

Mémoire original

Le *burnout* dans la profession enseignante

Teacher's burnout

G. Jaoul^a, V. Kovess^{b,*}, FSP-MGEN

^a Interne de santé publique, fondation MGEN pour la santé publique, 3, square Max-Hymans, 75748 Paris cedex 15, France

^b Psychiatre fondation MGEN pour la santé publique, France

Reçu le 18 décembre 2002 ; accepté le 10 mars 2003

Résumé

L'affirmation d'une surmorbidity psychique des enseignants est une idée largement répandue mais peu étayée. Les auteurs ont abordé la question à travers l'étude du syndrome d'épuisement professionnel ou *burnout*, initialement décrit dans les professions soignantes, et ses possibilités d'application à la profession d'enseignant. Ils commencent par faire un état des lieux des données épidémiologiques sur la santé mentale des enseignants qui infirment l'hypothèse d'une surmorbidity psychiatrique puis posent la question de l'applicabilité théorique du *burnout* à la profession enseignante en y répondant positivement. Ils passent alors en revue les écrits tant psychanalytiques que sociologiques concernant une éventuelle fragilité des enseignants vis-à-vis de ce concept et présentent des données épidémiologiques sur les relations entre le choix par vocation, le sentiment d'être en accord avec son idéal et la santé mentale chez les enseignants au fur et à mesure du déroulement de leur carrière. Ils concluent sur l'hypothèse de la relative efficacité du processus de mise à distance du métier qu'est le *burnout* dans la protection vis-à-vis des problèmes psychiatriques chez les enseignants.

© 2004 Elsevier SAS. Tous droits réservés.

Abstract

Teachers have been claimed to have more mental health problems than other professions. However this has not been formally established. Reviewing a worldwide literature no study except one where the comparison group was inadequate, show an increase either in psychological distress or psychiatric morbidity. A recent French study (1999/2000) conducted at MGEN in a national French representative sample (6650 persons, 3856 teachers) confirms this result except for the ageist women teachers who were suffering more from depression than the non teacher equivalent age strata. On the other hand teachers considered themselves as stressed but this is hard to compare to others profession and no one study was describing adequate control group if any; at any rate feeling of stress does not constitute a disease. Turning out to burnout the authors tackle the issue by presenting the burn out as initially described by Maslach on nurses and look at the possibilities to apply it to teachers. They underline the dimensions of burnout as three dimensional: emotional exhaustion, depersonalisation and low personal accomplishment. Although close to anxious and depressive symptoms the burn out person will attribute them exclusively at the working situation; in addition the burnout has been described in the helping professions in which reaching an ideal was considered as an important motivation which was not reached; consequently the person becomes distant to the patients and treats them as object losing interest in his job. This could be explained through psychoanalytical and sociological perspectives as well and the authors considered that this concept could be applied to the teaching profession. They quoted a study using the Maslach inventory adapted to teachers by replacing "patients" by "students". To test some of the hypotheses, the data from the MGEN survey concerning the motivations to choice the profession: ideal versus material motivations, the feeling to have completed this ideal and some reported difficulties to perform diverse teachers tasks were analysed. More women than men declared having chosen the profession to complete an ideal (44.3 versus 35,5%) and this motivation helps the teacher to feel in agreement with his ideal when teaching; however it increases the sense of moral responsibility toward their scholars and decreases the fear to teach and be impotent toward the scholars. Psychological distress scores are lower in those who chose to teach by ideal at the beginning of the career then this effect disappears. To feel in accordance with this ideal is linked to low distress score. Finally on the group who reports between 6 and 10 years of experience, those who have chosen by ideal and feel not be able to reach their ideal have the highest distress score and those able to reach their ideal the lowest distress score indicating an interaction between motivation and ideal completion toward distress.

* Auteur correspondant.

Adresse e-mail : vkovess@mgen.fr (V. Kovess).

An empirically built theory is then described which shows a pathway to burnout for teachers: they want to provide to scholars knowledge and moral values and put efforts to obtain results; when they is no results after continuous efforts and adaptation the teacher enters a negative circle where he becomes less and less efficient which in turn accentuates the absence of results to end up with the constitution of a burnout syndrome. They conclude that teachers and the caring professions have very much in common: some of them came in by ideal and found the day to day work quite hard with few results and became more distant and cynical toward their patients or scholars; since teachers do not seem to present higher mental health problems than others professions their distance may be effective as a defence mechanism. Concerning mental health and relationships between vocation type choice for this profession, they felt distance to professional ideal and mental health in relation to career duration. They conclude that burnout may be considered as a relatively efficient defence mechanism again stress which may prevent mental health disorders.

© 2004 Elsevier SAS. Tous droits réservés.

Mots clés : Burnout ; Épuisement professionnel ; Enseignants ; Santé au travail ; Santé mentale

Keywords: Burnout; Mental health; Occupational health; Professional exhaustion; Teacher

L'affirmation d'une surmorbidity psychique des enseignants est une idée largement répandue dans le grand public et par les enseignants eux-mêmes. Cette idée n'a pourtant pas été validée par des études empiriques et certaines études ont même montré, contrairement à ces préjugés, que la fréquence des problèmes de santé mentale des enseignants était égale sinon moindre à celle du reste de la population.

Nous nous sommes penchés sur cette question à travers l'étude du syndrome d'épuisement professionnel ou *burnout* et ses possibilités d'application à la profession d'enseignant.

Pour ce faire, nous avons d'abord recherché dans la littérature quelles étaient les données épidémiologiques concernant la santé mentale des enseignants telle qu'évaluée dans les premières études sur la détresse psychologique puis plus récemment par des approches diagnostiques utilisées en épidémiologie psychiatrique.

Puis nous nous sommes interrogés sur le *burnout* des enseignants en revenant sur la définition du concept et nous interrogeant sur son applicabilité théorique à la profession enseignante. Nous avons enfin recherché les données de la littérature épidémiologique sur le *burnout* des enseignants.

1. Un état des lieux des données sur la santé mentale des enseignants

1.1. Enseignants et détresse psychologique

En 1986, Finlay-Jones [8] s'interroge sur les facteurs de l'environnement professionnel des enseignants et leurs liens avec la détresse psychologique. Les auteurs vont adresser un questionnaire à un échantillon randomisé de 2 779 enseignants d'un département d'éducation de l'ouest de l'Australie, choisis au hasard parmi les 13 966 enseignants qu'il compte. Le taux de réponse sera de 77 % soit 2 128 questionnaires, parmi lesquels ils obtiennent 929 enseignants du primaire, 789 du secondaire, 227 membres du personnel administratif et 183 « *TAFE* lecteurs » (enseignement technique supérieur).

Le questionnaire comportait une mesure de la détresse psychologique : le *General Health Questionnaire* (GHQ)

dans sa version modifiée selon Goodchild et Duncan-jones en 1985 : le CGHQ. Selon ces auteurs, les scores obtenus par cette version modifiée permettaient une meilleure estimation des « probabilités de cas de troubles psychiatriques » que la version classique. En effet, Goodchild et Duncan-jones avaient pu exprimer une probabilité d'être « un cas de trouble psychiatrique » selon le score au CGHQ : au moyen d'une formule mathématique ils avaient mis ce score en relation avec la proportion de « cas psychiatriques » avérés de la même population, établis à partir de réinterview utilisant un instrument clinique de diagnostic : le *Present State Examination* (PSE). Cela à partir d'une étude en population générale à Canberra. Ils avaient ainsi obtenu une proportion de cas psychiatriques de 9 %.

Dans la présente étude les auteurs ont préféré exprimer cette probabilité par « la proportion d'enseignants ayant une détresse psychologique sévère », plutôt que par une « probabilité de cas ».

Le questionnaire contenait aussi une liste de facteurs de stress décrits dans l'environnement des enseignants, explorant divers champs : le statut de l'enseignant, plusieurs aspects de l'activité d'enseignement elle-même, les caractéristiques de la classe, ceux de l'école, les relations avec les autres enseignants, les supérieurs, les parents d'élèves, les instances administratives, les conditions d'emploi des enseignants. Le choix de ces facteurs provenaient de l'étude de la littérature sur le stress des enseignants, de suggestions d'enseignants et des intuitions des chercheurs, soit environ 250 questions posées aux personnes participantes. Les chercheurs ont cherché à objectiver au maximum les réponses en formulant les items de manière factuelle plutôt que subjective.

Les résultats montrent un taux de détresse psychologique sévère de 17 %, donc supérieur à celui de la population générale de l'étude de Canberra. Les auteurs proposent de rassembler en six groupes les 16 facteurs significativement liés à cette détresse. Ces groupes sont : le mauvais comportement des élèves, le temps investi dans l'enseignement et les activités liées à l'enseignement, les relations avec l'équipe et en particulier le manque de support social venant des collègues et des proviseurs, les conditions matérielles de l'école,

les conditions d'emploi (exemple : temps plein non souhaité, mutations), et l'attitude critique de la population à leur égard. Le mauvais comportement des élèves rassemble par exemple : violence physique sur l'enseignant, sur d'autres élèves, insoumission, désobéissance, retards, commentaires désobligeants. Chaque item était coté en fréquence sur une échelle en quatre points et un score total était obtenu par la somme de ces points.

Selon les types de sujets étudiés (primaire, secondaire, administratifs, enseignants du technique), les facteurs de stress liés à la détresse psychologique n'étaient pas les mêmes et aucun n'était commun aux quatre groupes. Ainsi, chez les enseignants du primaire, sept facteurs étaient liés à la détresse psychologique sévère dont les plus importants sont :

- le mauvais comportement des élèves ;
- l'envahissement du temps libre par le travail ;
- le manque de support de la part des collègues.

Chez les enseignants du secondaire, parmi les sept facteurs liés à la détresse les plus importants étaient :

- le comportement des élèves ;
- le manque de moyens dont disposait l'école ;
- la nécessité de reprendre des études pour augmenter ses qualifications, le manque de support des proviseurs.

Dans l'échantillon, un tiers des sujets ne se disait pas exposé à des niveaux élevés de facteurs de stress, et dans ce groupe le taux de détresse psychologique sévère était de 11 % (c'est-à-dire proche des 9 % de l'échantillon randomisé d'une population australienne de classe moyenne.) Ainsi, les auteurs considèrent que réduire l'importance de ces facteurs permettrait de réduire les taux de détresse psychologique sévère des enseignants. Ils remarquent aussi que plus le nombre de facteurs auxquels sont soumis les enseignants est élevé, plus les taux de détresse sont élevés.

Cet article est le seul qui documente une surmorbidity de troubles psychiques chez les enseignants.

On peut cependant s'interroger sur la valeur de ces résultats car ils comportent certains biais méthodologiques. En effet, cet article ne nous donne pas la composition de l'échantillon par sexe et par âge ; or les femmes présentent plus de symptômes de détresse psychologique et une surmorbidity anxio-dépressive, et la morbidité psychologique n'est pas identique à tous les âges de la vie. Les taux élevés de détresse psychologique pourraient donc s'expliquer uniquement par une proportion supérieure de femmes dans l'échantillon et dans des classes d'âge où cette morbidité est la plus élevée. Comme les résultats n'ont pas été standardisés par rapport aux variables sociodémographiques les plus liées aux symptômes, on ne peut conclure à partir de cette comparaison.

V. Kovess *et al.* ont réalisé en 1999 une enquête sur la population mutualiste de la MGEN. L'échantillon de 10 000 personnes de 20 à 60 ans a été tiré au sort à partir du fichier national des mutualistes de la MGEN. Un questionnaire a été envoyé à ces personnes et le taux de réponse fut de 66,5 %. Les thèmes abordés étaient variés et incluaient des questions sur la santé mentale, utilisant des outils diagnostiques comme le CIDI [24] (*Composite International Dia-*

gnostic Interview) permettant des diagnostics selon les critères du DSM-IV et de la CIM-10, mais aussi une échelle de détresse psychologique validée : l'échelle Ilfeld [12] dérivée de la HSC. Parmi les répondants on comptait 65,9 % d'enseignants et parmi les enseignants il y avait 60,3 % de femmes. Le reste de la population de l'échantillon était en majorité constitué de fonctionnaires non enseignants (53 % de femmes). Les résultats retrouvent dans le groupe enseignant une moyenne à l'échelle de Ilfeld de 11,29 (ds 10,51) et dans le groupe non enseignant une moyenne de 11,27 (ds 11,31) (n = 5 749, dont 3 856 enseignants), et respectivement chez les femmes : 13,16 et 13,34. Une analyse de variance de la détresse psychologique mesurée par l'Ilfeld nous montre que parmi les variables : âge, sexe et le fait d'être enseignant ou non, seules les deux premières sont significativement liées aux moyennes aux scores de l'Ilfeld. Ainsi, les données de l'enquête MGEN de V. Kovess ne permettent pas de conclure à une différence entre enseignants et non enseignants pour les moyennes des scores de détresse psychologique.

1.2. Enseignants et morbidité psychiatrique

Eaton *et al.*, en 1990 [7], ont étudié dans le cadre de l'enquête ECA : *Epidemiologic Catchment Area Program*, la prévalence de la dépression selon la profession. L'enquête ECA s'était déroulée dans les années 1983-1984, aux États-Unis, sur cinq zones géographiques, chacune comportant environ 3 000 sujets représentatifs de sa population. Pour les diagnostics psychiatriques les enquêteurs avaient utilisé des interviews structurées au moyen du *National Institute of Mental Health Diagnostic Interview Schedule* (DIS) sur un échantillon dont 11 789 personnes âgées de 18 à 64 ans étaient employées à temps complet. Le diagnostic de trouble dépressif majeur a été porté selon les critères du DSM-III et seuls les épisodes survenus au cours de l'année précédant l'étude ont été pris en compte.

Dans chacun des cinq sites où se déroulait l'enquête, la prévalence globale de dépression variait entre 3 et 5 %. La plupart des groupes d'enseignants répertoriés (élémentaire, secondaire, post-secondaire et enseignants non classables) ne présentent pas de prévalence de trouble dépressif (DIS) supérieure à la prévalence obtenue pour l'ensemble de la population étudiée (ECA). Le seul sous-groupe d'enseignants obtenant une prévalence de 10 % est celui qualifié ainsi : « *other teachers and counselors* », qui comprend les conseillers d'éducation et les enseignants de l'éducation spécialisée.

Dans l'enquête de V. Kovess *et al.* [14] les résultats sur la morbidité psychiatrique telle que mesurée par le CIDIS ont montré que, sur un an, la prévalence de troubles dépressifs est de 9,3 %, chez les enseignants contre 9,9 % chez les non enseignants, mais la différence n'était pas significative. Lorsqu'on compare ces prévalences dans chacun des sexes, on obtient pour les hommes enseignants 6,7 % et 7,2 % chez les non enseignants, 11,1 % chez les femmes enseignantes contre 12,5 % chez les non enseignantes, aucune de ces

différences n'étant significative. Pour les autres diagnostics évalués dans l'enquête il n'y a pas non plus de différences significatives entre enseignants et non enseignants. Cependant il est difficile de comparer ces deux sous-populations de mutualistes car elles diffèrent au moins en âge (exemple : 9,2 % de 20-29 ans chez les enseignants contre 17,4 % chez les non enseignants), et en sexe (60,3 % de femmes chez les enseignants contre 53 % chez les non enseignants).

Ainsi, si l'on se place dans la tranche d'âge des 20-29 ans, parmi les hommes, les enseignants sont 2,2 % à avoir présenté un épisode dépressif au cours de l'année précédente, contre 10,1 % parmi les non enseignants ($p = 0,009$). De même chez les femmes, les enseignantes sont 11,7 % à avoir présenté un tel épisode contre 20,8 % chez les non enseignantes ($p = 0,011$).

Pour la tranche d'âge des 30-39 ans, on obtient : 6,9 % chez les hommes enseignants contre 6,8 % chez les autres (ns) et chez les femmes 10,5 % chez les enseignantes contre 20,8 % chez les autres ($p = 0,001$).

Dans la tranche d'âge des 40-49 ans, on obtient : chez les hommes, 10,5 % des enseignants et 9,6 % des non enseignants (ns) et chez les femmes 11,5 % des enseignantes contre 13,2 % des autres (ns).

Enfin chez les 50-65 ans, les hommes enseignants étaient 4,4 % à avoir présenté un épisode dépressif contre 4,8 % chez les non enseignants (ns) et parmi les femmes, 11,1 % des enseignantes avaient présenté un épisode dépressif contre 4,5 % des non enseignantes ($p < 0,000$).

Donc la seule tranche d'âge où l'on observe une surmorbidity dépressive sur l'année est celle des 50-65 ans, pour les autres âges soit il y a une moindre morbidité chez les enseignants, soit on ne peut mettre en évidence de différence statistiquement significative.

1.3. Enseignants et stress

Kyriacou et Sutcliffe rapportent les travaux de Dunham en 1976 [16], qui avaient attiré l'attention sur la prévalence du stress parmi les enseignants. Son étude chez les enseignants l'avait amené à conclure qu'ils étaient nombreux à subir du stress et que le stress éprouvé était particulièrement sévère.

Pour Kyriacou et Sutcliffe, le stress des enseignants (*teacher stress*) est défini par un ensemble d'affects négatifs, d'émotions pénibles (tension, colère, dépression...), résultant directement du travail de l'enseignant. Le syndrome qui résulte d'une exposition prolongée à ce stress constitue le *burnout*, qui se manifeste principalement, selon ces auteurs, par un épuisement physique, émotionnel et comportemental. Ils décrivent alors un modèle explicatif : les enseignants sont soumis à des « demandes », des exigences, pouvant provenir d'autrui ou de l'enseignant lui-même. L'enseignant peut se sentir incapable ou en difficulté pour y faire face, traiter ces demandes, et c'est le sentiment de ne pas y parvenir qui mettra en péril son bien-être physique ou mental (exemple : menace pour son estime de soi...).

Kyriacou et Sutcliffe vont mener une étude chez les enseignants de 16 écoles britanniques choisies au hasard. Ils

évaluent le degré de stress de 257 enseignants par des questionnaires auto-administrés, ceux-ci répondent à une unique question : « à quel degré est-il stressant d'être enseignant ? », les réponses possibles étant : pas du tout, légèrement, moyennement, très et extrêmement. Les résultats montrent que 20 % des enseignants considèrent qu'être enseignant est très ou extrêmement stressant. Kyriacou étudie aussi les symptômes de stress ressentis par ces enseignants en mesurant lesquels, parmi une liste de 17 symptômes, étaient le plus souvent vécus au cours du trimestre scolaire. Tous ces symptômes étaient corrélés positivement entre eux et avec l'auto-évaluation du stress lié à la profession. Les deux symptômes les plus rapportés se révélèrent être : l'épuisement et la frustration. De même ils étudient les sources de stress exprimées par les enseignants (51 items) et les résultats montrent la multiplicité des sources mais retiennent en particulier : le comportement des élèves, les conditions de travail, la pression du temps et la mauvaise ambiance à l'école.

L'étude ne comportait pas de comparaison avec un groupe témoin.

Dans sa revue de littérature de 1987 [15], Kyriacou mentionne le grand nombre d'études ayant cherché à évaluer le stress des enseignants. Le plus souvent, elles montrent qu'une grande proportion d'enseignants s'estime exposée au stress et au *burnout* (Cunningham, 1983 ; Farber, 1984 cités par Kyriacou.). D'autres études auraient montré que comparativement à d'autres professions, les enseignants rapporteraient un des plus hauts, sinon le plus haut niveau de stress professionnel (Cox and Brockley, 1984 ; Nerell and Payne, 1982 cités par Kyriacou).

Pourtant, Kyriacou note aussi que malgré ces données, les enseignants semblent ne pas avoir plus de problèmes de santé physique ou mentale. Ce qui selon lui pourrait s'expliquer par l'effet bénéfique des périodes de vacance sur leur santé.

Il note aussi que le stress dont font part les enseignants n'est que faiblement corrélé négativement à la satisfaction professionnelle. Un enseignant peut donc à la fois se sentir très stressé et être satisfait de sa profession (Galloway, 1984 ; Kyriacou, 1979 ; Laughlin, 1984 cités par Kyriacou). Cela peut interroger sur les raisons de choix de la profession enseignante.

D'autres études ont montré, d'après Pithers [23], que les enseignants australiens, néo-zélandais et américains considéraient aussi leur profession comme très, voire extrêmement stressante (Pithers cite Manthei et Solman, 1988 et O'Connor et Clarke, 1990).

Dans cet article de 1995, Pithers nuance ces propos et met en garde contre les interprétations des résultats des enquêtes menées sur le stress des enseignants car celles-ci utilisent le plus souvent des auto-questionnaires présentant un manque de validité car n'étant pas standardisés. Une confusion règne par ailleurs sur la définition même de stress au sein des études : pour certains le stress est assimilé aux « facteurs de stress » ou stresseurs, pour d'autres c'est la réponse individuelle à ces stresseurs qui constitue le stress. Par ailleurs, il remarque que la plupart des études ont été menées sans

groupes contrôles, les facteurs de confusions potentiels n'ont pu être recherchés, ce qui ne devrait pas permettre de comparer les enseignants aux autres professionnels.

Il conclut en disant qu'il existe certainement des aspects de l'enseignement qui exposent au stress, mais que l'idée que l'enseignement est une profession très exposée au stress a été exagérée. Quoi qu'il en soit, il conseille de considérer avec prudence les données de la littérature sur le stress des enseignants.

2. Les enseignants et le *burnout*

2.1. Retour sur le concept de *burnout*

C'est un psychiatre et psychanalyste américain, Herbert Freudenberger, qui définit le concept en 1974 [10]. Il travaille dans une « *free clinic* », un centre recevant des personnes en grande détresse sociale, sanitaire ou psychologique, et a observé dans son équipe et chez lui-même un phénomène psychologique en relation avec ce travail qu'il va étudier.

Freudenberger en dresse un tableau clinique comportant des signes somatiques aspécifiques, des comportements inhabituels (résignation, irritabilité, découragement, cynisme...), une surcharge émotionnelle et des attitudes défensives (rigidité, résistance au changement...). Selon lui sont exposées à ces troubles les personnes se pensant investies d'une mission d'aide à autrui, des personnes se dévouant à cette mission, des personnes percevant un besoin chez l'autre et s'attachant à y répondre. Ces personnes perçoivent en elles-mêmes la « pression d'accomplir et réussir » et de l'extérieur la « pression du besoin de la population qu'elles essaient de servir ». Elles réagiront par un « surinvestissement » de leur tâche qui progressivement les amènera à « échouer, s'user, s'épuiser ». Il appellera ce phénomène le *burnout* [10].

Après Freudenberger, de nombreux auteurs s'intéresseront au *burnout* et sa définition s'élargira, souvent au détriment de sa spécificité.

Parmi les auteurs qui ont essayé au contraire de préciser ce concept, C. Maslach [19] occupe une place importante : elle définit en 1980 le *Burnout* comme un syndrome affectant des sujets s'investissant profondément vis-à-vis d'autres personnes dans le cadre de leur profession et qui développent trois types de symptômes : un épuisement émotionnel (le sujet ne peut plus rien donner de lui-même), la « dépersonnalisation » – déshumanisation de la relation à l'autre et cynisme – et l'insatisfaction sur l'accomplissement personnel au travail. Le *Burnout* est le résultat de l'accumulation au long terme des effets du stress professionnel, lui-même étant le produit des conditions de travail.

Maslach constituera une échelle de mesure du *Burnout*, le *Maslach Burnout Inventory* (MBI). Cette échelle explore les trois dimensions du *Burnout* par trois sous-échelles : celle de l'épuisement émotionnel (EE), celle de la dépersonnalisation (DPN) et celle de l'accomplissement professionnel (PA). Les sous-échelles contiennent respectivement 9, 5 et 7 items.

Chaque item est coté en fréquence et en intensité : la fréquence est mesurée par une échelle de six points où 1 correspond à la réponse « quelques fois par an ou moins » et 6 à « tous les jours ». « Jamais » correspond à 0 point. De même pour l'échelle d'intensité en sept points. Celle-ci sera secondairement abandonnée et seule la cotation en fréquence des items sera conservée.

Nous ne pouvons pas revenir dans ce travail sur les nombreuses publications qui ont cherché à expliquer, critiquer, préciser le *burnout*, mais plusieurs approches se dégagent dans ces publications. Certains auteurs y voient un mode de réponse au stress [19]. D'autres plutôt un phénomène sociologique [4, 6, 18], d'autres une souffrance narcissique, une pathologie de l'idéal [10, 17, 25], Edelwich et Brodsky, Stebenne, Laxenaire cités par Canoui [3], d'autres le rapprochent des troubles dépressifs de la nosologie psychiatrique [1, 9, 11, 20, 21, 25].

Voici ce qui nous semble ressortir de tous ces points de vue ; le *Burnout* s'exprime par une symptomatologie d'allure dépressive : épuisement émotionnel, épuisement affectif, diminution de l'épanouissement par le travail (accomplissement personnel) et mise à distance de l'autre, désinvestissement de celui que la profession avait pour objectif d'aider.

Mais pour nous il correspond surtout à un phénomène défensif : la littérature nous dit que les professions dans lesquelles il se manifeste sont les professions d'aide. Mais qu'est-ce qu'« aider » l'autre ? Les considérations altruistes sont bien sûr capitales mais il faut aussi s'interroger sur ce que celui qui aide en attend. Satisfaire son propre narcissisme ? Son image, son estime de soi, son idéal du Moi ? Satisfaire des impératifs surmoïques ?

Nous retiendrons que ces « professions d'aide » sont à risque lorsqu'elles véhiculent une mission, des objectifs, des idéaux parfois utopistes, en tout cas très ambitieux, comme les professions de soignant, de médecin, qui doivent repousser les limites de la vie, de la guérison toujours plus loin. Nous verrons plus loin comment ces notions s'articulent avec la profession enseignante.

Le *Burnout* est alors la conséquence de la confrontation entre les idéaux, conscients ou non, portés par la vie professionnelle, avec la réalité du travail, de ses effets sur autrui. Cette confrontation, la désillusion, le manque de reconnaissance... exposent au risque de souffrance et, pour s'en protéger, l'un des moyens est alors de désinvestir l'objet vers qui étaient dirigés l'aide ou les soins, et de restreindre sentiments ou émotions.

2.2. Existe-t-il une vulnérabilité psychique particulière chez les enseignants ? Quels éléments nous permettent de considérer l'enseignant comme à risque de *burnout* ?

2.2.1. Du point de vue individuel : un point de vue psychanalytique

Cordié, dans une approche psychanalytique, apporte plusieurs éléments sur le malaise des enseignants [5] : nous la citerons largement. Elle rappelle que la transmission du sa-

voir n'est pas une activité neutre. En effet l'enseignant doit affronter l'autre et il ne peut remplir sa mission sans que sa subjectivité, sa problématique personnelle ne transparaissent. Sa parole dévoile son inconscient et il peut être gêné par le risque de montrer ses faiblesses.

La relation de l'élève à l'enseignant implique des phénomènes transférentiels du fait de sa position de domination, mais aussi parce qu'il représente un idéal, un idéal de connaissance. Lorsque chez l'élève, à l'adolescence, se manifeste l'ambivalence contre les imagos parentales, celle-ci se reporte sur l'enseignant. L'adolescent se révolte contre les maîtres et les impératifs surmoïques. L'enseignant est alors pris dans une relation transférentielle imprégnée des conflits psychiques nés des relations de l'enfant avec ses parents. Ainsi pour Cordié l'enseignant est donc là à double titre : comme personne réelle et en tant que maître sur lequel se greffe le transfert ; et c'est à double titre qu'il sera jugé : sur ce qui transparaît de sa personne et sur sa fonction.

De plus il est directement responsable de plusieurs demandes souvent contradictoires : des demandes extérieures, provenant de l'éducation nationale, des parents, des élèves, de la société ; il doit rester dans le programme. De la qualité de son enseignement dépendra la « réussite pour tous », l'« enseignement unifié » des discours officiels, ne tient pas compte, par exemple, de la triste mais réelle influence du niveau socio-économique sur l'assimilation, ni des problèmes personnels des enfants.

La réussite de l'enseignant sera jugée sur les résultats de ses élèves : « c'est le bon élève qui fait le bon enseignant ».

Les élèves les plus jeunes portent sur lui une demande affective très lourde vis-à-vis de laquelle il doit trouver la bonne distance, alors que les plus grands attendent de lui qu'il soit juste, respectueux de leur vie personnelle, qu'il leur donne l'envie de s'intéresser.

La pédagogie et son cortège de vérités scientifiques parfois utopistes, qu'il suffirait d'appliquer pour obtenir des résultats, le laisseront souvent démuni face aux problèmes et à la réalité qu'il rencontrera dès les premières leçons, laissant naître un sentiment pénible d'impuissance. En effet, le produit des effets pédagogiques restera toujours imprévisible et le savoir ne sera jamais intégralement transmissible.

Mais il doit aussi composer avec ses exigences personnelles, ses propres impératifs surmoïques. L'enseignant note l'élève mais croit noter ainsi son propre travail.

Comment juger de la qualité de son travail alors que tant de facteurs interfèrent.

Toutes ces exigences impossibles, toutes ces demandes peuvent le conduire au sentiment d'échec, à la culpabilité, au sentiment d'impuissance. Un soupçon règne sur sa compétence. Un tel niveau de sollicitation, de jugement extérieur ou personnel, constitue une réelle épreuve pour le narcissisme. L'enseignant se croyant investi de l'entière responsabilité de la transmission du savoir, et par là maintenu en permanence sous la menace de la faute, vivra tout échec comme un manquement à sa mission.

A. Cordié rappelle pourtant qu'enseigner est un pari : l'enseignant donne à l'élève les moyens d'accéder au savoir et ne doit pas s'attendre à être payé en retour.

Sa réflexion nous permet de dégager des aspects de la profession enseignante exposant au risque d'épuisement professionnel. En particulier lorsqu'on s'intéresse à certains déterminants probables du *Burnout* : vocation, idéal du moi, idéal professionnel souvent difficile à atteindre, manque de reconnaissance, et nous allons retrouver certains d'entre eux dans plusieurs travaux prenant appui sur des données empiriques.

2.2.2. Du point de vue sociologique

Mona Ozouf [26] revient sur une enquête sociologique menée par Jacques Ozouf dans les années 1960 chez des enseignants ayant enseigné avant 1914 [22]. Même si cette enquête peut paraître ancienne, elle apporte des éléments intéressants à prendre en compte lorsqu'on s'intéresse aux enseignants. Ce sont 4 000 témoignages qui ont été ainsi rassemblés et qui avaient permis de dégager certaines idées des enseignants sur leur profession.

Nous la citerons largement.

Pour les enseignants de l'époque, « parler de soi et parler de la profession, c'est tout un. Le métier est le tout de l'existence... » ou « le métier était toute ma vie... » : ces phrases qui se répètent dans les témoignages nous montrent comment vie personnelle et vie professionnelle des enseignants étaient alors confondues.

Mais d'autres certitudes se dégagent, selon M. Ozouf, « ... la particularité du métier est de tenir en lui des valeurs universelles. La classe est le lieu de la liberté [...] au sens où le maître donne à chaque enfant la chance de l'autonomie. [...] La classe est aussi l'espace de l'égalité... l'enfant dans la classe n'est plus le fils de personne... ». Les récits font part de « l'assurance qui leur (les enseignants) est propre d'exercer la profession la plus utile à la collectivité nationale... ». Dans ce tableau de « la belle époque des instituteurs », M. Ozouf identifie donc à partir des témoignages l'existence d'idéaux très marqués et parfois utopiques, qui sont intrinsèques à la profession.

Mais aussi les témoignages montrent que l'épreuve de la confrontation au réel ramène ces enseignants à des objectifs moins ambitieux. Ainsi M. Ozouf écrit : « ... la pratique d'enseigner a ramené nos témoins à l'humilité : là se trouve la guérison de la tentation utopique que recèle le métier. Les textes de ces maîtres montrent que la pratique professionnelle les a rompus à l'exercice du tri entre le possible et le désirable. »

Ainsi cette étude sociologique nous éclaire sur les valeurs de la profession enseignante à la fin du XIX^e et au début du XX^e siècle. Certaines sont indissociables de la profession enseignante. Être enseignant offrait une véritable identité à la personne et la portait vers des idéaux et des désirs utopistes de transmission du savoir, de valeurs, dans un souci d'égalité et de liberté. La tâche était lourde, mais la vocation était probablement là pour soutenir les enseignants et leur permet-

tre de s'épanouir. Cela nous rappelle le texte de Loriol [18] sur la vocation des soignants et le sacrifice que représentait alors pour eux la fatigue, sacrifice pour mener à bien la « mission ». On peut ainsi être tenté d'établir un parallèle entre le monde médical et le monde enseignant.

Dans un article du même recueil, de l'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP), Régine Sirota s'interroge sur les similitudes sociologiques entre enseignants, et policiers et médecins. Toutes ces professions traitent « des "autres" et mettent en ordre ». Selon Claudine Herzlich, interrogée par R. Sirota, les « professions » se distinguent dans le monde du travail par le fait que « les professionnels ne travaillent pas seulement pour leur profit personnel, mais travaillent aussi en fonction de l'idée d'une mission. C'est l'idée de vocation. [Ils] ont une mission particulière dans la société, que ce soit celle du savoir pour les enseignants ou que ce soit celle de la santé pour les médecins ». La différence qui existe entre la profession de médecin et celle d'enseignant est, selon C. Herzlich, dans les « capacités d'auto-régulation » bien moindres de la profession enseignante qui ne dispose pas de code de déontologie.

Toutes ces informations nous permettent de supposer que la vulnérabilité psychique des enseignants est proche de celle des soignants, même si les contraintes ne sont pas les mêmes. Le *burnout* semble ainsi trouver une place légitime dans la psychopathologie de ce corps professionnel.

Dans les actes du colloque « La santé des enseignants : parcours individuel ou collectif ? » en avril 1992, plusieurs chercheurs s'entretiennent sur les « facteurs d'inadaptation ou de désadaptation professionnelles ».

J.-L. Dérouet rappelle les profonds changements qui ont affecté la profession enseignante : avant 1968, ce « monde scolaire était organisé autour d'un très petit nombre de principes », dont le plus important était de garantir « l'égalité des chances ». C'était un monde fermé, décidant lui-même « de façon incontestable quels étaient les savoirs légitimes et non légitimes », sans avoir à prendre en compte l'opinion de la société. Avec les changements de 1968, explique J.-L. Dérouet, ce fonctionnement est remis en cause et surgit « un excédent de principes organisateurs disant à quoi doit servir l'école ». Le monde de l'enseignement entre alors dans une grande « incertitude », dans laquelle il reste encore aujourd'hui. Pour J.-L. Dérouet, face à ces incertitudes, le monde enseignant cherche une stabilité, des références sur ce que doit prendre en charge l'école et quelles sont ses limites. Or il semble que ce travail peine à aboutir : « pour de multiples raisons, dont certaines tiennent d'ailleurs aux incertitudes de l'évaluation pédagogique et aux difficultés de prouver l'efficacité de ce que l'on fait, ces dispositifs, que construisent les acteurs sociaux pour retrouver un peu de terrain solide, ne tiennent pas », dira-t-il. Ces incertitudes, ce « travail pour trouver les références » qui n'aboutit pas, sont une source de souffrance dans la profession.

Pour Pierre Valarié, au cours de la même table ronde, les enseignants se trouvent « dans une indéfinition croissante de ce à quoi (ils servent), de ce qu' (ils sont) et ce à quoi (ils

peuvent) se référer... ». Il parle de « dérive identitaire » des enseignants.

2.3. Les données de l'enquête MGEN sur la vocation et l'idéal

Loriol, dans son étude sociologique sur la fatigue [18], avait analysé l'évolution des raisons du choix du métier d'infirmière, et souligné qu'au choix de ce métier par vocation religieuse à la fin du XIX^e siècle, la fatigue au travail étant alors vécue comme un sacrifice, s'étaient substituées la recherche de l'épanouissement personnel par le travail et une fatigue devenue maladie. Canoui résume cet aspect sociologique du *burnout* par les termes de « syndrome post-vocation » [3].

Dans l'enquête déjà citée de V. Kovess et al., conduite en 1999 sur la population nationale des mutualistes de la MGEN, certaines données apportent des informations intéressantes sur la vocation des enseignants, le sentiment d'être en accord avec leur idéal et la satisfaction professionnelle.

Les résultats montrent que seuls 40,6 % des enseignants actifs déclaraient avoir choisi leur métier par vocation. Lors d'une étude antérieure portant sur des enseignants de la région Midi-Pyrénées en 1986 [13], V. Kovess avait constaté que le choix de la profession enseignante se faisait par vocation dans deux tiers des cas. Bien sûr les populations étudiées dans ces deux enquêtes ne sont pas forcément comparables mais il semble bien que le choix par vocation, comme dans d'autres professions, se fasse plus rare, comme l'avait déjà souligné Marc Loriol.

Dans l'enquête de 1999, on peut constater que femmes et hommes ne choisissent pas la profession enseignante par vocation dans les mêmes proportions : 44,3 % chez les femmes et 35,5 % chez les hommes ($p < 0,000$).

Les résultats des analyses univariées montrent que parmi les enseignants actifs, ceux ayant choisi leur métier par vocation sont plus en accord avec leur idéal professionnel que les autres (respectivement 65,3 % vs 52,9 %, $p = 0,000$).

Cette différence se maintient chez les hommes (respectivement 69,2 % vs 55,3 %, $p = 0,000$) et les résultats sont analogues chez les femmes (62,9 % vs 50,9 %, $p = 0,000$).

De même, chez les enseignants actifs nous avons pu examiner les liens d'autres variables avec le choix par vocation (Tableau 1).

Ces résultats peuvent donc faire supposer que la vocation de l'enseignant pour son métier le protégerait en partie de la désillusion professionnelle et de certaines craintes concernant son efficacité à enseigner. Cela semble aller dans le sens de l'hypothèse de Loriol, qui voyait dans le déclin des vocations, chez les soignants, une explication de phénomènes tels que le *burnout*. Mais il est intéressant de noter aussi que choisir par vocation semble contribuer à renforcer l'appréhension de la responsabilité morale chez les enseignants. Choisir par vocation c'est aussi s'imposer de réussir, c'est-à-dire parvenir à la « réussite » de ses élèves. L'enseignant se sent ainsi d'autant plus « moralement responsable » du deve-

Tableau 1
Liens d'autres variables avec le choix par vocation

Choix par vocation	Hommes		p	Femmes		p
	oui	non		oui	Non	
redouter faire la classe	1,30 %	2,20 %	0,28	0,80 %	3,60 %	0,000
crainte responsabilité morale	45,10 %	37,70 %	0,006	43,70 %	39,80 %	0,073
redoutent impuissance	34,30 %	39,80 %	0,036	45,90 %	49,20 %	0,136
redoutent non reconnaissance	40,10 %	39,00 %	0,685	38,40 %	39,10 %	0,747
redoutent relations parents	4,40 %	2,80 %	0,143	4,60 %	6,30 %	0,105
redoutent relations supérieures	3,10 %	5,00 %	0,115	12,50 %	11,70 %	0,619
redoutent expliquer aux élèves	6,50 %	6,50 %	0,988	6,00 %	8,20 %	0,061

nir de ses élèves qu'il prend à cœur sa profession et est ainsi plus vulnérable face aux échecs.

La symptomatologie du *burnout* comporte des éléments de détresse psychologique. Aussi a-t-on examiné les liens entre détresse psychologique (mesurée par l'échelle de Ilfeld) et choix par vocation. Pour cela nous avons réalisé des analyses de variance des scores moyens à l'Ilfeld selon plusieurs variables dépendantes. Nous nous sommes placés dans la population d'enseignants toujours en activité.

Parmi les hommes, lorsqu'on examine les variables dépendantes une à une, on constate que le choix de la profession par vocation réduit significativement le score moyen à l'Ilfeld, de même pour le fait d'être en accord avec son idéal professionnel. La moyenne à l'Ilfeld augmente significativement avec l'expérience professionnelle. Le score à cette échelle n'est pas différent suivant les lieux d'exercice des enseignants.

Chez les femmes enseignantes, le choix par vocation n'était pas significativement lié aux scores moyens à l'Ilfeld.

Dans le groupe des enseignants hommes ayant cinq ans ou moins d'expérience, le choix de la profession par vocation est significativement lié à la détresse psychologique : la vocation étant associée à une moyenne plus faible à l'Ilfeld. Il existe une tendance à la limite de la significativité entre l'accord avec l'idéal professionnel et la détresse psychologique, dans le sens où être en accord avec cet idéal est associé à une moyenne plus faible à l'Ilfeld.

Dans le groupe des enseignants hommes ayant de six à dix ans d'expérience, seul le fait d'être en accord avec son idéal professionnel est lié de manière significative avec des scores moindres de détresse psychologique.

Enfin dans le groupe des hommes enseignants ayant plus de dix ans d'expérience, seul le fait d'être en accord avec son idéal professionnel est significativement lié avec des scores moindres à l'Ilfeld.

Il semble donc, d'après ces résultats, que la vocation pour l'enseignement soit un facteur à prendre en compte principalement lors des cinq premières années d'enseignement et que sur cette période il soit associé à des scores de détresse psychologique moindres. Au-delà de cette période, son effet n'est plus significatif. Bien que nous n'ayons pu mettre en évidence un lien de causalité, on pourrait imaginer que pour les enseignants les moins expérimentés, les idéaux de la vocation agissent comme un facteur protecteur sur la détresse psychologique, et qu'avec le temps la valeur défensive de ces

idéaux soit reléguée au second plan. Par ailleurs, nos résultats montrent qu'être en accord avec ses idéaux professionnels, quels qu'ils soient, est un facteur associé à des scores moyens à l'Ilfeld plus bas, quelle que soit l'expérience des hommes enseignants.

Une autre hypothèse intéressante est à considérer, celle de la désillusion : est-il plus douloureux et plus délétère pour la santé mentale de ne pas atteindre ses idéaux professionnels, lorsque l'on a choisi son métier par vocation ?

Nous avons donc considéré les enseignants déclarant ne pas être en accord avec leur idéal professionnel et tenté de voir s'il existait un lien entre la vocation et les scores de détresse psychologique.

Les analyses ont montré que ni le choix par vocation, ni l'expérience professionnelle n'étaient liés aux scores de détresse psychologique dans ce sous-échantillon.

En contrôlant pour l'expérience professionnelle, le seul lien significatif que l'on a pu mettre en évidence entre vocation et détresse psychologique concerne les enseignants hommes ayant entre six et dix ans d'expérience. Dans ce groupe ($n = 57$), choisir son métier par vocation et ne pas parvenir à atteindre ses idéaux est associé à une plus grande détresse psychologique que choisir son métier pour d'autres raisons tout en ne parvenant pas à atteindre ses idéaux. Dans le groupe des enseignants moins expérimentés, ce sont peut-être les faibles effectifs ($n = 48$) qui nous empêchent de conclure. Parmi les enseignants ayant plus de dix ans d'expérience, l'absence de lien entre vocation et détresse psychologique semble étayée par des effectifs plus larges ($n = 376$).

Ainsi la différence observée dans le groupe d'hommes de six à dix ans d'expérience semble s'annuler pour un nombre d'années d'expérience professionnelle plus grand, les raisons du choix de la profession pesant sans doute de moins en moins sur l'état psychique des enseignants n'ayant pas atteint leurs idéaux professionnels.

2.4. Une théorie empirique du burnout chez les enseignants

En 1982, Blase [2] présente une théorie construite à partir de données empiriques, la *Teacher Performance-Motivation Theory*.

Selon lui, les recherches précédentes sur le *burnout* et le stress des enseignants se sont limitées à l'étude de leurs causes et conséquences, et il manque des travaux de recherche empiriques et théoriques bien spécifiques de l'étude du

burnout dans la profession enseignante (par exemple Maslach a bien inclus des enseignants dans ses échantillons mais ils étaient toujours au côté d'autres professions d'aide). Selon Blase, le modèle de Maslach [19], dans lequel les tensions chroniques auxquelles sont exposés les personnels des professions d'aide en général mènent progressivement à l'épuisement émotionnel, au cynisme, permet difficilement de comprendre le *burnout* des enseignants. Aussi s'est-il attaché à partir de données empiriques recueillies auprès d'enseignants du secteur public au moyen d'entretiens approfondis (n = 43, dans une école de l'État de New York) à concevoir un modèle explicatif du *burnout* chez les enseignants. Il va suivre pour cela la méthode de Glaser et Strauss permettant de concevoir une théorie à partir d'enquête de terrain (*grounded-theory inquiry*). Ce procédé utilise des techniques de recueil et d'analyse de données, comme « l'analyse comparative constante », qui permettent de comparer chaque nouvel événement aux événements précédemment codés. Ainsi les nouvelles données soit entrent dans des catégories de variables existantes, soit contribuent à créer de nouvelles catégories.

Son travail le porte aux conclusions empiriques suivantes :

- l'enseignant perçoit les besoins de ses élèves : Blase entend par là la perception qu'a l'enseignant des déficiences, attentes et souhaits des élèves dans les domaines de l'instruction, mais aussi de la morale et des conseils ;
- les objectifs de l'enseignant en découlent directement : fournir à l'élève des connaissances, des valeurs morales, des conseils sur les problèmes rencontrés par l'élève dans sa vie personnelle ;
- l'enseignant va fournir un effort personnel pour tenter d'y répondre. Atteindre ce résultat s'avère être, dans l'esprit des enseignants, le but majeur (on pourrait dire l'idéal ?) de la profession et une source importante de satisfaction, essentielle à son équilibre ;
- il s'aidera pour cela de techniques dites de *coping*. Pour Blase le *coping* est : tout moyen physique, psychologique, matériel ou social permettant de surpasser les stressseurs professionnels et de parvenir aux résultats escomptés avec les élèves [2] ;
- ces techniques permettront de lutter contre les stressseurs professionnels qu'il rencontrera. Par stressseurs professionnels, Blase comprend toute variable liée au travail et qui interfère négativement avec l'effort professionnel de l'enseignant. Ils peuvent être intrinsèques, c'est-à-dire psychologiques : l'effet de l'apathie des élèves, leur indiscipline, leur manque de présence, un superviseur importun, des parents désintéressés..., ou être extrinsèques, liés à l'environnement de travail, au salaire ;
- mais si efforts et stratégies de *coping* sont incapables de mener l'enseignant et l'élève vers ce but majeur et que ces techniques ne sont plus adaptées aux exigences internes ou environnementales que vit l'enseignant, alors celui-ci entre dans un processus « dégénérateur » : son but majeur n'est pas atteint, il n'est pas satisfait des résultats

de ses élèves et à travers eux de ses propres prestations. Par conséquent, les retours positifs, les satisfactions d'un travail accompli, ne viennent pas. Or ces gratifications, qu'elles soient d'origine extérieure ou intérieure à la personne de l'enseignant, contribuent à assurer son équilibre psychique. Aussi, de ce cycle d'interactions émerge un stress résiduel ou une tension résiduelle (*residual strain*), et lorsque l'enseignant s'engage dans d'autres cycles identiques il est soumis au poids de ce stress résiduel. Il en est moins efficace, moins disponible, ce qui réduit ses chances de parvenir à son but. Avec le temps, la répétition de ces cycles « dégénérateurs » amène l'enseignant à avoir le sentiment global de l'inconséquence de son action, de son inefficacité dans la réalisation de sa tâche. C'est le processus de *burning out*. Il se traduira par une diminution de la satisfaction professionnelle, de la motivation, de l'implication et des efforts que l'enseignant fournira au travail. Ainsi l'enseignant est entré dans une sorte de cercle vicieux destructeur qui se renforce de lui-même.

C'est donc le décalage entre les efforts, le but idéal de l'enseignant, et le résultat de ces efforts qui vont progressivement mener à l'état final qu'est le *burnout*.

Ainsi, une théorie nous montre empiriquement comment le jugement de l'enseignant sur sa propre efficacité, son influence effective sur les élèves, à travers leurs résultats scolaires, leur développement, est primordial pour son équilibre psychique. Cette théorie apporte un support empirique aux hypothèses théoriques précédentes.

3. Conclusions

Le *burnout* avait été décrit initialement dans les professions soignantes, dans lesquelles les professionnels sont confrontés quotidiennement à la maladie, à la souffrance et à la mort. On est en droit de se demander ce qui rend la profession enseignante « à risque de *burnout* ». En effet, à première vue, les contraintes et les objectifs professionnels des enseignants ne sont pas analogues à ceux des soignants.

Pourtant, il existe certaines similitudes importantes. D'abord ce sont des professions qui les placent sous l'influence d'une véritable éthique professionnelle. Ensuite, ces professions impliquent des considérations profondément humanistes, souvent idéalisées, et parfois loin du travail quotidien. Choisir de travailler dans ces professions est souvent un acte déterminé par une véritable vocation, des idéaux marqués. Elles exposent le personnel à des contraintes organisationnelles qui se ressemblent.

La société leur attribue des tâches de plus en plus lourdes, elle les rend exclusivement responsables, et ne tolère pas l'échec. Ainsi, cet échec et la désillusion y sont d'autant plus vécus avec émotion.

Or ces caractères que partagent les professions soignantes et enseignantes, caractères individuels, sociologiques et organisationnels, sont ceux qui dans la littérature sont tenus

pour les déterminants du *burnout*. Il nous paraît donc légitime de considérer la profession enseignante comme exposée à ce phénomène.

Malgré toutes ces contraintes, tous ces stress pesant sur les enseignants, les rares données sur la prévalence des troubles psychiatriques dans cette population ne semblent pas conclure à l'existence d'une surmorbidity psychiatrique, malgré une idée communément répandue. Aussi l'hypothèse faisant du *burnout* un moyen de défense, ou une technique de *coping* permettant d'éviter à l'individu de s'effondrer nous paraît défendable.

Références

- [1] Besse M. Burn-out : Mythe ou réalité ? Recherche en soins infirmiers 1992;28.
- [2] Blase JJ. A Social-psychological Grounded Theory of Teacher Stress and Burnout. Educational Administration Quarterly 1982;18:93–113.
- [3] Canoui P. Le Syndrome d'épuisement professionnel des soignants : de l'analyse du burnout aux réponses. 2^e éd. Paris: Masson; 2001.
- [4] Cathébras P. Du « burn out » au « syndrome des yuppies » : deux avatars modernes de la fatigue. Sciences Sociales et santé 1991;IX.
- [5] Cordié A. Malaise chez l'enseignant : l'éducation confrontée à la psychanalyse. Paris: Le Seuil; 1998.
- [6] Corin E, Bibeau G. Le Burn-out : une perspective anthropologique. Ann Méd Psychol 1985;7.
- [7] Eaton WW, Anthony JC, Mandel W, Garrison R. Occupations and the prevalence of major depressive disorder. J Occup Med 1990;32:1079–87.
- [8] Finlay-Jones R. Factors in the teaching environment associated with severe psychological distress among school teachers. Aust N Z J Psychiatry 1986;20:304–13.
- [9] Franceschi-Chaix C. Le Syndrome de burn-out : étude clinique et implications en psychopathologie du travail. Recherche en soins infirmiers 1993;32.
- [10] Freudenberger HJ. The staff burn-out syndrome in alternative institutions. Psychotherapy: theory, research and practice 1975;12:73–82.
- [11] Haack MR. Stress and impairment among nursing students. Research in nursing and health 1988;11:125–34.
- [12] Ilfeld Jr FW. Methodological issues in relating, psychiatric symptoms to social stressors. Psychol Rep 1976;39:1251–8.
- [13] Kovess V, Chanoit PF, Labarte S. Les Enseignants et leur santé. Paris: Frison Roche; 1997 163p.
- [14] Kovess V, Fournier L, Lesage A, Amiel-Lebigre F, Caria A. Two validation studies of the CIDIS: a simplified version of the CIDI. Psychiatric Networks 2001;4:10–24.
- [15] Kyriacou C. Teacher stress and burnout: an international review. Educational Research 1987;29.
- [16] Kyriacou C, Sutcliffe J. Teacher stress: prevalence, sources, and symptoms. Br J Educ Psychol 1978;48:159–67.
- [17] Lebigot F, Lafont B. Psychologie de l'épuisement professionnel. Ann Méd Psychol 1985;7.
- [18] Lorient M. Le Temps de la fatigue : gestion sociale du mal-être au travail. Anthropos : diff Economica 2000.
- [19] Maslach C, Jackson SE. The measurement of experienced burnout. Journal of occupational behaviour 1981;2:99–113.
- [20] McKnight JD, Gass DC. Perceptions of Control, Burnout, and Depressive Symptomatology: A Replication and Extension. Journal of Consulting and Clinical Psychology 1995;63:490–4.
- [21] Meier ST. The Construct validity of burnout. Journal of Occupational Psychology 1984;57:211–9.
- [22] Ozouf J. Nous les maîtres d'école. Autobiographies d'instituteurs de la Belle Époque. Paris: Gallimard; 1973.
- [23] Pithers RT. Teacher stress research: problems and progress. Br J Educ Psychol 1995;65:387–92.
- [24] Robins LN, Wing J, Wittchen HU, Helzer JE, Babor TF, et al. The Composite International Diagnostic Interview. An epidemiologic instrument suitable for use in conjunction with different diagnostic systems and in different cultures. Arch Gen Psychiatry 1988;45:1069–77.
- [25] Scarfone D. Professional burnout syndrome : is there smoke without fire ? Ann Méd Psychol 1985;143:754–61.
- [26] Bruguière E. Image publique des enseignants. Recherche et formation pour les professions de l'éducation, Revue de l'INRP 1995;20.