
Estime de soi et vie professionnelle des enseignants

Marie-Christine Piperini

<p><i>Maître de conférences Université Lyon II 86 rue Pasteur 69365 Lyon cedex 07 PIPERINI_MC@hotmail.com</i></p>

RESUME : Les attentes croisées des familles, de l'emploi, et de l'institution scolaire, attachée aux notions de missions et de pérennité en même temps qu'à des réformes successives ont abouti dans cette dernière décennie à une éclosion de tensions professionnelles. A l'instar des mécanismes de défenses déployés contre la souffrance décrits par C. DEJOURS (2000), le niveau d'estime de soi d'un enseignant n'est-il pas à concevoir comme une réponse adaptative lui permettant de maintenir son adhésion aux conditions de travail et au système idéologique propres à son corps professionnel ? Une enquête comparative auprès de 438 enseignants et étudiants se préparant aux métiers de l'enseignement a permis une différenciation de l'image que l'individu a de lui, de ses compétences et des attentes qu'il rencontre dans son travail, et montre que l'évolution de l'estime de soi, comme les sources de satisfaction et d'insatisfaction au travail, est liée au parcours de vie des sujets.

MOTS-CLES : Estime de soi, Qualité de vie au travail, Enseignants, Image de soi, Rôle professionnel.

1. Introduction : un contexte social bouleversé

1.1. Une organisation taylorienne

L'organisation pédagogique traditionnelle d'un établissement scolaire présente bien des similitudes avec le modèle taylorien d'organisation du travail, recherchant rationalité et efficacité technique optimales. J.P. Obin (1993), R. Ballion (1990), puis P. Rayou (1992) ont déjà observé que comme pour l'entreprise industrielle :

1°) La séparation entre ceux qui conçoivent et contrôlent (administration centrale, inspection générale) et ceux qui exécutent (les enseignants) est évidente.

2°) Le travail des enseignants est fondé sur la parcellisation des tâches (par section, discipline, heures d'enseignement) et leur répétitivité (par classe et semaine d'emploi du temps). « *L'élève circule, ni plus ni moins, dans une chaîne d'opérations où chaque opérateur-enseignant contribue à ajouter une plus-value élémentaire.* » (J.P. Obin, 1993, p.192).

P. Rayou (1992) cite le témoignage d'une lycéenne qui exprime sa perception de ce phénomène : « *Les professeurs ressemblent à des machines, parlent pour nous faire apprendre quelque chose, sans vraiment savoir si on a envie d'apprendre, sans se poser de question. On leur dit : Il faut que vous appreniez ça aux élèves, ils le font sans contester* » (p.292).

Cette organisation du travail taylorienne est génératrice de frustrations :

- le sentiment d'être jugé ou de se percevoir soi-même comme interchangeable à son poste,
- le risque de dépersonnalisation de l'enseignant liée à la conscience de ne jamais pouvoir vraiment achever sa tâche, de ne pouvoir qu'exceptionnellement en prenant du recul se dire qu'il a réalisé quelque chose lui-même, qu'il l'a bien fait et qu'il est reconnu comme tel par le regard des autres : inspecteurs, collègues, élèves,
- la perception de modifications profondes et rapides de l'environnement avec une compréhension des finalités et une prévisibilité réduite (une production scientifique et technique accélérée aboutissant à la production de savoirs nouveaux à transmettre, et l'évolution des technologies, des professions et des publics remettent en question une organisation pérenne des conditions d'enseignement et de formation des élèves).

1.2. La question de l'aliénation des enseignants

Les attentes croisées des familles, de l'emploi (avec les qualifications et compétences dictées par le monde de l'entreprise) et de l'Institution scolaire constituent les ferments d'une « *crise des missions* » (G. Verpraet, 2001, p.14). Enseignement, médiation, socialisation, transmission, éducation, et gestion des conflits, ... la définition de la fonction et des tâches de l'enseignant est d'une complexité croissante.

Depuis 1980, les débats publics portent sur l'articulation entre la citoyenneté, l'ordre social et la modernisation économique et chaque ministre apporte sa réforme (rapprochement des cycles, collège unique, massification des effectifs et désenchantement face aux difficultés rencontrées avec la montée de la précarité sociale, effets pervers du 80% d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat) (B. Charlot, 1993). La valeur de référence, d'idéal et de modélisation des modèles éducatifs fonctionne de moins en moins. Une désorientation scolaire résulte de ce système d'attentes non convergentes (J.M. Berthelot, 1993).

La crise de la symbolisation et de l'autorité symbolique, corollaire fréquemment additionné à la crise de socialisation dans les familles précaires (chômage, migrations, ruptures familiales) affecte la qualité de la responsabilité co-éducative entre parents et professeurs, trouble l'implication scolaire des élèves et donne aux tâches d'évaluation, jugement et orientation des enseignants

des accents de répression vécus comme culpabilisants ou dépassés (G. Verpraet, 2001, p.53).

« *Les tensions professionnelles, décryptées dans les collèges de banlieue, notamment sous la catégorisation de violences, mettent en jeu l'identité professionnelle des enseignants. Le rapport au savoir et aux publics, le rapport à sa propre formation sont interrogés fortement par le enseignants dans ces situations de rupture* » (o.c., p.115). Ambivalences, sentiment d'insécurité et de limite du développement de sa capacité d'action, lorsque le contrat scolaire, les codes traditionnels ne sont pas respectés par les élèves et/ou leur famille, les stratégies adaptatives des enseignants se caractérisent par un tâtonnement et des alternances entre élaboration progressive d'actions constructives, passages régressifs dans la dynamique du groupe-classe, report de l'enseignement sur une position « institutionnaliste » avec appel au surveillant, CPE, voire à la police ?

Nous rencontrons ainsi dans la situations des enseignants cinq facteurs d'un sentiment d'aliénation pathogène :

1°) l'isolement (être éloigné des centres de pouvoir)

2°) l'impuissance (l'absence de contrôle social produit par la non compréhension des valeurs présidant aux décisions ou à l'absence de décision)

3°) l'absurdité (des actes sont posés et répétés, comme en attendant, sans conviction)

4°) l'absence de normes (l'absence de règles de conduites dans une situation de transition)

5°) l'aliénation de soi (lorsque l'image de lui-même qui est renvoyée au sujet par le groupe est différente de son être).

2. Cadre théorique : l'estime de soi, condition ou facteur de résilience ?

2.1. Le Burn-out

En 2000, C. Dejours note que le Burn-out, le syndrome d'épuisement professionnel qui atteignait électivement les personnes ayant pour tâche le service ou l'assistance aux personnes en difficultés, identifié et décrit à la fin des années 70, semble pouvoir s'observer maintenant chez des personnels qui en étaient jusque là indemnes, dont, en particulier, les enseignants.

Cette pathologie, en général se manifeste par : des symptômes de dévalorisation de soi et de dépression, un déficit sthénique, un découragement, une démotivation.

Les exigences de disponibilité et de dévouement d'une profession apparaissent comme un piège psychique lorsque les contraintes environnementales ouvrent dans le sens de l'aliénation.

2.2. La Résilience

Le concept de résilience individuelle se définit précisément comme la capacité d'une personne à pouvoir faire face à une situation délétère, à continuer à se développer et à augmenter ses compétences à partir de la situation adverse (M. Anaut, 2003), c'est-à-dire la capacité de maîtrise et le sentiment de pouvoir sur son environnement lié à la reconnaissance par l'individu lui-même de ses compétences dans son domaine. Une telle ressource individuelle pourrait permettre aux enseignants de dépasser les facteurs de stress de leur situation professionnelle.

Y. Lebosse et M. Lavalee (1993) puis S. Luthar (2000) ont expliqué que par le processus de résilience une personne qui se trouve dans des conditions de vie plus ou moins incapacitantes, développe en mettant en œuvre des actions concrètes, le sentiment qu'il peut exercer un plus grand contrôle sur les aspects de sa réalité psychologique et sociale. La situation stressante paraît alors être la condition de l'émergence du processus résilient, c'est-à-dire de l'habileté de fonctionner de façon adaptée et de devenir compétent dans la confrontation à une situation adverse.

Dans des travaux actuels sur le concept de résilience, l'estime de soi est identifiée comme l'un des facteurs constituant la résilience :

N. Garmezy et A. Masten (1991) dans une revue de littérature scientifique, ont dressé un inventaire des principales variables favorisant la protection chez les sujets

Un tempérament doux, bon et gentil naturellement, être jeune, un Q.I. élevé ou un bon niveau d'aptitudes cognitives, de l'humour, le sentiment d'auto efficacité et d'estime de soi, un locus of control interne, des sentiments d'empathie, une conscience des relations interpersonnelles (proche de l'intelligence sociale), et avoir du charme, du charisme, être attrayant pour les autres.

La conscience de son auto estime (ou auto appréciation) et du sentiment de soi, le sentiment de son efficacité, et un répertoire d'approches de résolution de problèmes sociaux.

2.3. La question de la fonction de l'Estime de soi

un individu peut rencontrer des failles ou des ruptures de résilience, comme en attestent des phases de décompensation, de dépression et les suicides, chez les sujets résilients

3. Problématique : La fonction paradoxale de l'estime de soi chez les enseignants

3.1. Question

3.2. Hypothèse théorique

Ce qui est exploité par l'organisation du travail, ce n'est pas la souffrance, elle-même, mais plutôt les mécanismes de défense déployés contre cette souffrance

4. Méthodologie

4.1. Outil de recueil de données

4.2. Population interrogée

Tableau 1 *Echantillon.*

5. Résultats

5.1. L'ambiguïté de l'estime de soi

1^{ère} hypothèse :

Résultat :

Tableau 2 *Indices d'estime de soi des enseignants et des étudiants se préparant aux métiers de l'enseignement.*

Commentaire :

Ils développent alors un mépris affiché (lors des entretiens mais aussi devant leurs classes) des élèves, jugeant leur niveau déplorable et irrécupérable

Il n'est pas question de diminuer le niveau d'exigence, (...) mais plutôt d'adapter, si besoin est, les formes pédagogiques aux nouvelles exigences du public scolaire

5.2. Un groupe social hétérogène

2^{ème} hypothèse :

Résultat : Notre hypothèse semble confirmée chez les hommes seulement. Les femmes enseignants en école primaire ont très nettement une estime de soi moindre que celles enseignant en secondaire.

Indices moyens d'estime de soi /populations	Hommes enseignant en collèges ou lycées	Femmes enseignant en collèges ou lycées	Hommes enseignant en écoles primaires	Femmes enseignant en écoles primaires
Générale	21,05	20,37	20,75	19,23
Sociale	6,25	5,5	6,5	5,30
Familiale	5,69	6,25	6,25	6,07
Professionnelle	6,30	6	7,25	5,30
Total	39,80	39,12	40,75	36

Tableau 3. Genre, Cycle d'exercice professionnel, et estime de soi des enseignants.

Mais il faut préciser que le nombre d'hommes enseignant en primaire interrogés, cumulant leur fonction d'enseignant avec celle de directeur d'établissement est de 2/3 (il est de 2/10 chez les femmes).

Commentaire : En 1993, J.P. Obin constatait que la population enseignante semblait se distinguer de la population par un tropisme accentué vers l'autonomie et un désir d'émancipation par rapport aux contraintes. Ces caractéristiques étaient propres en principe à « *lui permettre d'affronter les mouvements et les changements qui animent la société française avec plus de sérénité et de tolérance que ses concitoyens* » (p.179). Mais les femmes enseignant (à l'instar de l'ensemble des femmes françaises) semblaient plus sensibles à l'épanouissement personnel que les hommes : « *On observe une polarisation des motivations féminines sur l'aspiration au bonheur et les besoins d'affection* ». Ce même phénomène caractérisait les enseignants les plus jeunes. Les femmes et les jeunes cherchaient avant tout à « *s'épanouir dans un environnement chaleureux* » (o.c., p.180), tandis que les hommes exprimaient des motivations partagées, associant épanouissement, utilité et reconnaissance sociale, au travers du statut social et de ses attributs. Les hommes participent ainsi bien plus largement que les femmes à la vie corporative et institutionnelle (mutuelles, syndicats, responsabilités administratives dans les établissements).

Notons ici qu'en 1987, le COFREMCA annonçait que l'intégration d'étudiants masculins s'opérait en favorisant le recrutement de personnes davantage portées que la moyenne à s'épanouir dans un environnement sécurisant et chaleureux, moins toniques et davantage focalisés sur les dimensions intellectuelles. Ces jeunes hommes se caractérisaient par une propension à vivre un peu en marge des tendances que leur classe d'âge et des grands mouvements de leur environnement. En conséquence, une augmentation de cette revendication d'un droit à l'épanouissement personnel serait probable au sein de la population enseignante actuelle.

5.3. L'évolution au fur et à mesure de la vie professionnelle

3^{ème} hypothèse : L'évolution de l'estime de soi serait liée au parcours de vie du sujet. Ainsi l'avancée en âge correspondrait pour la femme à un repositionnement de ses investissements familiaux et professionnels. Plus les femmes gagneraient en ancienneté, plus leur estime de soi deviendrait davantage dépendante des événements familiaux que des données professionnelles.

Résultat : Hypothèse validée.

Indices moyens d'estime de soi /populations féminines	Enseignantes en école primaire plus de 10 ans Ancienneté	Enseignantes en école primaire Ancienneté moins de 10 ans	Etudiantes en IUFM
Générale	19,86	18,57	18,62
Sociale	5,13	5,5	5,67
Familiale	6,06	5,82	6,12

Tableau 5. *Estime de soi et formation professionnelle.*

Commentaire : Nous pensons que cet effet peut avoir été annulé par le vécu subjectif du parcours de formation-même en IUFM.

En 1997, F. Charles et J.P. Clément, procédant à une enquête de satisfaction auprès d'étudiants en IUFM mettait en évidence un malaise :

- Perception de la 1^{ère} année de formation à l'IUFM : « *Très satisfaisante* » : 2,9%, « *Satisfaisante* » : 23,3%, (Total des jugements positifs : 26,2%), « *Moyennement satisfaisante* » : 56,2%, « *Insatisfaisante* » : 17,6%.

- Perception de la 2^{de} année de formation à l'IUFM : « *Très satisfaisante* » : 1,2%, « *Satisfaisante* » : 11%, (Total des jugements positifs : 12,2%), « *Moyennement satisfaisante* » : 51,8%, « *Insatisfaisante* » : 36%.(source : Enquête IUFM Alsace 1993-1994. Effectif = 210 en 1^{ère} année, 228 en 2^{de})

En 2001, S. Nadot confirmait la même attitude critique et inquiète chez les étudiants d'IUFM :

- « *Un trop lointain rapport entre le savoir exposé et l'exercice du métier tel qu'ils le perçoivent* ».
- « *Des discours qu'ils jugent intéressants peut-être, pour un jour, plus tard, lorsqu'ils auront plus d'expérience, mais pas à ce moment là de leur formation, en tout cas pas dans l'immédiat* ».
- « *Ils ne voient pas de lien entre les informations qu'on leur donne et ce qu'ils estiment pouvoir faire en classe* ».
- « *L'urgence est d'acquérir la compétence à maîtriser un groupe d'élèves, avant celle de transmettre ce qu'ils ont à enseigner. Il faudrait leur faire acquérir la première avant de travailler la seconde* » (o.c., p147)

Derrière ces jugements disqualifiants et ces attitudes fortement revendicatives vis-à-vis de leurs formateurs, apparaît chez ces étudiants un doute profond et aigu sur leurs propres compétences et leur capacité à faire face. Les « savoirs prédictifs » qu'ils remettent en question, suscitent moins l'effet jubilatoire de la reconnaissance et la prise de conscience qu'ils ne produisent l'appréhension d'un futur qui paraît de plus en plus complexe et « peu maîtrisable » au fur et à mesure qu'on le leur évoque, décrit et explique de façon parcellaire.

L'expertise extérieure favorise, voire conditionne, bien plus la dépendance qu'elle ne conforte l'estime de soi du sujet qui l'attend.

6. Conclusion :

Nos résultats montrent que globalement, il n'y a pas d'évolution de l'estime de soi entre futurs professionnels et enseignants confirmés. Les deux populations se caractérisent par des indices d'estime de soi peu élevés. Selon leurs réponses, l'altération des conditions de travail des enseignants est très hétérogène. L'évolution de l'estime de soi, comme les sources de satisfaction et d'insatisfaction au travail, est liée au parcours de vie des sujets. L'avancée en âge correspond pour la femme, en particulier, à un repositionnement de ses investissements familiaux et professionnels. Mais « s'épanouir dans un environnement chaleureux » est également un facteur important chez les jeunes.

Les faits organisationnels et les mécanismes psychologiques sont éminemment imbriqués dans notre compréhension de l'articulation entre l'image que l'individu a de lui, des ses compétences et des attentes qu'il rencontre dans son travail :

- La réduction du travail en équipe à une version administrative et normative, conforme à la doxa managériale en vogue, de façon à éviter l'expression des tensions, mais aussi celle des obstacles rencontrés dans son exercice, bloquant par là l'élaboration de réponses collectives,
- l'accroissement de la compétition entre établissements, rivalisant dans la conquête des options « ad hoc » et des « bons » publics,
- la mise en place d'un processus de fragmentation du syndicalisme enseignant à partir des stratégies de transformation nées chez les dirigeants de la F.E.N.,

sont des symptômes d'un même processus défensif collectif, sur le mode « attaque fuite » (W. Bion, 1961). L'extérieur, l'Autre (collègues, établissements, syndicats) est disqualifié et neutralisé (avec plus ou moins de succès) pour éviter de l'être soi-même, persuadé d'une menace, par une atteinte de l'estime de soi qui peut être dissimulée sous une attitude critique, hyperactive et revendicative.

Nos résultats montrent que si l'estime de soi est bien fonction du parcours de vie du sujet, ce processus défensif collectif semble déjà acquis au sein même des deux années de formation en IUFM. La formation joue là encore un rôle important dans la structuration du milieu et la construction des identités professionnelles et représentations de soi des enseignants. Mais à l'instar de B. Geay, notre confiance dans le dépassement collectif de ce processus défensif reste limitée : « *On ne peut ignorer qu'un authentique projet « libéral » a pris lui aussi de la vigueur et qu'il se satisfait fort bien des évolutions actuelles, considérées comme une étape utile dans sa mise en œuvre* » (B. Geay, 2001, p.181)

7. Bibliographie :

- ANAUT (M.) (2003) – « *La résilience* », Paris, Nathan.
- BALLION (R.) (1990) – « *Approche sociologique du fonctionnement des lycées* », in « *Education et Formations* », n°22.
- BERTHELOT (J.M.) (1993) – « *Ecole, orientation, société* », Paris, P.U.F..
- BION (W.) (1961) – « *Recherche sur les petits groupes* », Paris, P.U.F..
- CHARLES (F.), CLEMENT (J.P.) (1997) – « *Comment devient-on enseignant ? L'IUFM et ses publics* », Strasbourg, Presses universitaires de Strasbourg ;
- CHARLOT (B.) (1993) – « *L'école et le territoire ; nouveaux espaces, nouveaux enjeux* », Paris, Armand Colin.
- COFREMCA (1987) – « *Observatoire des enseignants* », Paris, MEN et COFREMCA.
- DEJOURS (C.) (2000) – « *Travail, usure mentale* », Paris, Bayard.
- FELOUZIS (G.) (1997) – « *L'efficacité des enseignants* », Paris, P.U.F..
- GARMEZY (N.), MASTEN (A.) (1991) – « *The protective role of competence indicators in children at risk* », in Cummings E. et al., « *Perspective on Stress and coping* », Hill dale, NJ, Erlbaum, Associates, p.151-174.
- GEAY (B.) (2001) – « *De l'esprit de corps à l'esprit managérial ? Les identités professionnelles enseignantes en redéfinition* », in « *Insertions et évolutions professionnelles dans le milieu enseignant* », dir. RAME (S.), Paris, L'Harmattan, p.175-185.
- HUBERMAN (M.) (1989) – « *La vie des enseignants, évolution et bilan d'une profession* », Neuchâtel (Suisse), Delachaux et Niestlé (a).
- HUBERMAN (M.) (1989) – « *Les passages à vide dans la carrière de l'enseignant* », in « *Les sciences de l'éducation* », n°5, 1989, p.5-33 (b).
- LEBOSSE (Y.), LAVALÉE (M.) (1993) – « *Empowerment et psychologie communautaire* », in « *Cahiers internationaux de psychologie sociale* », 18, p.7-19.
- LUTHAR (S.) (2000) – « *The Construct of Resilience* », in « *Child Development* », 71, 3, p.543-562.
- MANCIAUX (M.) (2001) – « *La résilience : résister et se construire* », Genève, Cahiers médico-sociaux.
- NADOT (S.) (2001) – « *Le rapport à la formation des enseignants débutants : Approche psychologique* », in « *Insertions et évolutions professionnelles dans le milieu enseignant* », dir. RAME (S.), Paris, L'Harmattan, p.147-150.
- OBIN (J.P.) (1993) – « *La crise de l'organisation scolaire* », Paris, Hachette.
- RAYOU (P.) (1992) – « *Seconde, mode d'emploi* », Paris, Hachette.
- RUTTER (M.) (1990) – « *Psychosocial resilience and protective mechanisms* », in Rolf J. et al., « *Risk and Protective Factors in the Development of Psychopathology* », N-Y, Cambridge University Press, p.181-214.
- RUTTER (M.) (1993) – « *Resilience : Some conceptual Considerations* », Journal of Adolescent Health, 14, 8, p.626-631.
- VERPRAET (G.) (2001) – « *Les enseignants et la précarité sociale* », Paris, P.U.F..