

Stress et satisfaction au travail dans le métier d'enseignant universitaire

Résumé

Au-delà des besoins socioéconomiques qui justifient le Travail, on peut lui trouver une conception philosophique : Moyen de se réaliser, ou réalisation personnelle dans le fait même de travailler ?

Peu importe car la littérature aujourd'hui permet à fusion, de mettre en évidence cette dimension fondamentalement humaine du travail (la Satisfaction) dont l'absence engendre un réel « mal-être » appelé plus communément « Stress » ou « Burn-out » quand il s'agit des métiers de relations.

Cet article ambitionne d'élargir les débats sur la question du stress, largement étudié dans le monde du travail, à celui spécifique aux enseignants à l'université, particulièrement l'université Algérienne.

L'étude est préliminaire, motivée par l'état de crise que vit le corps enseignant depuis une décennie ; elle a pour objectif de développer des pistes de recherches mettant en exergue les facteurs organisationnels et de contexte, prenant en compte la « subjectivité » de l'être dans sa complexité humaine.

Enfin, c'est une réflexion qui invite à reconsidérer le métier d'enseignant dans ses expressions les plus nobles.

Dr. **KHEBBEB Akila**
Département des Langues
Etrangères
Université Annaba
(Algérie)

ملخص

لا يهدف العمل إلى إشباع الحاجات السوسيواقتصادية للأفراد فقط، بل يمكن النظر إليه في الناحية السيكولوجية والعلمية على أنه وسيلة لتحقيق الذات، وبالتالي فإن البعد الإنساني في العمل مهم لإحداث الرضا لدى الفرد، وغيابه أو الأعمال التي تقوم على التواصل والعلاقات بين أفرادها يؤدي إلى الاستياء والإجهاد (الضغط النفسي).
يهدف هذا المقال إلى دراسة الإجهاد لدى هيئة التدريس بالجامعة، واخذ بعين الاعتبار بعض المتغيرات الديمقراطية.

CONTEXTE ET PROBLEMATIQUE

La société Algérienne est devenue, depuis quelques années, le théâtre de rebondissements multiples et d'expression de conflits d'essence sociopolitique, économique et culturelle, révélant un état de crise.

Cette crise trouve écho à tous les niveaux de la vie des organisations, notamment l'école et l'université.

Muchielli (1991) définit la crise comme « un passage d'un point à un autre » et qui constitue le processus qui rompt avec une situation connue, pour amener à une situation en devenir : Elle explique alors la dynamique de changement.

Pendant plusieurs années de suite, l'université algérienne a été paralysée par des mouvements de

protestation et de grèves qui mettent en évidence une profonde insatisfaction chez les enseignants quant à leurs conditions de travail et la qualité de vie au sein de l'organisation.

Alors, s'agit-il d'une crise de sens ? De sens partagé par tous ? (La science, le savoir, la rationalité), une crise identitaire ? (Individuelle, collective), une crise de pouvoir ? (Problème de statut, de valorisation socio-économique) ?

Cette crise exprime aussi une sorte de « pénurie » de ressources pertinentes mobilisables, selon Delumeau (1978), pour contourner les contraintes structurelles. Elle a pour conséquence un état de stress et de tension psychologique qui peut durer et s'amplifier. On observe alors chez les personnes des réactions « défensives ou de sauvegarde », une baisse de l'efficacité individuelle et collective, une augmentation de l'absentéisme, une atteinte même du sentiment d'appartenance. Loukia (2000) voit dans l'existence de ce stress, une résultante de frustrations multiples à la non satisfaction des besoins en milieu de travail. Cette conception du phénomène renvoie à une situation complexe et multifactorielle où se mêle, selon l'auteur, l'expression d'une réalité organisationnelle et celle liée au vécu existentiel de l'individu.

S'agissant de l'université et par conséquent du métier d'enseignant, Postic (1992), affirme que « dans son rôle de médiateur qu'il exerce, l'enseignant n'est pas neutre, parce qu'il s'engage entièrement dans la situation pédagogique, avec ce qu'il croit, ce qu'il dit et fait, ce qu'il est... L'action pédagogique s'inscrit certes dans l'expérience, mais elle est aussi aventure intérieure et processus de transformation d'autrui ; Elle agit en retour et provoque la transformation intime. Va et vient exaltant, parfois douloureux, jamais indifférent ».

L'enseignement est un métier essentiellement de communication, de communication pédagogique et didactique, mais aussi de communication sociale et humaine.

Si on lui reconnaît les contraintes de la « tâche prescrite » de son travail, il semble bien difficile d'identifier celles qui consistent en la « tâche réelle » de l'enseignant. En effet, aucun instrument ne peut véritablement mesurer l'investissement psychologique qui entretient l'enseignant à « savoir faire » et « savoir être » tout au long de sa carrière.

La satisfaction des aspirations et des motivations individuelles se trouve souvent profondément affectée et transformée par l'expérience des conflits et des tensions psychologiques se développant autour de la charge de travail, les conditions difficiles qui lui sont souvent associées et la gestion de l'imprévu (Marcel 2004). Par l'investissement personnel nécessaire au poids des affects, l'enseignant s'expose au phénomène du Burn-out, forme de stress que Santinello (1990) a défini comme un « syndrome regroupant distance, détachement et froideur dans les relations interpersonnelles », ainsi qu'une « intense sensation d'épuisement des ressources émotionnelles et un fort sentiment d'impuissance à agir et réagir ». Le risque professionnel que constitue donc le Burn-out est commun à un ensemble de professions dites de relation (médecins, avocats, travailleurs sociaux, psychologues, enseignants...). Selon Pezet *et al.*, (1990), les difficultés d'exercice de ce type de professions relationnelles sont accentuées dans le milieu socio-éducatif, par un certain nombre de flous et d'incertitudes spécifiques.

La thématique du stress professionnel et la qualité de vie au travail ont largement été étudiées ; par ailleurs, une abondante documentation nous permet de comprendre que des agents spécifiques et de nombreuses conditions de vie plus ou moins

intolérables sont générateurs de stress (Selye, Lazarus, 1971, Lazarus *et al.*, 1971, Maslach, Pines, Freudenberger, Chanlat, Dejours, 1990,...).

En effet, l'environnement général et le milieu du travail en particulier, peuvent présenter une forme de nuisance rendant la tâche pénible et mettant la santé de l'homme en péril. A l'évidence de la littérature, il apparaît que selon l'itinéraire expérientiel, certains individus résistent plus volontiers que d'autres aux situations et agents stressants, ce qui permet d'observer des comportements d'adaptation, de lutte ou de résistance, différents.

Aussi, devons nous comprendre ces comportements dans une perspective systémique d'interaction entre des facteurs d'environnement, des facteurs d'organisation et des facteurs de personnalités ?

Cette étude tente d'élucider l'émergence de facteurs organisationnels et de contextes dans la problématique du Burn-out et la satisfaction au travail de l'enseignant à l'université, tout en considérant les facteurs biographiques et la subjectivité des personnes.

CADRE CONCEPTUEL : comment aborder la question ?

Dans un premier temps, le discours théorique nous engage sur le terrain des recherches anglo-saxonnes, marquées du sceau du positivisme, du béhaviorisme et du scientisme, évacuant la subjectivité du vécu, les études se référant essentiellement aux éléments quantitatifs (Cannon,; Selye, 1973 et 1974; Cooper).

Puis, lorsque les analyses cherchent à saisir les sources du vécu de souffrance et de plaisir dans le travail, en terme de son contenu, sa signification et ses formes, on voit privilégier l'approche psychopathologique, (Chanlat, 1990 et Dejours, 1993). Cette perspective théorique s'inscrit dans un point de vue fondamentalement social.

A l'instar de cela, notre approche du problème se détache quelque peu de la vision scientifique orthodoxe du stress au travail dont les méthodes relèvent surtout de la mesure et de la quantification en laboratoire, pour s'appuyer sur la recherche de significations et de ce qui fait sens au sein de l'organisation. Le discours portera essentiellement sur les données « d'enquête » sur le métier et son expression problématique au sein de l'organisation et sur la question du « vécu subjectif » des enseignants. Même si l'approche est peu aisée, car d'inspiration psychanalytique, elle a le mérite d'orienter vers une vision de l'homme « en acte, une personne en situation dont la qualité de vie psychique au travail est indissolublement liée au groupe et ses conditions d'existence, interpellant directement l'organisation du travail », (Chanlat, 1990). Nous aborderons donc la question dans un dialogue entre « quantitatif » et « qualitatif » avec la prudence qui doit accompagner l'emprunt d'outils d'analyse que l'on transpose d'un contexte d'étude à un autre.

LE STRESS : Peut on réellement le définir ?

Du vieux français, stress est d'abord « Estrece » et qui signifie l'étroitesse et l'oppression, lui-même tiré du latin pour désigner le verbe « d'êtreindre » stringere, ou encore « la contrainte ». Par la suite de l'histoire considérée par Légeron (2001), il devient un terme anglais pour dire « la souffrance et la charge produisant la tension ». Au XX^{ème} siècle, il réintègre le vocabulaire francophone à travers toute les disciplines

qui s'y intéressent : La médecine du travail, la psychologie, la sociologie des organisations ...

Les Français parleront de maladies psychosomatiques liées au stress et les Anglais de Stress related disorders.

Afin d'éviter un débat sémantique inutile à cet article, nous retiendrons le fait que le mot « stress » comporte dans les esprits, mais aussi dans la littérature, multiples connotations : les uns l'observant comme « causes » de malaises physiques et psychologiques, les autres comme « l'effet » produit par ces causes.

L'un des précurseurs de la question, Hans Selye (1974) en a dit qu'il était surtout lié à l'expression de nos innombrables impulsions naturelles et qu'il se manifeste toutes les fois qu'une partie quelconque de notre organisme est sollicitée. Dans les années 70 – 80, l'O.M.S (Organisation Mondiale de la Santé) le définit comme « la réaction non spécifique de l'organisme à toute sollicitation qui s'exerce sur lui ». Fraser (1983). Ainsi, la question de l'effet domine et renvoie à une sorte d'état de pression ou force à laquelle se trouve soumis l'individu dont l'intensité dépasse le seuil de tolérance et déstabilise son système de cohérence. *L'approche psychosociale*, au-delà de la simple relation cause – effet, se situe dans une conception dynamique où le stress constitue le résultat d'une interaction entre une personne avec ses caractéristiques et un environnement particulier physique ou social.

Le stress comporte un sens physiologique impliquant des données endocrinologiques et neurologiques, et un sens psychologique reflétant des données affectives et cognitives. Les premiers modèles explicatifs ou théoriques de stress professionnels renvoient à des relations causalistes linéaires (Cooper), systémiques (Arsenault), les stressors étant étudiés par le biais des facteurs liés à la tâche, aux rôles occupationnels, les perspectives de carrière, les relations interprofessionnelles et enfin le contexte sociopolitique et économique de l'entreprise.

Dans une optique biomédicale, Selye (1974) en parle comme d'un « syndrome général d'adaptation (SGA) » avec trois phases de : Réaction d'alarme ou d'alerte ; Résistance ou adaptation ; Epuisement. Cette théorie trouve néanmoins ses limites dans le fait d'évacuer la dimension psychique de l'individu.

Le stress apparaît alors, selon l'auteur, comme un système adaptatif non spécifique à une situation nouvelle. Chaque individu a un capital d'adaptation propre et l'adaptation a un prix, un coût, et les signes du stress apparaissent à l'overdose, c'est-à-dire lorsque les capacités d'adaptation sont dépassées.

Selye déclare en 1960, l'impossibilité de définir le concept afin de mener une analyse scientifique rigoureuse sur la question.

Par ailleurs et dans une perspective cognitive, Lazarus et Lazarus et Folkman (1984) nous montrent que l'impact des agents stressants dépend surtout de la signification que prend le stimulus pour l'individu. Cette situation renvoie donc aux efforts « cognitifs » et comportementaux destinés à la maîtrise et la tolérance des exigences (extérieures ou internes) menaçant les ressources du sujet. Il s'agit selon les auteurs de « coping », c'est-à-dire, des moyens de faire face et des stratégies de résolution de problèmes.

Quand à la notion de Burn-out, Freudenberger (1974) l'assimile à un tableau sémiologique d'éléments somatiques non spécifiques avec des comportements non habituels, une surcharge émotionnelle et des attitudes défensives activistes ou

nihilistes. Les personnes souffrent alors de sentiment de vide de leur existence et d'épuisement dus aux contraintes de travail et du quotidien. Burn-out voulant dire brûlé, consumé par grattement, l'attitude de l'individu est alors matérialisée par une forme de détachement par rapport à l'autre, une sorte de perte d'intérêt et même de cynisme. Les répercussions psychologiques et psychiatriques sont évaluées grâce à des questionnaires pré-établis, des tests de santé totale et des enquêtes diverses. Pour le Burn-out, le Maslach Burn-out Inventory, MBI, (Maslach et Jackson, 1981) permet d'évaluer « le rôle central et pathogène joué par l'engagement intense dans la relation professionnelle d'aide et d'assistance », Pedrabissi et Santinello (1990). Enfin, le problème du Burn-out peut être abordé par l'étude des processus psychodynamiques individuels (Freudenberger, 1974 et Fisher, 1983), par la dynamique organisationnelle impliquée dans ce syndrome (Pines et Maslach, 1980) et par le biais des aspects situationnels se manifestant dans les différences interculturelles (Etzion et Pines, 1986).

La Satisfaction au Travail :

Si le concept d'Humanisation du Travail aujourd'hui bien ancré dans la question du « bien-être » des travailleurs relève des conditions physiques, structurelles et sociales, celui de Satisfaction au Travail reste une notion subjective d'un état qu'une personne ressent dans l'exercice de son travail.

Elle est en fait liée à une conception philosophique du travail lui-même en tant que moyen de se réaliser, ou bien se réaliser dans le fait même de travailler.

La Satisfaction au Travail est un concept dynamique, difficile à définir et qui permet d'estimer le bénéfice que tire une personne au travail en rapport avec les efforts et les coûts (notamment psychiques) engagés dans l'activité professionnelle. Fraser (1983).

L'idée est à associer à ce que Maslow appelle « Self actualisation », traduisant le fait d'éprouver un besoin de développement personnel et de concrétisation d'idéaux (estime de soi, autoréalisation). L'insatisfaction vécue au travail constitue un réel « mal-être » et un vrai problème dans la mesure où elle déstabilise ces valeurs de « personal accomplishment » individuelles et collectives, s'orientant alors autour des perspectives d'avancement et de transfert culturel et économique.

Ces concepts de Burn-out et de Satisfaction au Travail sont particulièrement utilisés dans les méthodologies d'approche du problème chez les enseignants. En effet, aux prises avec les difficultés psychologiques liées à l'exercice du métier et celles organisationnelles ou de contexte, les enseignants représentent un échantillon souvent examiné dans leur « mal-être » professionnel à travers notamment, les variables interculturelles, sexuelles et celles liées à l'ancienneté, celles liées à l'âge semblent moins évidentes.

MATERIEL ET METHODE :

Habituellement le stress dans les métiers de relation est appréhendé par le biais de tests inventoriant les facteurs de contextes, d'organisation ou de personnalité.

A cet effet, concernant le métier d'enseignant, des grilles d'évaluation et d'analyse de ces facteurs et leurs effets ont été élaborées et permettent aujourd'hui de comprendre le phénomène.

Principe :

Notre étude se veut avant tout compréhensive. Dans le cadre d'une observation participante nous avons tenté d'évaluer et d'apprécier l'impact des problèmes que comporte le métier d'enseignant à l'université Algérienne sur le « bien-être » et la satisfaction au travail de son collectif enseignant.

Les données d'information ont été récoltées lors de rencontres avec les collègues de l'université Badji Mokhtar (tous départements confondus), organisées à cet effet où, après un débat initiateur de la question, ils devaient répondre à un questionnaire d'auto évaluation de leur stress professionnel.

Par ailleurs, des entretiens individuels et de groupes nous ont permis d'apprécier l'interaction d'éléments de « personnalité », ou relevant plutôt de la subjectivité individuelle avec ceux plus intimes à l'exercice même du métier.

L'étude a porté en définitive sur 63 enseignants volontaires bien que nous avons envisagé au départ une enquête d'envergure plus ample et certainement plus représentative sur le plan statistique. La grande difficulté de rassembler les personnes en ateliers de participation à l'étude et l'acceptation des temps d'entretiens (surtout collectifs) en est la raison essentielle.

Technique :

La grille d'auto évaluation comprend une question générale estimant le degré de stress du métier sur un score de 4, allant de « très fort à très faible ».

Par suite, 20 situations de travail (cf. annexe) regroupées en catégories sont évaluées par le groupe d'étude selon le même score que la question principale.

Les catégories : Le Plan de carrière, la Situation pédagogique, les Conditions de travail, les Relations socioprofessionnelles.

Le travail d'élaboration des catégories s'est inspiré de celles proposées par les échelles d'inventaire du stress des enseignants : Teacher Stress Inventory (TSI), Pepin (2000) : Gestion du temps. Stress lié à la tâche. Discipline et motivation des élèves. Investissement professionnel. Détresse Professionnelle.

Le modèle de Neves de Jesus et Lens (2005), An Integrate Modèle for the Study of Teacher Motivation, porte sur le contrôle de succès et d'efficacité, la motivation intrinsèque et les buts perçus, permettant de voir comment tout cela interagit et influence « l'engagement professionnel ».

De ce fait, les données des entretiens ont été analysées dans cette optique interactive d'émergence de la question de la motivation et l'engagement dans la tâche, mis en rapport de cohérence avec les scores obtenus dans la grille d'évaluation.

EXPRESSION DES RESULTATS ET DISCUSSION GENERALE :

Les résultats de cette étude préliminaire sont à considérer dans le cadre de ses limites méthodologiques. Ils permettent surtout d'avoir des pistes de recherches intéressantes à mener de façon plus systématique.

De manière générale, il apparaît à travers les entretiens mais aussi dans la littérature, que le métier d'enseignant est toujours stressant du fait de son haut niveau d'interactions sociales et du climat dans lequel elles se déroulent, (Brunet, 2003).

La population que nous avons étudiée (tous âges et sexes confondus), trouve son travail fortement stressant à 42,8% de l'effectif général, moyennement à 39,88% et faiblement stressant à 7,93%, (fig.1).

Le détail des données par âge, nous montre un haut niveau de stress vécu surtout chez les enseignants situés entre 36 et 47 ans avec un score total de 36%, suivi des plus jeunes entre 24 et 35 ans, pour un score de 32%, (fig.2).

Il est à remarquer que les premiers constituent la grande majorité du groupe d'étude, certainement représentatif de l'âge moyen des enseignants de l'université, si l'on considère les premiers recrutements dans le cadre de l'algérianisation de l'université (années 80). Ceux-là même qui, inscrits en magister, avaient à assurer l'encadrement des générations à venir et les charges administratives, souvent au détriment de leur propre avancement. Aujourd'hui, ils se trouvent « coincés » dans une « double contrainte », professionnelle (échéances de soutenance de doctorat, impossible promotion) et familiale (changements de maison, enfants en classe d'examens finaux, peut-être à marier etc.) Un tournant décisif de la carrière se dessine de manière souvent problématique. Brunet (2003) observe ce même résultat chez les enseignants âgés entre 30 et 40 ans, ayant plus de 10 ans d'expérience.

Les seconds sont les plus jeunes qui expriment un véritable « état de panique » devant la difficulté de gestion de classe et surtout des contenus susceptibles de mettre en évidence « un savoir-faire » à la mesure des attentes de ceux ayant presque le même âge qu'eux (l'accompagnement de ces jeunes enseignants et l'écoute dont ils ont besoin n'étant pas prévus par l'organisation administrative).

Enfin, les enseignants, entre 48 et 53 ans, représentent ceux qui voient se profiler l'âge de la retraite avec semble-t-il, une certaine inquiétude quand à leur valorisation salariale encore en « débat » (le problème du statut étant spécifique à l'université Algérienne) ils présentent un niveau de stress moyen de 10,16%.

Par ailleurs et **selon le sexe**, les femmes plus que les hommes trouvent l'exercice du métier fortement stressant (fig.4), quelle que soit la catégorie des tâches et activités pédagogiques.

Les entretiens individuels laissent apparaître la contrainte de la « double tâche », professionnelle et familiale avec tout le poids qu'elle implique (responsabilités familiales multiples et tâches ménagères prenantes). Bien que la société ait quelque peu évolué sur ce plan, il reste que dans la plupart des cas, le mode de fonctionnement de la famille et du couple est de type traditionnel. Une fois rentrée à la maison, la femme enseignante dispose de très peu de temps pour le travail universitaire. Elle lui sacrifie alors son temps de loisir si elle veut réussir à s'en sortir. Les résultats sont similaires chez les enseignants (hommes), n'ayant pas encore soutenu leur thèse et assurant une responsabilité administrative. Ces derniers vivent une véritable confusion de rôles, notamment dans la gestion de l'imprévu qui leur incombe assez régulièrement. (Marcel 2004).

Paradoxalement à cela, les femmes occidentales semblent moins stressées (dans le secteur de l'enseignement) que leurs homologues masculins, Malanowsky et Wood (1984) et Russel *et al.*, (1987), d'où tout l'intérêt des recherches interculturelles.

Si l'on se réfère aux **catégories de tâches professionnelles** (fig.3), il semble que ce qui contribue à rendre le plus stressant l'exercice du métier se situe dans les catégories « **Plan de carrière** » et « **Conditions de travail** ». 67% des enseignants regrettent que leur université les accule à ce que Bourdieu (1987) a appelé « les conditions primaires » de leur travail.

Le groupe d'étude caractérise son **environnement de travail** de « non convivial » du fait de la non disponibilité du matériel pédagogique et didactique, l'absence de moyen technologique attribué à la pédagogie ou sa non fonctionnalité (coupure d'eau et d'électricité dans les laboratoires, mauvaise connexion à Internet, matériel de reprographie insuffisant, absence de consommable). Cette rubrique (fig. 4C), compte 71% d'enseignants insatisfaits.

La conséquence de la précarité de l'environnement renforce le stress du temps de travail passé « hors » le travail ; l'enseignant investit sa sphère privée par ce qui relève de l'institutionnel, ce qui n'est pas toujours compris et admis par les proches, surtout chez les femmes.

Concernant le **Plan de carrière**, (fig.4A), les enseignants interviewés dénoncent surtout la non régularisation de leur situation au point de vue du « statut de l'enseignant et la question de la rémunération », mais aussi celle des moyens attribués à leur promotion et valorisation scientifique, jugés insuffisants. A cela s'ajoute selon l'échantillon étudié, le sentiment de non reconnaissance de soi par les méfaits de la désinformation ou sa centralisation : une grande souffrance de l'université Algérienne.

Il s'ensuit un sentiment d'impuissance, parfois une attitude de révolte, de démission et de désengagement chez les enseignants.

En troisième position, on retrouve un fort stress lié à **la situation pédagogique** et la gestion du groupe classe (chez 40% des enseignants interrogés), (fig. 4B).

On observe alors une détresse liée au manque d'investissement des étudiants à l'étude, l'absence de participation en cours, les revendications par rapport aux notes attribuées et donc une incapacité à les motiver au travail (Stress pour 54% des enseignants interrogés).

Ce stress atteint son paroxysme en période d'examen et d'évaluation des copies, souvent augmenté par le poids des échéances de délibérations et les pressions administratives : l'évaluation prend alors plus souvent, une dimension liée à la politique de gestion des flux, qu'à un souci pédagogique ou de qualité de formation. Les études menées par Kyriakou (1989), nous mènent vers ces mêmes tendances (faible motivation des élèves, pression temporelle).

Enfin, contrairement à toute attente, **les relations socioprofessionnelles** (fig.4D), ne semblent pas représenter le niveau de stress le plus inquiétant (40%, faiblement stressant). C'est la situation qui est considérée comme moins stressante, notamment chez le genre masculin. Elle est même considérée comme moyennement stressante à 21,8% par les enseignantes. Les items retenus dans cette catégorie renvoient à ce qui relève du « **soutien social** » en milieu professionnel.

A cet effet, les enseignants semblent pouvoir trouver en la hiérarchie et les collègues plus généralement, l'aide technique, l'écoute et le soutien moral dont ils ont besoin et dont ils bénéficient volontiers. Ces résultats confirment la thèse de Kaufmann et Beehr (1986) sur les sources intra organisationnelle de soutien cognitif et de soutien affectif dans la protection de l'individu contre les délétères du stress au travail. Se référant aux enseignants universitaires, tout au moins l'échantillon de l'étude, la majorité des collègues d'aujourd'hui sont les camarades de promos d'hier, ce qui consolide les liens de solidarité dans le travail, surtout en l'absence de compétition scientifique pressante.

Par contre, s'il existe un niveau de stress rattaché à cette catégorie (moyen à 20%), il revient dans le détail des items, à la situation de **gestion des conflits** au cours des réunions, notamment les comités scientifiques où des intérêts particuliers sont mis en jeux. Stress de la performance ? Celui lié au contexte de compétition ? Dans tous les cas de figures, il engage un coût certain sur le plan personnel. (Montgomery et Bugold 2002).

Les enseignants révèlent même des « passages à l'acte » malencontreux. En définitive, un lien de causalité peut aisément se raccorder au stress généré par les préoccupations de carrière et de progression individuelle.

A cet effet, les plaintes recensées se trouvent immédiatement rattachées à l'état de santé des personnes dans son expression somatique et psychologique du terme (maux de tête, mal de dos où le « plein le dos », allergies, dépression ou « les nerfs à fleur de peau », etc.) (Rouen, 2003). A la longue, il s'ensuit ce que différents auteurs appellent des stratégies de coping ou de résolution de problèmes, parfois salvatrices, le plus souvent nuisibles. Une spirale sans fin de facteurs d'insatisfaction s'installe et laisse libre cours aux effets « dévastateurs » du stress professionnel. (Vidal *et al.*, 2004).

QUE DOIT-ON CONCLURE ?

Que finalement le stress professionnel chez les enseignants Algériens semble venir surtout de la précarité de leurs conditions de travail, l'incertitude et le flou entourant leur plan de carrière ? Alors même que leurs homologues Français, Italiens ou Québécois, ayant dépassé cette situation, cherchent à mieux gérer leurs relations socioprofessionnelles pour une meilleure (Q.V.T), Qualité de Vie au Travail ? Pedrabissi, Santinello, Rolland (1992) et Edey (2004).

A en croire cette étude préliminaire, avec la prudence liée aux limites de ses résultats, nous dirons ; « voici une piste intéressante à confirmer ».

L'intérêt de la recherche ne doit-il pas s'orienter plutôt vers les mesures susceptibles d'évacuer le stress des facteurs organisationnels et la Q.V.T ? La meilleure gestion du stress de l'enseignant étant un préalable à une meilleure gestion de la classe. Montgomery (2002).

Dans son optique de la question, Chanlat (1990), nous rappelle que « L'être humain est un être de parole, de désir et de pulsion. Il est enraciné dans un espace-temps, les relations qu'il peut entretenir avec autrui et l'environnement sont chargés de sens, plaisir pour les uns, souffrance pour les autres, ou l'un et l'autre mêlé subtilement ».

BIBLIOGRAPHIE :

1. Bourdieu, P.1987. Choses dites. Edition de Minuit.
2. Brunet, L. 2003. Stress et climat de travail chez les enseignants. Revue Exercer, N° 68
3. Chanlat, J.F. 1990. L'être humain, un être de plaisir et de souffrance. Revue Prévenir, N° 20.
4. Dejours, C. 1990. Santé mentale et travail : Un nouveau regard sur la souffrance humaine dans les organisations, In Chanlat, J.F. Ed. : L'homme et l'organisation : les dimensions oubliées. Presses de l'université de Laval et Editions Eska.
5. Dejours, C. 1993. Travail : usure mentale. Bayard ED. Paris, 263p.
6. Delumeau, M. 1978. In Sociologie de l'organisation et de l'entreprise, Sainsaulieu, R. Ed. Dalloz, 1987.

7. Edey, C. 2004. Prévenir le stress professionnel et promouvoir l'implication au travail, un enjeu de gestion des ressources humaines, Cahiers du CERGOR, N°01/04.
8. Etzion, D. & Pines, A. 1986. Sex and culture in burnout and coping among human service professionals. *Journal of Cross-cultural Psychology*, 17, 191-209.
9. Fischer, H.J. 1983. A psychoanalytic view of burnout. In B.A. Farber Ed., *Stress and burnout in the human service professions* (pp. 40-45). New York: Pergmon Press.
10. Frazer, T.M. 1983. *Stress et Satisfaction au Travail. Etude critique*, Genève.
11. Freudenberger, H.J. 1974. Staff burnout. *Journal of social issues*, 30, 159-165.
12. Jesus, S. & Lens, W. 2005. An Integrated Model for the Study of Teacher Motivation. *Applied Psychology: an International Review* Volume 54 Page 119.
13. Kaufmann, G.M. & Beehr, A.T. 1986. Intreactions between job stressors and social support: Some counterintuitive results. *Journal of Applied Psychology*, 71:3, 522-526.
14. Kyriacou, C. 1989. The nature and sources of stress facing teachers. Third European Conference for research on Learning and Instruction. Madrid, 4-7 September.
15. Lazarus, R.S. 1971. Psychological stress and copying behaviour in laboratory studies and in clinical practice. *Proceedings of 1st International symposium on Society, Stress and Disease (2nd session)* (OMS et Université d'Uppsala, Suède).
16. Lazarus, R.S. et Folkman, S. 1984. *Stress, Appraisal & Coping*, New York, Springer
17. Lazarus, R.S., Opton, E.M. & Averill, J.M. 1971. Cross cultural studies. *Proceedings of 1st International symposium on Society, Stress and Disease (1st session)* (OMS et Université d'Uppsala, Suède).
18. Légeron, P. 2001. *Le stress au travail*, Editions Odile Jacob
19. Loukia, H. 2000. *Le stress dans le travail : sources, effets et les moyens de prévention. Recherches Psychologiques et Educatives, N°00*, Univ. Mentouri, Constantine (Algérie).
20. Malanowsky, R.J. & Wood, P.H. 1984. Burnout and self actualization in public school teachers. *Journal of Psychology*, 117, 23-26.
21. Marcel, J.F. 2004. *Les pratiques enseignantes de gestion des imprévus. Psychologie et Education, AFPS, N°1*.
22. Maslach, C. & Jackson, S. 1981. Measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.
23. Montgomery, C. et Bugold S. 2002. *Le stress, le coping et l'épuisement professionnel chez les professeurs universitaires en milieu minoritaire francophone : une validation psychométrique. Cahiers du CERGOR*.
24. Muchielli, A. 1991. *Communication interne et management de crise. Les Editions d'Organisation*.
25. Pedrabissi, L. & Santinello, M. 1990. *Insegnare stanca. Studi di psicologia dell'educazione*, 3, 59-70.
26. Pedrabissi, L., Santinello, M. & Rolland, J.P. 1992. Rôle des variables de contexte dans l'émergence du Burn-out. Une approche interculturelle. Univ. Padova, Italie et Univ. Paris X, Nanterres, 828-836.
27. Pepin, J. 2000. *Etude québécoise. Cahiers du CERGOR*.
28. Pezet, V., Villatte R. et Logeay P. 1990. *Usure professionnelle des travailleurs sociaux et rôles de l'équipe éducative. Le travail Humain*, 54, 2.
29. Pines, A.Y. & Maslach, C. 1980. Characteristics of staff burnout in mental health settings. *Hospital and community Psychiatry*, 29, 233-237
30. Postic, M. 1992. *Observation et formation des enseignants. P.U.F. Pédagogie d'aujourd'hui*.
31. Russel, D.W., Altmaier, E. & Van Venzen, D. 1987. Job-related stress, social support and burnout among classroom teachers. *Journal of Applied Psychology*, 72, 269-274.
32. Santinello, M. 1990. *La syndrome des burnout. Pordenone : Erip*.
33. Selye, H. 1960. *The concept of stress in experimental physiology, Stress and Psychiatric disorder*, Oxford, Blackwell.
34. Selye, H. 1973. *Stress and aerospace medicine, In Aerospace Medicine, N° 44*, 190-193.

35. Selye, H. 1974. Stress sans detresse, Santé du monde (Genève, OMS).
36. Vidal, M., Rouen, T. et Campagne C. 2004. Aider les médecins généralistes à faire face au stress professionnel. Revue Exercer, N° 68-13.

Légendes des figures :

Figure 1 : Evaluation du stress (% de la population étudiée) en fonction du sexe chez les enseignants. (n=63).

Figure 2 : Evaluation du stress (% de la population étudiée) en fonction de l'âge des enseignants. (n=63).

Figure 3 : Evaluation du stress (% de la population étudiée) en fonction de la situation professionnelle des enseignants. (n=63).

A : Plan de carrière ; B : Situation pédagogique ; C : Conditions de travail ; D : Relations socioprofessionnelles.

Figure 4 : Evaluation du stress (% de la population étudiée) en fonction de la situation professionnelle des enseignants selon le sexe. (n=63).

A : Plan de carrière ; B : Situation pédagogique ; C : Conditions de travail ; D : Relations socioprofessionnelles.

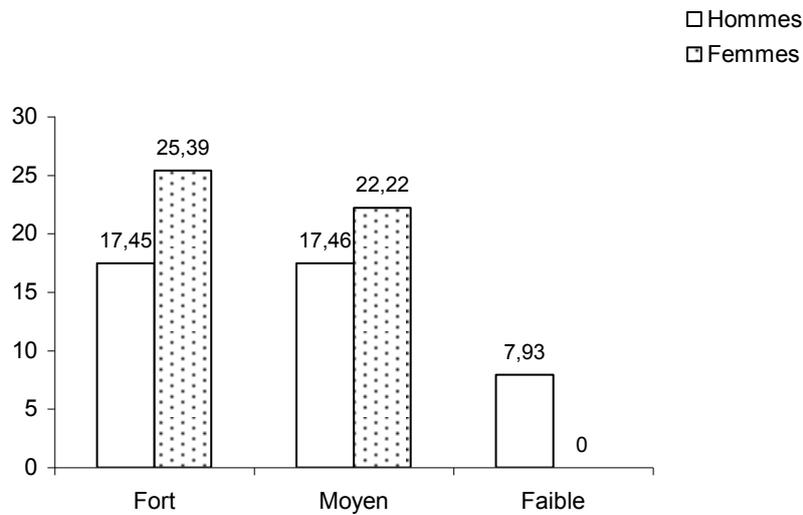


Figure 1.

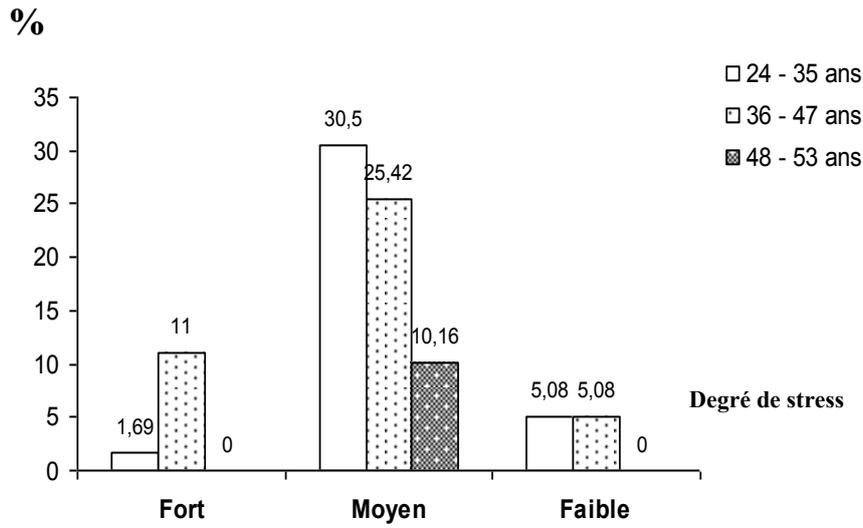


Figure 2.

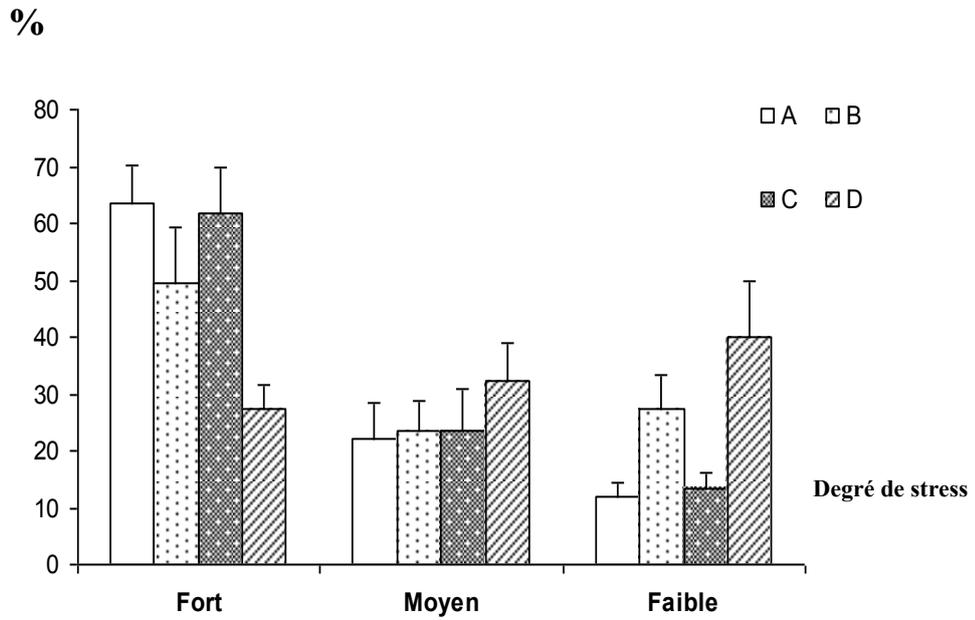


Figure 3.

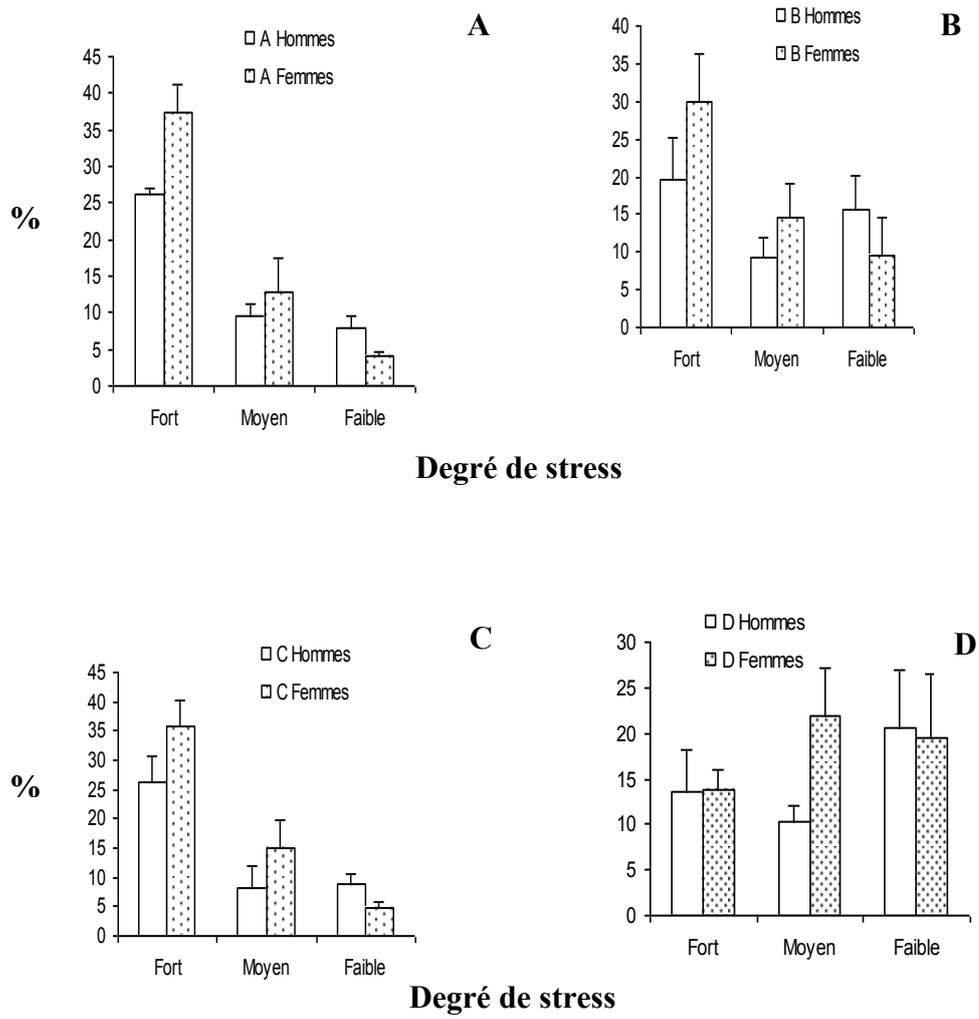


Figure 4(A, B, C & D).

ANNEXES :

Grille d'autoévaluation : (20 situations étudiées) :

- Perspectives de la rentrée
- Elaboration et préparation des contenus de cours
- La communication, les messages et gestion de la classe
- Langue d'expression et d'échange avec les étudiants
- Non disponibilité du matériel pédagogique et didactique
- Cadre de travail et absence de convivialité
- Période d'examen, planning etc....
- Situation d'évaluation de travaux
- Travail d'encadrement et ses échéances
- Soutenances, contraintes et rapport avec l'avancement
- Délibérations et négociations des passages
- Enjeux et responsabilité de la formation des étudiants
- Contraintes conjoncturelles et imprévus à gérer
- Problèmes d'information des enseignants
- Manque de rencontres et d'échanges scientifiques
- Facteurs liés à sa promotion et évolution personnelle
- Gestion des relations pédagogiques
- Gestion des relations socioprofessionnelles avec les collègues
- Gestion des relations avec la hiérarchie
- Conflits pendant les réunions de travail.