », vulnérable par une absence provisoire (l'enfant) ou une perte momentanée ou définitive de son autonomie, une question éthique se noue (Vauthier, 2016, cité dans Marsollier, 2016)[32]. Il s'agit de conscientiser et maîtriser l'enjeu de pouvoir qui peut advenir. La relation se crée à travers la communication. Et notre souci est de s'assurer que cette communication n'accentue pas cette différence de posture. Il s'agit de mettre en place une forme de discrimination positive à l'égard de cette personne vulnérable pour l'aider à reconstruire son indépendance et son autonomie. Dans notre propos, le soignant représente tout professionnel de l'aide à la personne et le « soigné » toute personne vulnérable pour de multiples raisons. Notre postulat est de considérer l'apprenant dans la même situation. Ce dernier a les capacités d'apprendre et d'évoluer favorablement. Nous avons tenté de retirer de l'approche holiste de notre métier d'infirmière ce qui semble fonctionner et le transposer à la relation enseignant-enseigné. Cette approche est un parallèle avec la psychologie positive. Nous allons la présenter à travers un historique, des axes, d'intérêts pour le travail et des applications dans le champ de l'éducation, grâce â une conférence du psychologue lui-même (Seligman, 2004), à Boniwell (2012), Cottraux (2012) ainsi qu'à l'aide d'un article de magazine rédigé par Sankland et Bègue (2010).

2.4.1. L'historique

La psychologie positive est une conception apparue il y a une vingtaine d'années. Le scientifique dont le nom y est associé est Martin Seligman, psychologue et psychiatre américain.

2.4.1.1. Avant 1998

C'est en 1998 que le terme de psychologie positive a vu le jour. Ici le mot positif est à différencier du paradigme positiviste (Wallian, 2017). Il s'agit bien du contraire du mot négatif et non de baser son argumentation scientifique uniquement sur l'observation de ce qui est. Martin Seligman (2004) explique que la psychologie et la psychiatrie depuis 70 ans a permis des progrès concrets certes mais uniquement axés sur la vision du traitement de la maladie mentale. L'objectif en était d'aider une personne qui allait ou se sentait mal à aller

[32] Vauthier, M. (2016). D'une éthique de la relation à une éthique du lien pédagogique. Dans Marsollier, C. (Dir). *L'éthique relationnelle : une boussole pour l'enseignant*. Paris : Réseau Canopé.

moins mal ou se sentir moins mal. Le courant positif est un héritage de Carl Rogers, psychologue humaniste américain, qui a forgé dans les années 1960 le concept de « fonctionnement optimal des personnes », ainsi que d'Abraham Maslow qui reprochait déjà le biais de la psychologie qui n'étudiait pas les potentialités humaines (Shankland et Bègue, 2010).

2.4.1.2. Depuis…

Désormais, ce courant s'intéresse non seulement aux individus, mais également aux groupes et aux institutions (Cottraux, 2012). Seligman en 1998 devient président de l'association américaine de psychologie. C'est là qu'il soumet sa théorie. Ses travaux l'amènent à appliquer scientifiquement des études sur des éléments que l'on ne pensait pas possibles sur ce qui rend les gens heureux ou leur donne la force d'avancer malgré les vicissitudes de la vie et l'adversité. Les chercheurs ont pu mesurer les différentes formes de bonheur. Ils ont pu découvrir ce qui engendre des états positifs. Ils ont mis en avant l'existence conséquente d'une extrême sociabilité de ces personnes qui paraissent extrêmement heureuses. Ils ont établi qu'il y a environ 120 techniques déjà mis en pratique depuis des siècles et ils les ont décortiquées. Ils ont ainsi compris comment elles rendent les gens heureux. Par exemple, les personnes optimistes ou habitées par une humeur plus positive réussissaient mieux leurs projets et avaient une meilleure santé physique. D'autres études ont montré que le bonheur augmente la durée de vie (Shankland et Bègue, 2010). Ils ont dû décomposer en critères pour mieux mesurer le bonheur. Seligman préfère parler de trois sortes de vie heureuse au lieu du bonheur. Trois grands axes sous-tendent cette discipline (Seligman, 2004).

2.4.2. Les axes

Ces axes sont traversés par trois objectifs. Le 1er objectif est que la psychologie positive s'intéresse autant aux atouts qu'aux faiblesses humaines. Le 2^{ième} est qu'elle se préoccupe autant de développer les forces que de réparer les dégâts et qu'elle se penche sur les aspects plus agréables de la vie. Le 3^{ième} enfin, est qu'elle se préoccupe de rendre la vie des gens plus satisfaisante en tirant partie des dons et talents « naturels ». Ces axes ont trois caractéristiques exposés ci-après…

2.4.2.1. Vie plaisante

Celle où l'on ressent le maximum d'émotions positives avec une possibilité de les amplifier en les savourant en pleine conscience. Cependant, la psychologie positive n'est pas la science du bonheur, car la capacité à vivre cette vie-là tient pour au moins 50% dans la génétique et les apports de cette psychologie se limitent à 15 à 20% d'amélioration. Donc on s'habitue très vite aux émotions positives. Il n'est pas aisé à changer cette habitude.

2.4.2.2. Vie engagée

Le temps s'arrête car la personne est engagée dans la famille, l'amour, les loisirs, le travail… Aristote en parlait. La psychologie propose davantage que de construire du plaisir. Il ne s'agit pas seulement d'avoir 50% d'affectivité positive. Il faut être capable de focalisation, (*flow*) d'une concentration intense telle que le temps semble s'arrêter. C'est aussi une forme de bonne vie. On peut y arriver en repérant ses points forts (*value-test*) pour repérer les cinq les plus importants, afin de réorganiser sa vie pour pouvoir les utiliser au maximum (*eudeimonia and flow*) même si on n'a pas le sourire en permanence.

2.4.2.3. Vie qui a du sens

Il s'agit de repérer ses cinq plus grandes forces et les mettre au service de quelque chose qui nous dépasse, quelque chose de transcendant.

Les chercheurs se questionnent pour savoir s'il y a quelque chose qui peut modifier nos vies durablement en ces trois sortes de vies-là. Des tests rigoureux ont été menés avec groupe témoin placebo. Il est possible d'augmenter la pleine conscience. Il y a la technique de la visite de gratitude. Il s'agit de penser à une personne qui a fait quelque chose d'immensément important qu'on n'a pas eu l'occasion de remercier, avec l'écriture d'une lettre de gratitude de 300 mots. Il s'agit de la contacter et de prévenir qu'on va la passer voir sans indiquer l'objet de la visite et lui lire la lettre en arrivant. Plusieurs semaines après, la personne se sent plus heureuse, moins déprimée. Les chercheurs ont comparé les effets entre faire quelque chose d'amusant et quelque chose de philanthropique. La philanthropie fait durer le sentiment de bien-être, de mieux-être le plus longtemps. Il y a également le test pour savoir la contribution à la satisfaction de la vie (qualité de vie ?), c'est la variable principale des chercheurs. Ils ont interrogé des milliers de personnes avec l'idée suivante : « à quel point votre vie vous satisfait-elle ? Plus précisément : « dans quelles proportions la recherche du plaisir, la recherche de l'émotion positive, de la vie agréable, la recherche de l'investissement personnel qui fait perdre la notion du temps, et la recherche de sens participent à votre vie ?». La

réponse a surpris les chercheurs. La recherche du plaisir : à peine. La poursuite de sens est le plus fort. L'engagement aussi. Le plaisir devient important s'il y a recherche d'engagement à la fois et de sens. Une vie pleine est plus que la somme des trois vies prises individuellement. La question perspective clôturant l'exposé que fait Seligman en 2004, concerne le lien entre santé et travail. L'article de 2010 de Shankland et Bègue (p. 4) suggère que les mécanismes liant émotions positives, prévention des maladies et des décès précoces sont mal compris. Cottraux (2012) dirige un ouvrage qui semble répondre à la perspective du lien santé-travail, tant au niveau des individus, des groupes que des institutions.

La relation enseignant-enseigné peut se baser sur cette optique de développer chez l'élève une envie de plaisir, d'engagement et de sens donné aux apprentissages. Les expérimentations peuvent se transposer dans la vie de la classe pour aider les élèves à construire les prémisses de vies plus nourries. La réciprocité aidera l'enseignant à se sentir satisfait également. Peut-être que les élèves en garderont des forces pour faciliter une posture garante d'une certaine qualité de vie à leur travail futur.

2.4.3. Les apports pour le travail

Il est possible d'aborder ce que la psychologie positive peut apporter à la QVT, en résumant les déterminants du travail par la transposition de la méthode des 5M de Kaoru Ishikawa (cité dans Barsalou, 2015, p. 17). La qualité de vie étant une perception concernant le sentiment de bien-être, la subjectivité provient de la confrontation d'une organisation réelle et tout ce qu'elle implique avec la représentation que se donne le travailleur d'un travail bien fait et la satisfaction qu'il en tire. Un ouvrage international théorique et pratique, traitant de la psychologie positive et du bien-être au travail, sous la direction de Jean Cottraux (2012), récapitule les principes de la psychologie positive et des expérimentations. C'est un vrai plébiscite pour la mise en œuvre de cette approche afin de changer les relations humaines professionnelles grâce à la mise en place de leadership positif. C'est également un recueil de méthodes de prévention des risques psychosociaux. Il y expose notamment une technique de gestion du stress appelée cohérence cardiaque (Cottraux, 2012, chapitre 8) que nous détaillerons dans la partie II.

2.4.3.1. M comme les missions et le management de l'institution

Toute institution et entreprise se créent autour d'une ou plusieurs missions, généralement récapitulées dans un écrit sous forme de projet afin d'obtenir les autorisations

des institutions idoines. Les parties précédentes ont insisté sur l'importance du climat, de l'action du management dans ce climat, au sein des relations des acteurs d'un milieu de travail, quel qu'il soit. La direction a une responsabilité dans l'impulsion des objectifs pour la mise en œuvre de son projet, et si elle est sous-tendue par un leadership positif, les retombées ont peu de chances d'être négatives. L'idéal serait l'élaboration des termes du projet avec ceux qui vont travailler dans ce milieu. On tendrait à rejoindre l'idée de cette prévention primaire avec celle d'une co-construction des conditions de travail à venir.

2.4.3.2. M comme les murs, l'aménagement et les locaux

Finalement la recherche du bien-être peut également se réfléchir dès la conception architecturale du futur lieu de travail. Dans l'éducation, la revue internationale de l'éducation de Sèvres a publié un dossier concernant les espaces scolaires. Les innovations montrent que des préoccupations similaires traversent les pays et se résument dans ces enjeux : « Les espaces scolaires sont essentiels pour accompagner et faciliter les évolutions éducatives, mais aussi pour favoriser des relations apaisées entre les personnes » (Mazalto et Paltrinieri, 2013). Ils recherchent un « équilibre entre la recherche de sécurité et l'ouverture sur la communauté, le partage de locaux ». L'aménagement devrait faciliter les échanges, comme par exemple la salle des professeurs (Leroux et Théorêt, 2012), ou les cours de récréation. Des exemples en secteurs hospitaliers montrent que même le choix des couleurs peut influencer pour apaiser les humeurs et augmenter les sensations de bien-être (Vandewalle et al., 2010).

2.4.3.3. M comme les matériaux, matériels, produits …

La bienveillance à l'égard des travailleurs est également dans l'idée ergonomique d'adapter le travail à l'Homme, et ses choix ont du sens, du moment que ce sera l'utilisateur qui a davantage de possibilité de jauger pour lui et de s'approprier les ressources matérielles dont il a besoin pour exécuter son travail. Il s'agit également de s'assurer de la non-toxicité, de l'inoffensivité des produits, matériaux (exemple de l'amiante) et matériels utilisés.

2.4.3.4. M comme main d'œuvre, c'est-à-dire les personnels

Dans toute organisation, il est possible de diviser les activités en trois grandes catégories, tout ce qui a trait à la gestion administrative et financière, ce qui consiste à préserver, et entretenir l'environnement physique et enfin, ce qui a trait à l'activité spécifique déterminée par les missions que se donne l'organisme. Ainsi dans un établissement scolaire, il y a la direction administrative et son personnel de gestion budgétaire comme leur secrétariat,

il y aura les agents en charge de l'entretien des locaux et des espaces extérieurs, de la restauration, et enfin tous les personnels en charge directement des élèves. Il est important de maîtriser les tâches et leurs implications, ce qui est possible avec un personnel qualifié. L'exemple des établissements autogérés, montrent qu'en termes de responsabilité engageant le collectif, par méconnaissance, des risques augmentent. Pour la confection des repas ou l'entretien et les travaux électriques, le risque d'accident (toxi-infection alimentaire collective ou électrisation) est plus élevé si certains processus ne sont pas appliqués (Beunard et Pilet, 2007).

Des projets pour impliquer les trois catégories de personnels, des lieux et des chartes pour rappeler les attentes mutuelles en termes de respect dans les échanges font partie de propositions allant dans le sens d'amélioration de la QVT.

2.4.3.5. M comme matières premières, c'est-à-dire les publics accueillis et/ ou destinataires des services

Le projet de la structure doit bien circonscrire les destinataires de ses missions et activités. Il est capital d'avoir le plus d'informations sur les caractéristiques de ces publics, afin de proposer des interactions les plus adaptées à leurs demandes et à leurs besoins. La diversité des âges, et des différences expliquent les préconisations en termes d'interculturalité (Rascle et Bergugnat, 2016).

Ce que cette procédure des 5M de Kaoru Ishikawa ne matérialise pas concerne le relationnel. Le travail étant une activité humaine, et à part l'exception de métiers où l'on exercerait seul, il y a des interactions dans la quasi-totalité des situations. Ce qu'il est préférable que le système de management prévoie est la mise à disposition de locaux et de temps dans l'organisation afin de favoriser les contacts interrelationnels et d'échanges formels et informels entre les travailleurs, quel que soit leur statut, quelle que soit leur fonction, au-delà du comité d'entreprise ou d'une amicale du personnel.

2.4.4. L'application dans le champ de l'éducation

La psychologie positive au sein du milieu scolaire pourrait être une réponse à la co-construction des aptitudes relationnelles, puisque l'enjeu est focalisé sur tout ce qui permet d'améliorer le climat, le vivre ensemble, la collaboration, etc. Rappelons que la définition de la santé selon l'OMS est un état de bien-être global dans les dimensions physique, mentale et sociale. Les troubles perturbant la QVT sont d'ordre psychosocial. La définition du bien-être

mental peut être rapprochée finalement, telle que précisé dans le Plan d'action pour la santé mentale 2013-2020 OMS (2013). P 7, point 6, à la définition de la santé mentale :

> « état de bien-être dans lequel une personne peut se réaliser, face au stress normal de la vie, accomplir un travail productif et contribuer à la vie de sa communauté. En ce qui concerne les enfants, l'accent est mis sur leur développement, par exemple sur l'acquisition d'un sentiment d'identité positif, sur la capacité à maîtriser ses pensées, ses émotions, et nouer des liens sociaux, ainsi que sur l'aptitude à apprendre à acquérir une éducation, pour être capable à terme de participer pleinement et activement à la société ».

La santé mentale englobe la promotion du bien-être, la prévention des troubles mentaux, le traitement et la réadaptation des personnes atteintes de ces troubles (OMS, 2013). Cette définition relie bien les deux dimensions psychique et sociale, et la précision concernant les enfants met en avant, à notre sens, finalement les enjeux de toute éducation.

2.4.4.1. La formation

Elle se déroule de manière statutaire en début de carrière, de manière continue au cours de carrière. L'objectif est soit de faire comme des piqûres de rappel de vaccination, comme les obligations d'être à jour de ses compétences pour continuer à former dans les modules de l'INRS (secourisme et PRAP), soit de former les enseignants pour qui cette approche est nouvelle ou inconnue. Il serait souhaitable que les formateurs qui vont apporter ces connaissances-là le fassent avec les approches préconisées de compétences relationnelles favorable à l'instauration d'un climat bienveillant, de mise en confiance afin d'inviter le maximum possible d'enseignants à adhérer à la démarche et enclencher des changements pérennes bénéfiques pour eux-mêmes et également pour leurs relations avec les élèves.

Une formation initiale, dans le domaine de la promotion de la QVT et des risques dont les RPS, permettrait de sensibiliser à l'impact de ce métier relativement aux émotions ressenties du fait des décalages entre représentations et réalités, comme celles issues des interactions relationnelles nombreuses dans une grande diversité culturelle d'individualités. Les travaux et recommandations relatifs au climat scolaire constituent des supports utilisés dans certaines ESPE ou universités (Beaumont, 2017 ; Pelletier, 2017). Encore une fois, la psychologie positive et ses méthodes seront précieuses pour leur donner des pistes.

2.4.4.2. La vie dans l'école et dans la classe

L'école est le lieu où l'enseignant et le tout jeune futur citoyen passe la grande majorité de leur temps. La proximité de masses de personnes crée des frictions, et amène à considérer la notion de « climat scolaire ». La vie collective s'apprend dans cette proximité. L'élaboration de règles de vie commune, la gestion de la prise de parole, l'organisation au

sein de la classe, en somme constituent déjà en soi la mise en place d'un fonctionnement d'une microsociété, comme dans un milieu de travail, contenue dans une série de « sociétés » comme des espaces s'élargissant concentriquement vers des lieux plus larges. L'enseignant est le manager et engage son leadership. Par ailleurs, face à chaque tentative de participation de l'élève, il s'agira de diminuer l'anxiété, le stress, de l'élève face aux situations nouvelles, valoriser les éléments de réussite, aider à conscientiser ses forces, lui proposer de manière ludique, dans des projets en relation avec les objectifs pédagogiques et académiques (au sens des programmes), certaines des méthodes de psychologie positive. Les formations par exemple se multiplient pour expérimenter la méditation consciente aux enseignants, et aux élèves.

En somme le champ de la psychologie positive permet de s'intéresser à ce qui permet d'augmenter le bien-être de manière tant individuelle que collective. Elle permettrait d'agir sur les dissonances (Festinger, 1957) provoquées par l'illusio de l'habitus de l'enseignant dans le champ de l'Ecole, elle englobe les dimensions sur lesquelles la vision de V. Henderson se penche et trouve des parallèles avec les démarches qu'applique l'INRS. A savoir, l'importance accordée aux dimensions humaines notamment la compréhension que tout se joue au niveau des représentations, des relations et des émotions. Et que le regard porté sur le positif, n'est pas chose aisée, mais qu'il doit se travailler. Quoiqu'il en soit, la psychologie positive est vectrice de changements favorables à augmenter le bien-être, et elle étaye la sagesse millénaire par des explications scientifiques, accroissant l'adhésion d'un plus grand nombre aux méthodes considérées jusqu'alors de non scientifiques.

Cette partie concernant la genèse de notre proposition d'un cadre théorique sur la promotion de la QVT dans l'enseignement, nous permet de constater que notre observation de départ a du sens dans le contexte des actions selon Bourdieu. Les expériences professionnelles personnelles (Henderson et INRS) mettent en œuvre des démarches englobant l'humain de manière holiste et ayant un objectif de changements rapides des comportements grâce à des méthodes qui finalement sont source de bien-être. Nous nous apercevons qu'à travers la complexité de ce que la QVT implique, transversalement, nous voyons un fil conducteur justificatif de la promotion de la QVT, en ce sens que le travail est une activité humaine incontournable et qui donne du sens à la participation de chacun à la marche des sociétés humaines. Le ressenti négatif lié à ce travail est une question de relations intra et interpersonnelles de chaque individu. Nous réalisons que les émotions sont au cœur du sentiment de bien-être. La gestion de ces dernières n'est pas innée et leur non-maîtrise amène à des troubles relationnels, dégradant le climat et générant du mal-être. Le champ des recherches de la psychologie positive semble apporter des pistes pour l'acquisition de la maîtrise des émotions, le développement de la satisfaction et d'un mieux-être au travail, en somme cette psychologie est intéressante pour développer une qualité de vie à l'école.

C'est ainsi que, dans la partie suivante, nous allons aborder notre proposition de question de recherche.

Partie 3 : Un axe de recherche

Le cœur de la QVT dans l'enseignement, se joue dans les relations humaines entre individus mais aussi au sein même de chaque individu dans un dialogue autocentré, plus ou moins conscient, relatif au sens donné à son action. C'est ainsi que nous souhaitons focaliser notre regard sur la relation enseignant-enseigné et ses implications en termes de bien-être. Ce chapitre va détailler notre question, en présentant nos constats et notre proposition de recherche.

Chapitre III. La question de recherche

La méthodologie rédactionnelle de cette partie est inspirée de celle qui nous est proposée lors de la formation au master des métiers de l'éducation, de l'enseignement et de la formation (MEEF) au sein du parcours de recherche en éducation. Notre directeur de mémoire, non initiateur de la démarche, a été favorable à son application. Il s'agit ainsi de décliner l'existant autour de la thématique et de la question de départ, grâce à une recherche bibliographique, additionnée ou non, d'une exploration de terrain, afin d'en tirer une synthèse. Celle-ci devra mettre en exergue les « zones d'ombre » où des recherches et des approfondissements sont possibles. Ainsi nous pourrons en tirer une question de recherche opérationnelle, que nous assujettirons d'approches et de concepts intéressants à mobiliser pour éclairer l'enjeu de notre recherche. Enfin, nous exposerons une expérimentation détaillée ainsi que les hypothèses qui la sous-tendent.

3.1. Constats

Le point de l'existant concernant la qualité de vie au travail de l'enseignement, centrée sur l'enseignant, a nécessité d'aborder la QVT globale dans le monde du travail, celle en particulier à l'Ecole, mais également les aspects des conditions de travail et des relations humaines aussi bien sur le versant négatif que positif, opposant la souffrance d'ordre psychique au bien-être. Avec une opposition d'approche, un regard porté sur le travail comme environnement ou le travail comme composante vivante de l'individu. A l'état de cette étude et du temps dont nous disposons, ce tour ne peut être exhaustif. Il résulte de choix, d'opportunités et de conseils reçus. En voici un récapitulatif.

3.1.1. La synthèse des explorations

L'exploration bibliographique a consisté majoritairement à l'exploitation de l'outil informatique, et de consultation de résumés et de contributions, en termes de gain de temps, et les œuvres originales en version papier ont été peu explorées, sauf celles que nous avons déjà à disposition. La recherche sur les moteurs a beaucoup été source initialement de frustration, car les mots clés utilisés aboutissaient régulièrement à l'absence de résultats. Est-ce à dire que la problématique est peu explorée en ces termes ? Un réajustement a été nécessaire en cherchant du côté de la connotation « pénible » et la renonciation aux textes purement scientifiques a permis d'ouvrir les possibilités. Une des publications de la CNESCO (Rascle et Bergugnat, 2016) confirme ce manque d'études scientifiques. Et finalement, les sources prescriptives (Textes de loi, INRS…) et le vocabulaire des enjeux sociaux dans le travail (Climat, violence…) ont permis cette synthèse.

3.1.1.1. La QVT et les zones explorées

La QVT fait l'objet d'études au regard des préoccupations des nations quant à son niveau de production et des conditions de travail des populations, car ces dernières impactent également la consommation en matière de santé et de sécurité sociale. Cet aspect économique est porté principalement par les études de l'OCDE. Cet organisme s'inquiète également de la part des politiques éducatives dans cette économie, puisque ce champ assure la formation des futurs travailleurs.

Cette QVT dans l'enseignement se résume finalement à la qualité de vie à l'école.

Des études centrées sur les élèves sont nombreuses, relativement à des enquêtes sur l'éducation, qui est un des chevaux de bataille de nombreux organismes comme l'OCDE, l'UNICEF, l'UNESCO et l'OMS, pour ne citer qu'eux. L'adulte est soucieux du bien-être de l'enfant, et souhaite pour lui la réussite. Il n'interroge que récemment de manière plus systématique ce qu'attend l'enfant. Or, les méthodes pour arriver à favoriser la réussite s'avèrent complexes. En effet, entre ce que l'adulte souhaite transmettre et ce qui est retenu et restitué par l'enfant, ou les attentes de l'enfant vis-à-vis de sa vie imposée à l'école et ce qui s'y passe, il y a un décalage, générateur de mal-être. Il est à noter que les études se penchent ainsi sur le bien-être de l'enfant et le mal-être de l'adulte.

Les études portant sur l'enseignant sont davantage titrées « souffrance », « stress », « burnout », « suicide », … quand celles portant sur les élèves s'inquiètent plus souvent de leur « bonheur » et de leur « bien-être ». La vision française accentue la fracture entre attentes des adultes et celles des enfants, par une mentalité spécifiquement culturelle de contestation et

par un fonctionnement générateur de stress, et qui amène le pays à s'impliquer parfois dans des démarches et expérimentations de manière « décalée ». Sinon la relation entre les acteurs de l'école se résume en « climat ». La relation enseignant-enseigné est envisagée majoritairement sous l'angle de la violence, de l'incivilité ou de la démotivation mutuelle… Des travaux existent aussi dans cet intitulé qui mettent en avant l'aspect éthique qui se joue au sein de cette relation (Marsollier, 2016), et l'intérêt de développer des compétences psychosociales et pro-sociales en jouant sur la gestion des émotions aussi bien du côté de l'enfant que de l'enseignant (Rascle et Bergugnat, 2016). La psychologie positive (Boniwell, 2012 ; Cottraux, 2012 ; Seligman, 2004) donne une légitimité scientifique à de nombreuses méthodes promouvant du bien-être, du mieux-être et développant les forces, vertus et santé des individus mais aussi des groupes comme des institutions. Les neurosciences (Houdé, 2014) et les supports technologiques, dont l'imagerie médicale entre autres, viennent éclairer depuis moins d'une dizaine d'années le mécanisme reliant la respiration et la variabilité cardiaque ainsi que l'impact émotionnel qui en résulte (Cottraux, 2012 ; O'Hare, 2012 ; Servan-Schreiber, 2003).

3.1.1.2. La QVT et les zones restant à explorer

L'OCDE a émis des conseils spécifiques à destination de la France relatif à la qualité de vie à l'Ecole, en y mêlant les facteurs influençant sur l'environnement de ce travail.

Des auteurs comme Clot (2009) ou Dejours (2017) attirent l'attention sur le rapport au travail des individus, comme on interrogerait le rapport aux savoirs, à savoir sous un aspect interne. Et que finalement chacun construit seul mais grâce aux autres, donc grâce à la collaboration, ce rapport négatif ou positif qu'il établit avec ce travail. Clot rappelle lors d'une interview accordée à la HAS la nécessité de « se saisir du sujet de la performance en lien avec la santé au travail » afin de mieux relier « la qualité de vie au travail et qualité du travail » (HAS, 2010). Des auteurs s'en inspirent pour expérimenter cette vision auprès de la formation des professeurs stagiaires (Chaliès et al., 2013). D'autres auteurs et études, montrent la nécessité de continuer à améliorer la prévention primaire initiale, comme le rappelle le plan santé au travail (Ministère du travail, 2016). Ainsi dans le monde de l'éducation, il s'agit de revoir le mode de recrutement et agir sur la formation initiale (Rascle et Bergugnat, 2016). Parmi ces aspects, la relation enseignant-élève et les impacts récursifs mutuels concernant le bien-être constituent également une piste à creuser.

L'exploration documentaire nous fait suggérer que la vision négative de la qualité de vie à l'Ecole prédomine, ainsi que dans les interrelations de ses différents agents. La vision qui cherche à être positive est plutôt récente en France, contrairement à d'autres pays, notamment aux Etats-Unis, où depuis 30 ans, des études sont menées sur la thématique directe de la qualité de vie au travail de l'enseignant. En France elle est faiblement axée sur l'enseignant et sa relation avec l'élève. Cependant on note une ambivalence, dans le sens que la difficulté parfois sert aussi de moteur à l'enseignant (Blanchard-Laville, 2014, cité dans Geffard, 2014), mais que depuis cette dernière décennie, cela ne suffit plus. Par ailleurs, on peut noter qu'il y a deux regards qui se distinguent ; celui qui accentue que les troubles proviennent du sens donné à l'idée du travail bien fait (la qualité du travail) et celui qui accentue qu'ils proviennent de la relation entre l'enseignant et l'élève (la qualité des relations au travail). Enfin, les axes de recherche peuvent se porter sur ce qui vient enrichir la vision plus globalement positive comme une incitation à l'application de la psychologie positive (Cottraux, 2012), et que les enjeux de la relation enseignant-enseigné ne sont pas suffisamment explorés dans ce contexte (Rascle et Bergugnat, 2016). Les données concernant La Réunion montrent que des efforts allant dans le sens des préconisations de la QVT sont présents, principalement par les expérimentations ainsi qu'au regard des intitulés des actions de formation continue qui y sont proposées. Comme toute région, l'île a des spécificités culturelles relativisant les données valables pour la population nationale ou spécifiquement métropolitaine, dont il est nécessaire de tenir compte pour adapter des transpositions. L'académie est activement engagée à la mise en œuvre des préconisations concernant la prévention des risques psychosociaux, en suivant les deux premiers axes notamment du vadémécum (MEN, 2016), à savoir le travail sur le climat par le management, c'est-à-dire la formation des cadres de l'éducation nationale, et le deuxième axe concernant la promotion de la qualité de vie à l'école, dont par exemple des formations sur la pleine conscience (intitulée « médiation consciente » dans le PAF) ou de la mise en pratique de la cohérence cardiaque dans la classe.

3.1.2. La perception de la QVT par quelques agents de l'académie

Nous avons opté pour une approche consistant en une exploration de terrain pour compléter cette revue documentaire. Ainsi, par le vécu quotidien professionnel d'enseignante et par la programmation de rencontres de personnes-clés, nous avons distingué celles qui, à notre sens, sont du côté de la promotion de la QVT scolaire de celles qui en sont des

bénéficiaires car participant à un dispositif. Même si ce dernier ne porte pas de manière explicite la dénomination de QVT, mais qui peut y être inclus ou y contribue d'une certaine manière. Notre méthode est souvent informelle, combinant les compétences d'observations qui sont devenues réflexes par notre pratique professionnelle, ainsi que des entretiens peu ou pas dirigés. Parfois, au détour de la formation en master, des situations plus élaborées ont pu constituer des apports relatifs à des notions qui gravitent autour de la QVT, comme le questionnaire semi-dirigé auprès de conseillers principaux d'éducation (CPE) ou l'élaboration d'un questionnaire d'évaluation de l'action de formation contribuant à la prévention des RPS auprès d'un public désigné de directeurs d'école (Annexe A).

3.1.2.1. Promoteurs de la QVT

Les personnes qui ont la responsabilité de promouvoir cette nouvelle vision positive du travail sont ce que l'on pourrait dénommer les cadres de l'éducation nationale. Ainsi nous avons pu mener des observations et échanges plus ou moins formels avec notre propre chef d'établissement et des membres issus de la direction des ressources humaines du rectorat, de la médecine de prévention, du CHSCTA, de la MGEN et de l'école supérieure professorale de l'éducation.

Il en ressort que tous ont à cœur de mener à bien les missions qui sont associées à la QVT, y mettent l'espoir d'apporter du mieux-être aux autres personnels, même si dans le choix des mots, la QVT n'apparaît pas comme telle. Parfois, il a même été dit que cela pouvait peut-être « choquer » les personnes, car la question qui se posait était comment leur présenter des actions concernant le bien-être alors que dans leur quotidien ces personnes se sentent envahies de mal-être, de difficultés, de conditions d'exercice inadaptées et dangereuses, etc. Donc la notion semble à certains promoteurs plutôt « galvaudée » avec risque de générer du rejet. Pour mieux reconnaître les agents dans leur souffrance, il était ainsi préférable d'utiliser une terminologie en phase avec leur réalité quotidienne. Ce souci est remarquable, et rejoint l'idée de la co-construction en partant d'un travail sur les représentations de l'agent dont on cible un changement…

Certains ne semblaient pas réaliser que les actions menées étaient en relation avec les objectifs de la QVT, comme par exemple une intervenante dans un dispositif qui dissociait la qualité de vie au travail et la santé au travail. En quelque sorte, cela rejoignait la distinction qualité du travail ou qualité de l'ambiance au travail. Ce qui finalement n'est pas surprenant, étant donné qu'une fois de plus, nous sommes confrontés au problème de la représentation et de l'aveuglement provoqué par ce biais.

Tous intervenaient en quelque sorte à des niveaux secondaire ou tertiaire de la « prévention » relativement aux risques mais nous dirons qu'un seul interlocuteur vraiment tentait de dégager le regard sur ce qui favorisait un climat scolaire positif, donc avec une optique primaire. Cet interlocuteur enseignait à la majorité des masters MEEF en première année en mettant en œuvre dans son approche avec les étudiants un exemple de relation bienveillante, tout en intervenant dans ses contenus sur le thème du climat scolaire. Ce qui était remarquable, c'est que chacun maîtrisait ses différentes casquettes « socioprofessionnelles » et prenait le temps de réfléchir et de peser ses mots. Nous pouvons également inclure dans ces promoteurs, quelques conférenciers étant donné les opportunités nombreuses qui nous ont été offertes durant l'année universitaire 2016/ 2017. Nous pensons particulièrement à Elisabeth Martin (2017, 11 avril), Claire Beaumont (2016, 13 juin) et Philippe Meirieu (2017, 13 avril, 14 avril). La première a mis en exergue finalement le rapprochement à faire entre le « malade » et l'élève, en ce sens que chacun est dans une situation non choisie, et que le soignant comme l'enseignant a une forme de responsabilité pour intéresser l'autre à lui donner le goût de participer à sa sortie de la dépendance. La seconde a listé des éléments clés à mettre en place dès le départ avec la classe et dans chaque intervention avec un élève, pour favoriser un climat de classe positif. Le dernier a rappelé en quelque sorte les objectifs que doit se donner l'enseignant pour rendre l'élève sujet de sa propre construction en rappelant l'impact de l'exemplarité.

Nous pensons, enfin, que la majorité des intervenants universitaires que nous avons côtoyés durant la première année du master, œuvre pour la construction d'éléments qui peuvent participer de cette QVT, dans la manière de nous considérer à chaque première rencontre, au temps de parole et à l'écoute accordés, aux rebondissements à partir de nos idées, aux conceptions véhiculées. En somme on y retrouve une bienveillance envers le groupe et envers chaque individu le constituant, un souci de valorisation et de renforcement de l'estime de chacun, une reconnaissance des richesses de chacun, etc. Par un travail de métacognition, il est possible d'en tirer des composantes participant de cette QVT, transposables en cascade à notre propre pratique.

3.1.2.2. Participants à un dispositif

Ainsi nous incluons la préparation universitaire au master MEEF recherche en éducation comme dispositif de promotion de cette QVT. Nous trouvons également que l'étude de terrain relatif à la recherche concernant la perception de la reconnaissance permet de

rattacher à un des aspects de la QVT. Le sentiment d'être reconnu dans ses fonctions, et de ses compétences va participer du sentiment de bien-être à son travail.

Nous avions été destinataire d'un appel à candidature pour la participation à l'action intitulé « groupe d'analyse de situations de travail » (GAST)[33], et avions pu échanger avec des collègues qui y ont répondu. A partir des travaux de Clot (1999), l'outil utilisé est la consigne au sosie. La situation relatée doit être une routine. Un groupe intra-catégoriel est accompagné par un duo de formateurs. Une psychologue du travail est garante de la procédure. Cette idée d'agir sur les situations quotidiennes répétitives, nous fait penser à l'analyse des risques source de maladies professionnelles, dans le sens où les déterminants de la dangerosité sont caractérisés par la durée d'exposition, de la répétitivité, des efforts soutenus… Une participante expliquait que certains participants ne semblaient pas voir l'intérêt du dispositif comme aide d'amélioration de ses difficultés professionnelles vécues au quotidien, comme s'il n'y avait pas conscience de l'impact d'une solution apportée par soi-même en fonction du sens donné à la situation et la compréhension provoquée par le travail induit par l'exercice de la consigne au sosie et de sa retranscription. Comme si le participant attendait une solution externe panacée de ses difficultés, qui serait fournie par les formateurs… Une participante n'avait pas envisagé le contenu adéquat à l'intitulé mais est restée par curiosité et ne regrette pas cet enrichissement qu'elle entrevoit à travers ce GAST. Ce dispositif est aussi un temps donné par l'institution dans l'emploi du temps, pour se poser, échanger entre pairs, réfléchir et élaborer des pistes de solutions à son quotidien professionnel, car les participants y sont convoqués par la DIFOR.

Les CPE, relativement à la question de reconnaissance, ont semblé sensibles aux situations amenant mal-être et bien-être auprès des élèves. Parfois même, ils ont relaté leur propre situation de bien-être ou mal-être vécu au sein de leur établissement d'exercice ou au cours de leur carrière. Le questionnaire en effet débutait par le ressenti du climat scolaire, parlait ensuite de la reconnaissance, des phénomènes de déni et de lutte pour la reconnaissance et de pistes d'améliorations des interactions adultes-élèves ou la mise en exergue des dispositifs existants, d'expérimentations, ou de propositions de nouvelles pistes (Annexe B). Il est notoire que d'aucun n'ait évoqué le guide relatif au climat scolaire élaboré par le MEN (Réseau Canopé, 2018).

Nous avions eu l'opportunité d'élaborer un questionnaire à destination d'un public désigné de directeurs du 1° degré (Annexe A) et assisté à la dernière séance d'une action de formation

[33] Courrier du 26 janvier 2017, référence DRH/ PN/ 2016-2017/ N° 104. Académie de La Réunion

relative à la prévention des risques psychosociaux, animée par notre directeur de mémoire (Annexe B). Nous allons détailler cette situation plus en avant dans ce qui suit.

3.1.3. La QVT à travers la prévention RPS : un exemple de formation

Il s'agit de l'exploration de terrain relatif au partenariat du rectorat avec la MGEN. Nous avons eu l'opportunité de rencontrer la personne déléguée au sein de la section locale et de nous renseigner sur la situation actuelle. Il nous a été ainsi présenté notamment l'action de formation relative à la prévention des RPS.

3.1.3.1. Public désigné

Bien que des directeurs aient été en demande spécifique de formation pour mieux gérer les conflits inhérents à leur mission, le groupe de formation était constitué majoritairement de personnes désignées d'office par l'inspection de circonscription. Une vingtaine de personnes participaient à une séquence ayant comme intitulé la prévention des risques psychosociaux, dont l'opérateur était la MGEN, pour le compte de la DIFOR. La séquence comprenait quatre demi-journées de formation d'environ trois heures. Les deux premières séances étaient assurées par un formateur docteur en psychologie cognitive et ont porté sur l'analyse transactionnelle, et la gestion non violente de conflit. Les deux dernières étaient menées par notre directeur de mémoire, psychologue, maître conférence, vice-président de la section Réunion au comité de pilotage des actions de la MGEN. Il a proposé un outil appelé « l'entretien heuristique » présentant les étapes à mettre en œuvre lors de la confrontation à une situation relationnelle conflictuelle. Le nom mnémotechnique est « l'escalier magique » (Annexe C). Il a également présenté le cycle de contact selon Serge Ginger (1991), expliquant ce qui se passe lorsque deux individus entrent en relation.

Les directeurs étaient majoritairement féminins. La dernière séance comptait onze femmes pour six hommes. Ils exercent en école maternelle en majorité, et à part égale en primaire ou élémentaire. L'ancienneté dans la mission, par tranche de 5 ans, s'échelonnait de 0 à 4 ans jusqu'à 30 à 35 ans. Ils y étaient équitablement répartis. Seule la tranche de 20 à 24 ans d'expérience n'était pas représentée. Ils étaient âgé de 41 à 42 ans en moyenne dont la personne la plus jeune étant dans une tranche de 40 à 44 ans, et la plus âgée de 60 à 64 ans et les plus nombreuses dans la tranche de 50 à 54 ans. Il est intéressant de constater pour une personne en fin de carrière le fait de venir : est-ce un besoin d'un lieu commun d'échange pour aider à supporter les mois restant, pour revoir des connaissances, pour comprendre ce qui

s'était joué toutes ces années, ou pour obéir en répondant à l'injonction institutionnelle ? Peut-être un peu de tout cela à la fois.

3.1.3.2. Appréciation

La majorité de ce public semblait apprécier le fait de venir et de recevoir la formation qui constituait finalement un lieu d'échanges avec des pairs. Cette formation a permis des moments d'écoute et de partage, ainsi que des apports de connaissances et d'outils. Une personne ignorait jusqu'à la notion de risques psychosociaux. Quelques-uns ont bien fait le lien avec la gestion de conflit et la sensation de malaise et de stress notamment dans la relation conflictuelle avec le parent.

Une demande énoncée en termes de contenu de formation à l'avenir, concerne la compréhension historique de l'évolution des relations parents-école, qui semble se dégrader.

Cependant, au stade du bilan, c'est davantage la déstabilisation provoquée par la rencontre avec les nouveaux outils qui semble prévaloir. En effet, il leur était demandé d'utiliser l'entretien heuristique entre eux. L'évocation des situations de conflit réveillait les sensations et sentiments de malaise y étant associés. Ils donnaient l'impression de subir un « travail vivant » (Dejours, 2009) de co-construction de ces nouveaux savoirs au sein de leur personne de manière à l'incorporer.

Les participants sont pour la grande majorité, revenus sur leurs ressentis et sentiments exprimant le mal-être dans leur fonction. Leur souci reste aussi centré sur les élèves qu'ils doivent laisser pour régler une situation délicate. Ils semblent partagés entre la préoccupation de mener à bien la complexité de leur mission, et expriment le manque de temps ou l'absence de conditions concrètes et meilleures permettant l'atteinte de cet objectif de « bien faire ». Ils reviennent également sur leur sentiment de solitude. Ils sont conscients que ce sentiment est partagé par tous les enseignants même non directeurs du 1er degré, contrairement au secondaire où les collègues peuvent espérer le soutien de leur équipe. Ils semblent également souffrir du non reconnaissance de leur statut notamment par les parents.

3.1.3.3. Propositions

Les idées des participants inspirées de cette expérience : à l'oral comme à l'écrit, il a été suggéré que la formation puisse également être proposée aux enseignants et pas seulement aux directeurs. Des personnes auraient souhaité que la programmation des quatre séances soit moins étalée dans le temps. D'autres proposaient que la formation se fasse sur le temps scolaire avec remplacement du directeur et non un mercredi après-midi. Certaines évoquaient

une organisation différente pour assurer la mission de direction afin de ne pas abandonner les élèves en plein cours.

Concernant les outils d'aide finalement à gérer le malaise dans une relation conflictuelle avec parent ou autre enseignant, une personne a partagé avec le groupe sa façon de « digérer » la situation. Elle expliquait qu'elle écrivait les éléments de la situation et en recherchait les éléments positifs. Une autre va désormais accrocher le schéma de l'entretien heuristique bien en vue pour y jeter un œil au moment nécessaire et s'en aider. Une autre compte mettre en place une réunion mensuelle pour faire échanger l'ensemble des personnels sur ce qu'ils vivent et que ce lieu d'échanges puisse faire ressortir des astuces qui marchent. Cette dernière proposition nous fait entrevoir un impact remarquable de cette formation, dans le sens où cette participante cherche à s'intéresser et à mettre en avant des solutions qui marchent, comme ce qui anime l'esprit de la psychologie positive.

En conclusion de cette exploration terrain, nous en déduisons les faits suivants. Les représentations autour de la QVT nous paraissent floues dans le regard de certaines personnes interrogées, cependant, il ressort de notre observation globale que la QVT est une conception encore peu répandue bien que tout un chacun reconnaisse les éléments qui la déterminent et mesure leur importance. Ce constat est à rapprocher d'une des conclusions des travaux préparatoires à la semaine de la QVT par l'agence régionale de l'amélioration des conditions de travail (ARACT) de Champagne-Ardenne qui avait lancé une grande enquête pour recueillir les représentations de diverses populations d'enfants et d'adultes sur la qualité de vie au travail. Les auteurs ont eu le sentiment que « tout le monde entendait spontanément par-là la même chose (Aract Champagne-Ardennes, 2004, p. 46). Il nous semble que les préoccupations de la reconnaissance de soi, du ressenti du bien-être et du sens donné au travail, sont au cœur de ce qui motive chacun au travail, mais comme Jourdain, le Bourgeois Gentilhomme de Molière (1670), ces participants et nous sommes en revendication de cette QVT sans en avoir conscience forcément. D'autres participants aux échanges sont pleinement conscients des enjeux et restent optimistes. Tous sont soucieux de faire progresser les actions et les mentalités pour diminuer la souffrance au travail des enseignants et augmenter le bien-être de tous les acteurs de l'institution. Ils y collaborent par des participations concrètes aux instances ou aux travaux de recherche.

3.2. Une proposition de recherche

A présent, vers où porter notre regard de manière plus aiguisée ? Les recommandations relatives à des études plus en avant de ce qui se joue dans la relation enseignant-enseigné nous intéressent relativement à la transposition de notre ancien métier d'infirmière. De plus, cette relation nous semble primordiale étant donnée l'enjeu éthique qui s'y joue. Le leadership de l'enseignant est réel qu'il en ait ou non conscience. La vulnérabilité de l'apprenant existe soit du fait de son âge, soit du fait de la déstabilisation provoquée par la rencontre entre son paradigme personnel d'alors et les nouvelles connaissances sur l'humain auxquelles il doit faire face.

3.2.1. La question

Peut-être qu'il est possible de formuler celle-ci de la manière suivante ?

Comment aider l'enseignant du 1er degré à devenir durablement acteur de son propre bien-être au travail dans sa relation avec l'élève, à travers des séances de formation continue de prévention des RPS ou de promotion de bien-être par une action portant sur la cohérence cardiaque, dans l'académie de La Réunion ?
Ou alors…

Comment la cohérence cardiaque peut-elle agir sur le bien-être en jeu dans la relation enseignant-enseigné chez l'enseignant du 1er degré, dans l'académie de La Réunion ?

3.2.2. Les approches

Les quatre éléments de genèse de notre cadre que nous avions étayés, montrent notre vision du monde qui semble proche de la complexité revendiquée par Morin (1998) car bien souvent multiréférentielle. Ils peuvent se résumer par deux approches paradigmatiques, le socio-cognitivo-constructivisme, héritage de Piaget (1970), Vygotski (1933) et d'autres d'une part et le neuro-émotionnel[34] issu des neurosciences d'autre part.

3.2.2.1. Cognitivo-constructiviste

Virginia Henderson (1994) encourage l'esprit de recherche, pour la compréhension de l'individu dans son contexte social, pour lui proposer un accompagnement étayé par les explications de l'infirmière, basé sur la co-construction d'outils d'aide à l'accès ou au retour à

[34] Une vision des neurosciences

l'autonomie. Les méthodologies de formation de l'INRS insistent sur l'objectif de rendre l'apprenant acteur de sa formation, en explicitant le pourquoi de la gestuelle, en demandant à l'individu de verbaliser ses actions, et en permettant à l'individu de continuer à apprendre de ses erreurs. La psychologie positive explique aujourd'hui de manière scientifique des méthodes empiriques favorisant le mieux-être, ainsi l'explicitation des mécanismes en jeu, peut faciliter l'adhésion de participants à ces méthodes taxées traditionnellement d'ésotérisme ou à connotation religieuses ou mystiques. Or, cette démarche rassemble les éléments du constructivisme et des nuances que cette approche a pris au fil du temps et des auteurs qui se la sont appropriée (Wallian, 2017).

3.2.2.2. Neuro-émotionnelle

Nous ne nous sommes pas interrogée plus spécifiquement lorsque l'association de ces deux mots « neuro » et « émotion » se sont imposés à notre esprit spontanément. L'émotion étant issue d'une réaction physiologique, nos connaissances en biophysiologie humaine orientent inconsciemment vers l'idée de stimulus (système nerveux) et réaction portée par le système musculaire qu'il soit volontaire (porté par les muscles striés) ou involontaire (porté par les muscles non striés). Ainsi, l'aspect inconscient des enjeux des habitus et illusio dans le champ école et dans le sous-champ professeur versus le sous-champ élève de la théorie de l'action bourdieusienne, nous a fait penser par analogie à l'implication neurologique de l'individu face à des stimuli et des réponses réflexes générées par l'habitus. Les sortes de « dissonance cognitive » (Festinger, 1957) qui peuvent en résulter nous ont fait supposer que l'enseignant allait se trouver à gérer une émotion désagréable qu'il ne maîtrise pas, dont il n'a pas repéré souvent consciemment l'origine. Il n'a pas conscience des aptitudes pour la gérer. Par ailleurs, les méthodes pratiques de l'INRS veulent induire du changement dans le comportement des individus. L'apprentissage des techniques gestuelles que nous sommes dans l'obligation de transmettre auprès de nos apprenants de ces diplômes de l'aide à la personne dans lesquels nous exerçons, consistait pour nos aînés tuteurs durant l'année de stage en IUFM, à ce qu'ils appelaient la « psycho-gestuelle » il y a plus de vingt ans. Nos techniques d'apprentissage, comme celles mobilisées pour les certifications de l'INRS, mobilisent tous les canaux sensoriels, émotionnels et kinesthésiques pour augmenter le taux de mémorisation. Seule cette combinaison de mots nous semblait la plus adaptée à traduire l'approche de ces pratiques. Les neurosciences englobent cette approche. Cependant, ultérieurement en souhaitant nous documenter davantage, nous nous apercevons que le neuro-émotionnel est un concept faisant l'objet de recherche et utilisé par les médecins pratiquant

les thérapies de manipulation corporelle comme la chiropraxie (Lotsra, 2002). D'autres médecins et chercheurs vont plus loin en parlant d'intelligence émotionnelle (Visioli et al., 2015). De ce fait le glissement vers l'approche de Howard Gardner relative à la théorie des intelligences multiples (IEN/CTR ASH, 2011 ; Abdelgarder, 2005 ; Britt-Mari, 1998 ; Hourst, 2018) est inévitable. Un autre lien également intéressant à mettre en exergue entre le système nerveux et l'émotionnel est la cohérence cardiaque. Ce concept apparu dans les années 1990, mis en étude à l'institut HeartMath (https://www.heartmath.org/) aux Etats-Unis, en Californie, a été ainsi nommé suite aux travaux d'un étudiant chercheur, Stephen Elliot (2016)[35], sur la respiration dans les techniques comme le yoga, à partir d'écrits du yogi Ramacharaka (1903).

3.2.3. Des concepts

Nos réflexions ayant amené la genèse du cadre, tournent autour des sciences humaines, que ce soit la sociologie des actions, la vision holiste du soin avec ses dimensions multiples affectant l'inconscient et mobilisant la subjectivité, source de dissonance cognitive pouvant mettre en péril la relation et justifiant la prise en compte d'une certaine éthique dans les relations. Par ailleurs les méthodologies d'apprentissage mobilisent les conceptions neuro-émotionnelles. A partir de ces éléments de genèse, nous souhaitons mettre en avant deux concepts… La psychologie positive qui donne un étayage scientifique aux empirismes de la sagesse millénaire et la cohérence cardiaque qui éclaire scientifiquement les bienfaits du contrôle respiratoire de pratiques comme le yoga, le qi gong, la relaxation ou la méditation, dans la gestion des émotions permettant d'instaurer du calme dans la relation.

3.2.3.1. La méthode cognitivo-comportementale utilisée en psychologie positive

La médecine comportementale vise à instaurer et à maintenir des comportements favorables à la santé. Elle est issue des thérapies comportementales et cognitives, prenant en charge la souffrance psychique. Elle fait partie des sciences psychologiques. Elle considère que les troubles psychiques sont la résultante d'apprentissages liés au vécu antérieur et maintenu par les contingences de l'environnement. Donc il s'agira de proposer un nouvel apprentissage pour remplacer l'ancien. Elle compte agir sur la réduction de comportements tabagiques ou alcooliques, sur la gestion du stress, améliorer l'observance d'un traitement et la prévention. Elle intègre également l'impact des émotions et des pensées d'une personne

[35] http://www.newscienceofbreath.com/

concernant elle-même, son avenir et son environnement dans sa manière d'être (AFTCC, 2017). Finalement de cognitivo-comportementales elles se sont élargies en cognitivo-émotionnelles. Les solutions proposées notamment dans la gestion du stress mettent en œuvre des outils engendrant la cohérence cardiaque (Cottraux, 2012).

3.2.3.2. La cohérence cardiaque

Ce concept est issu de recherches médicales, datant d'une vingtaine d'années, en provenance des Etats-Unis. Les domaines médicaux touchent aux neurosciences et à la neurocardiologie. Les études mettent en avant le rôle primordial du cœur sur les états mentaux et l'état physiologique général des individus (Cottraux, 2012 ; O'Hare, 2012, 2017 ; Servan-Schreiber, 2003). L'équilibre dans le fonctionnement qui consiste à mettre en phase la stimulation nerveuse du système autonome sympathique avec le système autonome parasympathique, est obtenu grâce à un contrôle de sa respiration. Le Dr David Servan-Schreiber a fait connaître ce phénomène dans son livre en 2003, plus tard, il a collaboré avec le Dr David O'Hare au sein de l'institut de médecines intégratives à Paris. Il s'agit par une symétrisation et régularisation de l'inspiration et de l'expiration sur la minute, de diminuer les variations normales du rythme cardiaque. Ce qui permet de stabiliser les amplitudes respiratoires et de mettre en résonance les diverses émissions ondulatoires de l'organisme, amenant une baisse de la tension neuromusculaire de l'organisme et un calme dans les émotions. Pratiquée de manière régulière sans excès entre l'équivalent de 15 à 30 minutes par jour, la respiration amenant la cohérence s'avère être vectrice de bonne santé en plus de la détente musculaire et de l'apaisement émotionnel. L'impact porte également sur la baisse de la pression artérielle, l'augmentation de l'immunité et la diminution des symptômes du stress. Ce qui permet d'optimiser les compétences cognitives et psychiques. Finalement, les techniques respiratoires à travers des pratiques traditionnelles comme le yoga, le qi gong ou toute activité physique obligeant à régulariser la respiration, peuvent induire cette cohérence cardiaque. S'entraîner à l'acquisition du rythme peut se faire avec peu de moyens technologiques, bien que, pour emporter l'adhésion des personnes, le biofeedback assisté techniquement s'avère intéressant. De plus, les exercices respiratoires semblent peu complexes à mettre en place (O'Hare, 2012). Il pourrait être intéressant d'en faire une exploitation dans la gestion quotidienne des émotions au sein de la relation enseignant-élève.

3.2.4. Une expérimentation

Comme toute recherche, pour respecter la méthode scientifique hypothético-déductive, nous partons du constat que le bien-être semble possible au sein de la relation enseignant-enseigné en misant sur les objectifs de la santé mentale et les outils de prévention du stress, à travers ces approches et concepts qui viennent d'être exposés. Comment nous allons concrètement mesurer l'impact de ces conceptions dans une expérimentation ?

3.2.4.1. Une motivation

Même si l'enfant fait montre de grandes capacités de résilience (Cyrulnik, 1999) et d'adaptation, il apprend vite et se construit très tôt dans le système scolaire. Autant lui fournir d'emblée le nécessaire à fonder une vie heureuse, pleine et qui a du sens en l'aidant à gérer ses émotions. De plus l'enseignant de l'élémentaire passe de nombreuses heures avec son groupe d'enfants, seul, et comme précisé auparavant, il est à l'image d'un manager d'une microsociété avec une responsabilité d'autant plus grande en termes d'exemplarité (Ysenbarger et Zembylas, 2006) au vu de l'impact imitatif et affectif qu'il a auprès de la jeunesse et de la vulnérabilité de ses apprenants. L'enjeu éthique est fort et la gestion de groupe est intense. La perte de contrôle émotionnel de l'adulte peut arriver rapidement et l'engrenage dans un cercle vicieux amène de la souffrance, du mal-être chez l'adulte et rejaillit sur les enfants, avec des « séquelles » à plus ou moins long terme pour certains d'entre eux. Nous souhaitons rajouter l'influence de notre ancien métier touchant à la complexité des relations humaines, de notre transposition de la relation soignant-soigné vers la relation enseignant-enseigné. Il est important de souligner également que notre expérimentation contribue à étoffer les données scientifiques, la recherche dans les enjeux de la relation enseignant-élève n'étant pas suffisamment documentée (Rascle, et Bergugnat, 2016 ; Florin, et Guimard, 2017).

3.2.4.2. Un public

De ce fait, nous souhaitons mettre en place une expérimentation auprès d'un public de professeurs des écoles. Lors de la formation de prévention des risques psychosociaux proposée par la MGEN, destinée aux directeurs d'école, ces enseignants étaient en sourdine en tableau de fond, présents derrière les mots des participants. Ces derniers ont d'ailleurs émis la suggestion de proposer la formation aux enseignants du 1er degré.

L'expérimentation s'est déroulée au sein de la recherche menée par notre directeur en partenariat avec le Dr O'Hare, sur un projet concernant la cohérence cardiaque et l'éducation, domaine qui ne semble pas documenté en langue française. Cette recherche se déroule

concomitamment au Canada, dans l'académie de Poitiers et celle de La Réunion. De cette recherche, un aspect participe à nourrir le deuxième axe d'un projet plus vaste mené par le laboratoire Icare, dont dépend notre directeur, pour documenter les pratiques de médiation améliorant l'enseignement-apprentissage afin d'en tirer des innovations favorisant l'inclusion. Ce vaste projet s'intitule, «*Vers une société inclusive »*, codé VSI.

Finalement trente-cinq enseignants du premier degré se sont engagés volontairement dans le suivi d'une formation sur la cohérence cardiaque tout en gérant des questionnaires auto-administrés en amont et en aval de cette formation.

Trois ont accepté de nous laisser expérimenter un questionnaire auprès de leurs élèves, ce qui a permis la participation de soixante-treize élèves du cycle 2 et du cycle 3, s'échelonnant du niveau CE1 au niveau CM2. Les enfants plus jeunes auraient été en difficulté pour le questionnaire. Une classe par école était concernée.

3.2.4.3. Un terrain

Justement, puisque ces directeurs ont été sensibilisés, et ont apprécié la formation autant poursuivre auprès de « leurs » professeurs des écoles. La proposition a été étendue à deux autres circonscriptions, soit un total de trois. Une circonscription regroupait 21 écoles publiques, soit 8 maternelles, 6 primaires et 7 élémentaires (ac-reunion.fr). Cela représente 199 classes et plus de 4600 élèves, dont 12 écoles en réseau d'éducation prioritaire, soit près de 55% des élèves. Une autre circonscription regroupait 23 écoles avec 8 primaires, 8 maternelles et 7 primaires, dont 6 écoles en REP+ et 6 en REP. La troisième enfin compte 18 écoles, dont 3 maternelles, 13 primaires et 2 élémentaires.

Trois écoles ont été concernées, deux dans l'ouest et une dans le nord de l'académie de La Réunion. Une se trouve hors éducation prioritaire, une autre également mais regroupe les caractéristiques d'un réseau d'éducation prioritaire, dont elle est récemment sortie à la suite d'un remaniement des cartes scolaires et enfin, la dernière appartient à ce type de réseau.

3.2.4.4. Un critère

Notre regard se focalisant sur la relation enseignant-enseigné mais du côté de l'adulte, le critère de variabilité porterait sur la mesure de l'impact de la formation en termes de bien-être de l'enseignant. Initialement, uniquement du point de vue de l'enseignant. Puis nous élargissons notre regard sur l'écart de perception subjective du bien-être en amont et en aval de la formation sur la cohérence cardiaque, tant pour l'enseignant que pour l'élève. La variation est interrogée dans les scores de positionnement et dans le verbatim.

3.2.4.5. Des modalités

L'action de formation concernait la cohérence cardiaque dans un contexte de formation continue. Les participants étaient tous volontaires.

La psychologie positive nous propose plusieurs échelles de mesure. Ce sera peut-être judicieux de les tester et les adapter à la spécificité locale des participants et du terrain, ainsi qu'aux approches conceptuelles que nous proposons. Cependant, comme il s'agit de mesurer l'impact de manière indirecte, il serait peut-être judicieux de détourner la focale sur le thème de la relation enseignant-enseigné.

En parallèle de la présentation de la recherche menée par notre directeur, nous avions proposé un questionnaire (Annexe D) afin de recruter des volontaires pour l'expérimentation auprès de classes.

La recherche sur la cohérence cardiaque et l'éducation, s'était déroulée sur huit semaines entre novembre et décembre 2018. Le protocole était expliqué trois semaines avant celle où la formation avait eu lieu. Il s'agissait pour les participants volontaires de gérer tente-deux documents sur trois thématiques différentes durant sept à huit semaines.

La première série était l'auto-passation de l'échelle de stress perçu selon Cohen et al. (1983), qui contient quatorze questions, dont six à connotation négative (sentiment de stress, nervosité, d'impuissance…) et huit connotées positivement (sentiment de réussite, de contrôle, d'efficacité…), à la suite d'une erreur, alors que l'original en langue anglaise est équilibrée sept contre sept ; les réponses permettant de se positionner dans cinq choix (jamais ; presque jamais ; parfois ; assez souvent ; très souvent) (Annexe E), chaque lundi et vendredi, entre le 3 novembre jusqu'au 22 décembre 2017.

La deuxième série concernait l'évaluation subjective du stress du vendredi et de la semaine écoulée selon le protocole d'O'Hare (2017), où il s'agissait de se positionner entre 0% à 100% sur une flèche bipolaire (annexe F), chaque vendredi, avec une spécification verbale possible.

La troisième et dernière, toujours selon O'Hare (2017) permettait de mesurer la perception du climat de classe par l'enseignant à travers six rubriques, dont quatre à connotation positive pour l'engagement des élèves, la cohésion de la classe, l'autonomisation et l'attention et deux à connotation négative pour le niveau sonore et l'agitation. L'enseignant devait positionner un curseur sur un continuum entre deux situations opposées (Annexe G).

Pour les élèves, il s'agissait pour l'enseignant d'accepter notre venue et nous laisser la classe seule afin d'une passation guidée d'un questionnaire durant la 2^{ième} semaine avant la

formation, puis au vendredi de la troisième semaine post-formation, soit deux à trois semaines durant lesquelles l'enseignant a pratiqué avec ses élèves la respiration guidée, version adaptée de la cohérence cardiaque pour les élèves, dans l'aide au retour au calme. Le questionnaire a été élaboré par des chercheurs du laboratoire Icare, participant au projet VSI, sur l'axe relatif aux pratiques innovantes de médiation dans l'enseignement-apprentissage (Annexe H). Ce questionnaire comprend quinze questions en trois séries, à partir des quatre dimensions de perception de la qualité de vie à l'école des apprenants selon Tangen (2009). Les cinq premières touchent au sens donné par l'élève à ses apprentissages, les cinq suivantes sont relatives au sens donné aux alliances et aux relations établies à l'école, les cinq dernières concernent l'autonomie ressentie par l'élève. La dernière dimension concernant la temporalité se mesure dans la question parlant de l'avenir et du fait de la passation pré et post-formation (Annexe I-schéma Tangen). Une spécification est demandée pour la troisième, puis de la sixième à la dixième question. L'apprenant devait se situer sur six choix, que nous avions réduit à quatre (jamais ; rarement ; souvent ; toujours) suite aux pré-tests. Nous avions adapté aussi quelques questions et la présentation du questionnaire (Annexe J).

Dans aucun des questionnaires les termes de « relation enseignant-enseigné » n'apparaissaient. A travers les réponses des participants, il s'agit de repérer dans les valences et la formulation langagière l'évolution ou non du vocabulaire vers une vision, représentation ou tendance plus positive de leur perception du bien-être et de leurs relations, entre l'enseignant et ses élèves, entre l'élève avec son enseignant ou entre élèves.

3.2.5. Des hypothèses

Au cours de notre formation en master MEEF, il nous a été appris la gestion des hypothèses. D'une formulation, nous devons rendre notre hypothèse opérationnelle afin d'en tirer des variables dépendantes et indépendantes, et des possibilités de la rendre statistique.

3.2.5.1. Une hypothèse générale

Hypothèse de départ : la cohérence cardiaque pourrait être une solution pour apporter du bien-être et améliorer la qualité dans la relation enseignant-enseigné.

3.2.5.2. Des hypothèses opérationnelles

Nous proposons deux tests :

- L'impact de la formation en termes de bien-être de l'enseignant dépendrait de sa pratique régulière de la cohérence cardiaque.

- L'impact de la formation en termes de bien-être de l'élève dépendrait de sa participation régulière à la respiration guidée mise en place par l'enseignant formé à la cohérence cardiaque.

Ce qui pourrait se traduire par :

a) **Une action de formation sur la cohérence cardiaque de l'enseignant serait efficace sur l'amélioration de son ressenti du bien-être dans la relation enseignant-élève, tant dans les valences que le verbatim**.

b) **Une action de formation sur la cohérence cardiaque de l'enseignant serait efficace sur l'amélioration du ressenti élève de son bien-être dans la relation enseignant-élève, tant dans les valences que dans le verbatim**.

Nous pourrions récapituler la situation dans le tableau suivant :

Perception du Bien-être	ENSEIGNANT		ELEVE	
	AVANT	APRES	AVANT	APRES
VALENCE				
VERBATIM				

Notre recherche se propose ainsi de mettre une focale dans la relation enseignant-enseigné, grâce à la cohérence cardiaque, qui serait le média dont on testerait l'efficacité. Notre expérimentation porte sur l'impact de la formation à la cohérence pour une pratique régulière d'enseignants volontaires, dans la perception réciproque du bien-être au sein de la relation, aussi bien du point de vue de l'enseignant que de l'élève.

Partie 4 Des résultats et leur discussion

Dans cette partie, en quatre chapitres, nous nous attacherons à présenter les résultats observés, leurs limites ainsi que leur analyse et d'autres perspectives. Pour rappel, l'exploitation mixte qualitative et quantitative a été utilisée.

Chapitre IV Les observations

Dans ce chapitre, nous exposerons les observations et résultats constatés. Nous distinguerons ce qui a été observé pour les adultes et pour les enfants.

4.1. Du côté des enseignants

Chaque participant avait reçu un code ou s'en était proposé lui-même un aux fins d'anonymat. Nous proposerons de présenter tout d'abord ce que nous avons constaté ce que « révèlent » les valences choisies et enfin ce qui est remarquable dans le verbatim.

4.1.1. La perception du stress dans les valences

Les valences avaient été reportées dans un tableau. En ce qui concerne l'aspect statistique, les données avaient été recalculées pour la moyenne, l'écart-type, etc. Des graphes ont été générés.

4.1.1.1. PSS14

Les choix variaient de 1 à 5, avec six questions pour lesquelles un score élevé renvoyait à du défavorable et huit, à du favorable. Les données ont été ramenées à une échelle entre 0 et 10, avec une inversion des données défavorables pour que toute donnée élevée signifie une amélioration. Les graphes issus des réponses des enseignants du lundi et du vendredi montrent une différence significative des scores vers une amélioration en phase post formation sur les deux jours en début et en fin de semaine.

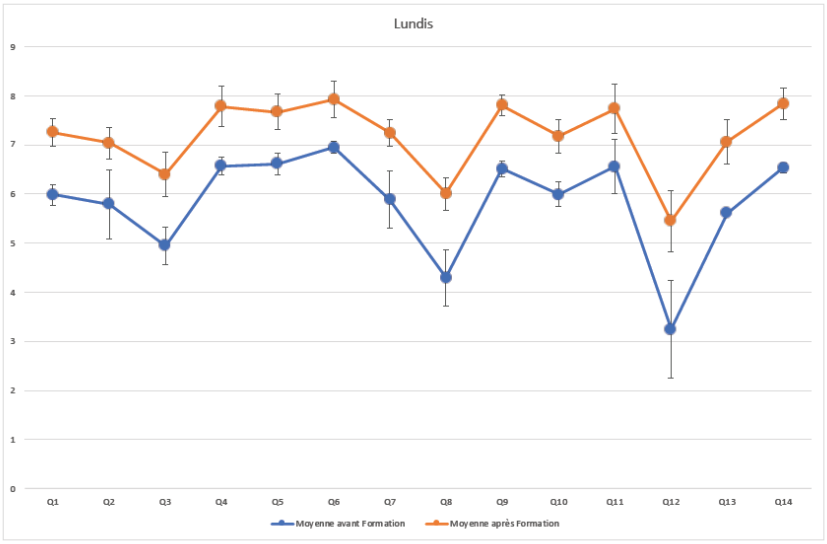


Fig. 1. Scores des lundis avant et après la formation pour le PSS14

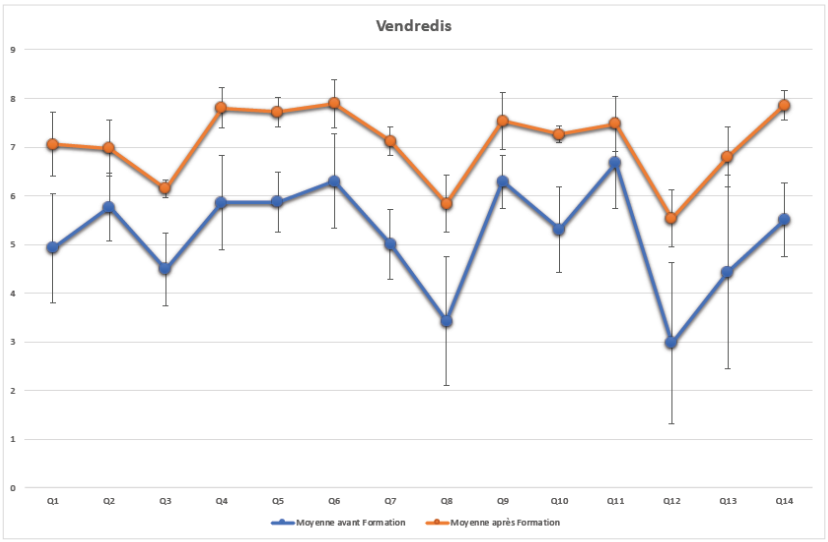


Fig. 2. Scores des vendredis avant et après la formation pour le PSS14

Par ailleurs la comparaison entre les résultats de début et fin de semaine avant la formation que les variations entre les extrêmes de la semaine sont importantes et selon les questions. Cependant la perception est moindre le lundi que le vendredi.

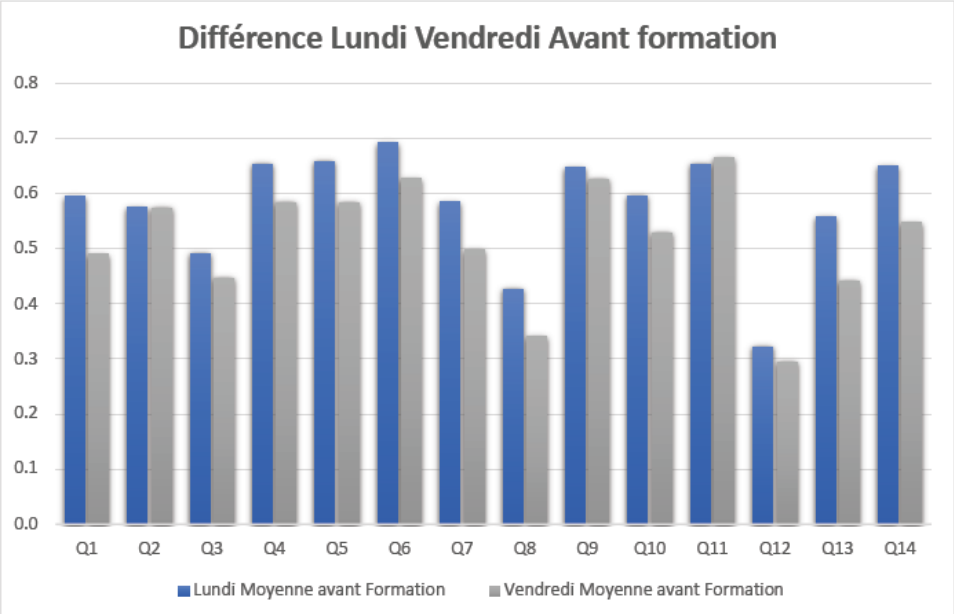


Fig. 3. Comparaison des positionnements entre le lundi et le vendredi avant la formation

Après la formation, la différence entre le lundi et vendredi s'estompe. Les résultats s'approchent de 1, ce qui signifie que la perception est améliorée. De plus, cette perception est stable entre le début et la fin de la semaine (Voir ci-après et Annexe K).

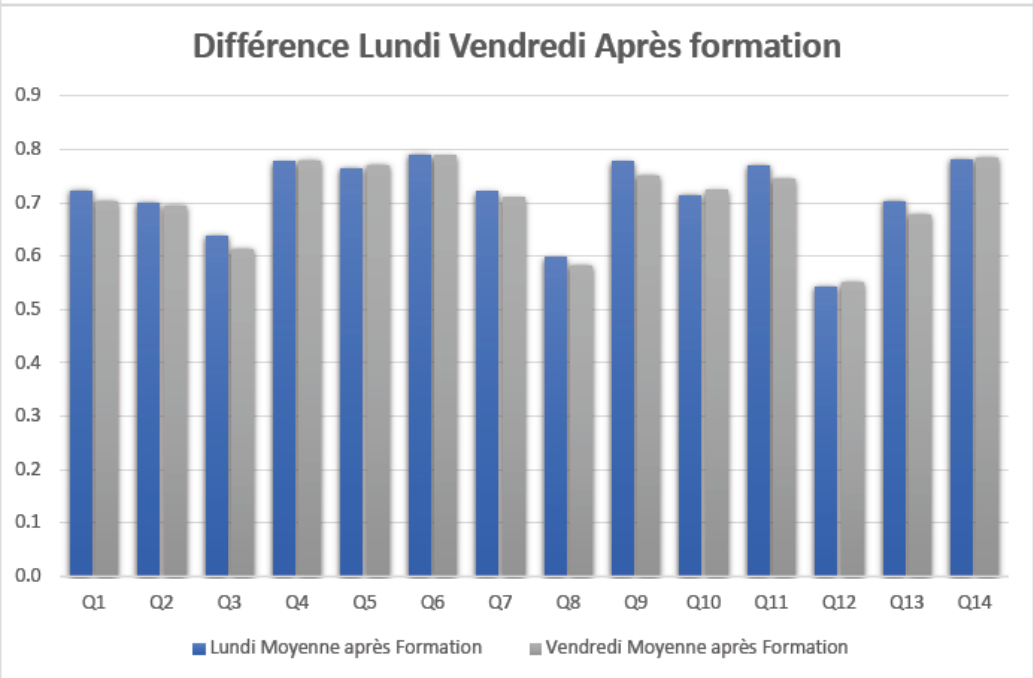


Fig. 4. Comparaison des positionnements entre les lundis et les vendredis après la formation.

4.1.1.2. Stress subjectif

Les encoches ont été mesurées à l'aide de règles plastiques transparentes plates, en mettant l'origine à gauche et le repère le plus à droite de l'encoche. Les divergences d'impressions papier pour lesquelles les flèches bipolaires ne mesuraient pas 16 cm, ont été ramenées à un équivalent par la règle de 3. Puis, les valeurs ont été ramenées à un pourcentage. Quand les chiffres sont élevés, plus important est l'impact du stress. (Annexe L)
Les résultats pré-formation au vu de l'effectif ont été regroupés en moyenne. La visualisation (Annexe L) montre une amélioration des résultats avec une baisse continue et un score meilleur en phase post-formation.

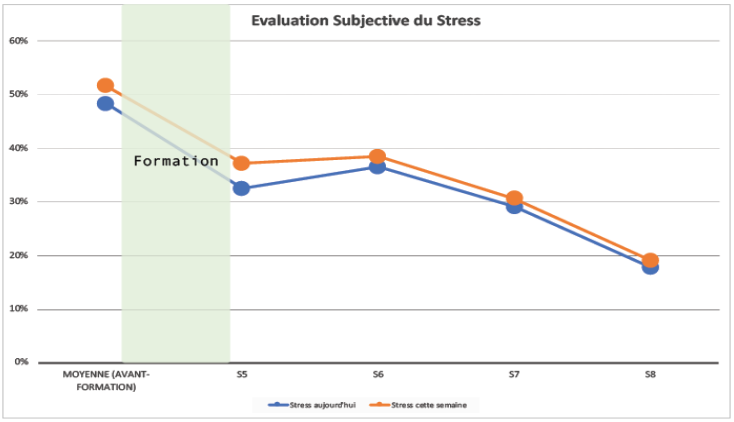


Fig. 5. Evolution de la perception du stress subjectif

Pour les deux outils, les graphiques montrent une amélioration significative des résultats en aval de la formation. Le stress perçu est moindre après la formation.

4.1.2. La perception du climat de classe dans les valences

La méthode de mesure est identique que précédemment pour les six flèches. Pour le niveau sonore et l'agitation, un chiffre élevé signifiait un aspect négatif, quand pour les quatre autres, cela signifiait du positif. Les données ont été ramenées à des valeurs entre 0 à 10, avec inversion pour les deux items à connotation négative, en bleu les moyennes avant et en rouge après la formation, un score élevé est signe de meilleure perception.

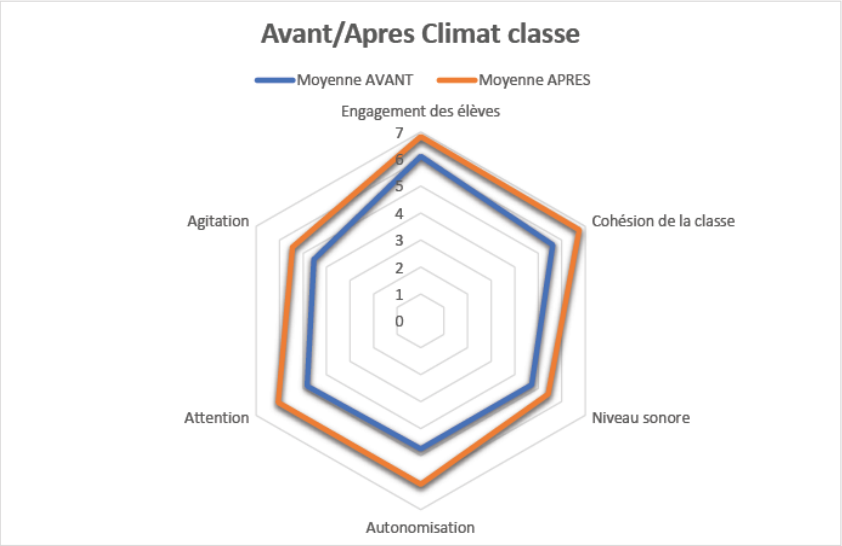


Fig. 6. Comparaison de la perception du climat de classe avant et après la formation

Les résultats montrent une amélioration significative de la perception en aval de la formation quel que soit l'item considéré (Annexe M).

4.1.3. La perception de ce qui se passe avec les élèves dans le verbatim

Au vu de la participation au verbatim très faible, seule la méthode qualitative est ici utilisée avec l'exploration du contenu du discours.

4.1.3.1. Les mots clés cohérence cardiaque (CC) ou respiration guidée

Seules trois personnes les évoquent. Une personne, dès le vendredi même de la semaine de la formation (V4), indique en somme qu'elle s'organise pour la mettre en pratique : « J'ai commencé à me fixer des moments pour expérimenter personnellement la CC » (Annexe N).

Durant la cinquième semaine, deux personnes signalent qu'elles ont mis la respiration guidée en pratique auprès des élèves. Une en a un retour perçu négativement : « […] *Après-midi plus difficile avec la séance de respiration guidée qui devient une occasion de faire des grimaces et des bruits incongrus* » (appréciation du jour le vendredi V5, annexe N). L'autre en dit du positif : « *Mise en place d'un moment de respiration guidée avant la sieste => bon retour sur les enfants qui « entrent » dans cette démarche* » (appréciation de la semaine écoulée le vendredi V5, annexe N).

4.1.3.2. Vers une perception dédramatisée et acceptative

La personne pour qui la respiration guidée se transforme en ménagerie, en amont de la formation, exprime de la frustration et qualifie les difficultés rencontrées par les élèves au quotidien avec des mots globaux (hétérogénéité, bavardage, leçons pas assez apprises, pas comprises, pathologie). Ces mots semblent se nuancer après la formation avec des rajouts comme « pour certains » ou ce ne sont plus les élèves qui sont lents mais « tout va trop lentement ». La personne bascule vers une acceptation et dit : « *[…] mais j'arrête de crier ;* ***j'admets*** », ou alors parlant de la sixième semaine écoulée, elle relate un projet de jardin et précise : « *Ils ont planté et ils arrosent tous les matins. Il y a un peu de bruit, certains font les imbéciles (s'arrosent ou arrosent les copains)* ***mais la plupart du temps dans la bonne humeur*** ». Ceci dit la personne reste ouverte aux opportunités car en amont de la formation elle partage son plaisir suite à une semaine où les élèves semblent l'avoir surprise par les sujets de leurs questions (radioactivité, démocratie directe, régime représentatif) : « *Certains de mes élèves (CM1/CM2) ont dit « J'ai adoré ! » c'est là que* ***ça fait plaisir de faire ce métier*** *!* » (Annexe N).

Une autre personne, qui semble trouver sa classe agréable de manière générale pour l'année scolaire, bien que la première fois qu'elle évoque les élèves, elle en dit : « *Journée où les enfants étaient fatigués et ne répondaient pas à mon attente. (surtout l'après-midi)* », indique en semaine 7 que les « *Enfants (sont) excités par l'approche de Noël,* ***réceptifs*** *néanmoins et* ***gérés*** *avec* ***calme*** ».

Enfin, une personne note la semaine 3 (une semaine avant celle de la formation) : « *Semaine fatigante physiquement. Elèves parfois peu motivés. Beaucoup d'énergie à remobiliser les élèves* ». Puis ses verbatim post-formation, s'accompagnant de la diminution des valences, donc une diminution du stress perçu, contiennent les mots suivants : « *[…] Rythme de travail* ***serein*** » (V6) ; « *[…]* ***+ de sérénité***. » (V7) ; « *[…] Entretien avec les parents.* ***Positif*** » (V8). (Annexe N)

4.2. Du côté des élèves

Nous allons considérer les valences dans les questions, leur verbatim pour établir des liens entre pairs et celui évoquant l'enseignant(e).

4.2.1. La perception de la qualité de vie à l'école dans les valences

Les résultats par classe, ni en moyenne ne semblent mettre en avant une amélioration globale (Annexe O). En revanche, concernant la variation avant/ après, des questions sont mises en exergue. Pour les 4 niveaux d'élèves, la question de l'aide apportée par

l'enseignant(e) (question H) a progressé. Seulement pour cette question H, la moyenne des scores APRES est supérieure à celles des scores AVANT (Annexe P). Est-ce à dire que la première passation les a rendus attentifs aux actions de l'enseignant pour leur venir en aide ? Et de ce fait, se seraient-ils sentis plus à même « d'évaluer » cette aide ?

Enfin, la classe de CE1 n'a vraiment pas été performante en passation post, seule la question H montre une amélioration significative dans sa cotation par les élèves, est positive aussi pour la question M (Je suis confiant(e) quand il y a un contrôle), le niveau CE2 est le plus performant en passation post, le CM1 connaît une amélioration dans près de trois quarts des réponses et le CM2 est partagé (Annexe Q)

4.2.2. La perception des relations entre pairs dans le verbatim

Il s'agit de la question F. Elle porte sur le comment se faire des amis. Concernant les scores, il n'y a pas d'amélioration sensible, pour les niveaux sauf pour le CM1 comme visible dans le tableau ci-après. Cependant, c'est dans le verbatim qu'il semble se produire un phénomène intéressant. Il s'agit d'une sorte de basculement de paradigme. L'art d'établir des liens avec ses pairs, semble se transformer d'une vision enfantine, ludique (jouer) et égocentrique (moi), vers une vision plus sociale avec l'importance du comportemental (être), de la communication (parler) tournée vers autrui (lui) (Annexe R).

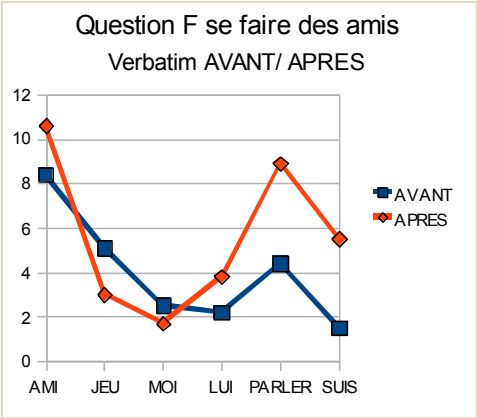


Fig. 7. La fréquence de mots clés avant et après la formation

4.2.3. La perception des relations avec l'enseignant dans le verbatim

Les questions concernant les relations élève-enseignant pouvaient se retrouver dans quatre situations ; la question « *L'enseignant(e) arrive à m'intéresser* » (E- dernière question de la série relatif au sens des apprentissages, sans spécification), et les troisième (H), quatrième (I) et cinquième (J) questions consécutives de la série des alliances qui

demandaient une spécification et qui stipulaient : « *L'enseignant(e) m'aide quand j'en ai besoin* » ; « *L'enseignant(e) m'encourage et me félicite* » et « *Je me sens respecté(e) par l'enseignant(e)* ». Les élèves en difficulté ou distraits ou peu organisés et qui ont oublié d'écrire ou écrit partout : « *Je ne veux pas répondre* » n'ont pas été comptabilisés. Les réponses comptabilisées concernaient les élèves présents aux deux tests et qui avaient fourni une réponse ayant du sens au moins pour l'un des deux. Un corpus estimé à 2592 mots par le logiciel de traitement des mots a pu être ainsi relevé. L'estimation des taux de réponse montre que les questions C ; F ; G (87,5%) ont reçu le nombre le plus important. Puis en décroissant, la question I (82,5%), H (74,6%) et enfin J (73%) (Annexe S).

Paradoxalement la question H ne comptait pas un grand nombre de réponses exploitables, mais pour le score, c'est elle qui a connu l'amélioration unanime des classes.

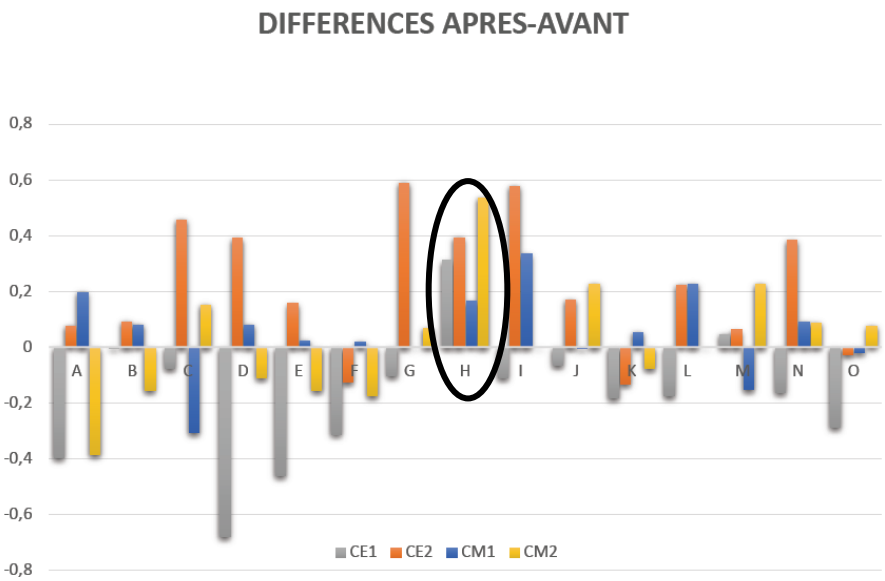


Fig. 8. Comparaison des positionnements par question des 4 niveaux avant et après la formation.

Le nuage de mots généré à partir des 2592 mots (Annexe T) met en avant le mot « bien » avec une occurrence de 90, soit un taux de 34,7 ‰ : que l'élève se sente bien, qu'il s'amuse bien, qu'il aime bien, qu'il apprend bien ou que l'enseignant(e) lui dise « bien !». (Annexe Q).

D'autres mots renvoyant à du « stroke positif » de la part des enseignants, comme les mots « bravo » ; ceux en lien avec « courage », et « félicitation » totalisent une occurrence de 57 pour un taux de 22‰. Nous avons relevé quelques mots (Annexe T), et nous nous demandons finalement si pour les élèves le rôle de l'enseignant ne serait pas de renforcer leur *estime* (voir

stroke) (22‰), en les aidant (20,8‰), pour le travail (17,7‰) scolaire, pour qu'ils apprennent (16,6‰) des choses (15,4‰) intéressantes (8,5‰), pas trop difficiles (2,3‰) ni si faciles (1,5‰), grâce à sa gentillesse (17‰), son *humour* (mots autour de l'enseignant(e) rigolo(te) ou qui fait rire) (9,5‰) et son respect (7,3‰)… Mais nous ne savons pas ce qui marque réellement l'élève dans sa relation avec l'enseignant. Les mots de « respiration guidée », ni « respiration papillon » ne sont pas du tout apparus dans les réponses. Le questionnaire était présenté pour savoir si les élèves se sentaient bien à l'école. Cette compulsion de mots ne donne pas la sensation que la majorité des élèves se sentent mal à l'école, faisant écho aux études PISA 2015 relativement à leur bien-être à l'école (OCDE, 2015).

Sans tenir compte d'une question en particulier, il est notoire de s'apercevoir que des élèves peuvent être réellement impressionnés par leur enseignant. « *je suis très épatée parce que tout le temps il m'aide* » (élève 41 de CM1 question H pré-FCC) ; « *La maitresse est forte à bien expliquer* » (élève 57, de CM1 question C pré-FCC), et que cette vision un peu « magique » de l'adulte se transforme avec une conscientisation de compétences personnelles pourrait-on dire : « *il m'aide parce que j'ai des difficultés* », ou « *parce que j'écoute bien en classe* » (les mêmes élèves en réponses post-FCC) (Annexe U).

Nous observons que pour les enseignants les scores des perceptions post-formation s'améliorent significativement, et que le verbatim de certains cas montrerait une forme de dédramatisation des situations avec une meilleure acceptation de celles-ci.
Pour les élèves, seule la question de l'aide procurée par l'enseignant semble s'orienter vers une amélioration significative dans les scores de perception post-formation, cependant le verbatim semblerait révéler des transformations dans le paradigme des élèves, avec une augmentation de l'attention à autrui, aussi bien dans leur perception des actions de l'enseignant, que de leur compétence à créer des liens entre pairs.

Chapitre V. Les limites

Elles touchent les caractéristiques des outils, de la passation, du protocole plus généralement et aux liens entre enseignants et élèves.

5.1. Les outils

Les commentaires tiennent à distinguer ceux utilisés pour les enseignants et ceux pour les élèves.

5.1.1. A destination des enseignants

Ils avaient reçu un total de 32 documents papier chacun, non reliés, ni rangés dans un ordre d'utilisation. Le PSS14 contient 14 questions et mobilise les enseignants 2 fois par semaine. Le stress subjectif propose 2 positionnements et le climat de classe, 6. Ce qui totalise 22 positionnements les vendredis. Bien que toutes volontaires, seules 5 personnes sur 32 (moins d'1/6^{ième}) se sont efforcées de remplir 7 vendredis consécutifs le questionnaire de stress subjectif du jour et hebdomadaire. Parmi elles, 4 (1/8^{ième}) ont rajouté parfois du verbatim, la 5^{ième} n'a reporté que les valeurs de son stress.

5.1.2. A destination des élèves

Les 15 questions étaient présentées sous forme de tableau à plusieurs entrées sur une seule page en deux grandes colonnes sur un format paysage (Annexe G). La photocopie n'avait pas restitué les zones de séparation grisées. Les colonnes de positionnement des valences étaient maintenues lorsqu'il était attendu un verbatim. Le nombre de questions étaient important pour leur niveau de concentration, la lecture du tableau nécessite la mise en œuvre de compétences de repérage complexes (Deheanne et Cohen, 1995 ; Gelman, 1983) et enfin, les choix codées mobilisent encore une compétence mathématique supplémentaire (Dehaene, cours 5). Les pré-tests n'avaient pas été effectués auprès du profil adapté d'élèves en termes de compétences langagières.

5.2. Les conditions de passation

Pour tous les publics participants, il s'agissait de passation en amont et en aval de la formation.

5.2.1. Pour les enseignants

Ils devaient s'auto-administrer les questionnaires 4 (questionnaires O'Hare) et 8 fois (PSS14) en amont, et 4 (O'Hare) et 8 (PSS14) fois en aval. Entre l'idéal (toujours les mêmes jours, aux mêmes créneaux horaires) et la mise en œuvre réelle, bien évidemment, des décalages ont existé. Parfois les mêmes personnes remplissaient à des jours inadaptés, parfois à des heures très tardives ou alors aussitôt leur journée de travail terminée. Parfois même à 10 minutes d'écart pour le même jour. Des choix ont été faits pour rapprocher le plus les dates

soit du début de la semaine (lundi) soit de la fin (vendredi). Plusieurs questionnaires ont été ainsi invalidés. Au début, des confusions apparaissaient dans les documents à remplir. Le PSS14 n'était pas forcément rempli de façon bihebdomadaire. Les autres mesures étaient parfois remplies aussi les lundis. Le PSS14 aurait dû être rempli 14 à 16 fois sur la période du test. Les autres 7 à 8 fois. Même pour des adultes autonomes, plus au moins bien organisées, cela restait complexe à gérer.

5.2.2. Pour les élèves

Il y avait 2 passations par classe, à 4 (2 écoles) et 5 (1 école) semaines d'intervalle. Elles devaient se faire normalement par vidéoprojecteur. Et elles devaient se dérouler en dehors de la présence de l'enseignant, surtout la première, afin de ne pas dévoiler des aspects de la formation de cohérence cardiaque ni de la question de la relation enseignant-enseigné.

5.2.2.1. La passation pré-formation

Pour une classe, l'adulte était resté dans les parages et risquait d'entendre les questions. Pour les deux autres, l'adulte était parti. Cependant, pour la dernière, avec les élèves les plus jeunes de l'étude, il a fallu le rappeler pour la dictée à l'adulte, pour rassurer psychologiquement une partie des élèves et pour gagner du temps, car cela aurait été vraiment trop long. La passation était guidée, fortement la première fois, pour chaque question, en moyenne sur 45 minutes.

5.2.2.2. La passation post-formation

Elle a été plus rapide que la pré-formation, en moyenne 30 minutes. Elle avait eu lieu le même jour pour toutes les classes, avec étalement dans le temps et l'espace étant l'origine géographique des écoles et notre nécessité de se déplacer d'une à l'autre. Les modalités s'amélioraient au fur et à mesure des passations créant un déséquilibre entre les classes mais également entre les deux passations. Pour les spécifications des verbatim, pour les trois classes, il leur était proposé d'abord de positionner les encoches pour les choix, puis de revenir aux réponses à écrire dans un second temps afin de bénéficier également de l'aide de l'adulte ou de camarade pour rédiger. Pour deux classes, le professeur était présent à la passation post-formation. Pour la troisième, il était absent au début et de ce fait, l'outil informatique n'avait pas pu être utilisé. A son retour, il restait les réponses à écrire. Nous passions voir les élèves qui sollicitaient une aide pour mieux comprendre ce qui était demandé.

5.3. Le protocole

Ce qui était initialement prévu, était tout d'abord le prolongement du fonctionnent de la formation envers les directeurs du premier degré. C'était ainsi que nous avions prévu le premier synopsis. Ensuite, les données se sont précisées quant à la formation sur la cohérence cardiaque (FCC), obligeant à prévoir un nouveau scénario. Pour « ouvrir » la réunion d'information relativement à la gestion du stress qui était animée par M. Vauthier, la passation d'un questionnaire élaboré par nos soins (Annexe D) était proposée, pour le recrutement de volontaires pour différentes expérimentations, celles pouvant enrichir le protocole de cohérence cardiaque et éducation, ainsi que celles qui serviraient à notre expérimentation, mais également à intriguer les participants. Nous recherchions ainsi à les rendre plus attentifs à ce qui allait être présenté pour la cohérence cardiaque, car leur intitulé de formation sur leur convocation ne le stipulait pas expressément. Or, un imprévu majeur est venu déranger cette organisation, que M. Vauthier devait annoncer à cette première rencontre, jetant formateurs et participants dans la confusion. Organisateur et formateur ont dû réajuster les interventions, qui de neuf heures sur deux jours, en un seul lieu, pour le groupe total entre les trois écoles, ont été réduites à cinq heures pour le même nombre de jours pour deux lieux différents, un au sein de l'école du nord et un permettant le regroupement des enseignants des deux écoles de l'ouest. Ce qui passait à quatre demi-journées d'intervention pour le Dr O'Hare au lieu de deux jours entiers. Par ailleurs les enseignants qui avaient eu comme information initiale au mois de juin, de suivre une formation sur deux jours sur leur temps de travail, ont dû accepter de le faire après leur service, en fin de journée.

Les questionnaires de recrutement de volontaires pour le questionnaire élève ont été ainsi distribués avec peu d'explication et ont été récupérés au fil du temps. Longtemps nous avions craint que nous ne pouvions faire notre expérimentation, car les quelques retours reçus étaient négatifs, ou hésitants, ou sans coordonnées, ou pour des élèves dont l'âge ne convenaient pas (maternelle).

Finalement le protocole présentait des limites, voire des lacunes.

5.3.1. Ses points-limites

5.3.1.1. Concernant les enseignants

Sans parler de l'émotion provoquée par l'annonce de la modification des conditions de la formation, chaque enseignant avait reçu trente-deux documents papier, non reliés, sans

précision écrite des dates ni jour de passation, puis les deux feuilles du « notre » questionnaire de « recrutement ». Le protocole de MM. O'Hare et Vauthier était dense, car les dates imposées, comportant beaucoup de nouveautés et obligeant les enseignants à s'astreindre à des jours et heures fixes dans la mesure du possible. Les propositions d'expérimentations supplémentaires que nous proposions rajoutaient de la complexité et des contraintes. En effet, Dr O'Hare n'était présent que durant une semaine pour son cycle de formations et de conférences. Or, il s'agissait d'avoir suffisamment de délais pour les passations en amont et en aval, avant les grandes vacances de décembre-janvier.

5.3.1.2. Concernant les élèves

Le fait pour nous, d'être accueillie au sein d'une classe et que l'enseignant doive la quitter était quelque chose de difficile pour les élèves, notamment les jeunes CE1 et pour nous-même. Certes, nous avons une longue expérience de l'enseignement, mais auprès de lycéens principalement, si bien que l'imprévu de la déstabilisation des jeunes de CE1 et le fait de déroger aux conditions de passation nous ont mise momentanément dans un dilemme intense. Sinon, nous découvrions pour une autre classe, que l'enfant du professeur des écoles faisait partie des élèves. Le « secret » à garder concernant le questionnaire nous semblait compromis. Il n'a pas été possible de respecter une rigueur dans la passation auprès de chaque classe : le même jour de la semaine, sur le même créneau horaire, du fait de nos propres contraintes professionnelles et des programmations des événements scolaires pour les classes. Par ailleurs, nous constatons *a posteriori* combien la forme de présentation des questions était trop complexe pour les élèves.

5.3.2. Ses lacunes

En plus d'être « lourd » à gérer, le protocole contenait une lacune non négligeable, il n'était pas prévu de groupe témoin. Nous-même, concernant le questionnaire aux élèves, n'avions pu recruter de classe témoin au vu des délais et du faible retour des questionnaires de recrutement de participants. Notre inexpérience, explique également les lacunes dans la rigueur apportée à la réalisation des outils, aux conditions de passation. Il en va de même pour l'exploitation.

5.4. Les corrélations enseignants-élèves

5.4.1. Dans les outils enseignants

La mesure du climat de classe avec les six échelles bipolaires n'était pas accompagnée d'une possibilité de verbatim, ce qui a considérablement réduit l'occurrence de commentaires spécifiques de cette relation enseignant-élève que nous recherchions. Finalement, à part le recrutement de volontaires pour les expérimentations propres à notre axe de recherche, il n'y eut aucun recueil supplémentaire qui ait pu être effectué.

C'est la compulsion du verbatim peu étendu concernant la mesure subjective du stress qui a pu révéler quelques éléments notables, comme déjà évoqués plus haut.

Mais finalement, à cette heure, il n'a pas été possible de faire le lien des scores et du verbatim de l'enseignant avec les résultats de sa classe.

5.4.2. Dans l'outil élèves

Le corpus était composé de plus de 2500 mots, à travers les six questions nécessitant un verbatim, dont quatre ont amené des réponses faisant référence à l'enseignant(e) : C, H, I et J.

Il n'est pas possible de mesurer directement ce que les élèves pensent des relations que l'adulte établit avec eux, ni la confiance que les élèves ont en l'adulte, ni du bien-être qu'ils tirent de cette relation. En effet, à part la question J (Je me sens respectée par l'enseignant(e)), aucune autre n'est spécifique à la perception que l'élève a de son enseignant. Et il n'a pas été possible de savoir si les élèves savaient que leur enseignant bénéficiait d'une formation spécifique. Comme déjà précisé plus haut, les mots de « respiration papillon » ne sont pas apparus dans le verbatim…

Nos résultats sont à prendre avec prudence. Il est complexe de statuer de manière formelle quant aux hypothèses.

La première stipulait qu'une action de formation de l'enseignant à la cohérence cardiaque serait efficace sur l'amélioration de son ressenti du bien-être dans la relation enseignant-élève, tant dans les valences que le verbatim. Or, l'hypothèse portant sur l'impact de la formation à la cohérence cardiaque n'est vérifiable que pour trois répondants dans le verbatim même si les scores statistiques montrent une corrélation élevée dans l'amélioration des perceptions.

La seconde stipulait qu'une action de formation de l'enseignant à la cohérence cardiaque serait efficace sur l'amélioration du ressenti élève de son bien-être dans la relation enseignant-élève, tant dans les valences que dans le verbatim. Or, l'hypothèse portant sur l'impact auprès des enfants, ne peut se vérifier dans les valences, du fait de

la complexité de l'outil, et également par d'importantes variations dans les conditions de passation, mais dans le verbatim apparaît un changement favorable de paradigme.

Chapitre VI. Une analyse possible

Dans ce chapitre, nous nous intéresserons à des éléments qui moduleront l'interprétation de ce qui a été constaté précédemment. Nous optons pour trois aspects ; la temporalité, l'effet Hawthorne et la cohérence cardiaque.

6.1. L'impact de la temporalité ?

Le fait humain est complexe, toute situation se doit d'être contextualisée. Les mesures auprès des participants devaient tenir compte du fait que ce soit les mêmes personnes (adultes ou enfants) avant et après la formation (appariement). Par ailleurs nous évoluons en termes d'amélioration continue humainement parlant (Morin, 1998 ; Qualéduc, 2017), tant que l'effet du vieillissement ne vient pas compromettre en ralentissant ou en annihilant nos progrès. Or toutes les personnes concernées étaient encore capables de progrès. Puisque des progrès sont constatés, proviennent-ils uniquement de l'évolution temporelle ? Nous allons questionner aussi bien les constats envers les adultes qu'envers les enfants.

6.1.1. Sur les enseignants

En 7 à 8 semaines, puisque l'attention des adultes était dirigée sur la gestion du stress, puis sur une méthode favorisant la diminution de ce stress, ne se pourrait-il pas que d'eux-mêmes ils aient pu progresser ? Ils sont autonomes, capables d'apprendre par eux-mêmes, est-ce que ce ne serait pas suffisant pour expliquer l'amélioration significative repérée ?

6.1.2. Sur les élèves

En 4 à 5 semaines, les élèves évoluent dans leurs compétences du socle et scolaires. Un enseignant écrit son plaisir de répondre à des questions d'élèves de CM1/ CM2 sur la radioactivité, la démocratie… durant la deuxième semaine en amont de la formation (Annexe K). Par ailleurs, les élèves peuvent avoir échangé entre eux ou avec leurs parents ou avec l'enseignant sur le questionnaire entre les deux passations. Ils peuvent avoir bien mémorisé le questionnaire ou certaines questions. Les idées cheminent en dehors de la volonté. De même que pour les enseignants, leur intérêt une fois éveillé, leur regard d'enfant peut avoir changé.

Tangen (2009) lui-même défend l'idée que les élèves ne sont pas totalement dépendants, qu'ils ont une autonomie et donnent du sens à leurs actions et aux événements, d'où le test et le modèle des quatre dimensions qu'il a mis en avant. Il a également mis en exergue la transversalité de la temporalité. La théorie de l'énaction (Theureau, 2006, 2010, Varéla, 1991) laisse l'idée de la temporalité en filigrane, puisque l'individu apprend en action, à chaque instant, de chaque événement et expérience qu'il vit.

Enseignants et élèves ainsi ont forcément évolué durant l'expérimentation, entre le temps T0 et le temps T+1 vers un mieux, perceptible chez l'adulte dans son positionnement chiffré, perceptible chez les enfants dans les mots exprimés.

6.2. L'effet Hawthorne ?

Autre élément pouvant influencer les résultats ; il s'agit de l'impact d'une expérimentation sur les participants, appelé « effet Hawthorne » (Audibert, 2009). Dans une ville proche de Chicago, Hawthorne, aux Etats-Unis, dans une usine, un chercheur en psychologie sociale du travail, Elton Mayo, dans les années 30, s'était aperçu que le fait de participer à une recherche avait influencé positivement l'investissement des personnes quel que soit le groupe considéré au point que les résultats étaient tous meilleurs que ce qui était attendu.

Le fait d'être conscient de faire partie d'une recherche augmente l'estime de soi et la motivation des personnes. Bernoux (1985, p. 73) rappelle que « Ces résultats [de l'expérience de Mayo] sont tenus maintenant pour certains dans le milieu des chercheurs, qui, dans toutes leurs enquêtes, contrôlent l'effet Hawthorne. ». Comment contrôler cet effet ? Nous avons encore beaucoup de connaissances à découvrir. Et cet effet peut également agir à notre niveau en tant que chercheuse novice et peut-être nous faire sous ou sur interpréter les données.

6.2.1. Sur les enseignants

Il est important de commencer par le constat suivant : le choix de l'enseignant de participer est déjà un paramètre qui influence ce qui se passe. Il est déjà ouvert à ce que cela implique, comme rompre avec sa routine, ou accepter de se remettre en cause. Cela relève de la théorie de la motivation. Et revient à notre première formulation d'hypothèses quant à l'aspect volontaire ou désigné dans la participation à une formation. Puisque les enseignants sont intéressés, ils vont fournir des efforts pour en apprendre davantage ou participer

activement à la formation et mettre en œuvre les activités proposées. Ils se transforment et cela impacte leur environnement et leurs relations dont celles avec leurs élèves.

6.2.2. Sur les élèves

Les élèves sont encore dans l'enfance, où l'affectif est important pour les aider à faire évoluer. Le fait qu'une attention particulière est portée sur leur classe peut susciter aussi de la curiosité, de la fierté, un changement. Plusieurs élèves ont tenu à nous remercier spontanément lors de la passation post-formation. Beaucoup ont montré qu'ils se souvenaient des éléments de passation du questionnaire. Un élève en particulier a voulu répondre par lui-même malgré les difficultés scolaires que l'enseignant avait signalées et que nous constations par nous-même. Il était un peu à l'écart, seul à sa table. Son écriture a été difficile à déchiffrer (Annexe W), mais à aucun moment il n'a accepté une aide de « secrétariat ». Il semblait apprécier les efforts que nous fournissions afin qu'il puisse bien comprendre chaque question. Ses réponses montrent une évolution entre les deux passations. Concomitamment, la jeunesse des élèves les empêche de conscientiser totalement ces phénomènes psychologiques, mais ils n'en sont pas néanmoins influençables et influencés.

6.3. L'impact de la cohérence cardiaque ?

Les éléments présentés lors de la formation proposée par le Dr O'Hare, montrent que des effets immédiats ou à très court terme existent physiologiquement. Les groupes de participants ont pu vivre le biofeedback par logiciel assisté en direct. De ce fait, l'impact de la cohérence serait direct sur l'enseignant pratiquant et indirect sur les élèves, ou moins évident du fait de la gestion de groupe.

6.3.1. Sur les enseignants

Ce qui est remarquable dans le verbatim, est le cas de l'enseignant(e) qui a décidé dès la semaine de la formation de se programmer ses séances (Annexe N). Par ailleurs, trois personnes qui n'avaient encore pas fait de retour de questionnaires durant la phase pré-formation, en ont rendu dans la phase post, une personne une seule fois, les deux autres de manière assidue jusqu'à la fin de la période d'expérimentation (Annexe W). Peut-être qu'ici, il pourrait être réellement question de l'impact direct de la formation portant sur la cohérence cardiaque, en écartant la question de la temporalité et de l'effet Hawthorne.

Cependant, il y eut également des « abandons », en ce sens que des personnes ayant rendu des questionnaires durant la phase pré-formation, n'en ont plus rendus par la suite. Elles sont tout de même au nombre de 8, sur un total de 32, ce qui fait une désertion d'un quart des

participants. Il n'a pas été possible de connaître les raisons de ces abandons. Qu'est-ce qui a ainsi provoqué le décrochage de personnes volontaires et motivées initialement à remplir les questionnaires et suivre la formation? Etaient-elles bien présentes les deux séances de formation? Est-ce que les personnes avaient trouvé les nouveautés déstabilisantes ? Est-ce qu'elles avaient été sceptiques en proie à leurs représentations quant à des pratiques sortant de l'ordinaire? N'étaient-elles pas prêtes à (se) découvrir et à s'ouvrir à ce genre d'approche ? Ou est-ce comme disait Lobrot (1974) apprendre sur l'humain, c'est apprendre sur soi, ce qui fait qu'il est rare de sortir « indemne » de ce type de (trans)formation ? Peut-être qu'il s'agirait du « travail vivant » (Dejours, 2009), provoquant une forme de résistance au changement ?…

6.3.2. Sur les élèves

L'enseignant ayant suivi la FCC était invité à proposer à sa classe la respiration « guidée », qu'il était possible de nommer « respiration papillon », notamment comme outil d'aide de retour au calme. Il s'agit de s'aider de l'analogie avec les battements lents et réguliers des ailes d'un papillon posé, pour amener les élèves à inspirer durant 5 secondes et expirer 5 secondes, ceci une douzaine à une trentaine de fois, soit durant 2 à 5 minutes. Il pouvait le mettre en place par exemple lors du rassemblement le matin, à la fin d'une récréation ou d'une pause méridienne pour le retour au calme. Puisque l'effet se transmet autour de soi par un effet physique (ondes hertziennes), il n'est pas nécessaire d'obliger les élèves, car même ceux qui ne participeraient pas peuvent en ressentir les effets et/ ou chercheraient à rejoindre le groupe. Le lien élève-enseignant est important dans le regard de l'enfant et l'état émotionnel et physiologique, dans lequel l'enseignant se sent au moment où il mène la séance, influence ce qui se passe. Ainsi lors de la passation post-formation dans une des classes, l'enseignant venait de gérer une régulation relative à une bagarre concernant des élèves de la classe durant la pause méridienne. Nous nous sommes retrouvée à participer à la séance de respiration « papillon ». Malheureusement, il nous semblait que peu de conditions pouvaient favoriser un impact positif. La disposition des enfants relativement à l'enseignant, premièrement, était disparate. Chaque enfant était debout à côté de sa place d'une série de tables mis en cinq îlots. L'adulte étant devant un tableau, excentré et assez loin de la majorité des élèves. Deuxièmement, l'enseignant n'avait pas retrouvé sa sérénité à la suite de la régulation et troisièmement, notre présence devait créer un élément perturbateur supplémentaire (dilemmes sur le temps restant en sachant que le questionnaire avait pris 45 minutes la première fois, la conduite à tenir car les enfants encore sous le coup de l'émotion,

etc.). Sa voix était tendue. La personne avait fait le choix de demander une attitude calme à chacun et rappelait à l'ordre les quelques agités de la classe toutes les 15 secondes. La séance a été vite arrêtée, au bout d'une dizaine de respirations, soit moins de deux minutes. Nous sommes restés assez crispés les uns et les autres. En somme, ce fût une séance totalement différente de la séance collective que nous avions vécu lors de la FCC. La passation avait démarré dans ces conditions ; les élèves ayant eu du mal les premières minutes à se rendre disponibles pour le questionnaire. Ceci pourrait expliquer en partie les résultats contrastés pour cette classe en particulier (Annexe Q)

Comme déjà précisé, les termes de « respiration papillon » étaient absents du verbatim des élèves. Il n'est pas évident ainsi d'établir une corrélation directe entre ces séances et le bien-être ressenti par les élèves.

Nos pistes d'analyse ne sont pas exhaustives. Il nous a semblé cependant judicieux de choisir la temporalité et l'effet de Hawthorne pour les mettre en tension avec l'impact de la cohérence cardiaque pour montrer la complexité de ce qui se joue dans la transformation de l'humain. Mais également, pour qu'à l'avenir des tests plus précis puissent bien éliminer ces biais-là. De manière indirecte finalement, l'absence de retours des questionnaires après la formation pourrait être une évaluation de la formation elle-même ou du protocole et non de l'impact de la cohérence cardiaque elle-même.

Pour ce qui se passe au niveau des élèves, c'est encore plus complexe. ¨Premièrement, il n'est pas possible de savoir quelles ont été leurs réactions à la première fois que l'enseignant leur a proposé la respiration guidée. Deuxièmement, malgré la signature d'un consentement des parents, quel réel niveau de choix ont-ils ces élèves ? Troisièmement, quels échanges ont-ils eu avec leurs parents, avec l'enseignant, et que s'était-il dit entre parents et enseignants ? Il manque finalement beaucoup d'informations pour une analyse fine, détaillée et une meilleure mise en relation des éléments contextuels de la recherche.

Cependant, puisqu'il s'agit de repérer ce qui marche, sur la base de l'esprit de la psychologie positive, il est possible de confirmer que la formation a eu un impact positif dans ce qui se passe dans la relation enseignant-enseigné. Des améliorations sont sensibles dans les scores de perception post-formation chez les enseignants dans les trois batteries de tests, et concernant une question unanimement pour les élèves. Un basculement dans le verbatim est apparu dans celui des élèves concernant la capacité de créer des liens. Pour quelques enseignants, une forme de dédramatisation et acceptation

dans la complexité des situations est révélée. Ce qui permet d'envisager d'autres perspectives. En effet, à ce stade, cette expérimentation restait à titre exploratoire.

Chapitre VII. D'autres perspectives

Nous allons décliner trois catégories de perspectives, l'une concernant notre regard spécifique dans cette thématique, ensuite, nous reviendrons sur la l'étude plus vaste concernant la cohérence cardiaque et la qualité de vie à l'école et enfin sur le projet VSI qui nous inspire pour poursuivre un jour éventuellement une recherche de thèse.

7.1. Relation enseignant-enseigné : ce qui pourrait encore être fait

Notre analyse nous permet d'affiner notre regard et de mettre en place des réajustements aussi bien dans les hypothèses que dans les éléments de synopsis entre autres. Cependant, plus concrètement, nous allons revenir sur l'outil d'exploitation qualitative, les liens entre l'enseignant et sa classe et la perception des enseignants.

7.1.1. Logiciels d'exploitation du verbatim

Il existe de nombreux logiciels de traitement des corpus verbaux (Fallery et Rodhain, 2007). Au regard des contraintes temporelles dont nous disposions, et de notre niveau d'organisation comme de notre disponibilité cognitive à nous approprier de nouveaux savoirs, nous avions opté pour un logiciel en ligne gratuit et simple d'utilisation de constitution de nuages de mots. Il permettait de relever l'occurrence des mots, de les rassembler par ordre alphabétique et de les transférer vers des logiciels de textes et de tableurs de notre environnement numérique habituel pour explorer le verbatim. Cependant, il serait possible d'utiliser le logiciel Sphinx, disponible pour les étudiants à l'ESPE, à condition de bien anticiper les documents et de disposer du temps pour le faire. Le questionnaire PSS14, ainsi que le questionnaire QVE pourraient être élaborés par ce logiciel. L'exploitation en serait facilitée, le croisement des données plus rapide. Le logiciel NVivo (http://www.qsrinternational.com/nvivo-french) est téléchargeable en ligne et peut être utilisé gratuitement durant quinze jours, mais à ce stade de la rédaction nous n'en savons pas davantage.

Il serait même possible d'élaborer les questionnaires directement avec des logiciels en ligne et demander aux participants de les remplir directement en ligne. Ces logiciels génèrent directement des graphiques.

La majorité des logiciels traitent d'ailleurs aussi bien les données de manière quantitative et qualitative. Encore des nouveautés à acquérir pour nous si nous souhaitons poursuivre dans la recherche.

7.1.2. Corrélation enseignant-élève

Il s'agirait de demander aux enseignants de lever leur anonymat et de détailler leurs données en lien avec celles de leur classe. Ou alors, les interactions en classe pourraient être filmées puis traitées par des entretiens d'explicitation (Vermersch, 2014). Ou par l'instruction au sosie (Saujat, 2002, Clot, 1999) du comment l'enseignant établit une relation de confiance avec les élèves en début d'année, etc. Aux élèves, il pourrait être demandé directement leur ressenti vis-à-vis des relations que l'enseignant établit avec eux, ou de leur demander sous forme de sketch de reproduire leur perception ou de les dessiner, etc.

7.1.3. Interview des enseignants

Une interview avec enregistrement pourrait être menée sur leur perception de leurs relations avec leurs élèves dans diverses situations de la vie scolaire. Ou leur faire commenter les résultats de leurs élèves au questionnaire de QVE. Ou partir d'un texte de relations enseignant-élèves (Veyrac et Blanc, 2015) et faire parler les enseignants sur ce qu'ils en pensent. En effet, il semblerait plus simple de commenter des situations indirectes que parler sur soi, le sentiment de remise en cause est moindre, cela génère moins de culpabilité. Mais l'analyse des mots exprimés permet également de repérer les représentations des personnes et il se pourrait bien qu'à un moment de leurs commentaires, ils en viennent à leur propre positionnement, leurs propres façons de faire…

7.2. Cohérence cardiaque et éducation : ce qui est envisagé

A Marseille, les 20 et 21 avril 2018 s'est tenu un premier colloque sur la cohérence cardiaque, où la présentation des premiers résultats des études portant sur la cohérence cardiaque et éducation entre Poitiers et La Réunion ont été présentés, dont une partie des résultats décrits dans ce mémoire. Voici les perspectives envisagées, en plus d'étaler les recherches sur une durée plus longue.

7.2.1. Groupe témoin

Dans l'expérimentation réunionnaise, il a manqué un important groupe, celui des témoins, aussi bien du côté des enseignants que du côté des élèves. Il s'agira de recruter de nouveaux enseignants et de nouvelles classes, afin d'effectuer des tests similaires ou complémentaires à ce qui a été fait. Par ailleurs, M. Vauthier a pu se former et sera en capacité de prendre le relais du Dr O'Hare pour les formations auprès des enseignants.

7.2.2. Questionnaires informatisés

Comme en écho à ce que nous évoquions concernant le traitement des données verbales, il est prévu d'utiliser des questionnaires informatisés en ligne. Le PSS14, celui de la QVE à destination des enfants, ainsi même ceux concernant le stress subjectif selon O'Hare ou le climat de classe peuvent se numériser et être mis en ligne.

7.2.3. Comparaison par région académique

Enfin, comme les tests se font entre le Canada, la ville de Poitiers et l'académie de La Réunion, des comparaisons vont pouvoir être faites et enrichir les données concernant l'apport de la cohérence cardiaque au sein de l'éducation. Il semblerait d'ores et déjà que dans l'expérimentation menée à Poitiers, le basculement dans le verbatim des élèves pour décrire leurs aptitudes à créer des liens avec les pairs, vers un paradigme plus social et moins enfantin a été également remarqué.

7.3. Vers une société inclusive : une idée de recherche en thèse

Nous avons le projet de poursuivre ultérieurement notre intérêt à la recherche en soutenant une thèse de doctorat. Ce qui nous intéresse est la qualité dans la relation enseignant-enseigné, qui comme nous indiquions est importante, étant donné la question éthique soulevée par cette relation dissymétrique entre un adulte « connaissant » conscient ou non de son leadership et d'un apprenant vulnérabilisé soit par sa jeunesse, son manque d'expérience ou par la déstabilisation provoquée par la rencontre de nouveaux savoirs sur l'humain, donc sur lui, avec son paradigme personnel initial.

C'est ainsi que nous souhaitons décliner ce projet sur les liens que nous voyons entre la relation enseignant-enseigné et l'inclusion, sur la spécificité des métiers d'aide humaine et la recherche que nous aimerions mener.

7.3.1. Relation enseignant-enseigné et inclusion

Quel que soit le profil de l'apprenant, il nous semble crucial pour l'enseignant-éducateur-formateur d'être dans une posture d'accueil neutre et ouvert voire dans une idée de discrimination positive, ce qui va favoriser l'inclusion de tous. Cela ne va pas sans difficulté, malgré la meilleure volonté du monde, car nul ne peut maîtriser toutes les compétences nécessaires, et par notre faiblesse d'humain, personne n'est à l'abri de préjugés ou de maladresses de communication verbale et non verbale, puisqu'il est impossible de connaître tout un chacun dans son contexte bio-physico-physiologique, affectivo-psychologico-mental ni socio-historico-culturel, personnel. Mais il s'agit de s'efforcer pour. Nous reprenons ici une des réponses d'élèves à propos de comment l'enseignant lui donne la sensation d'être respecté par lui ; un élève a écrit : « *elle [la maîtresse] m'accepte comme je suis* » (Annexe X). Pour nous l'enjeu est là, accepter l'autre tel qu'il est et ensemble, se nourrir, se co-construire mutuellement et évoluer pour aider l'apprenant à aller vers son autonomie et son émancipation et pour le formateur, continuer à apprendre, et à « grandir ». Comme précisait Gardou, « il n'y a pas de vie minuscule, ni majuscule » (2012, p. 63).

C'est ainsi qu'il nous semble que débute l'inclusion. La responsabilité de chacun certes est engagée dans le système éducatif à tous les niveaux, et elle est extrêmement importante dans le lien micro élève-enseignant, du fait du nombre d'heures passées ensemble, de l'exemplarité engagée de l'adulte (Isenbarger et Zembylas, 2006), de sa responsabilité éthique face à la fragilité de l'apprenant (Vauthier, 2016, cité dans Marsollier, 2016). Ci-après justement est décrite la situation des apprenants en section ou lycée professionnels dans les filières de l'aide à la personne.

7.3.2. Spécificité des filières en lien avec la spécialité STMS

Nous sommes impliquée à un haut niveau par notre spécialité d'enseignement, que constituent les sciences et techniques médico-sociales dans l'enseignement professionnel. Nous formons des accompagnants éducatifs soit auprès de la petite enfance, soit auprès de personnes à l'autonomie défaillante à domicile ou pour les soins et services à la personne en établissement. En une année scolaire, il s'agit de former des adultes plus ou moins jeunes à l'acquisition de compétences professionnelles mobilisant les savoirs, le savoir-être (à transformer en savoir-faire relationnel) et les savoir-faire techniques de gestuels, à utiliser à bon escient dans les situations professionnelles. Le face à face pédagogique est diminué de l'équivalent de quatre mois de périodes de formation en milieu professionnel. Ce public est issu généralement d'une frange faible économiquement parlant de la population. Il est déstabilisé par les connaissances sur l'humain qu'ils découvrent ou approfondissent, car ils

apprennent sur eux (Lobrot, 1974). Pour les autres classes, en deux ou trois ans, le challenge est d'amener des jeunes sortant du collège à l'âge de 14/15 ans, ou de moins jeunes, vers une maturité et une responsabilité permettant d'accompagner des personnes vulnérables, alors qu'eux-mêmes sont dans une période de vie complexe entre la puberté physiologique qui les travaillent, et la recherche identitaire de l'adolescence, majorées par des histoires de vie marquée par des carences, qu'elles soient économiques, affectives ou sociales. De plus, les programmes de formation parlent du développement de l'être humain de la naissance à la mort, de ce qu'il faudrait mettre en place pour garantir l'épanouissement de chacun et sa bonne santé globale, mais abordent également des aspects moins joyeux de la vie humaine, comme la maladie, le handicap et la mort… Beaucoup de ces thèmes peuvent faire écho à leur propre situation. Les enseignants de cette spécialité se doivent d'être « solides », au vu de ce contexte et des nombreuses heures à accompagner ces apprenants-là, qui vivent un « travail vivant » (Dejours, 2009) violent la plus part du temps. Au risque de voir la déshumanisation dans la relation (Veyrac et Blanc, 2015) s'installer insidieusement ou d'autres manifestations de souffrance pour affronter celle des apprenants. Parmi ces apprenants souffrants, nous rencontrons régulièrement les situations d'élèves sortant de dispositifs ULIS (unité locale d'inclusion scolaire), de SEGPA (section d'enseignement général et professionnel adapté) ou présentant des troubles d'apprentissages dys soutenus par des PAP ou des élèves non repérés officiellement par refus des familles de les faire diagnostiquer mais aussi masqués sous le couvert de la confidentialité et de la non-discrimination. Et ce sont ces situations qui motivent notre idée de recherche que nous exposons ci-après.

7.3.3. Une recherche action sur l'enrichissement des compétences d'aide humaine par l'accueil inclusif d'apprenants en situation de handicap

Pour des équipes formant des professionnels à l'aide humaine, comment se fait-il qu'elles semblent « maltraiter » les élèves en situation de handicap ? Comme déjà exposé précédemment, pour des élèves sans soucis particuliers, les amener à la certification professionnelle est une gageure, alors comment accompagner des élèves encore plus en difficulté ? Les équipes d'enseignants doivent encadrer ces élèves et les mener à la réussite dans des contraintes de temps du calendrier scolaire, et académique concernant les examens. Elles sont confrontées régulièrement à des dilemmes. Comme par exemple : finir le programme ou non, adapter aux élèves en difficultés qui n'ont aucune chance de décrocher le diplôme ou s'occuper de la majorité en délaissant les élèves vulnérables. Souvent, la situation se découvre en cours de trimestre, puisque sous le couvert de la confidentialité, et par le jeu

des besoins liés à l'adolescence, dans la mesure du possible, les élèves taisent leur situation et espèrent se fondre dans la masse. De ce fait, les méthodes pédagogiques ne sont pas forcément adaptées à leurs besoins spécifiques. Ils sont aussi envoyés dans des terrains de stage où chacun vit des moments très difficiles, aussi bien l'élève que les équipes de professionnels, comme les équipes pédagogiques et éducatives, car le stage est certes adapté aux compétences à développer par les élèves préparant le diplôme mais non aux besoins particuliers de l'élève ni à son projet de vie.

Cependant, si le regard des équipes mais aussi des partenaires méso voir macro changeaient, il serait peut-être possible d'accueillir ces élèves dans de meilleures conditions. Et peut-être pouvoir mettre en avant leurs capacités d'adaptation, en les valorisant et en les aidant à compenser leurs difficultés afin d'enrichir les compétences professionnelles des élèves en général. De nos décennies d'échanges avec les professionnels du champ de la santé et du social, au sujet de leur parcours de formation, tous les professionnels, sans exception, ayant eu au cours de leur cursus un formateur en situation de handicap, en gardent un excellent souvenir dans le sens où ce sont avec ces personnes-là qu'ils ont le plus appris. Alors, ce serait peut-être intéressant de mener des actions au sein de ces classes des filières professionnelles de l'aide à la personne pour que les acteurs puissent s'aider et s'enrichir mutuellement. Et continuer à contribuer au projet global vers une société inclusive, au moins, déjà, ici, dans l'académie.

Pour conclure, nous allons revenir sur la démarche de recherche que nous avions entamée, puis le point actuel de nos actions et enfin présenter nos acquis et revenir sur d'autres perspectives de recherche.

La mise à distance à l'écrit a été nécessaire, pour conscientiser les étapes par lesquelles nous sommes passée pour nous approprier la démarche du chercheur qui rend compte de ses travaux. Ainsi il nous a fallu clarifier où nous en étions dans notre paradigme personnel, verbaliser ses éléments constitutifs et leurs origines avant de réussir à envisager une démarche, bien que la thématique de notre recherche était prête avant même d'avoir entamé la formation en master. Le fait d'avoir préparé en parallèle d'autres écrits, pour d'autres formations, nous a énormément facilité la tâche. Notamment nous sommes revenue sur notre cursus dans un rapport d'activités en vue de la reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle, mais également pour l'analyse des travaux de recueil de données effectués dans le cadre de deux axes du projet du laboratoire Icare. Ceci dit, cela ne garantit pas pour autant que notre compréhension soit complète, profonde et totalement en conformité avec ce qui est attendu. Nous conscientisons mieux les raisons pour lesquelles la qualité de vie au travail des enseignants nous préoccupe, notamment en ce qui concerne la relation enseignant-enseigné et nous avons la conviction de la nécessité d'aider tout un chacun à trouver ce qui peut être le mieux pour lui-même, en étant force de propositions basées sur des connaissances testées scientifiquement. L'exemple de la cohérence cardiaque est un élément de légitimation de techniques millénaires de développement de mieux-être, jetant le pont entre le passé et le futur mais aussi entre les cultures orientales et occidentales. Or, nous sommes à la croisée de ces cultures, particulièrement ici dans cette académie d'outre-mer, où l'histoire a intimement mêlé des peuples qui chacun porte en lui ses spécificités même si officiellement, il a fallu à chacun renier cette part identitaire en lui pour des générations. Le fait humain est complexe, et soumis à l'imprévisible. Notre projet initial n'a pu se faire en l'état, mais sa réadaptation et son réajustement ont été guidés par les circonstances sans trop de difficulté car l'intérêt d'avoir formalisé le projet a permis de s'y référer, pour plus rapidement le reconstruire. Nous souhaitions mesurer l'impact direct et indirect de la formation de cohérence cardiaque au regard d'un engagement volontaire ou non des participants adultes. Cependant, nous nous retrouvons à évaluer l'impact de cette formation sur la perception du bien-être, au sein de la relation enseignant-enseigné, par chacun des acteurs de la dyade. Somme toute sans perdre l'aspect direct et indirect, puisque les élèves n'étaient pas réellement concernés par la cohérence cardiaque mais seulement par l'impact qu'elle provoquerait dans

les changements de leur enseignant, car à l'heure de ce bilan, il n'est pas possible de faire une corrélation directe entre les résultats de chaque classe et de leur enseignant.

A ce sujet, l'hypothèse semble validée par des résultats significatifs dans les scores de perception du stress et du climat de classe auprès des enseignants, bien que le protocole ait présenté des lacunes. Celle concernant les élèves reste à nuancer du fait de la complexité du questionnaire, des conditions de passation, de l'insuffisance de données et de l'utilisation d'un logiciel simpliste de traitement de mots. Dans les deux cas, la prudence reste de mise par l'absence de groupes témoins et de corrélation entre enseignant et élève comme déjà évoqué. Par ailleurs, d'autres tests supplémentaires permettraient d'affiner les résultats et d'écarter ou du moins minimiser un éventuel effet de Hawthorne ou simplement celui de la temporalité sur ce qui a été observé. Concernant la corrélation, il aurait été possible ainsi de retourner interroger les trois enseignants ayant été volontaires pour « prêter » leur classe, de retrouver et d'étudier plus finement les réponses qu'ils auraient fournies, afin de clarifier certains aspects des résultats des élèves de leur classe. Voire, s'ils étaient partants, mettre en place une interview, pour augmenter la compréhension de leur vision de la relation enseignant-élève et des apports de la cohérence cardiaque pour eux. Et en tirer d'éventuelles pistes de formation ou d'autres recherches.

Ce qui nous amène à notre projet professionnel à moyen terme. Cette expérience en master nous a permis de « scientifiser » notre paradigme personnel, de conscientiser que nous sommes déjà dans une démarche de chercheur, du fait de la complexité non seulement de notre métier de certifié au professorat en lycée professionnel, mais également de la spécialité à laquelle notre groupe disciplinaire appartient, les sciences et techniques médico-sociales. En effet, comme expliquait Lobrot (1974), nous sommes dans l'étude de l'humain, et cela correspond à s'étudier soi. Le cumul de notre expérience d'infirmière et de formatrice professionnelle, car notre rôle est bien de transformer des adolescents et des adultes plus ou moins jeunes pour les aider à s'auto-construire dans les compétences requises pour leur certification dans les métiers d'aide à la personne, ce cumul donc, nous a donné une grande connaissance de nous-même et justifie une certaine efficacité. La lecture du rapport scientifique établi par Florin et Guimard, suite au colloque sur la qualité de vie à l'école de juin 2017, mené par le CREN et en partenariat avec le CNESCO a été édifiante. Certes, notre mémoire manque de fluidité, de technicité, de rigueur scientifique et de maturité, un travail de débutant en somme, mais fait écho à ce rapport. Nous nous étonnons finalement que le système éducatif français s'empare seulement de nos jours de la vision globale, basée sur les besoins fondamentaux des apprenants, des dimensions physique, mentale et sociale de leur

santé globale selon l'OMS et de la vision de la santé mentale pour les enjeux de l'éducation. Certes nous nous attachons à intégrer le contexte historique dans notre compréhension du fonctionnement de ce système, dont nous sommes issue, mais de le découvrir ainsi à travers cette recherche nous laisse perplexe.

Ce que nous pensons avoir compris est que tout humain est né pour apprendre et développer le goût de chercher à comprendre. Le chercheur au stade où le master le mène, se doit de s'approprier des nouvelles règles afin de trouver sa place au sein de la communauté scientifique pour y être reconnu et y évoluer, une sorte de rite de passage, voire d'institution, une autre conception de Bourdieu (1982). Cependant sa recherche doit rester ouverte, respecter des principes de rigueur scientifique protégée par une éthique dans le respect des humains et de leurs cultures. Il doit être en mesure de rester dans le doute scientifique cher à Bachelard (1986, 13ième édition) et donc de voir ses découvertes remises en cause par ses pairs, et par lui-même au fur et à mesure de sa propre évolution dans une perspective de perpétuelles dé- et re-construction et d'amélioration continue. La formation tout au long de la vie a du sens pour nous dans ce contexte. A ce stade de notre cursus, nous pensons que le paradigme de la complexité tel que présenté par Morin (1998) constitue notre premier champ, que le champ professionnel a développé la didactique professionnelle (Pastré, et Vergnaud, 2006), mais nous tenons aussi du connexionnisme (Victorri, 2008) car notre cerveau fonctionne ainsi et impacte notre quotidien dans toutes ses dimensions, dans nos apprentissages et nous l'ajusterons de la théorie de l'énaction (Varela et al., 1987, Thereau, 2006, 2010) pour traduire justement cette « évolution perpétuelle » en action.

C'est une des raisons qui motive notre envie de nous investir en tant que formatrice académique. Le master et la préparation à l'admissibilité du CAFFA sont complémentaires, le dernier constituant notamment un bon enrichissement de l'unité d'enseignement du master portant sur les sciences de l'intervention. Les circonstances par le passé avaient permis d'accompagner des contractuels qui sont à 70% nos pairs de nos jours voire qui sont allés plus loin que nous dans les responsabilités de leur mission. Pour l'admission du CAFFA, notre mémoire s'orienterait vers ce que Clot (2008) a évoqué concernant la transformation de la prévention des risques psycho-sociaux en promotion des ressources psychosociales des enseignants, en tant que formatrice académique. Aujourd'hui nous nous sentons prête à poursuivre de manière plus légitime, grâce au master, à participer à la formation initiale et continue des enseignants. Nous souhaitons continuer à nous investir auprès des activités en lien avec la promotion de la qualité de vie dans l'enseignement, que ce soit auprès des propositions de la MGEN que dans les travaux du laboratoire Icare notamment dans le projet

VSI, car à long terme, nous espérons revenir peut-être un jour pour devenir doctorante et postuler comme attachée temporaire d'enseignement et de recherche, en proposant une recherche-action dans ce que pourrait apporter l'accueil inclusif de personnes en situation de handicap dans l'enrichissement des cursus et des compétences de ces diplômes professionnels des métiers d'aide à la personne, dans lesquels nous évoluons depuis plusieurs décennies.

Auteurs :

Abdelgaber, S. (2005). Les intelligences multiples [Interview de Howard Gardner]. Dans *Cahiers Pédagogiques,* (437). Repéré le 20 mai 2017 à http://www.cahiers-pedagogiques.com/Publications/Articles-en-ligne/Les-intelligences-multiples

Adizes, I. K. (1980). *L'ère du travail en équipe. Méthodes de diagnostic et règles d'action*. Paris, France : Les Editions d'Organisation.

Ahonen, A., Alerby, E., Johansen, O. M., Rajala R., Ryzhkova I., Sohlman, E., et Villanen H. (2008). *Crystals of Schoolchildren's Well-Being. Cross-Border Training Material for Promoting Psychosocial Well-Being through School Education*. Rovaniemi, Finlande : University of Lapland.

Ajir, S. (2014, juin). *Une population réunionnaise de plus en plus active mais en manque d'emplois*. Repéré à https://www.insee.fr/fr/statistiques/1285613

Audibert, O. (2009). *Effet Hawthorne*. Repéré le 8 mai 2018 à http://www.psychologuedutravail.com/psychologie-du-travail/effet-hawthorne/

Bachelard, G. (1967). *La formation de l'esprit scientifique* (13ième éd.). Paris, France : Librairie philosophique J. Vrin.

Barnabé, C. (1993). La qualité de vie au travail et l'efficacité des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation, 19*(2), 345-355. DOI:10.7202/031618ar

Barsalou, M. A. (2015). *Root Cause Analysis: A Step-By-Step Guide to Using the Right Tool at the Right Time*. Boca Raton, Floride, Etats-Unis : CRC Press.

Bechtel, W. et Abrahamsen, A. (1993). *Le connexionnisme et l'esprit : introduction au traitement parallèle par réseaux* (trad. J. Proust). Paris, France : La Découverte.

Bernoux, P. (1985). *La sociologie des organisations.* Paris, France : Seuil.

Blain, R. (1992). https://www.erudit.org/fr/revues/qf/1992-n85-qf1227714/45004ac.pdf

Boniwell, I. (2012). *Introduction à la psychologie : positive science de l'expérience optimale*. (Traduit par C. Menon). Paris, France : Payot & Rivages.

Bourdu, E., Péretié, M.-M., & Richer, M. (2016). *La qualité de vie au travail : un levier de compétitivité*. Paris, France : Presses des MINES.

Britt-Mari, B. (1998). *Gardner (Howard). — Les Intelligences multiples. Pour changer l'école : la prise en compte des différentes formes d'intelligence* [Compte-rendu]. Dans *Revue française de pédagogie*, *122*(1998). Recherches en psychologie de l'éducation. pp. 171-176. Repéré à www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1998_num_122_1_3010_t1_0171_0000_3

Brun, J.-P. (2013). Regard international sur la qualité de vie au travail et la prévention des risques psychosociaux au travail. *Les Echos.fr*. Repéré à http://archives.lesechos.fr/archives/cercle/2013/01/15/cercle_6 2882.htm

Beaucher, H. (2012). *Bibliographie. Le bien-être à l'école*. Sèvres, France : Centre de ressources et d'ingénierie documentaires (CRID) du Centre International Des Etudes Pédagogiques (CIEP). Repéré sur http://www.ciep.fr/sites/default/files/migration/ bibliographie/bibliographie-le-bien-etre-a-l-ecole.pdf [Consulté le 18 juin 2017].

Beaumont, C. (2017, 11 mai). *Créer un climat de classe agréable et positif pour simultanément instruire et socialiser.* Communication à la conférence éponyme à l'ESPE de Bellepierre, Université de La Réunion.

Belorgey, N. (2014). Machiavel aujourd'hui : des consultants au travail dans le secteur public. *La nouvelle revue du travail* [En ligne], 4 | 2014, mis en ligne le 12 mai 2014, consulté le 24 mai 2017. URL : http://nrt.revues.org/1604 ; DOI : 10.4000/nrt.1604

Beunard (IA. IPR EPS Rectorat Nantes), Pilet (Proviseur d'un EPLE à Nantes). (2007, juin). *Rapport inspection juin 2007 du Lycée Expérimental*. Nantes, France : Rectorat de Nantes. Repéré à http://lycee-experimental.org/wp-content/uploads/2016/05/DOC-R%C3%89GION-LYC%C3%89E-XP-version-finale-mars16.html [Consulté le 22 mai 2017]

Boittin, I., Lagoutte, M., & Lantz, M.-C. (2002). Virginia Henderson : 1897-1996 Biographie et analyse de son œuvre. *Revue recherche en soins infirmiers n° 68* mars 2002. Repéré à http://fulltext.bdsp.ehesp.fr/Rsi/68/5.pdf

Boumelki-Pappalardo, F.-E. (2016). *La qualité de vie au travail au sein de la Fonction Publique : mise en place d'un outil de mesure des conditions de travail qui influencent la qualité de vie et le sentiment de bien-être au travail de trois populations de fonctionnaires* (Thèse de doctorat, Université de Reims). Repéré à http://www.theses.fr/2016REIML002

Bourdieu, P. (1980). *Questions de sociologie*. Coll. Documents. Paris, France : Les Editions de Minuit.

Bourdieu, P. (1982). Les rites comme actes d'institution. Dans *Actes de la recherche en sciences sociales*. *43*(juin 1982). Rites et fétiches. 58-63. DOI : https://doi.org/10.3406/arss.1982.2159 . Repéré à https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1982_num_43_1_2159

Cella, D. (2007). Le concept de qualité de vie : les soins palliatifs et la qualité de vie. *Recherche en soins infirmiers*, *88*(1), 25-31. doi:10.3917/rsi.088.0025.

Chaliès, S., Amathieu, J. & Bertone, S. (2013). Former les enseignants pour accroître leur satisfaction au travail : propositions théoriques et illustrations empiriques. *Le travail humain*, vol. 76,(4), 309-334. doi:10.3917/th.764.0309. Repéré à http://www.cairn.info/revue-le-travail-humain-2013-4-page-309.htm

Chaplin C. (producteur et réalisateur). (1936). *Modern Times*. [Film cinématographique]. Beverly Hills, Los Angeles, USA : United Artists.

Charlot, B. (2012, 4 juin). *Formes et enjeux des recherches en éducation et formation.* Communication présentée à la conférence d'ouverture du Congrès de l'Association Mondiale de Sciences de l'éducation (AMSE- AMCE-WAER), Reims. Repéré à http://assoreveil.org/forum_mondial_educ.html

Clot, Y. (1999b). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF

Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : France, PUF

Clot, Y. (2010a). *Le travail à cœur, Pour en finir avec les risques psychosociaux*. Paris, France : La Découverte.

Clot, Y. (2010). Quel lien faites-vous entre qualité de vie au travail et qualité du travail? [Vidéo en ligne] *Haute autorité de la santé.* Repéré le 18 mai 2017 à https://www.has-sante.fr/portail/jcms/c_996966/quelles-solutions-pour-ameliorer-la-qualite-de-vie-au-travail

Cohen, S., Kamarck, T. et Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behaviour. 24*(4). 385-396.

Costey, P. (2005). L'*illusio* chez Pierre Bourdieu. Les (més)usages d'une notion et son application au cas des universitaires. *Tracés. Revue de Sciences humaines* [En ligne], 8 | 2005, mis en ligne le 20 janvier 2009, consulté le 21 mai 2017. URL : http://traces.revues.org/2133 ; DOI : 10.4000/traces.2133

Cottraux, J. (Dir.) (2012). *Psychologie positive et bien-être au travail*. Issy-les-Moulineaux, France : Elsevier-Masson

Cyrulnik, B. (1999). *Un merveilleux malheur*. Paris, France : Odile Jacob.

Degraef, V. (2011). Travail vivant Sexualité et travail (1) Travail et émancipation (2), de Christophe Dejours. Dans *La revue nouvelle. Juillet/ Août 2011.* Repéré à http://www.revuenouvelle.be/IMG/pdf/7-8-2011-travail-vivant.pdf

Dehaene, S. (s. d.). *L'impact des symboles sur la cognition numérique*. (Cours 5) [Présentation power point]. Repéré à https://www.college-de-france.fr/media/stanislas-dehaene/UPL28447_Cours2008_5_ImpactSymbolesb.pdf

Dehaene, S. et Cohen, L. (1995). Towards an anatomical and functional model of number processing. Dans *Mathematical Cognition. 1*, p. 83-120.

Dejours, C. (2009). *Travail vivant : Travail et émancipation*. Paris, France : Payot. Repéré à http://www.cra-rj.adm.br/publicacoes/acervo_digital/christophe_dejours/Travail_vivant/index.html#6

Dejours, C. (2015). La clinique et la psychodynamique du travail. *Le Carnet PSY*, 193,(8), 1-1. doi:10.3917/lcp.193.0001.

Dejours, C. (2017). *Quand le travail perd la tête*. Colloque travail-santé MGEN [Vidéo en ligne]. Repéré à https://www.mmmieux.fr/quand-le-travail-perd-la-tete-christophe-dejours et [Communication pdf] Repéré à http://www.cgt-bretagne-sante-travail.fr/__psa/Fiches_PDF/Quand_le_travail_perd_la_tete.pdf

Delaunay, C., Meslier, F., Oustaniol, J. et Savignac, B. (2004). *Biologie humaine, BEP carrières sanitaires et sociales*. Collection Nathan Technique. Paris, France : Nathan.

Fallery, B. et Rodhain, F. (2007). Quatre approches pour l'analyse de données textuelles: lexicale,

linguistique, cognitive, thématique. *XVI*ème *Conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique AIMS*. Montréal, Canada : AIMS, pp 1-16, 2007. <hal-00821448>

Favetta, V. & Feuillebois-Martinez, B. (2011). « Prendre soin et formation infirmière ». *Recherche en soins infirmiers*, 107,(4), 60-75. doi:10.3917/rsi.107.0060.

Festinger, L. (1957) *A Theory of Cognitive Dissonance*. California: Stanford University Press.

Florin, A. et Guimard, P. (2017). *QUALITÉ DE VIE À L'ÉCOLE Rapport Scientifique. Oct. 2017 Comment l'école peut-elle proposer un cadre de vie favorable à la réussite et au bien-être des élèves ?* Repéré à http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/10/170929_QDV_FLorin_Guimard.pdf

Formarier, M. (2007). La qualité de vie pour des personnes ayant un problème de santé. *Recherche en soins infirmiers*, 88,(1), 3-3. doi:10.3917/rsi.088.0003.

Fotinos, G., Horenstein, J.-M., (2011). *La QVT dans les lycées et collèges. Le « Burnout » des enseignants*. Paris, France : MGEN.

Gardou, C. (2012). Il n'y a ni vie minuscule ni vie majuscule. Dans C. Gardou, *La société inclusive, parlons-en : Il n'y a pas de vie minuscule* (pp. 63-84). Toulouse, France: ERES.

Geffard, P. (2014). BLANCHARD-LAVILLE Claudine. Au risque d'enseigner. Dans *Revue française de pédagogie* [En ligne], 187 | avril-mai-juin 2014, mis en ligne le 30 juin 2014, consulté le 21 mai 2017. URL : http://rfp.revues.org/4500

Gelman, R. (1983). Les bébés et le calcul, *La recherche n°149, volume 14*, 1382 - 1389.

Ginger, S., Ginger, A. (1991) *La Gestalt, une thérapie du contact.* éd. Hommes et groupes, Paris, 2ième édition

Glinoer, A. et Saint-Amand, D. (dir.), *Le lexique socius*, URL : http://ressources-socius.info/index.php/lexique/21-lexique/41-illusio , page consultée le 30 mai 2017

Gordon, R. (2003). La pulsion de mort et ses rapports avec le soi. *Cahiers jungiens de psychanalyse*, 107,(2), 67-84. doi:10.3917/cjung.107.0067. (Pulsion de mort kleinienne)

Hélou, C. et Lantheaume, F. (2008). Les difficultés au travail des enseignants. Dans *Recherche et formation* [En ligne], 57 | 2008, mis en ligne le 22 avril 2012, consulté le 01 octobre 2016. URL : http://rechercheformation.revues.org/833 ; DOI : 10.4000/rechercheformation.833

Henderson, V. (1994). *La nature des soins infirmiers*. (Traduit par M.-F. Collière). Paris, France : InterEditions. (édition originale, 1966). Repéré à https://www.decitre.fr/livres/la-nature-des-soins-infirmiers-9782729605032.html

Houdé, O. (2014). *Apprendre à résister*. (rééd. 2017), Paris, France : Le Pommier.

Hourst, B. (2018, avril). *Les intelligences multiples : accepter la diversité et en tirer parti*. Communication présentée à l'ESPE de Bellepierre à la conférence éponyme, Université de La Réunion.

Isenbarger, L., Zembylas, M., (2006). The emotional labour of caring in teaching. *Teaching and Teacher Education,* 22, p. 120-134. Repéré à https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X05000971?via%3Dihub

Issenlor, A. (2009). *L'approche des risques*. Repéré à https://www.ac-strasbourg.fr/fileadmin/pedagogie/biotechnologies/Securite_-_Risques_-_Dechets/Enseignement_ES_ST/PAF_2009-10/approche_des_risques__version_complete__-_Anne_Issenlor.pdf

Jarraud, F. Climat scolaire et bienveillance : Entretien avec Odile Le Masson. *L'Expresso*. Repéré à http://www.cafepedagogique.net/LEXPRESSO/Pages/2014/06/04062014Article635374639660426717.aspx

Laurent, P. (09/11/2016) Les managers du bonheur arrivent dans les entreprises. *L'express emploi*. Repéré à http://www.lexpress.fr/emploi/les-managers-du-bonheur-arrivent-dans-les-entreprises_1849046.html

Lefort, C. (2018). MAYO ELTON - (1880-1949). *Encyclopædia Universalis* [en ligne]. Repéré le 12 mai 2018 à http://www.universalis.fr/encyclopedie/elton-mayo/

Lersch, D. (2008). DREYFUS (Michel) Une histoire d'être ensemble. La MGEN (1946-2006). *Histoire de l'éducation* [En ligne], 118 | 2008, mis en ligne le 13 mai 2009, consulté le 19 juin 2017. URL : http://histoire-education.revues.org/515

Lobrot, M. (1974). *L'animation non directive des groupes*. Paris, France : Payot.

Lotstra, F. (2002). Le cerveau émotionnel ou la neuroanatomie des émotions. *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, n° 29,(2), 73-86. doi:10.3917/ctf.029.0073.

Marsollier, C. (Dir). *L'éthique relationnelle : une boussole pour l'enseignant*. Paris : Réseau Canopé. 47-54

Martin, E. (2017, avril). *L'école aux prises avec la montée de l'individualisme*. Communication à la conférence éponyme à l'ESPE de Bellepierre, Université de La Réunion.

Martin, S. (2017). *Séminaire Didactique des mathématiques.* Recueil inédit, Université de La Réunion.

Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review, 50*(4), 370-396. http://dx.doi.org/10.1037/h0054346

Maturana, H.R., Varela, F. (1987). *The tree of Knowledge*. Shambala, Boston & London. Repéré à http://www.cybertech-engineering.ch/research/references/Maturana1988/maturana-h-1987-tree-of-knowledge-bkmrk.pdf

Mazalto, M. (2017). *Concevoir des espaces scolaires pour le bien-être et la réussite*. Paris, France : L'Harmattan.

Mazalto, M. et Paltrinieri, L. (Dir.). (2013). Les espaces scolaires. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. Repéré à https://ries.revues.org/3565

Meirieu, P. (2017, 13 avril). *Instruire et socialiser : deux exigences indissociables de l'école de la République.* Communication à la conférence éponyme, à l'ESPE de Bellepierre, Université de La Réunion.

Meirieu, P. (2017, 14 avril). *Carte blanche : le plaisir d'apprendre.* Communication à la conférence éponyme, à l'ESPE de Bellepierre, Université de La Réunion.

Melin, V. (2015). *Pour une approche globale de l'élève. Ce que l'expérience des microlycées peut nous apprendre dans l'appréhension de l'élève dans sa globalité.* [Document audio en ligne]. Repéré à https://www.reseau-canope.fr/ecole-territoires-et-partenariats/ecole/pour-une-approche-globale-de-leleve.html

Molière, J. (1670). *Le Bourgeois Gentilhomme*. Paris, France : Georges Couton.

Morand, J. (2010). *Aller bien pour mieux apprendre* [ABMA]. Repéré à http://eduscol.education.fr/experitheque/fiches/fiche10096.pdf

Morin, E. (1998). *Mode de penser.* Repéré à http://www.ina.fr/video/I08017756/edgar-morin-a-propos-de-notre-mode-de-penser-video.html

Moro, M. et Brison, J. (2017). Mission Bien-Être et Santé des jeunes. *Journal du droit des jeunes*, 364-365,(4), 111-121. doi:10.3917/jdj.364.0111.
http://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/uploads/tx_cndpclimatsco/Un_cadre_serein_pour_tous__ecole_college_lycee.pdf

Nguyen, T. P. (2016). *La qualité de vie et le bien-être à l'école en France : quelle place dans les textes institutionnels ?* Paris, France : Conseil national d'évaluation du système scolaire CNESCO. Repéré à http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/11/institutions2.pdf

Oddone, I., Re, A., & Briante, G. (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière : Vers une autre psychologie du travail ?* Paris: Editions sociales

O'Hare, D. (2012). *Cohérence cardiaque 365*. Vergèze, France : Thierry Souccar.

O'Hare, D. (2017, novembre). Formation à la cohérence cardiaque. Recueil inédit, Académie de La Réunion.

Pastré, P. et Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154,(1), 12-12. https://www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2006-1-page-12.htm

Pelletier, L. (2017). *Climat scolaire* [TC volet 1 E4]. Université de La Réunion. Repéré à http://moodle.univ-reunion.fr/course/view.php?id=384

Pelsma, D. M., Richard, G. V., Harrington, R. G., et Burry, J. A. (1987). *The Quality of Teacher Work Life Survey: A Preliminary Report on a Measure of Teacher Stress and Job Satisfaction and the Implications for School Counselors*. Lawrence, Kansas, Etats-Unis: US Departement of Education, University of Kansas. Repéré à https://eric.ed.gov/?id=ED286094

Pinel-Jacquemin, S. (2016). *Bien-être des élèves à l'école et promotion de leur santé*. Paris, France : CNESCO. Repéré à http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/11/sante.pdf

Pinto, L. *CHAMP,* sociologie, *Encyclopædia Universalis* [en ligne], consulté le 14 mai 2018. URL : http://www.universalis.fr/encyclopedie/champ-sociologie/

Plane, S. (2016, octobre). *Les programmes scolaires : des instruments pour la cohérence de l'école.* Communication présentée à la conférence éponyme, Campus du Moufia, La Réunion.

Ramacharka, Y. (1903). *The Hindu-Yogi Science Of Breath: a Complete Manual of the Oriental Breathing Philosophy of Physical, Mental, Psychic and Spiritual Development*. Chicago, III, Etats-Unis: Yogi publication society. Repéré à https://archive.org/details/b28102654

Rascle, N., & Bergugnat, L. (2016). *Qualité de vie des enseignants en relation avec celle des élèves : revue de question, recommandations*. Paris, CNESCO. Repéré à http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/11/enseignants 2.pdf

Ribas, D. (2009). Pulsion de mort et destructivité. *Revue française de psychanalyse*, vol. 73,(4), 987-1004. doi:10.3917/rfp.734.0987

Rolland, Y. (2017). *Séminaire UE didactiques en Anglais*. Document inédit. ESPE. Université de la Réunion

Saujat, F. (2002). Quand un professeur des écoles débutant instruit son «sosie» de son expérience. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, *7*(1), 107-117. https://doi.org/10.3406/dsedu.2002.980

Seligman, M. (2004, février). La nouvelle ère de la psychologie positive (*The new era of positive psychology*) Communication présentée à la conférence sur la psychologie positive, au TED. Repéré à https://www.ted.com/talks/martin_seligman_on_the_state_of_psychology?language=fr-ca

Servan-Schreiber, D., (2003). *Guérir. Le stress, l'anxiété et la dépression sans médicaments ni psychanalyse*. Mesnil-sur-l'Estrée, France : Editions France Loisirs

Shankland, R. et Bègue, L. (2010). Dossier : Qu'est-ce que la psychologie positive ? Dans *Cerveau&Psycho N°37*. Repéré à http://www.lip.univ-savoie.fr/uploads/PDF/1287.pdf

Si Moussa, A. (2017). *UE 2.2. - Evaluation en éducation: enjeux et problématiques Cours n°2*. Recueil inédit, Université de La Réunion.

Siney-Lange, C. (2010). Le « patron » MGEN : un exemple de gestion salariale syndicalo-mutualiste (1946-1991). *Le Mouvement Social*, *232*,(3), 75-90. doi:10.3917/lms.232.0075. Repéré à https://www.cairn.info/revue-le-mouvement-social-2010-3-page-75.htm

Snyder, C. R., & Lopez, S. J. (2007). *Positive psychology : The scientific and practical explorations of human strengths*. New York, USA: Sage Publications Inc.

Théorêt, M., & Leroux, M. (2014). *Comment améliorer le bien-être et la santé des enseignants ?* Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur

Theureau, J. (2006). *Le cours d'action : Méthode développée*. Toulouse: Octarès.

Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des*

connaissances, vol 4, 2,(2), 287-322. doi:10.3917/rac.010.0287. Repéré à https://www.cairn.info/revue-anthropologie-des-connaissances-2010-2-page-287.htm

Toutut, J.-P. (2016). La QVT dans le secteur social et médico-social : le cas d'un établissement réunionnais. Dans *La Revue des conditions de travail. ANACT / MAI 2016* /(N°04) DEUXIÈME PARTIE Référencé à https://www.anact.fr/decouvrez-le-quatrieme-numero-de-la-revue-des-conditions-de-travail

Vandewalle, G., Schwartz, S., Grandjean, D., Wuillaume, C., Balteau, E., Degueldre, C., … Maquet, P. (2010). Spectral quality of light modulates emotional brain responses in humans. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, *107*(45), 19549–19554. http://doi.org/10.1073/pnas.1010180107

Varela, F., Thompson, E. et Rosch, E. (1991). *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. Cambridge, Massachussests, Etas-Unis: MIT Press (trad. en français par V. Havelange : *L'Inscription corporelle de l'esprit : sciences cognitives et expérience humaine*, Seuil, Paris, 1996).

Vermersch, P. (2014). *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux: ESF.

Veyrac, H., Blanc, J. (2015). *Relations professeurs-élèves en lycée : Trois stratégies d'enseignements mises en débat.* Paris, France : DEPP. Repéré à http://cache.media.education.gouv.fr/file/revue_88-89/59/5/depp-2015-EF-88-89-relations-professeurs-eleves-en-lycee_510595.pdf ou https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01244706/document

Vézina, M., Cloutier, E., Stock, S., Lippel, K., Fortin, É., Delisle, A., … Prud'homme, P. (2011). *Enquête québécoise sur des conditions de travail, d'emploi et de SST (EQCOTESST*. (Rapport n° R-691). Montreal, Québec, Canada : Institut de recherche Robert-Sauvé en santé et en sécurité du travail. Repéré à http://www.irsst.qc.ca/media/documents/PubIRSST/R-691.pdf

Victorri, B. (2008). Chapitre 7. Le connexionnisme. Dans *Traité de neuropsychologie clinique* (pp. 53-64). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.eusta.2008.01.0053. Repéré à https://www.cairn.info/traite-de-neuropsychologie-clinique--9782804156787-p-53.htm

Virginia Henderson. (2017). Dans *Wikipédia*. Repéré le 20 mai 2017 à https://fr.wikipedia.org/wiki/Virginia_Henderson

Visioli, J., Petiot, O. & Ria, L. (2015). Vers une conception sociale des émotions des enseignants ? *Carrefours de l'éducation*, 40,(2), 201-230. doi:10.3917/cdle.040.0201.

Visioli, J. et Petiot, O. (2017). La dynamique émotionnelle des enseignants experts en cours d'EPS : quelle relation avec la disponibilité auprès des élèves ?. Dans *eJRIEPS - eJournal de la Recherche sur l'Intervention en Education Physique et en Sport.* Repéré à http://elliadd.univ-fcomte.fr/ejrieps/system/files/eJR40_Visioli_et_Petiot.pdf

Wagner, A.-C. (2017). Habitus, *Sociologie* [En ligne], Les 100 mots de la sociologie, mis en ligne le 01 mars 2012, consulté le 21 mai 2017. URL : http://sociologie.revues.org/1200

Waillan, N. (2017). *Cours UE épistémologie*. Document inédit. Université de La Réunion

Sites:

À l'école des enfants heureux... enfin presque. (2011). *Journal du droit des jeunes*, *304*,(4), 19-22. doi:10.3917/jdj.304.0019.

Académie de La Réunion. (2018a). *Histoire de l'académie.* Repéré à https://www.ac-reunion.fr/academie/actualites-de-lacademie-de-la-reunion/nbsphistoire-de-lacademie.html

Académie de La Réunion. (2018b). *Chiffres clés de l'académie.* Repéré à https://www.ac-reunion.fr/academie/chiffres-cles-et-statistiques/archives-chiffres-cles/chiffres-cles-et-statistiques-2014-2015.html

Académie de La Réunion. (2018c, 14 mai). *Organigramme des services académiques.* Repéré à https://www.ac-reunion.fr/fileadmin/ANNEXES-ACADEMIQUES/01-SERVICES-ACADEMIQUES/service-communication/03-rectorat/organigramme/organigramme-rectorat-de-la-reunion.pdf

Académie de La Réunion. (2018d). *Plan académique de formation*. Repéré sur https://www.ac-reunion.fr/personnel-carriere/la-formation-des-personnels/le-paf-mode-demploi.html

Agence national pour l'amélioration des conditions de travail [ANACT]. (25 novembre 2013). *Brève histoire d'un concept*. [consulté le 22 mai 2017 et le 14 mai 2018]. Repéré à https://www.anact.fr/breve-histoire-dun-concept

Agence régionale pour l'amélioration des conditions de travail Champagne-Ardennes. (2012, 28 juin 2012, octobre 2004). *Qualité de vie au travail et dialogue social*. Repéré à https://www.anact.fr/qualite-de-vie-au-travail-et-dialogue-social

Association française des thérapies comportementales et cognitives [AFTCC]. (2017). *Thérapies comportementales et cognitives*. Repéré le 20 mai 2017 à http://www.aftcc.org/les-therapies-comportementales-et-cognitives

Assurance maladie. (2014). *DOSSIER DE PRESSE Novembre 2015 Les chiffres de la sinistralité en 2014 et faits marquants dans les secteurs d'activité*. Repéré le 15 mai 2017 à http://www.risquesprofessionnels.ameli.fr/fileadmin/user_upload/document_PDF_a_telecharger/espace_presse/DP/Dossier%20de%20presse%20Les%20chiffres%20de%20la%20sinistralite%202014.pdf

Bulletin Officiel de l'Education Nationale. (2004). *BOEN N° 36 du 07 octobre 2004 Partenariat avec la MGEN*. Repéré à http://www.education.gouv.fr/bo/2004/36/MENA0402174X.htm

Bulletin Officiel de l'Education Nationale. (2008). *BOEN Encart N° 42 du 06 novembre 2008 Accord-cadre entre l'État, ministère de l'Éducation nationale, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche et la Mutuelle générale de l'éducation nationale.* Repéré à http://www.education.gouv.fr/cid22858/menh0800849x.html

Centre de Recherche en Éducation de Nantes (CREN). (2017). *qdvecole : Colloque international pluridisciplinaire - La qualité de vie à l'école*. Repéré à https://qdvecole.sciencesconf.org/ [Consulté le 13 octobre 2016].

Conseil National d'Evaluation du Système Scolaire [CNESCO] (2017). *Enquête sur la restauration et l'architecture scolaires*. Paris. Repéré à http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/10/170929_Note_QdeVie_VF.pdf

Direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques [DARES] du ministère du travail. (2014). *DARES analyses, n° 039 de mai 2014*, (tableau p. 6). Repéré à http://travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/2014-039.pdf

Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance [DEPP]. (2016). *La part de la richesse nationale allouée à l'éducation.* Repéré à http://cache.media.education.gouv.fr/file/2016/93/4/depp-EEC-2016-depenses-education_660934.pdf

Direction Générale Déléguée aux Ressources du Centre National de la Recherche Scientifique. (s. d.). *Accord-cadre sur le stress au travail (8 octobre2004)(avec les commentaires de Yves Lasfargue)*. Paris, France : DGDR-CNRS. Repéré à http://www.dgdr.cnrs.fr/drh/protect-soc/documents/fiches_rps/ue_accord_cadre_8_octobre_2004.pdf

Direction régionale des entreprises, de la concurrence, de la consommation, du travail et de l'emploi. (2018), 14 mai). *Dieccte La Réunion.* Repéré à http://reunion.dieccte.gouv.fr/

Education. (s. d.). (2017). Dans *Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales*. Repéré à http://www.cnrtl.fr/definition/%C3%A9ducation

Haute autorité de santé [HAS]. (2006). *Prévention.* Repéré le 17 mai 2017 à https://www.has-sante.fr//portail/jcms/c_410178/fr/prevention

IEN/ CTR ASH. (2011). *La théorie des intelligences multiples d'Howard Gardner* [Présentation power point]. Repéré à http://cms.ac-martinique.fr/structure/ash/file/LA_THEORIE_DES_INTELLIGENCES_MULTIPLES_Howard_Gardner.pdf

Institut national de la recherche en sécurité [INRS]. (2010). *Aide à domicile. Repérer et prévenir les risques professionnels à domicile. Livret d'accompagnement.* Repéré à http://www.inrs.fr/media.html?refINRS=ED%204196

Institut national de la recherche en sécurité [INRS]. (2012). *Les maladies professionnelles. Guide d'accès aux tableaux du régime général et du régime agricole de la Sécurité sociale*. Paris, France : Édition INRS ED 835

Institut national de la recherche en sécurité [INRS]. (2017a). *Qui sommes nous ? L'INRS, acteur du dispositif de prévention en France.* Repéré le 20 mai 2017 à http://www.inrs.fr/inrs/identite.html

Institut national de la recherche en sécurité [INRS]. (2017b). *Évaluation des risques professionnels.* Repéré le 20 mai 2017 à http://www.inrs.fr/demarche/evaluation-risques-professionnels/ce-qu-il-faut-retenir.html

Institut national de la recherche en sécurité [INRS]. (2017c). *Ce qu'il faut retenir.* Repéré le 20 mai 2017 à http://www.inrs.fr/risques/psychosociaux/ce-qu-il-faut-retenir.html

Institut national de la recherche en sécurité [INRS]. (2017d). *Démarche de prévention*. Repéré le 17 mai 2017 à http://www.inrs.fr/demarche/conception-utilisation-equipements-travail/demarche-prevention.html

Instruire. (s. d.). Dans *Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales*. Repéré à http://www.cnrtl.fr/definition/instruire

Legifrance. (2017). *Ordonnance n° 2017-53 du 19 janvier 2017 portant diverses dispositions relatives au compte personnel d'activité, à la formation et à la santé et la sécurité au travail dans la fonction publique. titre I article 10.*. Repéré le 20 mai 2017 à https://www.legifrance.gouv.fr/eli/ordonnance/2017/1/19/RDFF1633117R/jo#JORFSCTA000033893578

Legifrance. (2017). *Code de la santé publique - Article L1417-1.* Repéré le 17 mai 2017 à https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?idArticle=LEGIARTI000006687017&cidTexte=LEGITEXT000006072665&dateTexte=20040810

Legifrance. (2017b). *Code du travail - Article L4121-2.* Repéré le 17 mai 2017 à https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?idArticle=LEGIARTI000006903148&cidTexte=LEGITEXT000006072050

Legifrance. (2018a, 14 mai). *Décret n°82-453 du 28 mai 1982 relatif à l'hygiène et à la sécurité du travail ainsi qu'à la prévention médicale dans la fonction publique.* Repéré à https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000006063791

Legifrance. (2018b, 14 mai). *Code de la sécurité sociale. Chapitre 1er : Définitions : accident du travail et accident du trajet. Article L411-1.* Repéré le 20 mai 2017 à https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?idSectionTA=LEGISCTA000006156122&cidTexte=LEGITEXT000006073189

Lemonde.fr. (30 mai 2013). *La qualité de l'enseignement est-elle meilleure dans les écoles privées ?* Repéré à http://educationdechiffree.blog.lemonde.fr/2013/05/30/la-qualite-de-lenseignement-est-elle-meilleure-dans-les-ecoles-privees/

Ministère de l'éducation nationale [MEN]. (2012a). *La formation continue pour les personnels du ministère de l'éducation nationale.* Repéré à http://www.education.gouv.fr/cid1104/la-formation-continue-pour-les-personnels-du-ministere.html

Ministère de l'éducation nationale [MEN]. (2012b). La dépense par élève ou étudiant en France et dans l'OCDE. *Note d'information 12.29 Décembre.* Repéré à https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2012/11/9/NI_2012_29_depense_eleve_france_ocde_238119.pdf

Ministère de l'éducation nationale [MEN]. (2013a). *Des Écoles supérieures du professorat et de l'éducation pour mieux former les enseignants.* Repéré à http://www.education.gouv.fr/cid73604/des-ecoles-superieures-du-professorat-et-de-l-education-pour-mieux-former-les-enseignants.html

Ministère de l'éducation nationale [MEN]. (2013b). *CHSCT du MEN.* Repéré à http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73220

Ministère de l'éducation nationale [MEN]. (2014). *Partenariat Accord-cadre entre le ministère de l'éducation nationale, le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche et la mutuelle générale de l'éducation nationale.* Repéré à http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=77757

Ministère de l'éducation nationale [MEN]. (2016). *Repères et références statistiques*. Repéré à http://cache.media.education.gouv.fr/file/2016/97/3/depp_rers_2016_budget_couts_financements_614973.pdf

Ministère de l'éducation nationale [MEN]. (2017). *Qualéduc tous ensemble pour réussir*. *Guide d'auto-évaluation en établissement de formaiton.* Repéré à http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Form_prof_initiale_insertion/11/3/Guide_Qualeduc_799113.pdf

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche [MENESR]. (2016). *Vademecum en matière de PRÉVENTION DES RISQUES PSYCHOSOCIAUX (RPS)*. Repéré à http://cache.media.education.gouv.fr/file/2016/76/6/VademecumRPS_640766.pdf

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche [MENESR]. (2015, décembre). *Les acteurs du système éducatif. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche*. Màj juin 2016. Repéré à http://www.education.gouv.fr/cid3/les-rectorats-services-departementaux-education-nationale.html

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche [MENESR]. (2016). *ORIENTATIONS STRATEGIQUES MINISTERIELLES en matière de politique de prévention des risques professionnels dans les services et les établissements de l'éducation nationale ANNÉE SCOLAIRE 2016-2017*. Repéré à http://cache.media.education.gouv.fr/file/2016/38/8/OSM2016-2017_606388.pdf

Ministère de l'intérieur, ministère des affaires sociales et de la santé, et ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2014). *Rapport sur la médecine de prévention dans les trois fonctions publiques*. Repéré à http://cache.media.education.gouv.fr/file/2015/68/5/Rapport-Igaenr-2014-065_395685.pdf

Ministère du Travail. (2008). *Accord national interprofessionnel sur le stress au travail.* Repéré à http://travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/Accord_stress_travail_Fr.pdf

Ministère du Travail. (2010). *Rapport sur le Bien-être et l'efficacité au travail - Lachmann, Larose, Penicaud*. Repéré à http://travail-emploi.gouv.fr/ministere/documentation-et-publications-officielles/article/rapport-sur-le-bien-etre-et-l-efficacite-au-travail-lachmann-larose-penicaud [consulté le 16/05/17]

Ministère du Travail, de l'Emploi, de la Formation professionnelle et du Dialogue social. (2013). *Accord national interprofessionnel. Qualité de vie au travail. Accord du 19 juin 2013.* Repéré à http://www.journal-officiel.gouv.fr/publications/bocc/pdf/2013/0041/boc_20130041_0000_0011.pdf

Ministère du Travail, de l'Emploi, de la Formation professionnelle et du Dialogue social. (2016). *PST 2016-2020*. Repéré à http://travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/pst3.pdf

Ministère du Travail. (2018a, 14 mai). *Surveillance médicale des expositions aux risques professionnels (Sumer) : édition 2010*. Repéré à http://dares.travail-emploi.gouv.fr/dares-etudes-et-statistiques/enquetes-de-a-a-z/article/surveillance-medicale-des-expositions-aux-risques-professionnels-sumer-edition

Ministère du Travail. (2018b). *Risques psychosociaux*. Repéré le 14 mai 2018 à http://travail-emploi.gouv.fr/sante-au-travail/prevention-des-risques-pour-la-sante-au-travail/article/les-rps-c-est-quoi

Ministère de l'emploi, du travail et de la cohésion sociale : Direction des relations du travail. (2005). *Plan Santé au travail*. Repéré à http://travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/PST.pdf

Mutuelle Générale de l'Education Nationale [MGEN]. (2013). *Dossier de presse. Carrefour santé social*. Repéré à https://www.mgen.fr/fileadmin/documents/5_Le_groupe_MGEN/Communiques_de_presse/2013/20130204_DP_CSS.pdf

Mutuelle Générale de l'Education Nationale [MGEN]. (2015). *Rapport annuel responsable 2015*. Repéré à http://rapportannuelmgen.fr/wp-content/uploads/MGEN-RA16-PL-MEL.pdf

Mutuelle Nationale Hospitalière. (2000). *Burnout ou syndrome d'épuisement professionnel*. Montargis, France : MNH

Observatoire régionale de la santé La Réunion [ORS-OI]. (2017). *Indicateurs Santé - Social à La Réunion Territoire de Santé Nord - Est*. Repéré à http://www.ors-ocean-indien.org/IMG/file/tableaux_bord/ISS_synthese_nordest_2014.pdf

Organisation de Coopération et de Développement Économique [OCDE]. (2009). L'environnement des apprentissages. Dans *Résultats PISA 2009 : Les clés de la réussite des établissements d'enseignement. Ressources, politiques et pratiques Volume IV*. Repéré à http://cpe.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user_upload/vie-scol/politique_educative/colloque_2012/diapoCBV/EnvironnementApprentissage_PISA_2009.pdf

Organisation de Coopération et de Développement Économique [OCDE] (2013), *Comment va la vie ? 2013 : Mesurer le bien-être*, chapitre 5, Éditions OCDE. Repéré sur http://www.OCDE.org/fr/statistiques/qualite-de-l-emploi.htm

Organisation de Coopération et de Développement Économique [OCDE] (2015). Relations enseignants-élèves : quelle incidence sur le bien-être des élèves à l'école ? Dans *Pisa à la loupe* (4). Repéré à https://www.OCDE-ilibrary.org/docserver/5js32n6bn8d2-fr.pdf?expires=1526264070&id=id&accname=guest&checksum=AE93E687265F34070CC96DBC84913F6B

Organisation de Coopération et de Développement Économique [OCDE] (2016a). *Well-being-infrographics*. Repéré sur http://www.OCDE.org/pisa/publications/pisa-2015-results-volume-iii-9789264273856-en.htm

Organisation de Coopération et de Développement Économique [OCDE] (2016b). *Le bien-être des élèves : aperçu* ; Repéré sur https://www.OCDE.org/pisa/Le-bien-etre-des-eleves-apercu.pdf

Organisation de Coopération et de Développement Économique [OCDE] (2016c). *Students'Well-being infographics from PISA 2015*. (Traduction libre) http://www.OCDE.org/fr/education/la-plupart-des-adolescents-sont-heureux-mais-anxiete-a-propos-du-travail-scolaire-et-les-brimades-posent-probleme.htm

Organisation de Coopération et de Développement Économique [OCDE] (2017). *Inventaire de l'OCDE des questions d'enquête sur la qualité de l'environnement de travail*. Repéré sur http://stats.OCDE.org/Index.aspx?DataSetCode=JOBQ_I&lang=fr (Traduction libre)

Organisation de Coopération et de Développement Économiques [OCDE]. (2017, 13 mai). *L'Organisation de Coopération et de Développement Économiques*. Repéré à http://www.OCDE.org/fr/apropos/

Organisation mondiale de la santé [OMS]. (2013). *Plan d'action global pour la santé mentale 2013-2020*. Repéré le 16 mai 2017 à http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/89969/9789242506020_fre.pdf;jsessionid=3BE601A83C60B172D467D4590DC05CBA?sequence=1

Préfet de La Région Réunion. (2016, octobre). *3e plan régional de santé au travail 2016 - 2020.* Repéré à http://www.reunion.gouv.fr/3e-plan-regional-de-sante-au-travail-2016-2020-a2184.html

Rectorat. (2013). *Création de groupes académiques de prévention des risques psychosociaux* (Courrier vers les personnels). Repéré à https://www.ac-reunion.fr/fileadmin/ANNEXES-ACADEMIQUES/01-SERVICES-ACADEMIQUES/service-dahs/Prevention_des_risques/RPS/GAPRPS_Note-recteur-et-Annexe.pdf

Réseau Canopé. (2018, 14 mai). *Climat scolaire. Comprendre.* Repéré à http://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/comprendre.html

Stress. (s. d.). Dans *Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales*. Repéré à http://www.cnrtl.fr/definition/stress

Travail. (s. d.). Dans *Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales*. Repéré à http://www.cnrtl.fr/definition/travail

WHOQOL GROUP. (1993). Study protocol for the World Health Organization project develop a quality of life assessment instrument (Whoqol). *Quality life research*, *apr. 1993*(2), 153-159. WHOQOL. Repéré à https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/8518769

Annexe A: Evaluation de la formation des directeurs d'école RPS

Questionnaire de satisfaction

Formation RPS - Prévention des risques psycho-sociaux. Réseau PAS MGEN

Bonjour,

Vous avez participé à une formation sur la prévention des RPS.

Afin de mesurer l'impact de la formation et d'améliorer sa mise en œuvre future auprès d'autres groupes, nous souhaitons recueillir votre avis.

Le questionnaire est anonyme. Une étude pour un master de recherche en éducation en sera faite.

Cela prendra environ 30 minutes. Merci d'avance du temps que vous y consacrerez.

1. -Profil du participant

-Sexe : ☐ M ☐ F

-âge : ☐ 20-24 ☐ 25-29 ☐ 30-34 ☐ 35-39 ☐ 40-44 ☐ 45-49 ☐ 50-54 ☐ 55-59 ☐ 60-64 ☐ 65-69

- origine géographique d'exercice : ☐ nord ☐ est ☐ sud ☐ ouest

-origine professionnelle :

☐ chef d'établissement si oui préciser : ☐ école maternelle ☐ école primaire ☐ école élémentaire ☐ collège ☐ lycée si oui préciser : ☐ lpo ☐ gt ☐ pro ☐ chef de service ☐ inspecteur ☐ autre : préciser : …….

Rep+ : ☐ oui ☐ non

-ancienneté dans la fonction en années :

☐ 0-4 ☐ 5-9 ☐ 10-14 ☐ 15-19 ☐ 20-24 ☐ 25-29 ☐ ≥30

2. Origine de la participation

-Volontaire : ☐ bouche à oreille
☐ Affichage/ documentation…
☐ Recherche internet…
☐ Autres : préciser

-Désigné d'office : ☐ oui ☐ non

-Orientation par : préciser ……

3. PERCEPTION Lien avec état de santé global avant /après

-Attentes initiales : en préciser 1 à 3

- ……

- ……

- ……

-Vécu de formation :

-Ressenti au début :

- ……

-Evolution ressentie au fur et à mesure des séances (si votre formation s'étend sur plusieurs séances) :

- ……

-Faits marquants/ Nouveautés/ « renforcement-Approfondissement » : décliner ce qui a marqué, a paru nouveau ou qui est venu renforcer ou approfondir une ou des notions connues en les précisant :

- ……

-Décliner des perceptions agréables, positives. Proposer une ou des origines possibles selon vous :

- ……

-Décliner des perceptions complexes, gênantes, désagréables. Proposer une ou des origines possibles selon vous.

- ……

4. Souhaits si à refaire :

Choix du lieu géographique / Choix du local :

- ……

L'accueil dans le lieu :

- ……

Choix de la disposition des participants / Taille du groupe :

- ……

L'alternance activité et pause :

- ……

La qualification de l'intervenant :

- ……

Les outils et les activités proposés :

- ……

Les régulations proposées :

- ……

Autre :

- ……

5. Indiquer une évolution dans les constats personnels sur votre état de santé global ou bien-être :

-à 1 mois :

- ……

-à 3 mois :

- ……

-à 1 an ou plus :

- ……

-Exploitation/ Prolongation/ Exploration

-Indiquer des changements constatés dans la pratique quotidienne. Proposer une ou des origines possibles selon vous :

- ……

-Préciser s'il y a des idées de projets, ou d'actions déjà mises en place ou à venir :

- ……

-Si absence de changements, tenter une analyse des freins éventuels :

- ……

Merci de votre participation !

Annexe B : Extrait compte-rendu et bilan de la formation des directeurs

Formation MGEN Prévention RPS
Circonscription Ouest St-Paul 1
01/03/2017 Séance N° 4, la dernière

Ouverture de la formation vers 13h15/20 : 13 personnes présentes, l'inspectrice conseillère pédagogique de circonscription, le formateur et l'étudiante en M1-observatrice dont le mémoire porte sur la qualité de vie au travail de l'enseignement et dont le directeur de mémoire est le formateur.

Durant la 1ière 1/2 heure, 4 personnes vont encore arriver. L'appel sera fait, lors de la répartition des participants dans des groupes d'activité. Il reste 2 absences.

[…]

Les éléments du bilan

Aspects satisfaisants	Aspects gênants	Observations	Propositions
-Important d'avoir un moment pour vider son sac -2 pôles plus rapprochés	-Séances trop éloignées les unes des autres -Pas d'aspects historiques des conflits avec les parents et évolution de la fonction de directeur qui semble de plus en plus ternie. Donner des outils en lien. - Encore le lien avec l'évolution de la société et outils en lien notamment pour gérer les élèves et parents « borderline » -Ne se sent pas armé pour faire face aux cas difficiles -Peur de « ne pas être capable de »	-Sentiment de solitude du PE contrairement aux collègues du secondaire où il y a une équipe -Sentiment de perte de « pouvoir » (relatif à la fonction ou statut de directeur) -problème de quitter la classe pour gérer un conflit -Il n'existe pas de « sas ». Avec qui peut-on parler de nos difficultés ? -Pas le temps de gérer correctement -Sentiment de ne traiter que la partie émergée de l'iceberg -Les réactions des parents : tout de suite faire appel à une instance supérieure, voire externe à l'Ecole -Sentiment de remise en cause par les parents de leur fonction de direction -Sentiment d'être démunie -Sentiment de solitude face aux familles, concernant notamment les remontées de situations préoccupantes ou les signalements -Problème de l'implication d'équipe dès qu'il s'agit de signer la trace écrite	-Tous les enseignants devraient en bénéficier, comme la formation sur la voix en formation initiale -1 séance par semaine pour entretenir la dynamique -Prévoir le remplacement du directeur dans sa classe durant la formation qui se passe en semaine et non le mercredi après-midi -Proposer à la formation aux collègues enseignants -Prévoir un temps réel pour assurer la mission de direction afin de gérer la situation de manière satisfaisante

Observations/ constats faits par l'étudiante :

Le formateur semble appliquer lui-même l'escalier magique dans sa gestion des réactions émotives des participants. Le fait pour ces participants de relater une anecdote les rapproche de leur(s) émotion(s) ou ressenti. Leur ressenti est demandé, afin qu'il puisse être mis en mots. Le formateur aide le participant à se situer dans l'escalier ou dans l'analyse transactionnelle (objet de la séance n° 2, animée par un autre intervenant), concernant les faits et les ressentis mobilisés par l'anecdote. Le formateur responsabilise les participants, il les aide à conscientiser l'aspect satisfaisant de leur procédure.

En somme, les participants vivent, sans en avoir forcément le recul et donc la conscience, l'appropriation de l'outil dans la co-construction. Dans le bilan, la phase de doute déstabilisante de ce contact avec l'outil se ressent. Il semble qu'il y ait du progrès pour certains, d'autres pas encore, d'autres sont simplement déstabilisés et n'ont pas le sentiment qu'il puisse y avoir de changement…

Synthèse du bilan

La formation semble avoir satisfait l'ensemble des participants en tant qu'elle a permis des moments d'écoute et de partage, ainsi que des apports de connaissances et d'outils. Une demande en termes de contenu concerne la compréhension historique de l'évolution, qui semble se dégrader, des relations parents-école.

Cependant, au stade du bilan, c'est davantage la déstabilisation provoquée par la rencontre avec les nouveaux outils qui semble prévaloir.

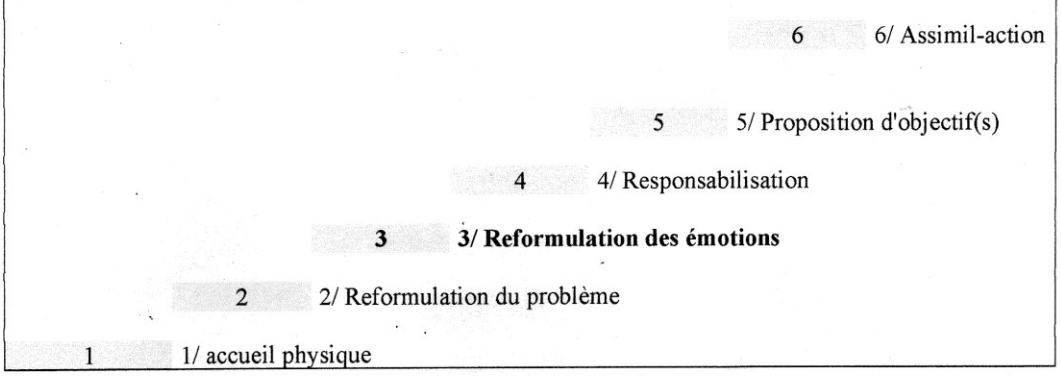
Les participants sont pour la grande majorité, revenus sur leurs ressentis et sentiments exprimant le mal-être dans leur fonction. Leur souci reste aussi centré sur les autres élèves qu'ils doivent laisser pour régler une situation délicate. Ils semblent partagés entre le souci de mener à bien la complexité de leur mission, et expriment le manque de temps ou l'absence de conditions concrètes et meilleures permettant l'atteinte de cet objectif de « bien faire ». Ils reviennent également sur leur sentiment de solitude. Ils sont conscients que ce sentiment est partagé par tous les enseignants même non directeurs de l'élémentaire, contrairement au secondaire où les collègues peuvent espérer le soutien de leur équipe. Ils semblent également souffrir du non reconnaissance de leur statut notamment par les parents.

Dans les propositions, ils suggèrent la possibilité d'être remplacés en classe durant la formation qui se ferait sur du temps scolaire et non le mercredi après-midi. Certains souhaitent un moindre étalement des 4 séances dans le temps afin de garder la dynamique impulsée par la formation. La proposition la plus importante qui revient aussi bien à l'oral qu'à l'écrit (résultats préliminaires du questionnaire) est de proposer également cette formation aux enseignants non directeurs.

Annexe C : Entretien heuristique « Escalier magique » selon Vauthier et Verhille, 2016

Un outil conceptuel au service d'autrui et de votre pratique

L'escalier magique dans l'écoute active



Emotions de base : **Joie, colère, tristesse, peur,** dégout, surprise.

Les phrases de bases pour vous aider dans votre pratique

« Si j'ai bien compris ... »	Problème
« Vous vous sentez ... »	Emotions
« Parce que vous ne pouvez pas ... , parce que vous aimeriez... »	Responsabilisation
« Alors que vous voulez ... »	Objectif(s) et assimil-action

Les objectifs débouchent sur une action : réalisable, en accord avec le sujet et l'entourage :

Que pouvez vous faire (de réalisable pour vous) ?
Quels sont les moyens à prendre (pour le réaliser) ?
Où, quand, quoi, comment ?

Attention cependant à laisser un délai de réflexion...
Avec des étapes intermédiaires et des dates si possible.

Vauthier, M. ; Verhille, L. (2016)

Annexe D : Documents pour le recrutement de participants

Questionnaire
Formation gestion de stress
Recherche - action
ESPE/ Académie de la Réunion/ MGEN/ Master MEEF Recherche en Éducation

Bonjour,

Vous allez participer à une formation sur la gestion du stress.

Afin de mesurer l'impact de la formation et d'améliorer sa mise en œuvre future auprès d'autres groupes, nous souhaitons recueillir votre avis.

Une étude dans un cadre de recherches en éducation en sera faite sous différents aspects. Parmi ces derniers, au moins deux exploitations dans le contexte du master MEEF du parcours Recherche en éducation.

Cela prendra environ 30 minutes. Merci d'avance du temps que vous y consacrerez.

Votre profil

genre	1. Vous êtes… Un homme ☐ Une femme ☐
âge	2. Votre âge… (entre 20 et 65 ans ?) : ……
métier	3. Vous êtes… Directeur ☐ Professeur des écoles ☐ Autre ☐ : précisez : …….
expérience	4. Vous faites ce métier depuis… (entre 0 et 45 ans ?) : ……
ancienneté	5. Vous êtes dans cet établissement depuis… ☐ 0-4 ☐ 5-9 ☐ 10-14 ☐ 15-19 ☐ 20-29 ☐ ≥30 ans
	Recherche-Action VM-OHD/ Gestion de stress/ Questionnaire introductif-BML/ Page 1/171

Votre préparation au métier

entrée métier	6. Comment êtes-vous entré(e) dans le métier Par concours ☐ (précisez 1er ; 2ième ; 3ième ; externe ; interne ; autre à préciser) : …… Contractuel ☐ (précisez si oui) : …….
formation sur le stress	7. Votre 1ière sensibilisation à la gestion du stress date depuis … La formation initiale ☐ ; Une formation continue au cours de votre carrière ☐ ; Une discussion informelle ☐ ; Un reportage audio ☐ ; Un reportage audio-visuel ☐ ; Une formation extraprofessionnelle ☐ ; Autre ☐ (séminaire, colloque, dossier papier… précisez) ; …… Indiquez l'intitulé ou la thématique : …… ……
événement marquant	8. Votre anecdote sur la gestion du stress …. …… …… ……

Vos attentes aujourd'hui par rapport à cette formation

attentes	9. En précisez 3 par ordre de priorité …. N°1 :…… …… N°2 :…… …… N°3 :…… ……
	Recherche-Action VM-OHD/ Gestion de stress/ Questionnaire introductif-BML/ Page 2/171

Votre participation à la recherche

participation complémentaire	10. Accepteriez-vous de participer à des actions complémentaires Oui ☐ ; Non ☐ ; Quelle que soit votre réponse, précisez vos raisons : ……..…. …… …… ……
type de participation	11. Quelles activités complémentaires vous intéresseraient… Entretien enregistré ☐ ; Observation filmée d'interactions en classe ☐ ; Questionnaire élèves sur l'école ☐ ; Auto-confrontation avec explicitation ☐
ouverture	12. D'autres interrogations ? …… …… …… ……
coordonnées	13. Partant ? Vos coordonnées dans ce cas… Nom : …… ; Prénom : …… ; Mèl : …… ; Tél : ……/ ……/ ……/ …… ; Créneaux faciles pour être joint : …… …… Merci encore !
	Recherche-Action VM-OHD/ Gestion de stress/ Questionnaire introductif-BML/ Page 131/171

Mémoire MLB- Formation gestion du stress et interactions
Liens Formation CC (ECTS/COEF 20) et liens Projet VSI (ECTS/ COEF 4)
Observations/ questionnaire élèves « L'école et moi »/ Entretiens/ Auto confrontation-Explicitation

1. Observation filmée en classe

Objectifs :
Réaliser une observation filmée en classe, en vue d'études en travail de recherche, pour la validation du mémoire (Coef 20) du master MEEF recherche en éducation. Vérifier l'impact dans les interactions d'une formation de gestion de stress gérée par l'étude de M. VAUTHIER, ainsi qu'un projet du laboratoire ICARE.

Nombre de passage : 2, pré et post-formation

Estimation durée d'observation en pré-formation et post-formation environ 20 à 30 minutes à chaque fois

Moment idéal : retour au calme puis les 5 à 10 premières minutes de lancement de la nouvelle activité post-retour au calme

Dates souhaitées : Observation pré-formation le vendredi 10 novembre et observation post-formation dans la semaine du 04 décembre 2017

Modalités : si accord avec micro embarqué et filmage par caméscope mobile

Exploitation : retranscription et analyse

Restitution vers participant : éléments de retranscription pertinents pour le développement personnel et professionnel de l'enseignant et copie de l'original du questionnaire

Apport possible sur le plan de développement personnel du participant : oui, et plus enrichissant encore si participation à l'entretien, au questionnaire élève et à l'auto confrontation explicitation…

2. Questionnaire élèves « l'école et moi » :

Objectifs :
Réaliser un questionnaire administré en méthode flash sur « l'école et moi », en vue d'études en travail de recherche, pour la validation du mémoire (Coef 20) du master MEEF recherche en éducation. Vérifier l'impact dans les interactions d'une formation de gestion de stress gérée par l'étude de M. VAUTHIER, ainsi qu'un projet du laboratoire ICARE (Axe 2).

Nombre de passage : 2, pré et post-formation

Estimation durée de passation du même questionnaire (**sans le préciser aux élèves**) en pré-formation environ 20 minutes et post-formation 15 minutes

Dates souhaitées : Passage pré-formation le vendredi 10 novembre et post-formation dans la semaine du 04 décembre 2017

Modalités : hors la présence de l'enseignant pour **minimiser l'interférence** avec le questionnaire de M. VAUTHIER

Exploitation : résultats (sens donné, alliances et autonomie sur le plan éducatif) et analyse

Restitution vers participant : copie du questionnaire dès le 23 décembre, et éléments de résultats pertinents pour le développement personnel et professionnel de l'enseignant en février 2018

Apport possible sur le plan de développement personnel du participant : oui, et plus enrichissant encore si participation à l'entretien, à l'observation filmée et à l'auto confrontation explicitation…

3. Entretiens

Objectifs :
Réaliser un recueil par entretien enregistré en vue d'études en travail de recherche, pour la validation du mémoire (Coef 20) du master MEEF recherche en éducation. Vérifier l'impact dans les interactions d'une formation de gestion de stress gérée par l'étude de M. VAUTHIER, ainsi qu'un projet du laboratoire ICARE.

Nombre d'entretiens : 2, pré et post-formation

Estimation durée de l'échange pré-formation environ 30 minutes et post-formation 20 minutes

Nombre de questions pré-formation : 7

Nombre de questions post-formation : 5

Dates souhaitées : Entretien pré-formation dans la semaine du 13 novembre et post-formation dans la semaine du 27 novembre 2017

Exploitation : retranscription et analyse

Restitution vers participant : la retranscription

Apport possible sur le plan de développement personnel et professionnel du participant : oui, et plus enrichissant encore si participation à l'auto confrontation explicitation…

4. Auto confrontation explicitation :

Objectifs :
Réaliser un entretien avec le participant avec retour sur l'expérience de l'observation filmée, en vue d'études en travail de recherche, pour la validation du mémoire (Coef 20) du master MEEF recherche en éducation. Vérifier l'impact dans les interactions d'une formation de gestion de stress gérée par l'étude de M. VAUTHIER, ainsi qu'un projet du laboratoire ICARE.

Nombre de passage : 1 fois, sur des séquences marquantes de l'observation filmée pré et celle du post-formation éventuellement

Estimation durée de la rencontre environ 1h, temps de visionnage de la séquence et commentaires du participant enregistrés soit en audio, voire filmés…

Dates souhaitées : 1er semestre 2018, à repréciser au moment opportun

Modalités : grande disponibilité d'1 bonne heure, soit chez l'enseignant, ou autres modalités (réservation de salle à l'ESPE ?)

Exploitation : retranscription et analyse

Restitution vers participant : éléments pertinents pour le développement personnel et professionnel de l'enseignant et copie de l'original des films

Apport possible sur le plan de développement personnel du participant : oui, et plus enrichissant encore si participation à l'entretien, au questionnaire élève et possible si et seulement si participation à l'observation filmée…

Merci d'avance
Marie-Laure Bardy
0692 31 62 00
mbardy@ac-reunion.fr ou marie-laure.bardy@wanadoo.fr ou 36003791@co.univ-reunion.fr

Annexe E : PSS14 la version utilisée

IDENTIFIANT			**AMBIANCE**
DATE			
HEURE			

Concernant votre activité professionnelle, durant la période écoulée :

1 - Avez-vous été extrêmement contrarié(e) parce que vous étiez subitement confronté(e) à un événement inattendu et imprévisible ?

Jamais ☐ Presque jamais ☐ Parfois ☐ Assez souvent ☐ Très souvent ☐

2 - Avez-vous eu le sentiment de n'avoir aucune prise, aucun contrôle, sur des aspects importants de votre activité professionnelle ?

Jamais ☐ Presque jamais ☐ Parfois ☐ Assez souvent ☐ Très souvent ☐

3 - Vous êtes-vous senti(e) nerveux(se) et/ou stressé(e) ?

Jamais ☐ Presque jamais ☐ Parfois ☐ Assez souvent ☐ Très souvent ☐

4 - Avez-vous réussi à régler avec calme et efficacité les tracasseries irritantes de l'activité professionnelle ?

Jamais ☐ Presque jamais ☐ Parfois ☐ Assez souvent ☐ Très souvent ☐

5 - Avez-vous eu le sentiment de pouvoir surmonter efficacement les changements importants qui peuvent survenir dans votre vie professionnelle ?

Jamais ☐ Presque jamais ☐ Parfois ☐ Assez souvent ☐ Très souvent ☐

6 - Avez-vous eu pleinement confiance en votre capacité à surmonter les problèmes qui peuvent se poser dans votre activité professionnelle ?

Jamais ☐ Presque jamais ☐ Parfois ☐ Assez souvent ☐ Très souvent ☐

TSVP —>

© 1983 - Cohen, Kamarck, Mermelstein

7 - Avez-vous eu le sentiment que "tout allait pour le mieux", que les choses se passaient "comme il faut" ?

Jamais ☐ Presque jamais ☐ Parfois ☐ Assez souvent ☐ Très souvent ☐

8 - Avez-vous eu le sentiment que vous ne pourriez pas venir à bout de tout ce que vous aviez à faire ?

Jamais ☐ Presque jamais ☐ Parfois ☐ Assez souvent ☐ Très souvent ☐

9 - Avez-vous été capable de contrôler les irritations que vous éprouvez dans votre activité professionnelle ?

Jamais ☐ Presque jamais ☐ Parfois ☐ Assez souvent ☐ Très souvent ☐

10 - Avez vous eu le sentiment de vraiment "dominer la situation" ?

Jamais ☐ Presque jamais ☐ Parfois ☐ Assez souvent ☐ Très souvent ☐

11 - Avez-vous perdu votre calme parce que vous étiez confronté(e) à des événement ou des situations sur lesquels vous n'aviez aucune possibilité de contrôle ?

Jamais ☐ Presque jamais ☐ Parfois ☐ Assez souvent ☐ Très souvent ☐

12 - A Vous êtes-vous retrouvé(e) en train de penser à tout le travail qui vous restait à faire ?

Jamais ☐ Presque jamais ☐ Parfois ☐ Assez souvent ☐ Très souvent ☐

13 - Avez-vous eu le sentiment de contrôler réellement la gestion de votre temps ?

Jamais ☐ Presque jamais ☐ Parfois ☐ Assez souvent ☐ Très souvent ☐

14 - Avez-vous réussi à régler avec calme et efficacité les tracasseries irritantes de l'activité professionnelle ?

Jamais ☐ Presque jamais ☐ Parfois ☐ Assez souvent ☐ Très souvent ☐

© 1983 - Cohen, Kamarck, Mermelstein

Annexe F : Questionnaire de stress subjectif du jour et de la semaine écoulée

IDENTIFIANT			STRESS
DATE			
HEURE			

ÉVALUATIONS SUBJECTIVES DU STRESS

- Veuillez marquer sur l'échelle analogique un trait qui correspondrait à l'évaluation subjective de votre niveau de stress aujourd'hui ainsi que celui de cette semaine
- A remplir le vendredi soir après la classe lors du remplissage des questionnaires de stress perçu (PSS14) et de Climat de la classe

Stress aujourd'hui



0% de stress **100% de stress**

Quelques mots sur aujourd'hui (optionnel) :

Stress cette semaine



0% de stress **100% de stress**

Quelques mots sur cette semaine (optionnel) :

© 2017 David O'Hare

Annexe G : Climat de classe

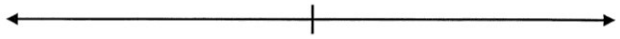
IDENTIFIANT			AMBIANCE
DATE			
HEURE			

ÉVALUATION DU CLIMAT DE LA CLASSE DE LA SEMAINE PASSÉE

Engagement des élèves

Désintérêt
Pas de participation active

Intérêt
Participation active

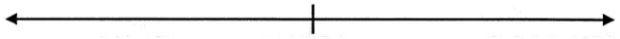


aucun engagement — engagement maximum

Cohésion de la classe

Absence de cohésion
Individualisme

Cohésion
Collaboration
Entraide

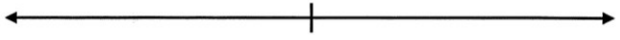


aucune cohésion — cohésion maximum

Niveau sonore

Calme
Silence

Bruit



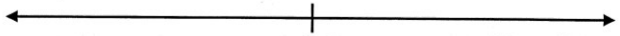
silence complet — bruit insupportable

© 2017 David O'Hare

Autonomisation

Dépendance

Autonomie

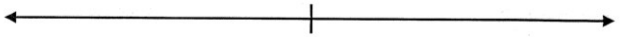


aucune autonomie — totale autonomie

Attention

Dispersion

Attention

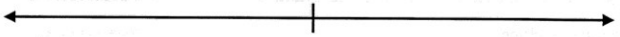


aucune attention — attention soutenue

Agitation

Tranquillité

Agitation corporelle



pas d'agitation — agitation insupportable

© 2017 David O'Hare

Annexe H: Questionnaire "Qualité de vie" selon Tangen (2009) par les chercheurs de VSI axe 2 (Dumonteil, J., Petit, C., Vauthier, M., 2017)

Axe 2 : Qualité de vie.

Modèle de Tangen 2009

Passé, présent, futur.
Perception de soi, intégration des expériences passées et projection de soi dans le futur.
Sens donné aux enseignements
Alliances éducatives. Affiliation
Autonomie et sentiment de compétence

Questionnaire :

A chacune des affirmations, choisir :

Jamais 1, Presque jamais 2, Rarement 3, Parfois 4, Souvent 5, Toujours 6

Sens donné aux enseignements

Je suis content d'aller en classe
Je me sens bien en classe
Le cours est intéressant : en quoi ?
Je suis content d'apprendre de nouvelles choses
L'enseignant arrive à m'intéresser

Alliances éducatives. Affiliation

Je me fais facilement des amis dans ma classe : comment ?
Je trouve que l'ambiance dans la classe est agréable
L'enseignant m'aide quand j'en ai besoin : comment, que fait-il pour m'aider ?
L'enseignant m'encourage et me félicite : comment, que fait-il ?
Je me sens respecté par l'enseignant : comment ?

Autonomie et compétences :

J'arrive à me concentrer en classe
J'arrive à me motiver pour travailler en classe
Je suis confiant lorsqu'il y a un contrôle
Je suis content de ma vie
Je suis confiant dans l'avenir

Annexe I : Le modèle de Tangen (2009)

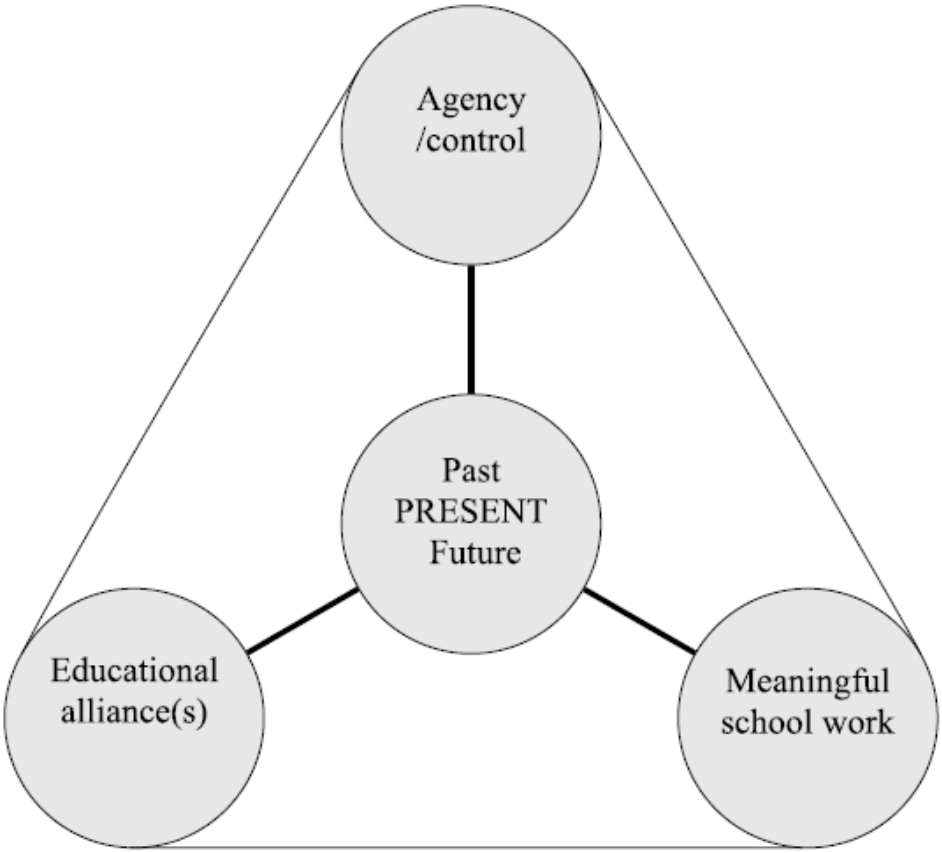


Figure 1. The 'quality of school life' model.

Tangen, R. (2009) Conceptualising quality of school life from pupils'perspectives: a four‐dimensional model, *International Journal of Inclusive Education, 13*(8). 829-844, DOI: 10.1080/13603110802155649. p. 838

Annexe J : Questionnaire de perception de la qualité de vie à l'école par les élèves du primaire selon les dimensions de TANGEN (2009)

Questionnaire
L'ECOLE ET MOI
ELEVES CE1 CE2 CM1 CM2

ECOLE: …..... CLASSE: …..... CODE : …….

DATE:...../ …...../ 2017

A chacune des affirmations, choisir en cochant (X) :

1	Jamais	2	Rarement	3	Souvent	4	Toujours

Répondre aux questions sur les pointillés sans cocher:

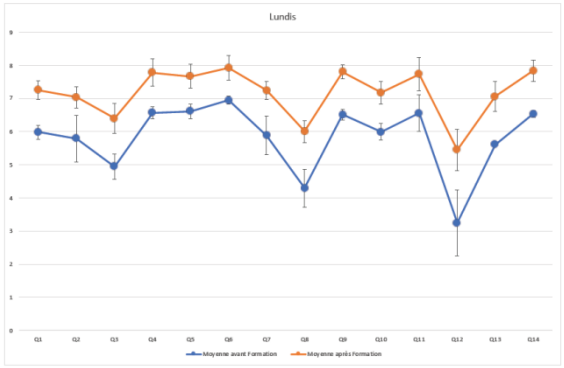
		1	2	3	4
	SERIE 1- Sens				
A	Je suis content(e) d'aller en classe				
B	Je me sens bien en classe				
C	Le cours est intéressant :				
	Pour quelle(s) raison(s) ?: …… …..... …..... …..... …..				
D	Je suis content(e) d'apprendre de nouvelles choses				
E	L'enseignant(e) arrive à m'intéresser				

	SERIE 2- Alliances				
F	Je me fais facilement des amis dans ma classe :				
	Comment ? et Pour quelles raisons ?:..... ….....				
G	Je trouve que l'ambiance dans la classe est agréable				
	Pour quelle(s) raison(s) ? …….. ….....				
H	L'enseignant(e) m'aide quand j'en ai besoin :				
	Comment, que fait-il (elle) pour m'aider ? : ….....				
I	L'enseignant(e) m'encourage et me félicite :				
	Comment, que fait-il (elle)?: …..... ….....				
J	Je me sens respecté(e) par l'enseignant(e) :				
	Comment ? ou pour quelles raisons ?..... ….....				
	SERIE 3- Autonomie				
K	J'arrive à me concentrer en classe				
L	J'arrive à me motiver pour travailler en classe				
M	Je suis confiant(e) lorsqu'il y a un contrôle				
N	Je suis content(e) de ma vie à l'école et en général				
O	Je suis confiant(e) dans l'avenir				

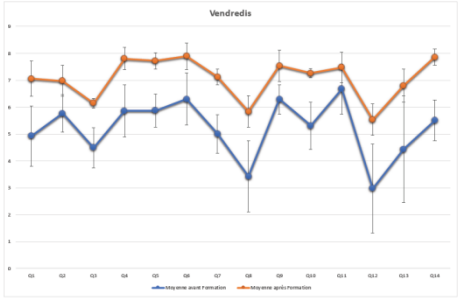
Annexe K : Graphiques des résultats de PSS14 (Cohen, Kamarck et Mermelstein, 1983)

Par jour

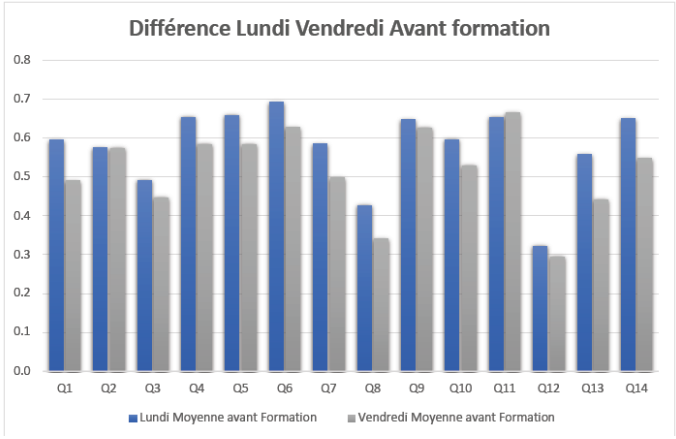
Résultats pour les lundis :
En rouge la situation post-formation, meilleure qu'avant la formation (bleu).



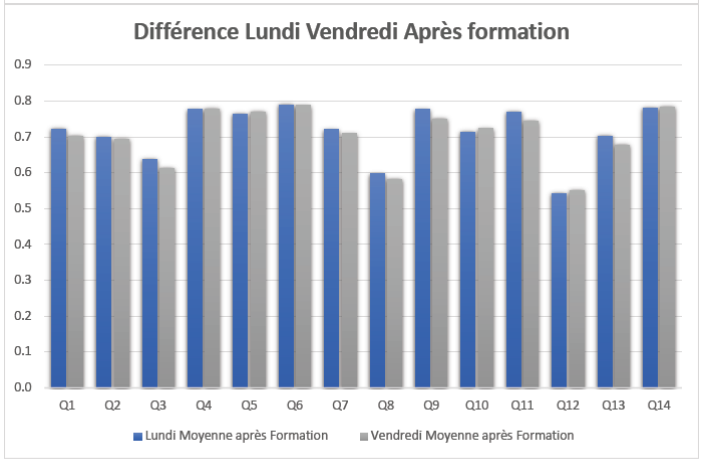
Résultats pour les vendredis :
La situation post-formation est meilleure qu'avant également pour les vendredis.



Différence entre les 2 jours

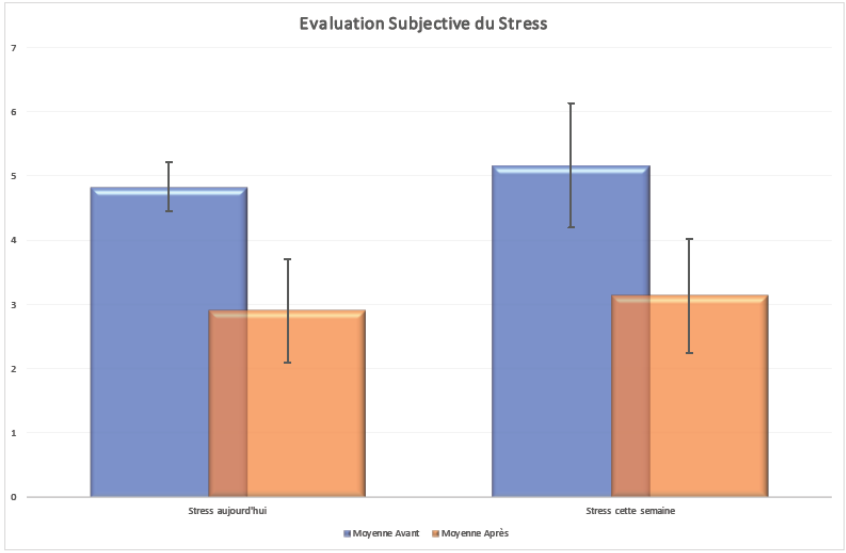
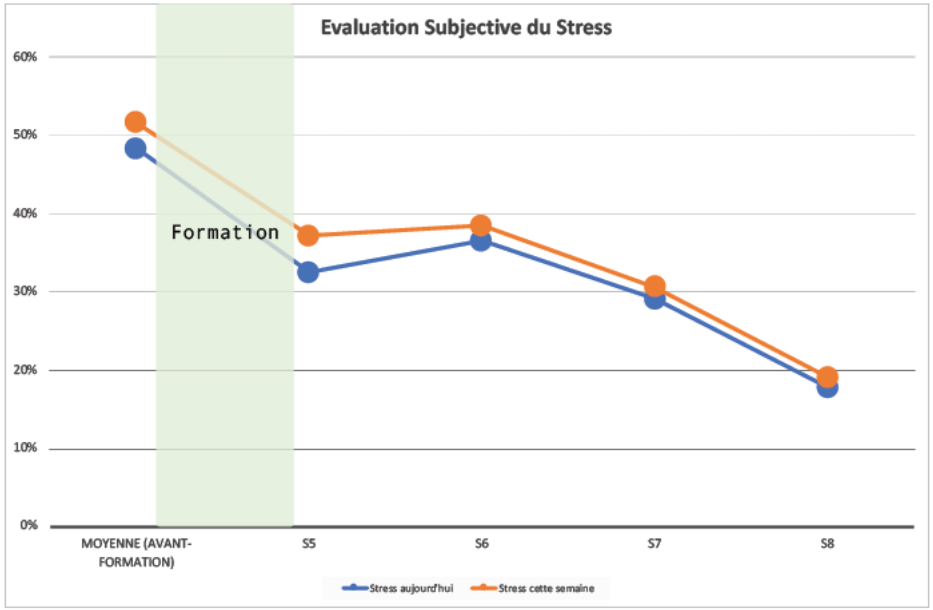


En début de semaine le stress semble moins important qu'en fin de semaine

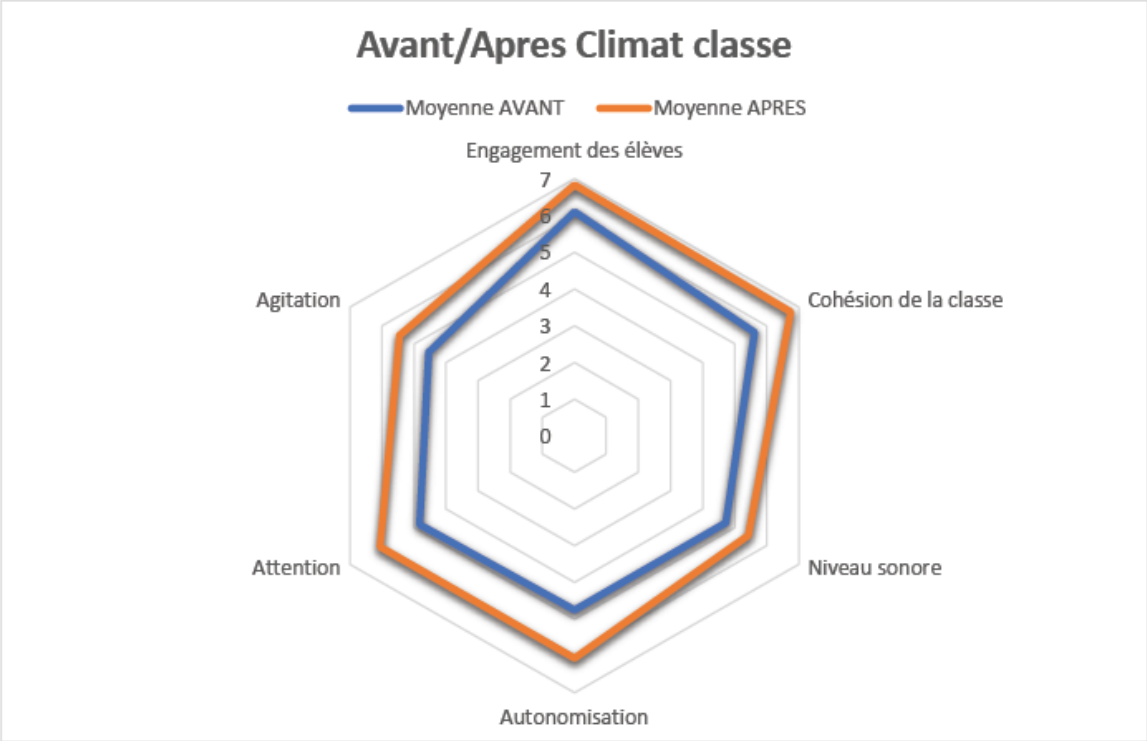


Après la formation la différence entre lundi et vendredi s'estompe et les résultats sont proches de 1, soit un stress moindre.

Annexe L : Graphiques du stress subjectif selon O'Hare, 2017

Moyenne des scores de perception AVANT/ APRES	Evolution de la perception du stress AVANT/ APRES
	
La perception du stress est améliorée, dans le sens que le score attribué en aval de la formation est plus faible (rouge).	La moyenne des scores de la période en amont a été rassemblée. En bleu, le stress perçu du jour, en rouge celui de la semaine écoulée. Après la phase de formation, l'amélioration est nette.

Annexe M : Les résultats concernant le climat de classe



Le graphique « araignée » montre l'amélioration dans la période en aval de la semaine de formation.

Annexe N : Extraits verbatim enseignants

Code	V1 (03/11)	V2 (10/11)	V3 (17/11)	V4 (24/11)	*V5 (01/12)*	*V6 (08/12)*	*V7 (15/12)*	*V8 (22/12)*
AABj		4,8 Trop de bavardage en classe. Obligé de hausser le ton. Hétérogénéité aussi lorsqu'il s'agit de recopier une leçon.	3,5 Hétérogénéité des élèves lorsqu'il s'agit de recopier une leçon. C'est de l'ordre de la pathologie pour certains (dys…) ou au moins des « troubles des apprentissages ». Il y a peut-être aussi une surconsommation d'écrans. Une étude s'imposerait…	4,7	8,4 Matinée correcte. Après-midi plus difficile avec la séance de respiration guidée qui devient une occasion de faire des grimaces et des bruits incongrus ; puis la séance d'E.P.S. (sport) où quelques insultes sont échangés. Retour prématuré en classe, avec mauvaise humeur.	5,3 Peut-être à cause de la chaleur et de l'humidité, les élèves sont lents (certains moins) d'autres bavards. Tout va trop lentement… mais j'arrête de crier ; j'admets	2,7 Moments festifs à l'école avec musique. Noël approche.	1,3
sem		4,8 Leçons pas assez révisées	3,2 En plus des leçons très	4,7	8,1 Arrivée d'un enfant de	5,1 La motivation et/ ou la	3,8 Projets motivants pour	1,4

		à la maison. Et rarement comprises. Niveau scolaire faible (environ de retard/ à la moyenne nationale) C'est frustrant.	scolaires (manuel français, manuel de mathématiques), je reste ouvert aux questions des élèves. Cette semaine, j'ai répondu à des questions sur la radioactivité (!) et nous avons débattu de la différence entre « régime représentatif » et « démocratie directe ». Certains de mes élèves (CM1/CM2) ont dit « J'ai adoré ! » c'est là que ça fait plaisir de faire ce métier !		Mayotte (élève de CM2) ne sachant pas parler français, ne sachant écrire que des lettres isolées avec modèle d'écriture et ne sachant pas effectuer des additions à un chiffre… Je me suis senti démuni	concentration diminue(nt). Encore deux semaines avant les vacances, pourtant ! Ce calendrier calqué sur la France métropolitaine est vraiment inadapté ! Il faudrait un calendrier scolaire climatique ; nous sommes dans l'hémisphère sud tout de même.	les enfants tels que « le jardin partagé » de Plateau Caillou. Ils ont planté et ils arrosent tous les matins. Il y a un peu de bruit, certains font les imbéciles (s'arrosent ou arrosent les copains) mais la plupart du temps dans la bonne humeur.	
BAA j		8 Fatigue physique-	9,9	6	5,4	4,7	2,7	2,5 Dernière journée de

		chaleur éprouvante los des séances de l'après-midi. Elèves agités. Mise en place d'une situation nouvelle (travail en atelier)						classe. Phase de bilan entre collègues du cycle. Mise en place de la période à venir.
sem		10 Mise en place de nouvelles modalités pédagogiques (ateliers, échange de service). Assez bon ressenti de la part des élèves. Echanges intéressants avec les collègues sur ces nouvelles pratiques.	8,1 Semaine fatigante physiquement. Elèves parfois peu motivés. Beaucoup d'énergie à remobiliser les élèves (activités écourtées, modifiées pour sensibiliser les élèves même en petit groupe)	8,3	6,7	6,2 Activités qui entrent dans une phase de consolidation et validation. Rythme de travail serein.	3,8 Semaine de bilan. Consolidation des apprentissages de fin de période. Suivi individuel. + de sérénité.	3,4 Dernière semaine avant les vacances. Bilan individuel. Entretien avec les parents. Positif
BAF j		6,7 Journée où les enfants étaient fatigués et ne répondaient pas à mon	2,2 Semaine agréable ! Elèves comme toujours fatigués le	2,7	2,2 Journée un peu fatigante avec grosse réunion le midi	1,4 Journée tranquille	3,2 Journée calme malgré fatigue	0,5 5 élèves … le pied ! Vive les vacances !

		attente. (surtout l'après-midi)	vendredi après-midi mais, j'ai géré facilement en adaptant mes activités, ce que je n'avais pas fait le vendredi précédent !					
sem		4 Cette année la classe est agréable et malgré le double niveau sur 2 cycles, facile à gérer. Le stress éprouvé est dû au fait que j'ai des travaux chez moi qui nécessitent une gestion du personnel un peu prenante	1,8 Comme je l'ai dit au-dessus, semaine agréable !	3	0,8 Semaine tranquille	1,5 Semaine très agréable !	2,7 Enfants excités par l'approche de Noël, réceptifs néanmoins et gérés avec calme	0,6 Semaine tranquille ! Faible fréquentation !
FT j			4,9	4,6	5	3,5	3,5	
sem			8,5	9,5 Très enrichissante. J'ai commencé à me fixer des	6,1	5,4	3,4 Ce n'est pas tant le stress qui prédomine à ce moment	

				moments pour expérimenter personnellement la CC			de l'année mais bien la fatigue	
PAP j		9,2	4,8	11	4,3	3	5,5	
sem		6,2	4,9	11,2 Lendemain d'un « événement » (attaque verbale de parents d'élèves)	5,7 Mise en place d'un moment de respiration guidée avant la sieste => bon retour sur les enfants qui « entrent » dans cette démarche	5	5,4	

Légende :

Contient les mots « cohérence cardiaque ou respiration papillon »

Enseignant ayant une vision positive même avant la formation

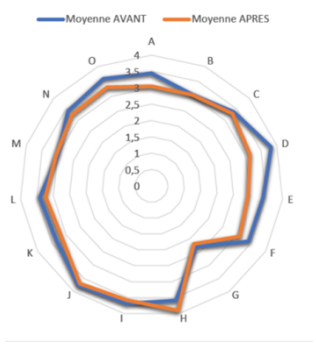
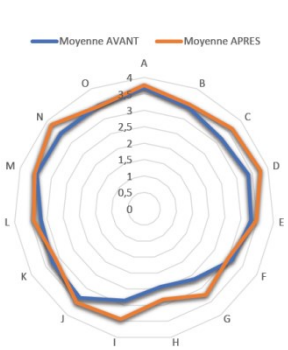
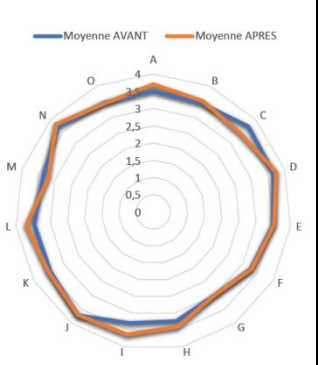
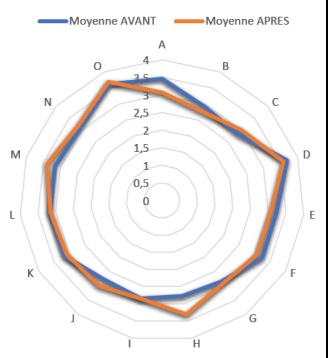
Mots traduisant une vision négative avant comme après la formation

Mots montrant une perception plus positive après la formation

Sentiment d'impuissance même après la formation

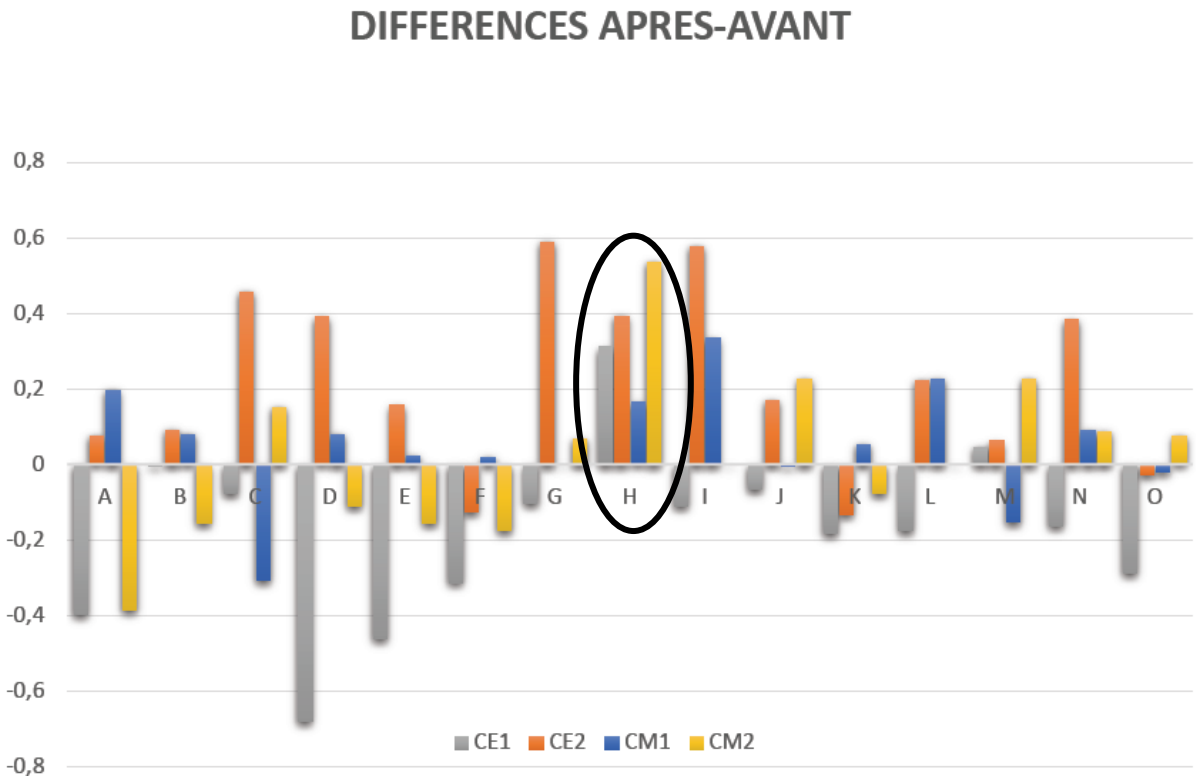
Annexe O : Les scores de la perception des élèves

Par classe :

CE1	CE2	CM1	CM2
			

Pas d'éléments marquant qui se détachent dans la phase post-formation (rouge). La différence semble incohérente.

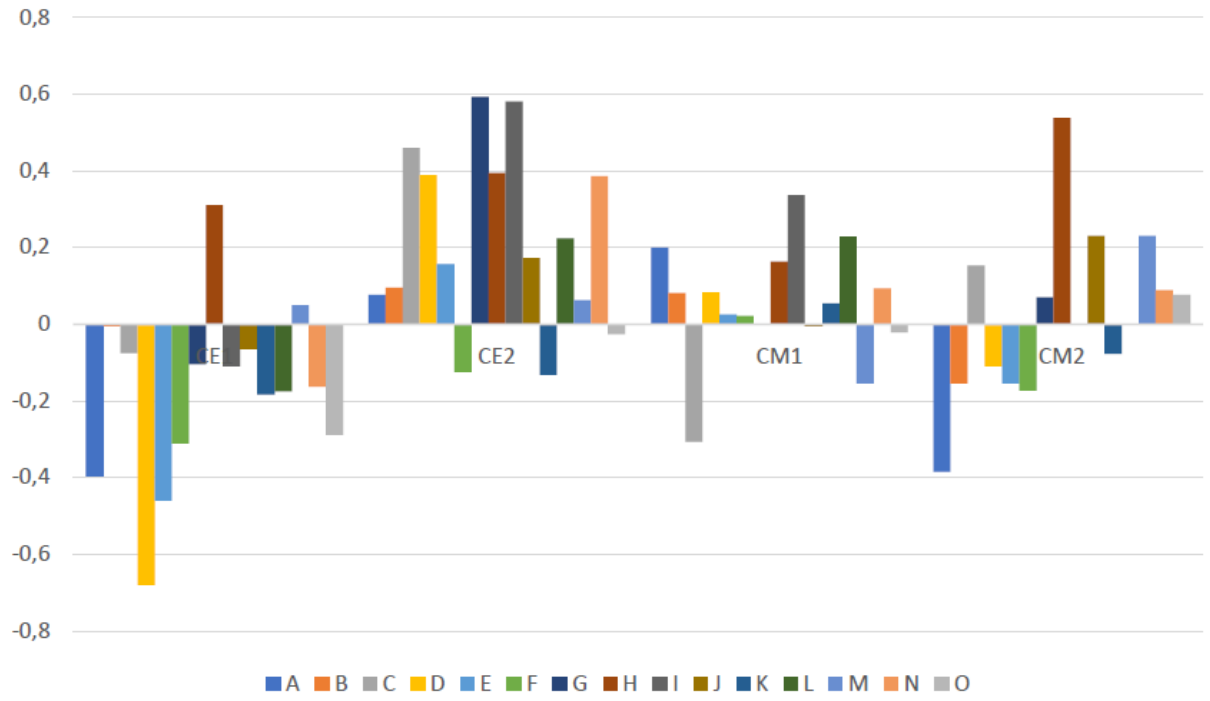
Annexe P : La question H et Variation de la différence AVANT/ APRES par question



Seule la question H (aide apportée par l'enseignant(e)) montre unanimement une amélioration.

Annexe Q : Performance par classe

Variation des scores par question selon chaque classe AVANT/ APRES



Pour la classe de CE1, les scores sont majoritairement moins bons après. Est-ce la situation de bagarre en amont de la passation post-formation qui a ému la classe ?

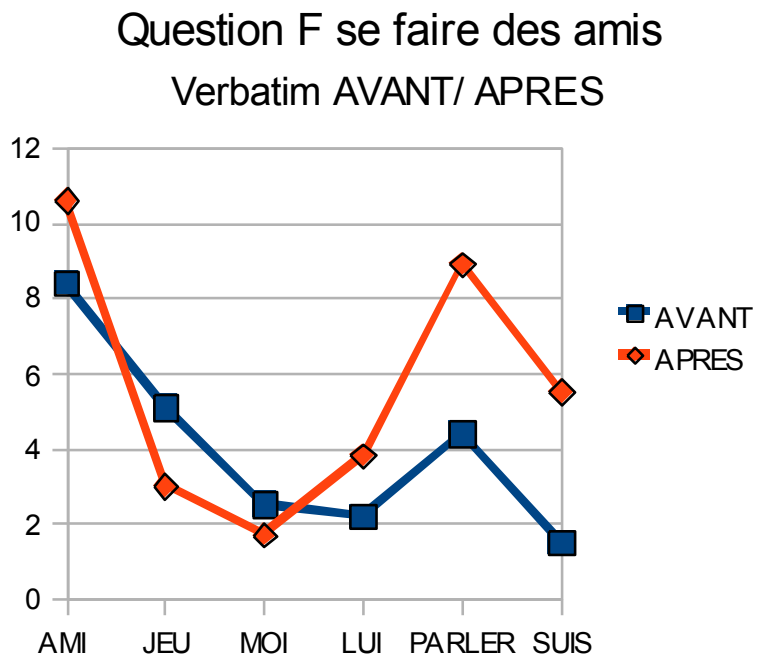
Pour le niveau de CE2, où les élèves sont issus de la même classe, la passation s'est déroulée après un spectacle où les enfants ont pu se mettre en valeur dans une danse *moringue.* Est-ce que cela a influencé leurs réponses ?

Pour le niveau CM1, les résultats proviennent de 2 classes. On constate une amélioration discrète.

Pour le niveau CM2, les élèves sont issus d'une même classe. Les résultats sont mitigés. La passation s'est déroulée sous la surveillance d'un secrétaire envoyé par le directeur. Et l'outil informatique n'a pas pu être utilisé.

Annexe R : La question F Comment se faire des amis

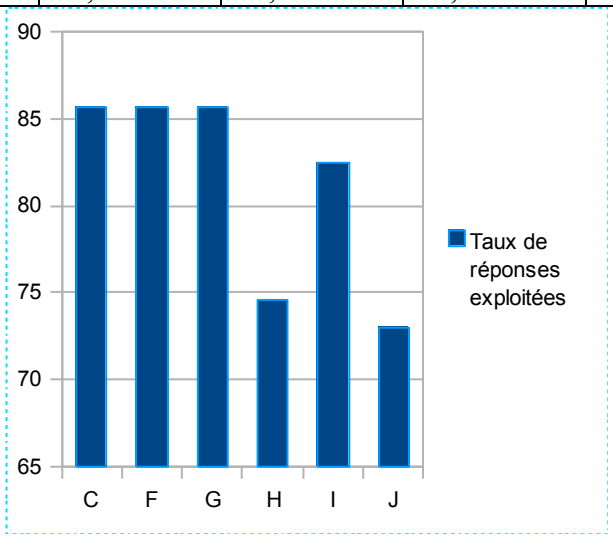
AVANT	APRES
	
AMI : 23 fois sur 275 (8,4%) JEU : 14 fois sur 275 (5,1%) MOI : 7 fois sur 275 (2,5%) LUI : 6 sur 275 (2,2%) PARLER : 12 sur 275 (4,4%) ETRE (suis) : 4 sur 275 (1,5%)	AMI : 25 fois sur 236 (10,6%) JEU : 7 fois sur 236 (3,0%) MOI : 4 fois sur 236 (1,7%) LUI : 9 sur 236 (3,8%) PARLER : 21 sur 236 (8,9%) ETRE (suis) : 13 sur 236 (5,5%)



Un changement de paradigme semble apparaître dans les mots exprimant leurs réponses en phase post-formation. D'une vision enfantine, égocentrique (moi) et ludique (jeu), les enfants semblent prendre conscience du comportement (être = suis), pour communiquer (parler) à autrui (lui).

Annexe S : Taux de réponse au verbatim par question pour les élèves

Question	C	F	G	H	I	J
Nombre d'élèves	54	54	54	47	52	46
% (sur 63)	85,7	85,7	85,7	74,6	82,5	73



La question H, à laquelle peu d'élèves ont répondu, est celle qui a connu une amélioration unanime dans les scores quelle que soit la classe considérée (Voir Annexe Q).

Annexe T : Le verbatim des élèves



1	1er	7	calme	3	exercices	19	moi	1	rencontré
1	2ième	1	capacités	1	explications	3	moment	1	rend
1	APC	2	celui	1	expliquant	9	monde	1	rentre
1	Aller	1	certains	7	explique	2	montre	**1**	**respectant**
1	Arrive	1	cette	2	expliquer	2	moque	**10**	**respecte**
3	Ben	2	chansons	1	expériences	7	mots	**1**	**respecter**
1	Berthe	1	chercher	1	fabrique	1	muse	**1**	**respectueuse**
1	Bien	2	chez	2	facile	1	musique	**5**	**respecté**
1	Bruno	3	choisi	1	facilement	1	mère	**1**	**respectée**

1	Choses	6	chose	1	faciles	1	mètre	2	reste
1	Clément	33	choses	22	faire	2	méchant	1	retenu
14	C'est	1	clase	31	fais	1	méchante	1	retrouve
1	Denis	34	classe	1	fatiguant	1	méchants	3	revoir
4	Denise	1	colère	6	faut	1	méthodes	2	rien
1	Dictée	1	commence	2	faute	1	m'accepte	1	rigolade
1	Donne	1	commencer	1	fautes	31	m'aide	8	rigole
2	D'abord	1	communique	2	fille	3	m'aident	3	rigoler
1	Elric	1	compliments	1	filles	6	m'aider	2	rigolo
1	Envie	1	compliqué	1	fini	1	m'aiderait	2	rigolote
1	Evaluation	5	comprendre	1	finir	1	m'aime	8	rire
1	Explique	12	comprends	1	finis	1	m'amuse	1	rit
1	Fais	1	comprenne	1	folles	1	m'appelle	1	réaliser
1	France	3	compris	5	fort	1	m'appliquant	2	récompense
1	Franck	1	compter	1	forte	1	m'apprend	2	récré
1	Français	2	concentre	3	félicitation	1	m'apprendre	4	récréation
1	Gentille	2	concentrer	1	félicitations	1	m'assois	1	réexplique
3	Géraldine	1	confiance	14	félicite	1	m'embête	2	réfléchir
1	HELEN	1	confiant	1	féliciter	2	m'empêche	1	réfléchis
2	Hélèn	5	connais	1	gagne	16	m'encourage	1	répond
1	Isidore	1	connaît	1	gagné	1	m'encourager	29	répondre
1	J'adore	1	cons 1 conseils	1	garde	5	m'ennuie	1	réponse
4	J'ai	1	consigne	1	garçon	1	m'expliquant	2	réponses
8	J'aime	2	consignes	1	garçons	12	m'explique	1	répète
2	J'apprends	1	cont	6	gens	1	m'interroge		
1	J'essaye	6	content	18	gentil	3	m'intéresse	1	réussis
1	J'écoute	5	contente	23	gentille	1	m'intéressent	1	rêve
1	J'étais	1	contes	3	gentils	2	m'intéresser	4	sage
1	Kelvin	7	continue	1	grand	1	m'écoute	69	sais
1	Larbi	3	continuer	1	grandir	1	m'écrie	2	sait
2	L'enseignant	3	cool	1	grave	1	m'écrit	1	sauf
1	L'enseignant(e	3	copain	2	gronde	1	natre	1	science
3	L'école	5	copine	3	gronder	1	nom	1	sciences

1	Maitre	2	corrige	1	groupe	4	non	10	sens
1	Martin	1	couleurs	1	groupes	2	note	1	sera
1	Mayotte	4	courage	2	géographie	5	notes	1	serai
1	Maître	1	courir	1	histoires	1	nouveau	1	sert
1	Maîtresse	22	cours	1	honte	2	nouveaux	2	seul
1	Merci	1	cousine	1	idée	2	nouvelle	1	seule
1	Moi	23	crie	1	important	12	nouvelles	1	signe
1	NON	3	crient	2	indice	1	nul	1	signes
1	Naël	2	crier	6	indices	1	nuls	2	silence
1	Non	1	curieuse	1	insulte	3	n'a	1	silencieux
1	OUI	6	côté	13	intéressant	30	n'ai	1	simplement
1	Odilon	50	c'est	2	intéressants	4	n'aime	1	soigné
1	Oliane	1	c'était	1	intéressée	8	n'arrive	1	soir
8	Oui	1	demain	1	invité	8	n'est	1	souriant
1	PASCALINE	2	demandant	6	jamais	1	n'ose	1	sourit
1	Pace	16	demande	1	jeux	8	n'y	1	soutien
1	Parfois	1	demander	1	joie	1	n'écoute	16	souvent
1	Parler	1	demandes	2	joli	2	ont	1	souviens
2	Pascaline	1	derniers	1	jolies	3	oreilles	47	suis
1	Première	2	dessiner	2	jouant	13	oui	1	suivre
1	Quézia	6	dessus	8	joue	1	pace	1	sérieuse
1	Rarement	1	deux	16	jouer 2 jours	1	paix	2	sérieux
6	Rien	1	deuxième	1	joyeuse	1	pansement	7	s'amuse
1	Toine	1	devant	2	juré	2	parents	1	s'appelle
2	Vient	3	devenir	2	j'adore	3	parfois	1	s'en
1	Yvana	4	devient	28	j'ai	1	parlant	1	s'ennuie
1	abandonner	1	devoirs	35	j'aime	26	parle	1	s'explique
3	activités	5	difficile	3	j'apprends	7	parlent	3	s'il
1	adulte	1	difficulté	3	j'arrive	5	parler	1	s'occupe
4	agréable	1	difficultés	1	j'aurais	1	parlons	5	tableau
1	aidant	2	dire	1	j'essaie	2	parque	1	tampon
8	aide	9	dis	2	j'essaye	1	pars	1	tampons
4	aider	1	disait	3	j'écoute	1	part	1	tape

5	aller	3	disant	1	j'écris	1	partie	1	tard
4	allez	1	disent	4	laisse	1	passe	18	temps
7	ami	86	dit	1	lectures	1	patient	1	termine
3	amie	6	doigt	1	lesquelles	2	personnes	5	timide
4	amies	4	dois	1	leçon	4	petit	1	toilettes
28	amis	1	doivent	1	leçons	8	peux	1	tombe
1	amusant	1	donnant	5	lire	1	phrase	11	toujours
1	amusé	13	donne	1	lit	1	plait	1	toute
1	amène	1	donner	1	livre	1	plaît	1	traite
1	anglais	1	dors	1	livres	5	plein	16	travail
1	anniversaire	1	doucement	1	loi	7	plus	13	travaille
1	appelez	1	droit	1	longtemps	1	plusieurs	16	travailler
1	appelle	1	dur	1	lors	3	poli	1	travaillé
17	apprend	1	dès	18	lui	1	polie	3	triste
18	apprendre	1	déconcentre	1	lune	1	politesse	7	trouve
1	apprennent	1	découvrir	9	lève	5	pose	3	trouver
2	appréciations	1	déjà	1	l'a	1	pourra	1	trouvé
9	après	1	dérange	1	l'ai	1	pouvais	4	trucs
5	arrive	1	désagréable	1	l'aide	2	poésie	1	trucs-là
1	arriver	1	désignant	1	l'aider	1	pratiquement	4	tête
2	arrêtent	1	d'abord	5	l'ambiance	1	première	2	t'appelles
1	assise	3	d'aide	1	l'art	3	prend	18	une
1	astuce	6	d'aller	1	l'autre	7	presque	1	utilise
1	astuces	1	d'amie	2	l'enseignant	1	problème	2	vais
2	aucune	1	d'amis	1	l'enseignant(e	1	problèmes	2	vas-y
1	aura	5	d'apprendre	1	l'enseignante	1	progresse	1	verbes
6	autres	1	d'autres	3	l'exercice	1	progrès	1	veulent
6	aux	1	d'efforts	1	l'instant	2	prénom	7	veut
1	bagarres	1	d'elle	13	l'école	1	prête	31	veux
1	baissent	1	d'encouragement	1	madame	4	puis	1	vide
2	battre	1	d'essayer	1	magiques	1	puni	1	vie
1	bavarde	1	d'eux	1	magnets	1	quatre	1	viennent
2	bavardent	1	d'un	3	main	5	quelque	2	viens

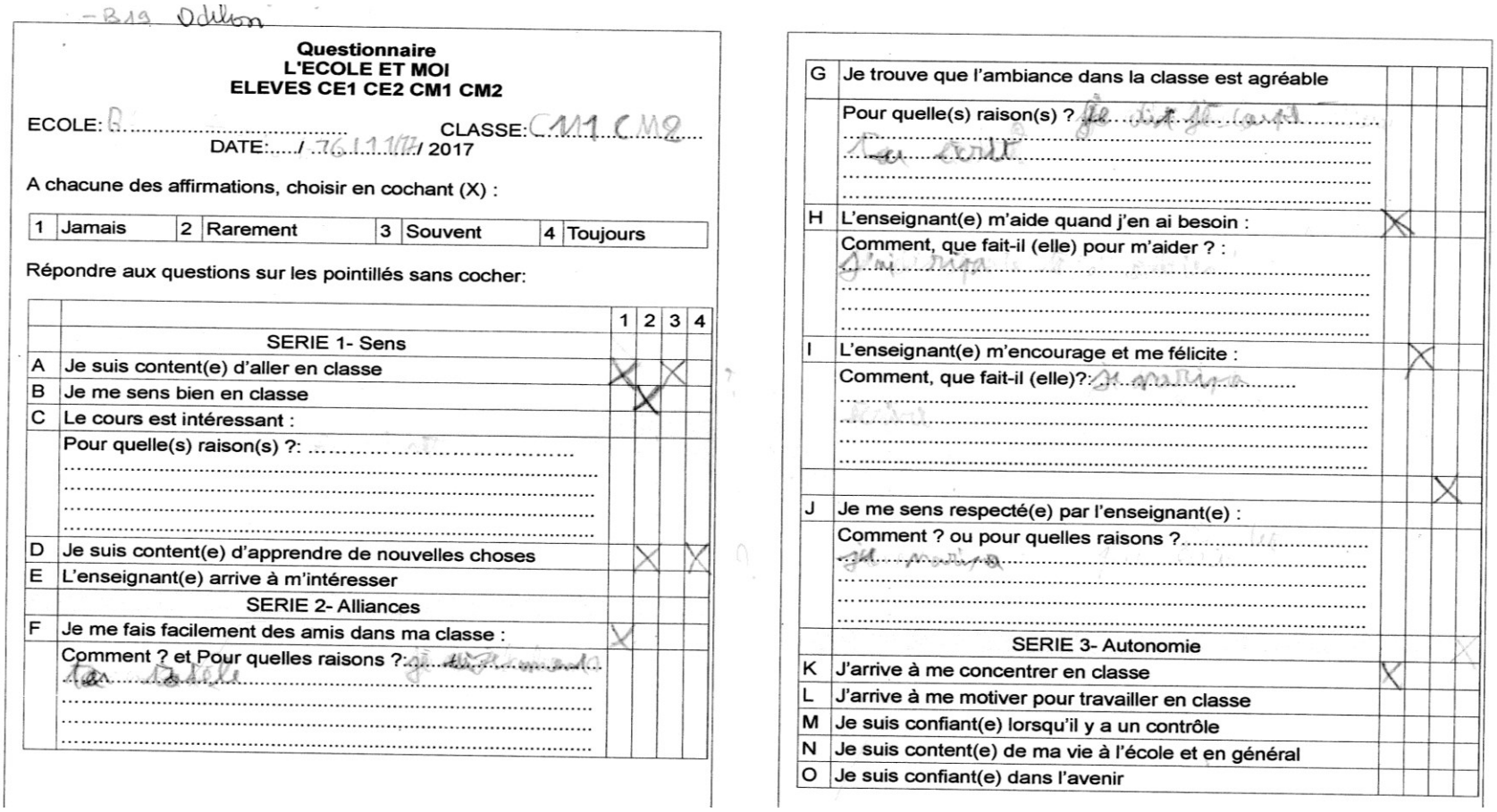
21	beaucoup	1	d'y	2	maison	4	quelqu'un	10	vient
1	beaux	1	d'écouter	10	maitre	5	question	1	vite
1	belle	4	d'être	10	maitresse	7	questions	3	voilà
1	ben	3	encourage	8	mal	5	quoi	6	voir
9	besoin	2	encourager	1	malade	1	qu'avant	1	voisin
90	bien	4	enfants	2	maman	7	qu'elle	1	voit
1	blagues	1	enseignants	1	mamans	15	qu'il	1	vous-là
1	bloque	3	ensemble	1	maternelles	5	qu'ils	1	vêtements
1	bobo	1	ensuite	3	maths	11	qu'on	1	Ça
5	bonjour	2	envie	1	maxi	1	raconter	3	âge
1	bonne	1	erreur	15	maître	30	raison	2	écoute
6	bonnes	1	essayer	18	maîtresse	1	ramène	3	écouter
1	bout	1	essayé	2	maîtresses	1	rapprochent	6	écrire
11	bravo	1	est-ce	1	mens	1	rapprocher	1	écris
1	bruis	1	etc	3	merci	5	rarement	8	écrit
25	bruit	11	eux	9	met	1	rassure	1	écriture
1	bruts	5	excellent	1	mettent	1	refais	8	élèves
1	bruyants	5	exemple	1	mettre	2	regarde	1	énervants
3	bulletin	4	exercice	5	mieux	1	relaxé	1	épatée
3	bêtises							1	équipe
6	cahier							2	étoiles
1	calculer							1	évaluation
Stroke positif autre que « bien » 57/2595 soit 22‰		Aide/ aider… 54/2595 soit 20,8‰		Travail/ travailler 47/2595 soit 17,7‰		Gentil/lesse 44/2595 soit 17‰		Apprendre 43/2595 soit 16,6‰	
Choses 40/2595 soit 15,4‰		*Humour* 25/2595 soit 9,6‰		Intéressant 22/2595 soit 8,5‰		**Respect** 19/2595 soit 7,3‰		Difficile/ 6/2595 soit 2,3‰	
Faciles/ 4/2595 soit 1,5‰									

Annexe U La « surpuissance » de l'enseignant

N°	C : cours intéressant	F : amis	G : ambiance	H : aide	I : encourage, félicite	J : respect
41	3 : Pour la premièr questions j'ai choisi toujours par seque je sui content d'aller à l'école.	4 : Pour la deusième question. j'ai choisi la question deux par seque mon métre natre *(?)* ne mintérés pas touletem.	4 : je trouve que l'ambiance dans la classe est desagréable par se que tout le monde bavar.	3 : oui je sui tré est paté parseque tout le ten il m'aide mai ménan *(illisible)* il poura plu m'aider parse que je pars à Mayotte.	4 : oui il m'aide par ce que quen j'ai une faue il me corige car il est tre genti.	4 : je me sems respecté parce que il me vide la tête.
	2 : Le cours est rarement intéressant	4 : Je me fai facilement des amis parce que ces eu qui se raproche de moi.	4 : parce que Je trouve que Géraldine, HELEN, PASCALINE et Toine on sa muse.	*4 : L'enseignant m'aide parce que j'ai des dificutes*	4 : Oui	2 : Rarement
57	4 : La maitresse est forte a bien expliquér	4 : En jouent avec eu.	2 : Parce que sa fait mal au oreil.	3 : Elle nous donne de indice.	4 : Elle ecrie un mot d'encouragement.	4 : Elle ne crie pas dessus.
	4 : Parce que j'écoute bien en classe.	3 : En les aident	3 : Parce qu'il ya du bruis dans la classe	3 : En nous expliquent.	3 : Elle me félicite.	4 : Elle me crie pas dessus

Annexe V : l'élève Odilon (CM1) qui voulait faire seul malgré ses difficultés

Avant : écriture très difficile à déchiffrer. Pour les questions H, I et J : on devine : « je n'y arrive pas »



B19 Odilon

Questionnaire
L'ECOLE ET MOI
ELEVES CE1 CE2 CM1 CM2

ECOLE: R..... CLASSE: CM1 CM2
DATE:...../ 16 11 17 / 2017

A chacune des affirmations, choisir en cochant (X) :

1	Jamais	2	Rarement	3	Souvent	4	Toujours

Répondre aux questions sur les pointillés sans cocher:

		1	2	3	4
	SERIE 1- Sens				
A	Je suis content(e) d'aller en classe			X	
B	Je me sens bien en classe		X		
C	Le cours est intéressant :				
	Pour quelle(s) raison(s) ?:				
D	Je suis content(e) d'apprendre de nouvelles choses			X	X
E	L'enseignant(e) arrive à m'intéresser				
	SERIE 2- Alliances				
F	Je me fais facilement des amis dans ma classe :	X			
	Comment ? et Pour quelles raisons ?: je me promène tout seul				

G	Je trouve que l'ambiance dans la classe est agréable					
	Pour quelle(s) raison(s) ? je suis tout seul.....					
H	L'enseignant(e) m'aide quand j'en ai besoin :	X				
	Comment, que fait-il (elle) pour m'aider ? : Il me parle					
I	L'enseignant(e) m'encourage et me félicite :		X			
	Comment, que fait-il (elle)?: Il me parle					
					X	
J	Je me sens respecté(e) par l'enseignant(e) :					
	Comment ? ou pour quelles raisons ?..... il me parle					
	SERIE 3- Autonomie					X
K	J'arrive à me concentrer en classe	X				
L	J'arrive à me motiver pour travailler en classe					
M	Je suis confiant(e) lorsqu'il y a un contrôle					
N	Je suis content(e) de ma vie à l'école et en général					
O	Je suis confiant(e) dans l'avenir					

Après : écriture encore difficilement déchiffrable, mais avec du mieux. On devine pour les questions C, F et G, « je suis bien… », pour H et I, « je reste en récréation » et enfin pour J : « je réfléchis ».

+ CM2 Odilon

Questionnaire
L'ECOLE ET MOI
ELEVES CE1 CE2 CM1 CM2

ECOLE: B..... CLASSE: .....
DATE...../ ...../ 2017

A chacune des affirmations, choisir en cochant (X) :

1	Jamais	2	Rarement	3	Souvent	4	Toujours

Répondre aux questions sur les pointillés sans cocher:

		1	2	3	4
	SERIE 1- Sens				
A	Je suis content(e) d'aller en classe	X			X
B	Je me sens bien en classe				
C	Le cours est intéressant :		X		
	Pour quelle(s) raison(s) ?: ...très bien.....				
D	Je suis content(e) d'apprendre de nouvelles choses			X	
E	L'enseignant(e) arrive à m'intéresser	X			
	SERIE 2- Alliances				
F	Je me fais facilement des amis dans ma classe :			X	
	Comment ? et Pour quelles raisons ?: ...je suis bien.....				
G	Je trouve que l'ambiance dans la classe est agréable				X
	Pour quelle(s) raison(s) ? ...je suis bien..... Maîtresse.....				
H	L'enseignant(e) m'aide quand j'en ai besoin :			X	
	Comment, que fait-il (elle) pour m'aider ? : ...elle reste en maîtrise.....				
I	L'enseignant(e) m'encourage et me félicite :				
	Comment, que fait-il (elle)?: ...elle reste en maîtrise.....				
					X
J	Je me sens respecté(e) par l'enseignant(e) :				
	Comment ? ou pour quelles raisons ?...elle reflète.....				
	SERIE 3- Autonomie				
K	J'arrive à me concentrer en classe				X
L	J'arrive à me motiver pour travailler en classe	X			
M	Je suis confiant(e) lorsqu'il y a un contrôle			X	
N	Je suis content(e) de ma vie à l'école et en général		X		
O	Je suis confiant(e) dans l'avenir				X

L'élève semblait avoir apprécié 2 éléments :
-le temps que nous avions passé à nous assurer qu'il comprenait
- la confiance que nous lui manifestions pour dire qu'il pouvait y arriver

Annexe W : Les enseignants ayant rendu des questionnaires après la formation

C'est extrait des verbatim de tous les enseignants. En grisé, quand il n'y a pas de retour de questionnaire. « j » pour la perception du stress du jour (un vendredi) et « sem » pour la semaine écoulée.

Après : impact de la formation ?

Code	V1 (03/11)	V2 (10/11)	V3 (17/11)	V4 (24/11)	*V5 (01/12)*	*V6 (08/12)*	*V7 (15/12)*	*V8 (22/12)*
BS j					**5,4**	**1**	**5,2**	**3,6**
sem					**5,9**	**4**	**6,2**	**4,2**
CAF j					**5**	**4**	**2,4**	**2,4**
sem					**3,9**	**4,7**	**2,2**	**1,5**
SD j					**5,7**			
sem					**7,1**			

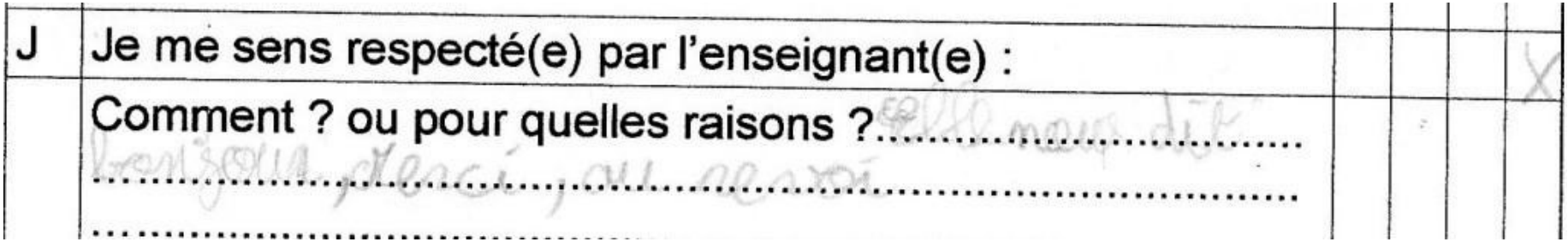
Avant avec absence de retour de questionnaire après la formation…

ALX j		11,7						
sem		9,2 pénible						
BAD j		**2,5**	**4,5**					
sem		**5,3**	**4,2**					
JMG j	**5,5**	**6,5**	**6,7**					
sem	**6,4**	**7,7**	**5,8**					
LE j		7,5	6,2 Stress surtout lié à ma vie personnelle					
sem		9,2	7,2 Idem- stress lié à ma vie personnelle					
NMM j	**11,8**	**6**						
Sem	**13**	**12,3**						
NVK j	3,2		5,4 Visite du tuteur qui s'est bien passée					
sem	7,3		5,8					
SM j		11,5 Démunie	12,8					
sem		12	12,9					
SR j		**14,5**	**6,3**					
sem		**10,5**	**8**					

Annexe X : Extrait d'une réponse d'enfant de niveau CM1 pour la question J Respect

N°	Enfant	Question J : respect AVANT		J : respect APRES
42	Elsa	4 : Elle nous dit bonjour, Merci, au revoir		4 : Elle m'accepte comme je suis

Avant la formation



Après la formation

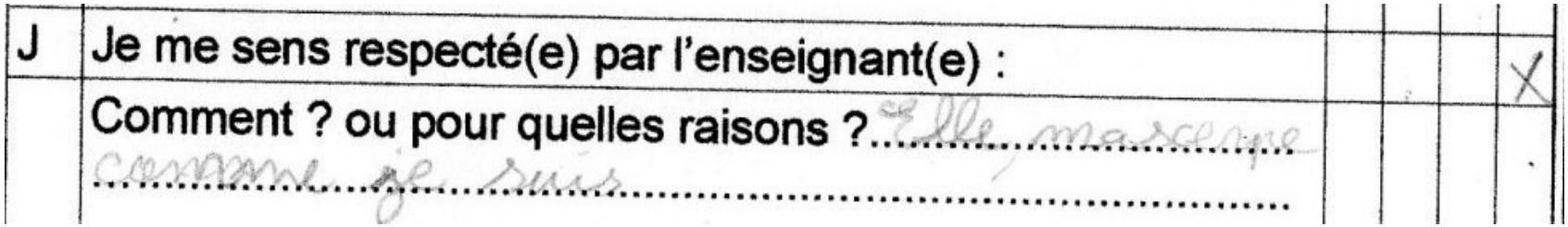


TABLE DES MATIERES

Introduction p 4
Partie 1 Une question de départ p 7
Chapitre I. La promotion de la qualité de vie au travail dans l'enseignement p 8
1.1. Des éléments intégrant la QVT dans les études internationales p 8
1.1.1. Diverses études p 9
1.1.1.1. Des exemples d'études p 9
1.1.1.2. PISA (OCDE) p 10
1.1.2. La place des élèves au sein de cette QVT p 11
1.1.2.1. Diverses études p 12
1.1.2.2. Lien entre le bien-être à l'école et leurs résultats selon l'OCDE p 13
1.1.3. La place des enseignants au sein de cette QVT p 14
1.1.3.1. Diverses études p 14
1.1.3.2. Selon l'OCDE p 15
1.2. La QVT vue en France p 16
1.2.1. Evolutions historiques p 16
1.2.1.1. Le monde du travail p 17
1.2.1.2. Les idées véhiculées p 18
1.2.2. Préconisations actuelles p 19
1.2.2.1. L'interprofessionnel p 19
1.2.2.2. Les avancées p 20
1.2.3. Perspectives p 21
1.2.3.1. Les choix politiques p 21
1.2.3.2. Les aspects pérennes p 24
1.3. La QVT à La Réunion p 26
1.3.1. Le monde du travail p 26
1.3.1.1. L'existant p 26
1.3.1.2. Les perspectives p 27
1.3.2. Le Rectorat p 27
1.3.2.1. RH p 28
1.3.2.2. CHSCTA et GAP-RPS p 28
1.3.2.3. Médecine préventive p 29
1.3.2.4. La DIFOR p 29
1.3.3. Partenariat MGEN p 30

1.3.3.1. Evolution historique p 30
1.3.3.2. Actions actuelles p 31
1.3.3.3. Perspectives p 31
Partie 2 Genèse d'un cadre théorique p 33
Chapitre II. D'un contexte, des démarches vers un courant de recherche p 33
2.1. La sociologie de Bourdieu dans un concept de champ, d'habitus, d'illusio p 33
2.1.1. Les rappels p 33
2.1.1.1. Champ p 33
2.1.1.2. Habitus p 34
2.1.1.3. Illusio p 34
2.1.2. La question de l'institution école p 34
2.1.2.1. Des années « élève » puis « étudiant » p 34
2.1.2.2. Un jour enseignant… p 35
2.2. La vision holiste de Virginia Henderson p 36
2.2.1. Les dimensions des besoins fondamentaux p 36
2.2.1.1. Le biophysique p 37
2.2.1.2. Le psychoaffectif p 37
2.2.1.3. Le socioculturel p 37
2.2.2. La démarche p 38
2.2.2.1. La méthodologie p 38
2.2.2.2. La transposition vers la relation enseignant-enseigné p 40
2.3. La prévention des risques selon l'INRS p 41
2.3.1. Les risques p 42
2.3.1.1. Le risque physique p 42
2.3.1.2. Le risque chimique et biologique p 42
2.3.1.3. Le risque psychique p 43
2.3.1.4. Le risque émotionnel p 43
2.3.2. Le processus d'apparition des dommages p 44
2.3.2.1. Les déterminants de l'activité professionnelle p 44
2.3.2.2. La modélisation p 44
2.3.2.3. La terminologie de l'assurance maladie p 45
2.3.2.4. L'évaluation de la gravité p 45
2.3.3. La prévention p 46

2.3.3.1. Les différents niveaux possibles p 46
2.3.3.2. L'aspect primaire p 46
2.3.3.3. L'aspect secondaire p 47
2.3.3.4. L'aspect tertiaire p 47
2.3.4. La formation p 48
2.3.4.1. Rendre l'apprenant acteur p 48
2.3.4.2. Les supports méthodologiques p 49
2.3.4.3. L'acquisition de bonnes pratiques p 50
2.4. Par delà les risques : la psychologie positive p 51
2.4.1. L'historique p 52
2.4.1.1. Avant 1998 p 52
2.4.1.2. Depuis… p 53
2.4.2. Les axes p 53
2.4.2.1. Vie plaisante p 55
2.4.2.2. Vie engagée p 54
2.4.2.3. Vie qui a du sens p 54
2.4.3. Les apports pour le travail p 55
2.4.3.1. Les missions et le management de l'institution p 55
2.4.3.2. Les murs, l'aménagement et les locaux p 56
2.4.3.3. Les matériaux, matériels, produits … p 56
2.4.3.4. Les personnels p 56
2.4.3.5. Les publics accueillis et/ ou destinataires des services p 57
2.4.4. L'application dans le champ de l'éducation p 57
2.4.4.1. La formation p 58
2.4.4.2. La vie dans l'école et dans la classe p 58
Partie 3 Un axe de recherche p 61
Chapitre III. La question de recherche p 61
3.1. Constats p 61
3.1.1. La synthèse des explorations p 62
3.1.1.1. La QVT et les zones explorées p 62
3.1.1.2. La QVT et les zones restant à explorer p 63
3.1.2. La perception de la QVT par quelques agents de l'académie p 64
3.1.2.1. Promoteurs de la QVT p 65
3.1.2.2. Participants à un dispositif p 66

3.1.3. La QVT à travers un exemple de formation à la prévention RPS p 68
3.1.3.1. Public désigné p 68
3.1.3.2. Appréciation p 69
3.1.3.3. Propositions p 69
3.2. Une proposition de recherche p 71
3.2.1. Une question p 71
3.2.2. Des approches p 71
3.2.2.1. Cognitivo-constructiviste p 71
3.2.2.2. Neuro-émotionnelle p 72
3.2.3. Des concepts : p 73
3.2.3.1. La méthode cognitivo-comportementale utilisée en psychologie positive p 73
3.2.3.2. La cohérence cardiaque p 74
3.2.4. Une expérimentation p 74
3.2.4.1. Une motivation p 75
3.2.4.2. Un public p 75
3.2.4.3. Un terrain p 76
3.2.4.4. Un critère p 76
3.2.4.5. Des modalités p 77
3.2.5. Des hypothèses p 78
3.2.5.1. Une hypothèse générale p 78
3.2.5.2. Des hypothèses opérationnelles p 78
Partie 4 Des résultats p 80
Chapitre IV Les observations p 80
4.1. Côté des enseignants p 80
4.1.1. La perception du stress dans les valences p 80
4.1.1.1. PSS14 p 80
4.1.1.2. Stress subjectif p 82
4.1.2. La perception du climat de classe dans les valences p83
4.1.3. La perception de ce qui se passe avec les élèves dans le verbatim p 84
4.1.3.1. Les mots clés cohérence cardiaque (CC) ou respiration guidée p 84
4.1.3.2. Vers une perception dédramatisée et acceptative p 84
4.2. Côté des élèves p 85

4.2.1. La perception de la qualité de vie à l'école dans les valences p 85
4.2.2. La perception des relations entre pairs dans le verbatim p 86
4.2.3. La perception des relations avec l'enseignant dans le verbatim p 86
Chapitre V. Les limites p 88
5.1. Les outils p 88
5.1.1. A destination des enseignants p 89
5.1.2. A destination des élèves p 89
5.2. Les conditions de passation p 89
5.2.1. Pour les enseignants p 89
5.2.2. Pour les élèves p 90
5.2.2.1. Pré-formation p 90
5.2.2.2. Post-formation p 90
5.3. Le protocole p 91
5.3.1. Ses points limites p 91
5.3.1.1. Concernant les enseignants p 91
5.3.1.2. Concernant les élèves p 92
5.3.2. Ses limites p 92
5.4. Les corrélations enseignants-élèves p 92
5.4.1. Dans les outils enseignants p 92
5.4.2. Dans l'outil élève p 93
Chapitre VI. Une analyse possible p 94
6.1. L'impact de la temporalité ? p 94
6.1.1. Sur les enseignants p 94
6.1.2. Sur les élèves p 94
6.2. L'effet Hawthorne ? p 95
6.2.1. Sur les enseignants p 95
6.2.2. Sur les élèves p 96
6.3. L'impact de la cohérence cardiaque ? p 96
6.3.1. Sur les enseignants p 96
6.3.2. Sur les élèves p 97
Chapitre VII. D'autres perspectives p 99
7.1. Relation enseignant-enseigné : ce qui pourrait encore être fait… p 99
7.1.1. Les logiciels de traitement verbal p 99
7.1.2. La corrélation enseignant-élève p 100

7.1.3. Interview enseignant p 100
7.2. Cohérence cardiaque et éducation : ce qui est envisagé… p 100
7.2.1. Les groupes témoins p 101
7.2.2. Questionnaires informatisés p 101
7.3.3. Comparaison entre régions académiques p 101
7.3. Vers une société inclusive : une idée de recherche de thèse… p 101
7.3.1. Relation enseignant-élève et inclusion p 101
7.3.2. Spécificités des filières de la spécialité STMS p 102
7.3.3. Une recherche action sur l'enrichissement des compétences d'aide humaine par l'accueil inclusif d'apprenants en situation de handicap p 103
Conclusion p 105
Bibliographie p 109
Annexes p 123
A P 123
B P 124
C P 128
D P 129
E P 134
F P 135
G P 136
H P 137
I P 138
J P 139
K P 140
L P 141
M P 142
N P 143
O P 148
P P 148
Q P 149
R P 150
S P 151
T P 152
U P 157

V P 158
W P 160
X P 161

Marie-Laure Bardy

UNIVERSITÉ DE LA RÉUNION
École supérieure du professorat et de l'éducation
Académie de La Réunion

Master MEEF
Parcours Recherche en Éducation

Résumé :

La qualité de vie au travail de l'enseignant et le bien-être à l'école sont des thématiques à l'actualité et suscitent des travaux récents en langue française. Elles font partie du climat scolaire, qui semble se dégrader et source d'échec scolaire. Une vision plus positive est désormais contenue dans les objectifs du système éducatif pour soutenir et promouvoir le développement des compétences psychosociales et émotionnelles des acteurs en présence. Dans l'académie de La Réunion, la prévention des risques psychosociaux sous-tendus par une carence de cette qualité génère des formations et des expérimentations sur les pratiques médiatives pour y pallier. La cohérence cardiaque est un outil de gestion du stress par son action de mise à distance des émotions. C'est ainsi qu'une expérimentation a été menée en amont et en aval d'une phase de formation sur cet outil concernant des enseignants du primaire et de leur classe. Si une amélioration significative dans la perception du bien-être est remarquable pour les enseignants, ce n'est pas le cas pour les élèves. Cependant, dans le verbatim de ces derniers, un changement de paradigme a été relevé…

Mots clés : qualité de vie au travail de l'enseignant, bien-être à l'école, relation enseignant-élève, psychologie positive, cohérence cardiaque

Abstract :

The teacher's quality of work life and the well-being at school are current topics and have given rise to recent studies in French. They are part of the school climate, which seems to be deteriorating and a source of lack of academic success. A more positive vision is now contained in the aims of the educational system to support and promote the development of the psychosocial and emotional skills of the actors involved. In the Reunion Island academy, the prevention of psychosocial risks underpinned by a lack of this quality generates training and experimentation on mediation practices to compensate for it. Breathing coherence is a stress management tool because it prevents people from being overwhelmed by their emotions. Thus, an experiment was conducted upstream and downstream of a training phase on this tool concerning primary school teachers and their class. While a significant improvement in the perception of well-being is noticeable for teachers, this is not the case for pupils. However, in the verbatim of the latter, a paradigm shift was noted...

Keywords : teacher's quality of work life, well-being at school, teacher-student relationship, positive psychology, coherent breathing

L'ESPE de La Réunion n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans ce mémoire. Ces opinions doivent être considérées comme propres à son auteur.