

**Faculté des sciences économiques,
sociales, politiques et de communication**

L'enseignement primaire belge : remédier à la désaffection en initiant un autre management.

Partie I Quels sont les facteurs de la désaffection des enseignants de
l'école primaire en Belgique ?

Partie II À quelles conditions un Management Humain est-il possible dans
la direction des écoles primaires en Belgique ?

Auteur : Loïc Simon
Promoteur I : Patrice Gobert
Promoteur II : Laurent Taskin
Année académique 2020-2021
Master 60 en sciences du travail

Remerciements

Je tiens à remercier particulièrement mes promoteurs, **le Professeur Gobert et le Professeur Taskin**, pour l'aide apportée, la disponibilité dont ils ont fait preuve ainsi que leurs précieux conseils.

Je remercie également l'ensemble de l'équipe pédagogique qui, par leurs cours, échanges et remarques, m'ont guidé pour l'élaboration de ce mémoire.

Je tiens également à remercier ma famille et ma compagne pour le soutien dont ils ont fait preuve, tout au long de mon parcours scolaire, pour avoir relu mon mémoire et corrigé certaines imperfections, ainsi que pour leur avis critique.

Et finalement, sincères remerciements à mes amis et collègues, qui m'ont apporté leur soutien tout au long de ma démarche.

À vous tous, je vous suis extrêmement reconnaissant.

PAPER I

Quels sont les facteurs de désaffection des enseignants de l'école primaire en Belgique ?

Promoteur : Patrice Gobert

2020-2021

Loïc SIMON (9062-20-00)

Master 60 en sciences du travail.

Table des matières

1	Introduction	1
2	De l'amour du métier à la désaffection	3
3	Le burnout.....	5
3.1	Dépersonnalisation.....	5
3.2	Sentiment d'accomplissement personnel	6
3.3	Épuisement émotionnel	6
4	La désaffection en éducation	8
4.1	Les facteurs de désillusion des enseignants	8
4.1.1	<i>La diversité des élèves</i>	9
4.1.2	<i>La surcharge de travail</i>	9
4.1.3	<i>La pression temporelle</i>	10
4.1.4	<i>La critique des jeunes enseignants</i>	11
4.1.5	<i>Le manque de reconnaissance</i>	11
4.1.6	<i>L'isolement</i>	11
4.1.7	<i>L'environnement professionnel</i>	13
4.1.8	<i>La formation initiale</i>	13
5	Du cœur à l'ouvrage.....	14
5.1	Introduction à la motivation.....	14
5.2	La théorie de McClelland	14
5.3	L'autodétermination.....	15
5.4	La motivation intrinsèque.....	16
5.5	De la carotte et du bâton à la motivation 3.0.....	16
6	Les conséquences de la désaffection.....	18
6.1	Individuelles.....	18
6.1.1	<i>Psychique</i>	18
6.1.2	<i>Physique</i>	19
6.2	Collectives.....	20
7	Préventions	21
7.1	Le pacte pour un enseignement d'excellence	21
7.2	Les phases de prévention	22
7.3	L'autonomie : tout le monde a un rôle à jouer.....	24
7.4	La reconnaissance, un allié puissant.....	25
8	Conclusion.....	26
9	Bibliographie	27

1 Introduction

À l'heure actuelle, le métier d'enseignant est considéré comme chronophage, stressant. De moins en moins de jeunes veulent se lancer dans la profession, et la pénurie se fait de plus en plus ressentir, laissant des classes vides, sans professeur, déjà à partir du mois d'octobre dans certaines communes.

Une étude menée dans l'enseignement secondaire en Belgique francophone fait apparaître que près d'un enseignant sur 2 abandonne son métier au cours de ses cinq premières années de carrière (Lothaire, 2012). Outre cela, comme présenté par "The European Institute for Intervention & Research on Burn Out", 11% des personnes en burnout en 2017 sont des enseignants. Il s'agit de la deuxième profession la plus touchée par ce fléau, après le personnel soignant (15%) (Mesters & Bugli, 2019).

Ce fléau n'est pas l'apanage des jeunes diplômés, mais touche également les plus expérimentés opprimés par des réformes multiples et contradictoires.

Ce n'est vraiment qu'à partir des années 1990 que l'on a décidé de réformer l'enseignement. On parlait alors de standardisation : se référer à une norme, à un indice normatif identique pour les mêmes cadres d'enseignement. En d'autres termes, l'enseignement est devenu un enjeu politique et la politique éducative devient l'exemple des politiques publiques (Van Haecht, 1998). C'est en effet en termes de société pédagogique que ce sont exprimés Charlot et Beillerot (1995) pour qui l'éducation constituerait la solution à tous les problèmes vécus en termes sociaux et économiques.

Depuis, les réformes des politiques éducatives s'enchaînent à un rythme tel que les acteurs de terrain sont acculés de mesures, tantôt administratives, tantôt pédagogiques, qui visent à établir une équité dans l'enseignement. Au début, Toutes ces mesures ont été dénoncées, en 1998, par des grandes grèves dans ce secteur. Elles ont révélé des contradictions chez les enseignants, mais également des transformations des relations pédagogiques instaurées par les politiques éducatives. Au contraire des attentes, l'enseignement s'est orienté vers un accroissement des inégalités entre les différents établissements (Poupeau, 2001).

La réforme qui va nous intéresser plus particulièrement est le Pacte pour un enseignement d'excellence. Cette réforme importante est basée sur le travail d'un collectif composé de représentants des fédérations, de PO, des syndicats et d'associations de

parents. Un problème est déjà visible ici : où sont les acteurs de l'enseignement ? Dans ce collectif, leurs avis ont été demandés bien après les propositions du Groupe central, présenté ci-dessus. Ce pacte impose, en outre, la création d'un tronc commun, ambitieux, réfléchi et travaillé en collaboration avec une enseignante finlandaise (le modèle d'enseignement finlandais étant pris comme exemple en Europe). Ainsi, ce tronc commun impose à chaque élève une base pluridisciplinaire avec l'apparition de cours à compétences manuelles.

Le principal reproche reste le manque de considération et le fait d'ambitionner des réalisations qualifiées d'impossibles par des acteurs de terrain, au vu des considérations actuelles, comme explicité dans le Rapport des rencontres et des groupes de discussion menés auprès de divers acteurs scolaires (Roland, 2019) :

Comment faire face à la pénurie des enseignants qui ne cesse d'être croissante, à l'instabilité des équipes enseignantes et aux classes sur bondées ? En effet, comment faire un projet d'établissement, un plan de pilotage avec des enseignants qui sont là seulement pour un an ou avec ceux qui font des remplacements sur 4/5 établissements différents ? (p.9)

Ces reproches et cette vision qu'ont les enseignants de leur métier d'une part et de leur hiérarchie de l'autre nous poussent à nous questionner sur la désaffection des enseignants, souvent appelée burnout, à tort. D'une part, seront développés les causes, les concepts de motivation sous-jacents et les risques que comportent une telle désaffectation sur le corps enseignant. D'autre part, les conséquences impliquées par la mise en place du Pacte pour un enseignement d'excellence, réforme basée sur le travail d'un collectif composé de représentants des fédérations, de PO, des syndicats et d'associations de parents seront abordées.

La santé psychologique de l'enseignant joue sur la popularité de la fonction. L'éducation étant le pilier de la société moderne, il est nécessaire que les enseignants récupèrent le crédit qu'ils méritent afin de continuer à exercer leur métier avec amour et refaire de cette fonction le plus beau métier du monde, devenu l'un des plus stressants du monde.

2 De l'amour du métier à la désaffection

L'enseignement, métier à vocation, considéré pendant longtemps comme le plus beau métier du monde. Passionnant et exigeant, ce métier participe directement à la construction de la société de demain. L'enseignant est le premier échelon de l'éducation scolaire, la personne qui développe les compétences et connaissances de base des élèves. Elèves qui sont le cœur de cette profession et plus particulièrement l'attention portée à leurs égards. Un enseignant est attaché à sa classe, à ses élèves, à ce qu'ils représentent. C'est malheureusement cette motivation qui est mise à mal. En effet, les travailleurs passionnés sont les plus vulnérables au stress. La passion est un facteur protecteur du stress, mais si le travailleur n'a pas d'impact, ou ne ressent plus cet impact, cette passion devient un moteur de stress (Fernet & al., 2014).

En effet, un enseignant se sentant inutile, ou ne reconnaissant plus son travail sera davantage insatisfait par ce dernier. L'insatisfaction étant l'état d'une personne n'obtenant pas ce qu'elle souhaite, dans ce cas-ci, la reconnaissance et la prise de sens en son métier.

Cette insatisfaction, poussée à l'extrême enduit l'état de stress, définit comme étant l'état réactionnel de l'organisme soumis à une agression brusque. (Larousse)

La première définition du "stress" nous vient de Hans Selye, premier médecin canadien qui a associé une base scientifique au stress. Ainsi, en expérimentant des procédés cliniques sur des rats, Il s'est rendu compte que les injections, indépendamment des substances injectées, provoquaient des réactions pathologiques. Il donne ainsi la première définition de ce qu'il qualifie de stress : *« réponse biologique de l'organisme à toute sollicitation physique ou émotionnelle, agréable ou désagréable, qui exige de sa part une adaptation »* (Selye, 1936, p.32).

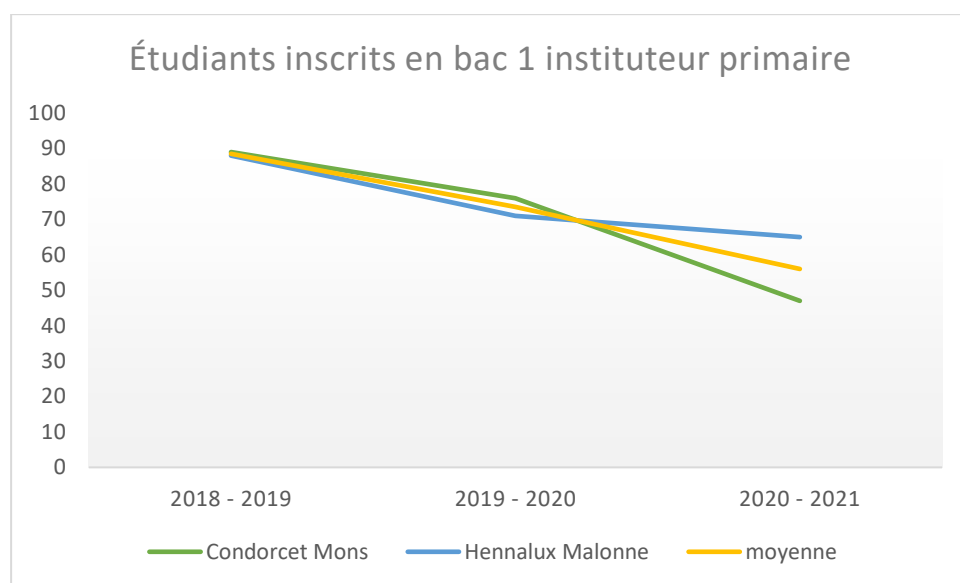
Stress qui, lui-même, conduit à la désaffection progressive du métier, définie comme étant "la perte de l'affection, de l'attachement, de l'intérêt, du goût que l'on portait à quelque chose" (Larousse) pouvant à son tour conduire au burnout, explicité dans le point ci-après.

Ainsi, selon Ponnelle, le stress impacte la performance organisationnelle en inhibant aussi bien les performances économiques que sociale. Ainsi, on voit apparaître des accidents de

travail, un taux d'absentéisme important, une modification du climat social, une vague de turnover, ... (2016, p. 396)

Selon une étude menée par la fondation flamande Stichting Innovatie en Arbeid, 41% des enseignants ont déjà été confrontés à des problèmes de stress, dont 13,7% ont conduit au burnout. En comparaison avec la même étude, réalisée en 2013, où seulement 35,4% des enseignants avaient été confrontés à ce type de problème. On remarque donc une dégradation de la situation. Cette même enquête démontre qu'en 2016, 37,2% des enseignants sont soumis à une pression énorme, avec, en outre, une charge émotionnelle telle qu'elle favorise l'image de pénibilité du métier. Un dernier chiffre important ressortant de cette enquête est le pourcentage d'enseignants qui souffrent d'un manque de motivation. 11,2% en 2016, soit 2 fois plus qu'en 2010 (La DH, 2019, Bernaerts).

Il semble également important d'illustrer ce problème en communiquant des chiffres recueillis auprès de quelques hautes écoles belges, montrant le faible intérêt croissant pour la formation d'instituteur primaire dans notre pays.



On remarque très clairement une pente descendante ces 3 dernières années ou, en moyenne, 88 élèves étaient inscrits pour l'année scolaire 2018-2019 contre seulement 56 pour l'année scolaire 2020 - 2021, soit une diminution totale de 37% du nombre d'inscrits.

3 Le burnout

Popularisé dans les années 70 par Freudenberger, psychanalyste américain, le concept du burnout se développe dans les années 80 grâce à deux psychologues : Christina Maslach, psychologue américaine spécialisée dans l'épuisement professionnel, et Susan Jackson, professeur émérite à l'université d'Etat du New Jersey. Ces dernières s'appuient sur plus de 200 interviews destinées à des travailleurs en état de stress intense pour définir trois composantes du burnout. Celles-ci permettant de mettre d'accord beaucoup de psychologues sur la définition du burnout. (Genoud, 2006, p. 38). Ces trois composantes sont :

- La dépersonnalisation
- Le sentiment d'accomplissement personnel
- L'épuisement émotionnel

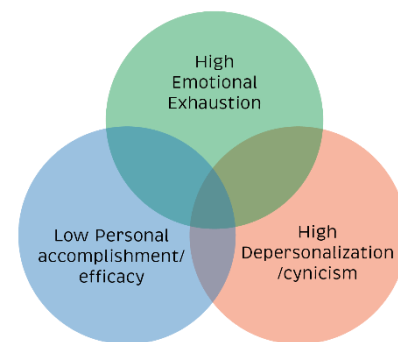


Figure 1 Occupational Burnout Emotional Exhaustion Depersonalization Health Maslach Burnout Inventory

3.1 Dépersonnalisation

La dépersonnalisation ou le cynisme est l'une des composantes du burnout étudiée par Maslach et Jackson en 1976. Elle est ainsi définie comme étant l'état qui touche les relations entretenues avec les autres. Ainsi, un individu en désaffection va se désinvestir totalement de son travail, et sera beaucoup plus insensible aux problèmes d'autrui. Cette dépersonnalisation, également appelée déshumanisation rend donc hostile les relations humaines et freine l'empathie naturelle présente chez autrui. Ainsi en contexte professionnel, une personne en dépersonnalisation n'éprouvera aucune empathie et ne cherchera aucune interaction professionnelle. Ce qui va emmurer les relations inter-collègue, et même, plus grave, client-usager, ce qui pourrait entraîner des conséquences désastreuses pour l'image et même l'économie d'une société. Dans la sphère de l'enseignement, une dépersonnalisation se ressent quand l'enseignant ne s'investit plus dans son métier, il s'éloigne de la relation avec sa classe, s'éloigne de la relation avec ses collègues, sa direction et s'isole.

Cette dépersonnalisation est considérée comme la première phase d'entrée en burnout.

3.2 Sentiment d'accomplissement personnel

La dépersonnalisation exercerait une influence sur ce sentiment d'accomplissement personnel (Genoud, 2006, p.38). Ce sentiment fait ressentir à l'individu un sentiment d'échec, qui ne croit plus en ses compétences. Ainsi, le travail n'est plus perçu comme satisfaisant. Légeron (2006) avance le fait que, depuis les années 1980, on voit apparaître une idéologie du travail différente de celle connue avant ça. Ça ne suffisait plus d'effectuer son travail, il fallait se dépasser. L'employé devient alors ce que Légeron appelle « *le champion du travail* » (p.18), coincé dans un stress incessant. Cette idéologie devient ainsi source de frustration et de pression qui, associée à un manque de reconnaissance, amène à un sentiment négatif sur sa personne. (Légeron, p.73) Dans le contexte qui nous intéresse, l'enseignant est démotivé, il se focalise sur les échecs de ses élèves, le prend pour lui, ce qui amenuise son estime personnelle.

3.3 Épuisement émotionnel

Il s'agit de la phase finale qui suit cette absence de sentiment d'accomplissement personnel. Définie comme étant la « *sensation ne plus avoir d'énergie, d'être vidé par rapport au travail à accomplir* ». (Genoud, 2006, p.38).

Plusieurs études montrent ainsi qu'il existe une corrélation importante entre l'épuisement émotionnel et dépersonnalisation.

Corrélations entre les trois dimensions du MBI			
Coefficients de corrélation	A	B	C
Épuisement émotionnel–Dépersonnalisation	0,48	0,34	0,52
Épuisement émotionnel–Accomplissement personnel	–0,33	–0,27	–0,22
Dépersonnalisation–Accomplissement personnel	–0,32	–0,26	–0,26
(A) présente étude, $n = 787$; (B) Dion et Tessier (1994), $n = 228$; (C) Maslach et Jackson (1986), $n = 11\,067$.			

Figure 2 : tableau de corrélation entre les 3 dimensions du MBI (Maslach Burnout Inventory)

Pour Dion et Tessier (1994), L'épuisement professionnel touche principalement les travailleurs de la santé et des services publics. En effet, leur implication de longue durée auprès de personnes dans le besoin les rend plus vulnérable. Ainsi, cette affirmation repose sur plus d'une centaine de publications traitant de cet épuisement professionnel.

Parmi ceux-ci sont principalement mentionnés les professeurs, les infirmiers, les policiers, les psychologues et les éducateurs. (p.211).

Le tableau (fig 2.) représente les résultats du Maslach Burnout Inventory, qui comporte 22 items, qui sont évalués pas une échelle de satisfaction. Cette étude regroupe ainsi les éléments en trois dimensions, présentées dans les résultats ci – dessus et définis comme suit :

- 1) L'épuisement émotionnel, défini comme un sentiment d'invasion ou d'épuisement par son travail
- 2) La dépersonnalisation, se manifestant par des sentiments d'insensibilité envers autrui
- 3) L'accomplissement personnel au travail, qui est traduit par un sentiment d'incompétence et de manque de réalisation de soi au travail. (Dion, & Tessier, 1994, p.211)

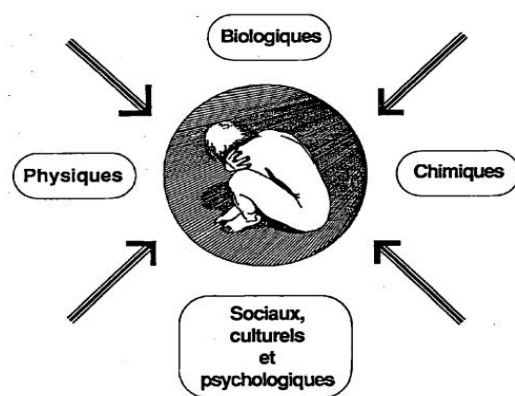


Figure 3 stressors au travail (Chenard & al., 1989, p.17)

Les résultats du Travail de Dion et Tessier, basé sur un précédent travail américain, montrent une corrélation entre l'épuisement professionnel et les stressors au travail, définis par Chenard et al. : " *Il s'agit des événements*" exigeant de l'organisme une adaptation spécifique. " (1989, p.17) On retrouve ainsi des stressors biologiques, tels que les virus, physiques tels que la difficulté du travail, chimiques et psychologiques, tels que la sécurité

d'emploi, les mauvais rapports sociaux, la trop faible participation aux prises de décisions,

...

4 La désaffection en éducation

L'enseignement a longtemps été considéré comme le plus beau métier du monde, riche et épanouissant. Quoi de plus satisfaisant que de s'épanouir pleinement dans son métier. Dans le cas des enseignants, les psychologues ou sociologues, bien qu'abordant la question de l'épanouissement sous un angle différents. Ceux-ci ont tendance à s'accorder sur des éléments : l'engagement dans le métier, la relation avec les élèves et la préparation, la réalisation des cours semblent être tant d'éléments satisfaisant aux yeux des enseignants. (Nougaret, 2019, p. 9). Cependant, ce éléments ne semblent plus fournir le même taux de satisfaction qu'avant, au vu des chiffres inquiétants explicité ci avant concernant nos enseignants. Ainsi, ces éléments satisfaisants se sont peu à peu transformés en facteurs de stress amenant à la désillusion pour beaucoup d'enseignants pleins de projets et d'espoirs.

4.1 Les facteurs de désillusion des enseignants

Genoud et al. (2009), en étudiant des études de Kyriacou & Sutcliffe (1978) et de Borg & Riding (1991) ont mis en avant quelques facteurs de stress, relatifs au domaine de l'éducation, qui sont "supposés jouer un rôle dans le développement du burnout" (p. 38). Ainsi, ils identifient :

- Le comportement négatif des élèves
- Les conditions de travail pénibles
- La pression liée au temps
- Le climat moral interne

Kyriacou & Sutcliffe (1978), cité dans Genoud & al. (2009), p. 38

- L'environnement pédagogique (qualification des enseignants)
- L'environnement administratif (la définition des rôles des enseignants)
- L'environnement physique (propreté et utilisation des locaux)

Borg & Riding (1991), cité dans Genoud & al. (2009), p. 38

Ces différentes recherches permettent de mettre en avant ce que nous appellerons ici les facteurs de désillusion des enseignants, au nombre de 8.

4.1.1 La diversité des élèves

Kyriacou & Sutcliffe (cited dans Genoud & al., 2009, p.28) proposaient de parler de comportement négatif des élèves. Il semble plus pertinent de parler de diversité des élèves. En effet, la source principale de la frustration des enseignants serait plutôt, d'une part l'intégration dans l'enseignement général d'élèves venant de l'enseignement spécialisé, dont la plupart présentent des problèmes comportementaux, et d'autres part, celle d'élèves issus de milieux socio-culturels différents, ayant des comportements spécifiques (ce qui lie bien ce point avec le facteur comportement de Kyriacou & Sutcliffe). Les enseignants se sentent alors inutiles, car incapables de les aider tous.

On retrouve ici une ambivalence pédagogique, l'hétérogénéité de la classe, défendue par beaucoup et considérée comme égalitaire, ou la différenciation est une source de travail supplémentaire et la répartition par niveau, défendue au nom de l'efficacité, mais plus inégalitaire et discriminatoire. (Le Prévost, 2010) Ainsi, l'enseignant, s'il n'est pas guidé, doit déjà faire face à un conflit de valeurs, et non des moindres.

4.1.2 La surcharge de travail

Ce point repose sur les environnements pédagogiques administratifs définis par Borg et Riding et sur le facteur de condition de travail défini par Kyriacou et Sutcliffe. Les enseignants, en général, décrivent leurs premiers pas dans l'enseignement comme étant très (trop) exigeants, de nombreuses heures de travail sont requises, dont la majorité ne sont pas des heures d'enseignement. Ainsi, leur temps "libre" est comblé par les préparations, les rencontres avec les parents, la création de matériel, ... Ainsi, lorsque l'on demande à un enseignant le nombre d'heures exactes passées à travailler, certains sont incapables de donner un nombre avec exactitude, tellement leurs journées se résument au travail scolaire. On est bien au-dessus des 38h/ semaines, et rares seront ceux qui affirmeront le contraire. Ainsi, en 2018, une étude de grande ampleur de la VUB demandée par la ministre flamande de l'éducation Hilde Crevits auprès de presque 10.000 enseignants démontre que les enseignants du primaire à temps plein travaillent 41,5h par semaine, vacances comprises. Ce qui représenterait environ 46h par semaine en moyenne et plus de 17h par semaine de vacances. Ce qui est loin des remarques péjoratives des "enseignants toujours en vacances". (Le vif, 20 septembre 2018). Prenons un exemple

assez marquant : je suis enseignant, diplômé depuis maintenant 3 ans. Je décide de changer de commune cette année, ce qui me ramène à une ancienneté égale à 0. Pour la nouvelle commune, c'est comme si je sortais de l'école. Au premier septembre, on m'a promis une classe en mi-temps, et l'autre mi-temps dédié au FLA (Français Langue D'apprentissage). En d'autres termes, j'aide les élèves "faibles" en vocabulaire, en leur donnant cours, soit en individuel, soit en petit groupe. La charge de travail est multipliée par 2, surtout que mon mi-temps devient $\frac{3}{4}$ temps et le reste toujours dédié au FLA. Donc, en plus d'avoir ma classe, je dois préparer des leçons spécifiques aux difficultés de chaque élèves. Arrive le mois de février : on m'annonce qu'il y a eu un problème de comptage au sein de la commune (le nombre d'heures octroyées par la Fédération Wallonie-Bruxelles dépend du nombre d'élèves lors de 2 comptages annuels.) Je perds ma classe, et maintenant, j'ai 6h dans une classe de 2^{ème} primaire, 9h dans une classe de 1-2^{ème} primaire d'une autre école, 5h en FLA en maternelle et 4h en FLA en primaire avec des élèves de la première à la sixième. Je vous laisse calculer la charge de travail que cela représente.

4.1.3 La pression temporelle

La pression liée au temps est une réalité intrinsèque au taylorisme, et de plus en plus présente dans nos sociétés modernes ainsi, comme l'explique Davezies (1999, cité dans Coeugnet & al., 2011, p.158), la pression temporelle "résulterait généralement de l'augmentation des exigences relatives à la quantité de travail à fournir, avec ou non débordement de l'activité dans la sphère non professionnelle toujours". Patrick Légeron qualifie le travail moderne de "*course contre le temps*" (2003, p23). En effet, cette pression temporelle est permanente. Plus d'un salarié sur 2 considère qu'il n'a pas le temps d'accomplir ce qu'on lui demande. Ce point est relié au précédent. Il s'agit ici d'une surcharge de travail, qui en plus d'être permanente est stressante car liée au timing. Ainsi, les enseignants ont la pression dès le début d'année, et ce jusqu'au 30 juin. Le plus bel exemple est un instituteur de 5^{ème} primaire qui stress avec son programme pour que les élèves soient prêts à passer en sixième pour passer le CEB, ou encore une institutrice, qui m'expliquait se mettre la pression dans le but de "terminer le programme de l'année". Ces exemples démontrent que l'enseignement est finalement un métier où la pression temporelle est bien présente. Cette pression est en plus souvent accentuée par des parents, eux-mêmes stressés.

4.1.4 La critique des jeunes enseignants

Les jeunes enseignants sont fortement sujets à la critique, principalement de la part des parents mais aussi des collègues, qui les considèrent parfois plus comme des « stagiaires expérimentés » que comme des instituteurs novices. En général, quand il sort de sa formation, l'enseignant novice est plein de projets pour ses futures écoles et se voit pousser des ailes. Ces derniers sont finalement vite débordés par la charge administrative et la pression temporelle. Ils sont parfois critiqués par leur supérieur hiérarchique qui leur reproche le manque d'initiative. La même direction qui reprochera à ce jeune de prendre trop de libertés, car en remplaçant madame X, car il ne suit pas la ligne pédagogique de cette dernière, ce qui rend certains parents mécontents. Ceux-ci allant se plaindre auprès de la direction pour critiquer la méthode "différente" de ce jeune novice qui ne veut que marquer son empreinte dans le parcours scolaire des élèves. Les jeunes enseignants sont peu accompagnés dans les débuts ; il est plus facile de critiquer que d'aider. Les lourdeurs administratives, accentuées en début de carrière, peuvent facilement devenir sources de critiques. Une ligne oubliée dans le registre, l'argent pour la piscine ramassé le mardi, alors que ce dernier se ramasse TOUJOURS le lundi, ... Des exemples certes quelques peu enfantins, pourtant bien présents dans certaines écoles.

4.1.5 Le manque de reconnaissance

Le manque de reconnaissance, principalement en début de carrière, démotive les jeunes enseignants. Les seules récompenses accessibles par les enseignants sont la réussite de leurs élèves, et la joie d'enseigner. À part ça, il n'y a rien d'autre. (Friedman, 2000, P.599). Ce point repose d'une part sur le précédent, puisqu'il concerne principalement les jeunes enseignants, qui ont besoin de cette reconnaissance pour se sentir évoluer, mais d'autre part sur les enseignants confirmés, qui ont besoin également de se sentir reconnu pour évaluer. L'enseignement est un métier dans lequel une incessante remise en question doit-être faite. Comment savoir si l'on fait bien si on ne reçoit jamais de marques de reconnaissance ? Critiquer est plus facile que complimenter.

4.1.6 L'isolement

Les enseignants se sentent seul. Comme expliqué par Valérie Quittre, responsable de projet au Service d'analyse des Systèmes et des Pratiques d'enseignement de l'ULiège : « Les enseignants aiment leur métier, métier qu'ils ont choisi pour son utilité sociale, mais ils se sentent seuls. Cet isolement ou cette solitude, on le retrouve à tous les niveaux de l'enquête » (2020). En effet, comme cela ressort de l'enquête TALIS 2018 (Teaching And

Learning International Survey), 5% des enseignants répondants se considèrent valorisés par la société, ce qui explique la baisse de satisfaction professionnelle des enseignants, qui ne considèrent plus leur métier comme valorisant et valorisé. Ces derniers se sentent seuls, et même parfois au sein de l'école, ils ne se sentent pas écoutés, et 59% des enseignants de la Fédération Wallonie-Bruxelles estiment même n'avoir aucun pouvoir concernant les décisions internes à l'école.

De plus, il apparaît que la collaboration entre les enseignants est peu travaillée. En effet, l'autonomie dont disposent les enseignants dans leur classe est telle que la coopération entre collègues devient compliquée.

Un autre point important expliquant l'isolement des enseignants dans la Fédération Wallonie-Bruxelles est le fait que le développement professionnel est, comme l'explique Quittre, « *envisagé dans une perspective plus individuelle que dans d'autres systèmes éducatifs où il existe, par exemple, des communautés de développement professionnel* » (2020). Qui plus est, en comparaison avec d'autres pays européens, 50% des jeunes enseignants en FW-B estiment ne pas avoir été accompagnés durant leurs débuts, ce qui rend compliqué l'épanouissement professionnel en début de carrière.

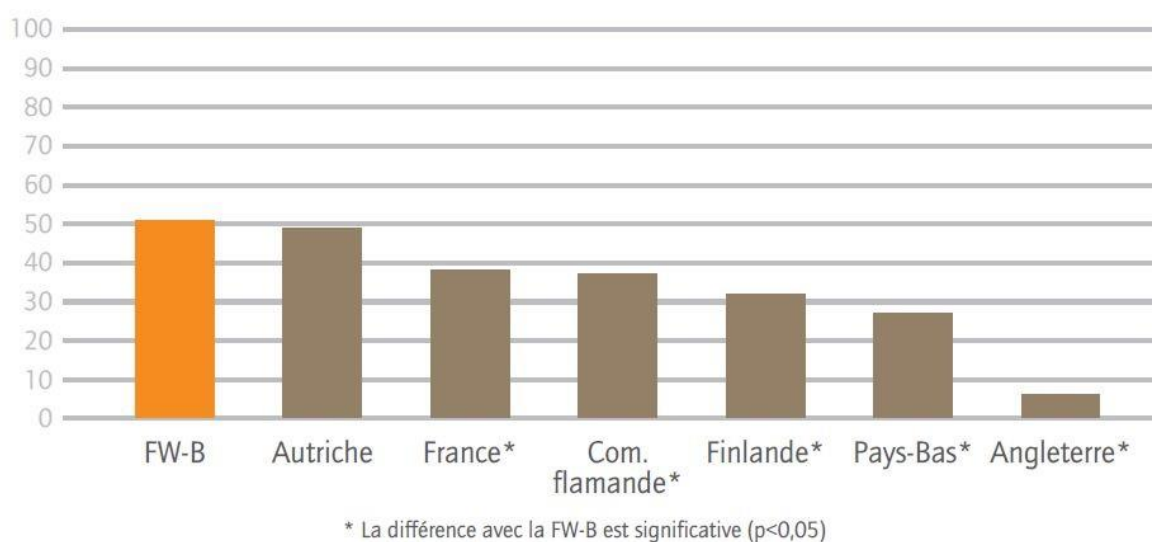


Figure 4 : Pourcentage d'enseignants qui déclarent ne pas avoir été accompagnés à leur entrée en fonction, OCDE TALIS 2018 ; Calculs aSPe/ULiège

4.1.7 L'environnement professionnel

L'intégration des élèves à difficultés, la fusion des écoles, la fermeture des petites écoles de villages dégradent l'environnement professionnel des enseignants. Ainsi, il n'est plus rare de croiser des classes de 25 – 30 élèves, dans un local pensé pour en accueillir 20. Ou encore, Ne pas avoir tout simplement assez de salles de classes pour accueillir tout le monde, et être obligé d'installer des containers aménagés préfabriqués dans la cour de récréation, four en été, frigo en hiver. Beaucoup d'enseignants stressent dès le début des vacances d'été, ne sachant pas dans quelles conditions ils devront travailler en septembre.

Fuhrer et al. ont démontré qu'il existait une relation entre l'environnement professionnel et l'épuisement conduisant au burnout. Il est montré que plus le soutien organisationnel est conséquent, plus l'individu sera enthousiaste. La même observation est à noter pour le soutien social. Ainsi, les soutiens, qu'ils soient de type social ou organisationnel, entretiennent la motivation du travailleur. Un environnement professionnel peu stimulant augmentera ainsi un sentiment d'épuisement. (2011)

4.1.8 La formation initiale

Beaucoup d'enseignement ne se sentent pas prêt à enseigner en sortant de l'école. En cause, l'aspect théorique des études et le manque de préparation dans le domaine administratif. La critique faite par un bon nombre de jeunes enseignants (dont je fais partie) est vraiment la présence de cours, dont l'utilité est vraisemblablement à démontrer, et l'absence de cours plus pratiques, permettant d'une part d'avoir une formation administrative pure, et d'autre part une formation aux différents troubles de l'apprentissage. Troubles de plus en plus nombreux et pour lesquels l'enseignant se sent impuissant, accentuant son sentiment d'inutilité et diminuant son sentiment d'accomplissement personnel. Certes, des formations complémentaires existent, mais une base vue en haute école semble être une condition *sine qua non* à la gestion de tels élèves en classe. Un autre problème lié à cette formation initiale est le manque de formation en FLA. À l'heure actuelle, les heures FLA (cfr. Surcharge de travail) sont des heures généralement proposées à des jeunes enseignants afin d'avoir de l'ancienneté. Malheureusement, la plupart des jeunes enseignants n'ont jamais entendu parler des heures FLA, elles-mêmes non clairement définies, ce qui accentue le stress, déjà important du premier emploi.

5 Du cœur à l'ouvrage

5.1 Introduction à la motivation

La motivation reste une thématique incontournable de tous les manuels de psychologie. Ce qui n'empêche pas une augmentation des cas de désaffection comme explicité ci-dessus. Dès lors, il semble nécessaire de baliser ce concept de motivation, afin de comprendre ce qui pousse un individu à agir.

Pour Taskin, la motivation remonte à la Grèce antique, quand les philosophes hédonistes la situaient dans la recherche personnelle du plaisir. Aujourd'hui, la motivation est devenue une pratique managériale, puisqu'elle mobilise les besoins d'un individu, comme explicité par Clark Hull (Cité par Taskin, 2020, p. 101). Hull associe une pulsion à la satisfaction d'un besoin. Ainsi, il démontre que la satisfaction que l'on peut éprouver en agissant d'une sorte peut nous pousser à recommencer ce comportement.

En matière de travail, Bousalham & al. définissent la motivation comme étant « *les efforts que la personne consacre à son travail* » (2020). On retrouve les motivations de processus, qui part de l'hypothèse qu'un individu choisit un comportement optimal en fonction de la situation dans laquelle il se trouve (Delavallée, 2010) et de contenu, définies par Delavallée comme étant les motivations résultant d'une tension visant à adopter un comportement spécifique afin de satisfaire un besoin non-satisfait (2010). Cette dernière catégorie de besoin comprenant par exemple la théorie de la hiérarchie des besoins, ou la pyramide des besoins de Maslow, et par extension la théorie de McClelland.

5.2 La théorie de McClelland

Dans sa théorie du besoin de réalisation, McClelland affine les théories de Maslow et de Murray en ne se basant que sur la partie supérieure de la pyramide des besoins. Ainsi, McClelland, cité par Taskin & Dietrich (2020, p. 103) retient trois niveaux :

- Les besoins de pouvoir : l'influence que l'on peut avoir sur les autres.
- Les besoins de réalisations : la réussite dans le domaine professionnel
- Les besoins d'affiliation : le désir de se sentir lié, le besoin d'appartenance

Ce sont ces deux derniers besoins qui nous intéressent de prime abord. En effet, au vu des difficultés rencontrées par beaucoup par rapport aux élèves, il est très difficile de se sentir épanoui, car l'humain sera plus affecté par ses échecs que par ses réussites. Ainsi, un élève qui échoue aura un plus grand poids psychologique qu'un qui réussit. De la même

manière, la politique d'intégration des enfants à difficulté risque, en réponse à cette théorie, de diminuer le besoin de réalisation.

Ensuite, sans stabilité professionnelle, aucun enseignant ne se sent lié à une école. En effet, en écoutant les enseignants les plus anciens dans une école, ils parlent de "leur" école. Ce sentiment d'appartenance à une institution est presque totalement absent chez les jeunes enseignants.

5.3 L'autodétermination

Deci et Ryan se sont intéressés aux raisons qui sont à la base des motivations. Deci et Ryan (2002) soutiennent que les individus recherchent la satisfaction de trois besoins psychologiques :

- Affiliation, le besoin de relation
- Compétence
- Autonomie

Ils distinguent ainsi trois types de motivation :

- La motivation intrinsèque, qui va nous intéresser plus particulièrement puisqu'il correspond à la motivation produite lorsque l'individu s'engage de façon volontaire en raison du plaisir éprouvé, comme explicité dans le point suivant.
- La motivation extrinsèque, qui est la motivation induite par l'envie d'une récompense, ou la peur d'une punition
- L'amotivation, absence de motivation qui est le niveau le plus bas de l'autodétermination, elle correspond à l'investissement dans une activité sans savoir pourquoi, sans rien en espérer.

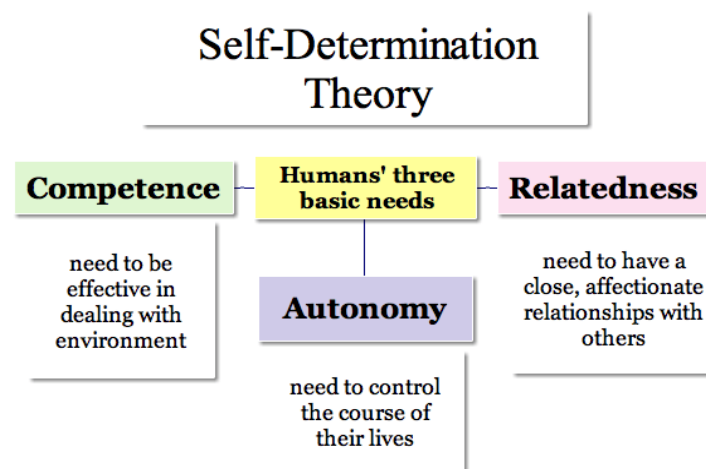


Figure 5 : Adapted from *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being*, by M. Ryan and E. L. Deci, 2000, American Psychological Association, 55(1), p. 68-78. DOI: 10.1037/10003-066X.55.1.68

5.4 La motivation intrinsèque

La motivation intrinsèque est l'une des catégories de la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan. Elle implique à l'acteur de s'impliquer dans une activité par intérêt, pour en retirer de la satisfaction en s'y attelant. C'est la motivation qui nous pousse à faire une chose par plaisir. La motivation intrinsèque donne énormément d'autonomie à l'individu, contrairement à l'amotivation et à la motivation extrinsèque (fig. 3). Elle représente la régulation du comportement muée par une autonomie maximale.

Il existe ainsi 3 formes de motivation intrinsèque citées par Louche (2006, p.351) :

- La motivation à travers les connaissances, qui améliore les compétences
- La motivation à travers l'accomplissement, qui réside dans le plaisir de création
- La motivation à travers la stimulation, qui est obtenue quand l'on pratique une activité en ayant comme objectif l'acquisition d'expériences stimulantes

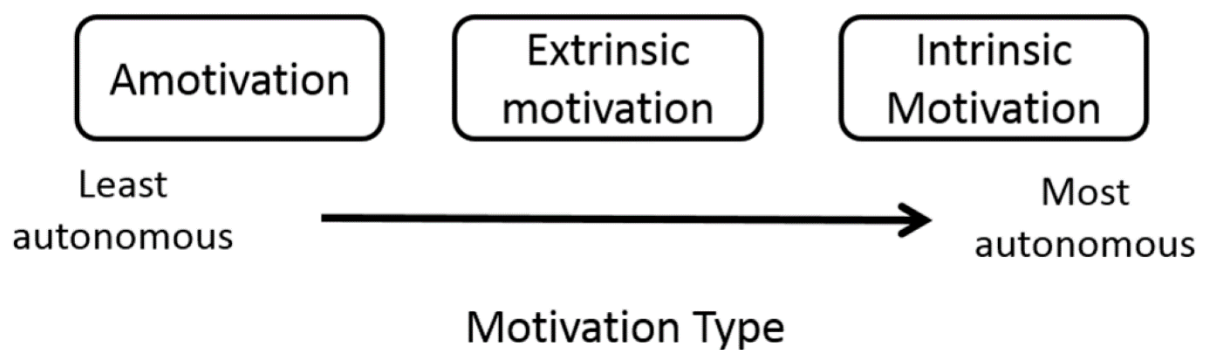


Figure 4 : les types de motivations de Deci et Ryan, en fonction du gain d'autonomie.

5.5 De la carotte et du bâton à la motivation 3.0

Depuis le tout début de l'humanité, les principes sous-tendant les comportements adoptés par les êtres humains sont principalement reliés à l'instinct de survie. En effet, c'est l'instinct qui guidait les migrations lors des vagues de froid, ce même instinct qui nous pousse à aller boire de l'eau quand nous avons chaud. Daniel Pink nomme cet instinct la motivation "1.0" « ...pas très subtil [...] mais il était bien utile à nos ancêtres ». (2016, p.34) ». Au fur et à mesure de l'évolution, nous avons commencé à adopter certains comportements, et à en éviter d'autres. Ainsi naquit la motivation baptisée "2.0", très largement répandue dans l'industrie taylorienne du début du 20^{ème} siècle, ce principe de motivation repose sur la recherche de récompenses et, *a contrario*, l'évitement de punitions. C'est ainsi que l'organisation scientifique du travail de Taylor prit vie. Cette

organisation, définie par Taylor, ouvrier devenu ingénieur, en 1911, est la théorie de la rationalisation du travail. Théorie employant des moyens et procédures ayant pour objectif d'atteindre les cibles de production en réduisant un maximum le coût de production, qu'il soit humain ou organisationnel. (Alter, 2012, p.7).

Cette organisation du travail de Taylor est donc la définition même de la motivation 2.0 de Pink, puisqu'elle implique la mise en pratique de récompenses, qualifiées de "stimulants financiers coûteux" (Alter, 2012, p.8). Cette organisation du travail étant en inadéquation avec le sujet qui nous intéresse, les enseignants n'ayant jamais eus d'avantages extra-légaux - bien du contraire, puisque les enseignants doivent payer eux-mêmes les frais professionnels - elle ne sera pas plus développée. De plus, cette motivation 2.0, basée sur la récompense, est en train de sombrer dans l'oubli. Cette motivation extrinsèque est, selon Pink, un inhibiteur de performance à bien des niveaux puisqu'en plus de réduire la performance, elle empêche la créativité et l'épanouissement et rend complexe les relations de travail, puisqu'elle met en compétition les employés (2016, p.87). L'évolution du monde de travail, tendant vers une recrudescence des emplois complexes, misant sur l'épanouissement personnel met à mal cette motivation extrinsèque. Elle contribue à la remise en cause de cette motivation 2.0, en la transformant en motivation 3.0, qui nous intéresse plus particulièrement, la motivation intrinsèque. Cette dernière, mise en avant par Deci et Ryan et présentée au point précédent, est définie par Pink comme étant l'envie de faire quelque chose, uniquement par ce que ces choses comptent pour nous, qu'elles nous font sens, parce que nous aimons les faire. En nous basant sur les deux catégories de personnes définies par Pink, les personnes des type X (centrées sur la motivation extrinsèque) et les personnes de type I (centrées sur la motivation intrinsèque). Les enseignants, font parties de cette dernière catégorie. Non pas qu'ils sont contre l'idée de récompense, ce pourquoi Pink insiste sur les nuances, personne n'est à 100% de type X, ou à 100% de type I, mais majoritairement, l'enseignant fait son travail parce qu'il aime ça. Parce qu'il considère sa profession importante à ses yeux. C'est là que se trouve le problème. Le manque de reconnaissance et de considération pour son travail réduit sa motivation intrinsèque, véritable moteur de sa fonction. On lui enlève l'autonomie, il devient simple subordonné. On lui enlève la maîtrise, il perd sa vocation. On lui enlève la finalité de son travail, il perd sa motivation.

Ces 3 piliers sont les fondements de la motivation intrinsèque (Pink, 2016, p.175). Retirez-en un, c'est tout le système qui s'écroule. Avec des conséquences bien plus graves.

6 Les conséquences de la désaffection

La désaffection au travail peut avoir des conséquences désastreuses sur l'individu, mais dans certains cas, sur son environnement familial et professionnel. En effet, comme l'explique Dubé (2019), les relations élèves – enseignants sont le centre de l'apprentissage à l'école. Il a même été prouvé, par une étude dirigée par Véronneau en 2017 (cité dans Dubé, 2019), que la relation développée entre les élèves et les enseignants influence de façon positive la motivation scolaire. On se rend rapidement compte que la désaffection de l'enseignant peut avoir des effets néfastes, voire catastrophiques, dans le développement de la relation enseignant – élèves. Ces conséquences se déclinent de manière individuelles, sur la santé physique et mentale de l'enseignant, mais également de manière collective, sur les relations entretenues d'une part avec les collègues, d'autre part avec les élèves et leurs parents.

6.1 Individuelles

Ce qui va différencier le burnout d'une désaffection va être la sphère touchée par ces différents risques psycho-sociaux. En effet, le burnout va plutôt être lié à la sphère professionnelle tandis qu'une désaffection ou un stress peut se faire ressentir dans tous les aspects de la vie de l'individu (Langevin, 2018). Cependant, certaines manifestations cliniques sont communes aux différents RPS. Ainsi, dans l'axe individuel, on retrouve des manifestations psychiques et des manifestations physiques sur l'organisme.

6.1.1 Psychique

Sur le plan psychique, on retrouve des conséquences des différents RPS à 3 niveaux (Delefosse, 2018) :

- Cognitif : l'individu rencontre des difficultés de concentration, il n'arrive plus à traiter le flux intense d'information, possède des troubles de mémorisation. Il éprouve des grosses difficultés dans la prise de décision, ce qui augmente les erreurs professionnelles, plus ou moins graves et entraîne une réduction encore plus importante du sentiment de bien-être personnel et du travail bien fait. Tout ceci réduit la motivation intrinsèque ¹. Ce niveau cognitif montre aussi

¹ Cfr. 6.5

l'ambivalence, souvent très mal vécu lors d'une maladie professionnelle : doit-on quitter son poste ou rester ? Est-ce un stress passager ? Ce dualisme ne fait qu'augmenter le sentiment de malaise de l'individu, et ne fait que diminuer sa motivation. Dans le cadre de l'enseignement, cette dualité est d'autant plus mal perçue qu'à l'heure actuelle, en pleine pénurie des enseignants en Belgique, un enseignant qui quitte sa classe pour des raisons de maladie n'est pas sûr de se voir être remplacé. Ainsi, certains sont prêts à ruiner leur santé pour leurs élèves, puisqu'ils savent très bien qu'une absence prolongée pourrait avoir un impact irrémédiable sur la scolarité des apprenants. On remarque donc que cette dualité, en tant que conséquence individuelle, se retrouve également en conséquence collective dans le cadre de cette fonction, puisqu'elle implique une classe entière.

- Comportemental : l'individu présente des divergences dans son comportement. Ainsi, on voit apparaître des attitudes inhabituelles envers les autres, une diminution de son investissement au travail, une baisse des performances habituelles, ...
- Affectif : ce niveau de conséquence est fortement lié au précédent. En effet, sur le plan émotionnel, l'individu va se voir être plus anxieux, irritable, avec des changements d'humeur, une alexithymie importante, qui va avoir comme conséquence des frustrations, des attitudes brutales, ce qui va, de surcroît, diminuer l'estime de soi.

6.1.2 Physique

L'individu présente des symptômes conséquents sur le plan physique. Delefosse (2018) cite en outre des troubles du sommeil, conduisant à une fatigue chronique, pouvant persister et, *a contrario*, des insomnies, conduisant à une fatigue encore plus profonde.

On peut également ajouter qu'une période de stress, de dépression ou de burnout a un impact négatif sur le système immunitaire. Le docteur Lépine explique en effet qu'un affaiblissement de l'immunité est le plus souvent causé par une fatigue profonde et persistante, conséquence d'un stress chronique (2011). En outre, une personne fatiguée se verra affaiblie.

Autres conséquences physiques : les RPS s'attaquent également aux troubles de l'appétit, pouvant ainsi se manifester par un équilibre pondéral défaillant, des nausées, des douleurs gastriques, ...

6.2 Collectives

Ces manifestations, qu'elles soient psychiques ou physiques, qui ne sont pas propres à une maladie professionnelle, mais bien à la plus grande majorité des RPS, prouvent qu'un état de stress s'attaque à tous les niveaux de la santé de l'individu pris individuellement. Cependant, ces RPS ont également un impact majeur sur le collectif. En effet, dans sa globalité, et selon une étude de « l'Agence européenne pour la santé et la sécurité au travail » (EU-OSHA 2014), « le stress lié au travail coûterait ainsi chaque année 25,4 milliards d'euro dans l'Union Européenne. Le projet européen Matrix (2013) a quant à lui estimé à 617 milliards d'euros par an le coût des dépressions liées au travail en Europe. » (Conseil Supérieur de la Santé, cité dans Delefosse, 2018, p.20). Un autre impact collectif, propre au métier d'enseignant et particulièrement dans le primaire, est la relation enseignant – élève.² Mon expérience personnelle m'a prouvé que les enfants étaient de véritables éponges à émotions. Le climat de la classe dépend principalement de mon état d'humeur, et la journée se passe en général moins bien lorsque je suis stressé ou en colère, tandis que la bonne humeur impliquera une bonne dynamique de classe. De plus, on ne sait rien cacher aux enfants et la tentative – veine – de cacher ses émotions résultera en un climat tendu avec les élèves qui ressentent de suite un mal-être. Cet état de stress se ressent aussi avec les collègues, autour de la table de concertation, ou lors des diners en salle des professeurs. Les maladies professionnelles ont des impacts collectifs bien plus importants qu'il n'y paraît. Une collègue, que j'ai du remplacer il y a quelques années, n'a plus jamais su reprendre dans son école, par peur du regard des autres, qui se sont sentis impuissants et responsable de ne pas avoir pu l'aider.

² Cfr. 6

7 Préventions

Les conséquences désastreuses sur les plans psychologique et physiques explicités ci – dessus forcent les dirigeants à prendre des décisions dans un but de prévention. En effet, au-delà des méthodes de guérisons par thérapies, sophrologie, ... La désaffection, pouvant amener au burnout, doit être prévenue. Il existe des textes de loi (loi du bien-être au travail du 4 août 1996) mais ces derniers, pour le monde de l'enseignement, sont trop flous. En effet, il n'existe pas de conseiller en prévention, si ce n'est le directeur de l'établissement. Titre nullement repris dans le décret du 02-02-2007 (màj le 04-10-2019) fixant le statut des directeurs et directrices de l'enseignement.

7.1 Le pacte pour un enseignement d'excellence

Le « Pacte pour un enseignement d'excellence » est un ensemble de réformes, discutées depuis 2015, qui tentent d'améliorer l'enseignement, des maternelles au secondaire. L'objectif principal de ce pacte est de réduire le décrochage scolaire.

Ce pacte s'organise autour de cinq axes stratégiques :

- 1) *« Enseigner les savoirs et compétences de la société du 21ème siècle et favoriser le plaisir d'apprendre, grâce à un enseignement maternel renforcé, à un tronc commun polytechnique et pluridisciplinaire et à un cadre d'apprentissage révisé et reprecisé »*
- 2) *« Mobiliser les acteurs de l'éducation dans un cadre d'autonomie et de responsabilisation accrues en renforçant et en contractualisant le pilotage du système éducatif et des écoles, en augmentant le leadership du directeur et en valorisant le rôle des enseignants au sein de la dynamique collective de l'établissement. »*
- 3) *« Faire du parcours qualifiant une filière d'excellence, valorisante pour chaque élève et permettant une intégration socio-professionnelle réussie tout en renforçant son pilotage et en simplifiant son organisation. »*
- 4) *« Afin d'améliorer le rôle de l'enseignement comme source d'émancipation sociale tout en misant sur l'excellence pour tous, favoriser la mixité et l'école inclusive dans l'ensemble du système éducatif tout en développant des stratégies de lutte contre l'échec scolaire, le décrochage et le redoublement. »*

- 5) « Assurer à chaque enfant une place dans une école de qualité, et faire évoluer l'organisation scolaire afin de rendre l'école plus accessible, plus ouverte sur son environnement et mieux adaptée aux conditions du bien-être de l'enfant. »

L'axe qui nous intéresse le plus est le second. Il est intéressant pour ce travail puisqu'il parle de mobiliser les acteurs dans un cadre d'autonomie et de responsabilisation.

Cet axe se veut le plus clair possible. Le premier objectif, clairement défini est : "créer un nouveau cadre de pilotage de l'enseignement où les rôles des acteurs seraient clairement définis." (Catteau & al., 2017, p.19). Cette avancée dans l'enseignement belge permettrait aux écoles de se fixer des objectifs propres, chacune connaissant des difficultés spécifiques inhérentes au contexte socio-économique et culturel particulier avec lequel chaque école doit travailler. Les directions travaillent en collaboration avec les équipes et les PO afin de fixer des objectifs, vérifiés par des délégués aux contrats d'objectifs, nouvelle fonction définie comme étant le lien entre le pouvoir régulateur et les écoles. (p.19). Ce qui est intéressant dans cet axe est l'autonomie rendue aux acteurs de l'éducation. Ainsi, même si les objectifs fixés doivent être atteints, les écoles sont libres de décider des moyens à mettre en œuvre pour y parvenir. Le problème de manque d'autonomie et d'isolement des enseignants "devrait" donc être diminué, si non résolu, par le nouveau rôle des directions, qui est d'instaurer une dynamique collective pour travailler en équipe. Dans ces objectifs, on retrouve par exemple l'aide à l'intégration des jeunes enseignants dans l'équipe. Nous sommes ici dans un objectif d'accompagnement intégral et de soutien aux nouvelles directions.

De plus, le plan de pilotage, devant rendre une autonomie intégrale à la direction, devrait professionnaliser de manière drastique les directions en optimisant le processus de sélection des directions d'école (p.19).

En parallèle de l'autonomie rendue aux directions, le pacte se veut novateur en ce qui concerne les équipes d'enseignants. La réforme de la formation initiale des enseignants fait passer à 4 ans leur nombre d'années d'étude et ce, en travaillant de concert avec les universités pour offrir un tronc commun aux différents métiers de l'enseignement, ce qui a comme objectif de revaloriser le métier d'enseignant en augmentant le salaire.

7.2 Les phases de prévention

Afin de prévenir du burnout, et de manière plus générale, du stress, le SPF emploi, dans son rapport de 2009 "Recherche sur le Burnout au sein de la population belge", propose

3 phases pour la prévention, axées d'une part sur l'accompagnement individuel et d'autre part sur la prévention collective (SPF, 2010, p.6-7) .

La prévention primaire : de type collective, ce stade de la prévention s'adresse à tous les travailleurs. Nous sommes plus dans une gestion d'anticipation, de sensibilisation groupée. Sur ce modèle, on pourrait imaginer la réduction collective de la charge de travail, une modification des procédures (2010, p.6)

La prévention secondaire : basée sur l'accompagnement des collaborateurs, elle se situe entre la prévention collective et individuelle. Son objectif est d'accompagner les collaborateurs, dans leur individualité, dans des groupes de soutiens collectifs, au sein de l'entreprise.

La prévention tertiaire : basée sur le pur accompagnement individuel, elle a pour objectif l'aspect curatif en prenant la forme, par exemple, de différentes thérapies cognitivo-comportementales (TCC). Ces thérapies visent à combattre les pensées et comportements négatifs, liés à un stress, par des réaction en concordance avec la réalité vécue. Ainsi, selon le CHU de Liège, la TCC aiderait au dépassement du stress des comportements agressifs et inhiberait la détresse qui cause les souffrances psychiques.

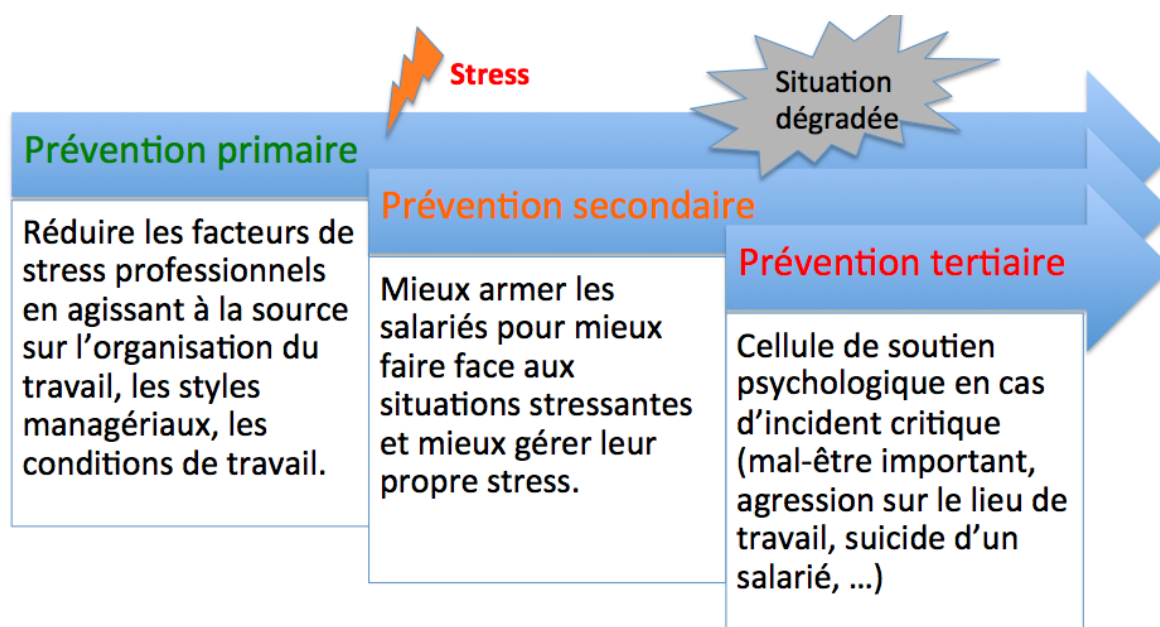


Figure 6 : Le Facteur Humain. (s.d). Le facteur humain. <http://www.lefacteurhumain.com/qui/approche/prevention-primaire-secondaire-tertiaire-de-quoi-parle-t-on/>

7.3 L'autonomie : tout le monde a un rôle à jouer

Le pacte pour un enseignement d'excellence tend à rendre aux directions l'autonomie nécessaire afin de se centrer sur les problèmes pédagogiques de l'école. Comme défini par la Circulaire 45 de l'enseignement, sortie en 2001, repris et validé en 2019, s'intitulant "Décret fixant le statut des directeurs et directrices dans l'enseignement", les missions prioritaires des directions d'école sont d'ordre gestionnaire. Ainsi la direction est responsable de la gestion des ressources humaines, et de la gestion de l'établissement. On rentre ici dans la dimension managériale de l'enseignement primaire.

Le profil de fonction de la direction d'école se divise ainsi en 7 catégories, ambiguës, afin de permettre aux PO d'avoir à disposition l'ensemble des directions, comme stipulé dans l'article 5-§ 1^{er} (2019, p.3)

Ainsi, les responsabilités de directions à l'heure actuelle sont les suivantes³ (2019, p.3) : «

1° production de sens ;

2° pilotage stratégique et opérationnel global de l'école ;

3° pilotage des actions et des projets pédagogiques ;

4° gestion des ressources et des relations humaines ;

5° communication interne et externe ;

6° gestion administrative, financière et matérielle de l'établissement ;

7° planification et gestion active de son propre développement professionnel. »

Ces responsabilités rendent un semblant d'autonomie aux directions, mais pas suffisamment, ces derniers ayant des comptes réguliers à rendre aux PO, et ayant des missions théoriques, ne rendant pas compte des difficultés propres à chaque école. Ainsi, les enseignants sont logiquement priés de s'adapter aux demandes du PO.

Le Pacte pour un enseignement d'excellence rend cette autonomie en classe, mais augmente l'interdépendance de chacun des acteurs de l'enseignement. Ainsi, tout le monde pourrait être plus autonome, mais les projets doivent être décidés en groupe.

³ Texte complet en annexe

7.4 La reconnaissance, un allié puissant

Bien que la prévention repose en général sur les points explicités ci-dessus, c'est-à-dire la discussion, la sensibilisation, ... il semble évident que la première et la principale des prévention contre ces maladies professionnelles reste bien évidemment la reconnaissance. Cette dernière répond à la problématique posée puisque, finalement, de nombreuses solutions semblent être proposées par les politiques de l'éducation pour améliorer les conditions de travail et de vie scolaire des enseignants et des élèves. Malheureusement le problème principal reste sans solution : la reconnaissance pour le métier. Demandez à un enseignant ce qui lui pèse le plus dans son métier, peu parleront des préparations, des horaires, du salaire, puisque, bien que pesant, un enseignant connaît ces contraintes. Par contre, le manque de considération pour son travail, de la part des élèves, mais surtout des parents, entraîne un sentiment d'échec dans l'accomplissement personnel (cfr. 4.2).

8 Conclusion

En définitive, ce que ce travail nous apprend, c'est que l'enseignement est soumis depuis très longtemps à des politiques éducatives dépassées qui n'évoluent pas avec le temps. La génération Z a d'autres besoins d'enseignement, les enseignants de cette génération ont besoin de balises, d'aides concrètes et de solutions aux nombreux problèmes connus dans les classes. Le pacte pour un enseignement d'excellence se veut novateur et fédérateur pour l'ensemble des acteurs concernés. Il tend à rendre la splendeur du métier en mettant en place des solutions concrètes et réfléchies pour rendre l'autonomie recherchée aux acteurs de l'enseignement. Le principal problème de cette réforme est qu'elle est construite sur une base théorique. Les acteurs de l'enseignement ont peu – voire pas – été consultés pour la rédaction de cette dernière, le groupe central de décision étant constitué des syndicats, des pouvoirs organisateurs, des associations de parents et de l'administration de l'enseignement. (Fédération Wallonie-Bruxelles ,2017) Ceci rend, encore une fois, cette réforme peu tangible aux yeux des enseignants, qui ont l'impression de ne jamais être consultés.

On apprend donc que les désaffections dont souffrent de nombreux enseignants de nos jours sont liées d'une part aux facteurs de stress de plus en plus nombreux dans un métier qui doit évoluer, mais qui ne le fait pas de manière suffisamment rapide, et d'autre part à l'absence de reconnaissance et au manque de motivation, venant de la gestion des école et des politiques éducatives, qui n'intègrent pas suffisamment les enseignants dans les processus de prises de décision.

Cette absence de reconnaissance prouve que le système de gestion du personnel, de gestion des équipes enseignantes est totalement à revoir. Le système veut bureaucratiser l'enseignement, l'administrer comme on administre une entreprise. Cette méthode de gestion est obsolète et prouve ses limites en termes de reconnaissance. Il faut donc proposer une solution différente et durable, afin de redorer cette profession, longtemps considérée comme le plus beau métier du monde, et qui est désormais en mal de reconnaissance. Sur le long terme, cela pourrait avoir des effets dévastateurs sur la société actuelle, l'enseignement primaire étant un échelon primordial dans l'éducation du 21^{ème} siècle.

9 Bibliographie

Avis N°3 du Groupe central, (2017, 7 mars). Pacte pour un enseignement d'Excellence. Fédération Wallonie-Bruxelles

Bartolino, M. (2016). Motivation. Dans V. Gérard, M.-E. Bobillier-Chaumon, E. Brangier, & M. Dubois, Psychologie du travail et des organisations (pp. 307-312). Dunod.

Bernaerts, M. (2019, 14 janvier). Pourquoi nos enseignants sur les rotules. La DH.

<https://www.dhnet.be/actu/societe/pourquoi-nos-enseignants-sur-les-rotules-5c3b77e09978e2710ea658f1>

Catteau, D., (2017, 1 septembre) – Fondamental : l'aide aux directions s'accompagne du plan de pilotage in Magazine PROF n°35. (2017, 1 septembre). 13, Consulté à l'adresse <http://www.enseignement.be/index.php?page=27203&id=2191>

Catteau, D., Delmée, P., & Moreau, C. (2017, 1 mars). Pacte pour un enseignement d'Excellence in Enseignement.be - Magazine PROF n°33. Enseignement.be, (43), 16-27. Consulté à l'adresse <http://www.enseignement.be>

Chenard, J. R., Jean, J., & Bilodeau, H. (1989). Santé et sécurité au travail : Stress en milieu de travail : Module 5. Gouvernement du Québec, Direction de la formation à distance.

Cœugnet, S., Charron, C., Van De Weerd, C., Anceaux, F., & Naveteur, J. (2011). La pression temporelle : un phénomène complexe qu'il est urgent d'étudier. *Le travail humain*, 74(2), 157-181. <https://doi.org/10.3917/th.742.0157>

Cognitivo-comportemental. (s. d.). CHU de Liège. https://www.chuliege.be/jcms/c_4028683/fr/cognitivo-comportemental

Delavallée, E. (2010a, 1 août). L'approche de la motivation par le contenu : première partie. Questions de Management - Le blog d'Eric Delavallée. <https://www.questions-de-management>

ment.com/l%E2%80%99approche-de-la-motivation-par-le-contenu-premiere-par-tie/#:%7E:text=Les%20th%C3%A9ories%20dites%20du%20C2%AB%20contenu,%C3%A0%20le(s)%20satisfaire.

Delavallée, E. (2010b, août 23). L'approche de la motivation par le processus. Questions de Management - Le blog d'Eric Delavallée. <https://www.questions-de-management.com/l%E2%80%99approche-de-la-motivation-par-le-processus/>

Delefosse, M.-S. (2018). Le burn-out Symptôme du malaise de notre société. *Analyse*, 340.

Dubé, M. B. (2019, 4 septembre). Une bonne relation enseignant-élève pour favoriser le succès à l'école. *Ecole branchée*. <https://ecolebranchee.com/une-bonne-relation-enseignant-eleve-pour-favoriser-le-succes-a-lecole/>

Enseignement.be - Magazine PROF n°48. (2020, 4 décembre). 20-23, Consulté à l'adresse <http://www.enseignement.be/index.php?page=27203&id=3192>

Friedman, I. A. (2000). Burnout in teachers : Shattered dreams of impeccable professional performance. *Journal of Clinical Psychology*, 56(5), 595-606. <https://doi.org/10.1002/1097-4679>

Fuhrer, C., Moisson, V., & Cucchi, A. (2011). Quand l'environnement relationnel contribue à la compréhension du burnout. *Management & Avenir*, 41(1), 194. <https://doi.org/10.3917/mav.041.0194>

Genoud, P. A., Brodard, F., & Reicherts, M. (2009). Facteurs de stress et burnout chez les enseignants de l'école primaire. *European Review of Applied Psychology*, 59(1), 37-45. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2007.03.001>

Langevin, V. (2018, 28 juin). Webinaire - Burnout au travail : comment le définir et le prévenir ? [Dispositives]. INRS. <https://www.inrs.fr/footer/actes-evenements/webinaire-burnout.html>

Le Facteur Humain. (s.d.). Le facteur humain. <http://www.lefacteurhumain.com/qui/approche/prevention-primaire-secondaire-tertiaire-de-quoi-parle-t-on/>

- Légeron, P. (2003). Le stress au travail. Paris, France : O. Jacob.
- Le Prévost, M. (2010). Hétérogénéité, diversité, différences : vers quelle égalité des élèves ? Nouvelle revue de psychosociologie, n° 9(1), 55-66. <https://doi.org/10.3917/nrp.009.0055>
- Les enseignants flamands travaillent en moyenne 46 heures les semaines de cours. (2018, 20 septembre). Le Vif. https://www.levif.be/actualite/belgique/les-enseignants-flamands-travaillent-en-moyenne-46-heures-les-semaines-de-cours/article-normal-986639.html?cookie_check=1615118483
- Louche, C., Bartolotti, C., & Papet, J. (2006). Motivation intrinsèque et présentation de soi à différentes instances dans une organisation. Bulletin de psychologie, Numéro 484(4), 351. <https://doi.org/10.3917/bupsy.484.0351>
- Norbert, A. (2012). Sociologie du monde du travail (2ed) (QUADRIGE) (PUF éd.). (pp.5-24) PUF. <https://www.cairn.info/sociologie-du-monde-du-travail--9782130606413.htm>
- Nougaret, N. (2019). La satisfaction dans le métier enseignant (Mémoire). Education.
- Pink, D (2016). La vérité sur ce qui nous motive (Clés des Champs) (French Edition). Roubaix, France : FLAMMARION.
- Ponnelle, S. (2016). Stress au travail. Dans V. Gérard, M.-E. Bobillier-Chaumon, E. Brangier, & M. Dubois, Psychologie du travail et des organisations (pp. 393-397). Dunod.
- Quittre, V. (2020, 4 décembre). Les enseignants aiment leur métier mais se sentent seuls. Magazine PROF, 48. <http://www.enseignement.be/index.php?page=27203&id=3192>
- Robert, D. (2020). L'épuisement professionnel : Chronique d'un effondrement (Comprendre les personnes) (French Edition). Lyon, France : CHRONIQUE SOCIALE.
- Schnegg, A. (2014). Le stress chez les enseignants primaires Comment se protéger au mieux de l'épuisement professionnel ? [Mémoire académique, HEP] http://doc.rero.ch/record/234182/files/1114_Schnegg_Alizée_Memoire.pdf

Taskin, L., & Dietrich, A. (2020). Management Humain : Une approche renouvelée de la GRH et du comportement organisationnel. DeBoeck Supérieur.

PAPER II

À quelles conditions un management humain est-il possible dans la direction des écoles primaires en Belgique ?

Promoteur : Laurent Taskin

2020-2021

Loïc SIMON (9062-20-00)

Master 60 en sciences du travail.

Table des matières

1Introduction	1
2Les directions d'école	2
2.1Le travail du directeur d'école	2
2.1.1L'autonomie laissée aux directions d'école.....	4
2.2La formation initiale des directeurs.....	5
2.2.1Structure.....	5
2.3Le Pacte pour un enseignement d'excellence	6
3Diriger un établissement scolaire différemment ?	8
3.1Le leadership pédagogique.....	8
3.2Le management humain	9
3.2.1Définitions et fondements théoriques	9
3.2.2L'objet travail.....	10
3.2.2.1Le travail objectif	10
3.2.2.2Le travail subjectif.....	10
3.2.2.3Le travail collectif	11
3.2.2.4Le travail réel	11
3.2.3Une finalité : la reconnaissance.	11
3.2.3.1La reconnaissance existentielle	13
3.2.3.2La reconnaissance de la pratique du travail.....	13
3.2.3.3La reconnaissance de l'investissement dans le travail	13
3.2.3.4La reconnaissance des résultats.....	13
3.2.4Implémenter le Management Humain : la solution ?	14
3.2.4.1Les caractéristiques du Management Humain à mettre en avant.	15
3.2.4.2Mettre en œuvre le Management Humain dans un contexte scolaire.....	15
3.2.4.3L'évaluation.	16
3.2.4.4Les barrières à la mise en place d'un Management Humain en éducation.....	17
4Conclusion.....	19
5Bibliographie	21

1 Introduction

L'école n'évolue pas, ou du moins très peu et très lentement. C'est un constat amer dressé par plusieurs auteurs qui reprochent à l'éducation de ne pas suivre les évolutions de son environnement (Rosier, 2012, p. 44). Nous sommes, en Belgique, très loin des modèles finlandais ou sud-coréens, qui ont réussi à évoluer à la suite de la chute de l'Etat – Providence, dans les années 80, fondé sur un modèle conservateur – corporatiste, basé sur les revenus et la profession (Nezosi, 2016, cité dans Vie Publique, 2020). L'enseignant ayant un statut privilégié à l'époque. Dans les années 80, cette critique des systèmes bureaucratiques tend à totalement décentraliser la gouvernance de l'enseignement (Lessard, 2021, p.12). Malheureusement, l'environnement politique a fait que la direction jouait un rôle de relais, entre les équipes enseignantes et le pouvoir organisateur, véritable moteur de l'enseignement.

Nonobstant ce fait, et comme nous avons pu le constater dans le paper 1, cette politique de bureaucratie a rapidement montré ses limites (Progin et al., 2021, p.12). Surtout au 21^{ème} siècle, où la société évolue, et que l'école stagne (Teil, 2006, p.27). De moins en moins de jeunes se lancent dans les métiers de l'enseignement. Comme l'explique Julien Thomas, journaliste, entre 2005 et 2015, le nombre d'inscriptions en première année de bachelier en instituteur primaire a chuté de 10% (La DH, 2017). Une chute d'inscriptions encore plus nette cette année, ou un recensement dans quatre hautes écoles wallonnes présentent une chute de plus de 30% entre 2018 et 2020 (voir l'enquête réalisée dans le cadre du paper 1). Le taux de désaffection pour le métier d'enseignant est très élevé, et la santé psychologique des enseignants est de plus en plus inquiétante, comme le démontre le pourcentage de 40% des jeunes diplômés quittant la profession dans les cinq premières années d'exercice (Talhaoui A. et Biesemans F, 2020). Ce qui est également pointé du doigt dans la désaffection du métier est la formation initiale reçue par les directions. En effet, en Belgique, près de 30% des directions déclarent ne pas avoir reçu une formation suffisante en encadrement des équipes pédagogiques (OCDE, 2014, p.77). Beaucoup de directions souffrent des mêmes maux et n'ont pas les clés pour les diagnostiquer et les traiter efficacement et rapidement.

Il semble dès lors intéressant de se poser la question si une direction d'école devrait posséder d'autres compétences managériales, afin de palier, au mieux, à la désaffection de leurs équipes pédagogiques.

Ce paper s'intéressera donc tout d'abord aux directions des écoles. Nous découvrirons leurs missions, le contenu de leur formation initiale ainsi que les réformes qui leurs sont incombées par le Pacte pour un enseignement d'excellence.

Par la suite, nous nous intéresserons au concept de leadership pédagogique, que nous éclaircirons, ainsi qu'au Management Humain, que nous définirons afin de comprendre ce que signifie le concept de triple expérience réelle du travail et de reconnaissance. Enfin, nous tenterons d'établir un lien entre ce Management humain et la manière dont sont gérés les établissements scolaires, afin de comprendre les implications qu'exigeraient la mise en place de ce type de management dans le pilotage d'un établissement scolaire et sa comparaison avec le leadership pédagogique, le but étant de déterminer si l'un d'eux serait plus bénéfique, en théorie, pour résoudre cette problématique de management.

2 Les directions d'école

Cette première section est centrée sur les directions d'école. Elle abordera en détail les missions incombées à chaque direction, leur formation initiale ainsi que l'évolution de la fonction apportée par le Pacte pour un enseignement d'excellence, qui sera présenté au préalable.

2.1 Le travail du directeur d'école

La tâche de directeur d'école est complexe, et le temps trop court pour pouvoir se consacrer pleinement à toutes leurs activités (OCDE, 2014, P.64). En effet, il est attendu des directions qu'elles soient centrées aussi bien sur la dynamique des équipes éducatives, sur la psychologie du travail et même sur l'ergonomie. (Tutak & al., 2015, p.103). Par dynamique des équipes éducatives, on parle ici de structurer partiellement les tâches de son équipe (Thurler & Maulini, 2007, cité dans Progin & Thurler, 2010, p.1).

Bien que la tâche première soit d'assurer l'encadrement des enseignants et le lien avec l'extérieur (OCDE, 2014, p.62), les directions d'écoles sont soumises à des règles relativement équivoques quant à leurs fonctions. En effet, en Belgique, les directeurs ne sont pas logés à la même enseigne, puisque leurs tâches et missions sont définies par le pouvoir organisateur, définit comme " l'autorité, la ou les personne(s) physique(s) ou morale(s), publique(s) ou privée(s), qui en assume(nt) la responsabilité." (Enseignement.be). Le directeur agit donc au nom du ministère de l'enseignement, dans un cadre administratif défini, qui ne laisse que peu de place à l'autonomie (Tutak & al.,

2015). Il incombe ainsi à chaque PO d'établir ses propres règles concernant l'autonomie laissée à chaque direction.

Cependant, il existe malgré tout une définition de fonction pour le poste de directeur d'un établissement scolaire, le décret du 2 février 2007 (voir annexe). Cette circulaire définit les missions incombées aux directions d'écoles.

Ainsi, la mission générale du directeur d'établissement porte aussi bien sur la mise en œuvre de la politique éducative propre à son établissement que sur l'organisation de l'école et la collaboration avec les services d'inspection.

Donc, la direction est responsable de la gestion des ressources humaines et de la gestion de l'établissement. On rentre ici dans la dimension managériale de l'enseignement primaire.

Le profil de fonction de la direction d'école se divise ainsi en 7 responsabilités des directions qui sont les suivantes (2019, p.3) : «

1° La production de sens ;

2° Le pilotage stratégique et opérationnel global de l'école ;

3° Le pilotage des actions et des projets pédagogiques ;

4° La gestion des ressources et des relations humaines ;

5° La communication interne et externe ;

6° La gestion administrative, financière et matérielle de l'établissement. ;

7° La planification et gestion active de son propre développement professionnel. »

Ces responsabilités définissent les 3 missions spécifiques des directions d'école, mises en lumière par Tutak & al. (2015) et citées selon l'ordre d'importance.

- 1) « L'axe relationnel », qui est l'axe de gestion et de coordination des équipes éducatives, des relations avec les élèves et leurs parents et des relations avec les tiers pédagogiques (inspections, aides psychosociales,...).
- 2) « L'axe administratif », matériel et financier, qui est l'axe administratif et organisationnel. Il prévoit les horaires, les attributions des tâches au personnel et gère les ressources physiques possédées par l'établissement.

- 3) « L'axe pédagogique et éducatif », qui est l'axe définissant les missions pédagogiques qui doivent être mises en œuvre à travers le projet d'établissement.

2.1.1 L'autonomie laissée aux directions d'école

Les responsabilités citées au point 3.1 confèrent une certaine autonomie aux directions, libres de partager leur temps comme elles le souhaitent.

Cependant, intéressons-nous au point 4 : la gestion des ressources et des relations humaines. Ce point stipule que : «

Le directeur organise les services de l'ensemble des membres du personnel, coordonne leur travail, fixe les objectifs dans le cadre de leurs compétences et des textes qui régissent leur fonction. Il assume, en particulier, la responsabilité pédagogique et administrative de décider des horaires et attributions des membres du personnel [...] le directeur collabore avec le pouvoir organisateur pour construire, une équipe éducative et enseignante centrée sur l'élève, son développement et ses apprentissages [...] le directeur est le représentant du pouvoir organisateur auprès des Services du Gouvernement.(p.4) »

On peut très nettement remarquer que le directeur est considéré comme un représentant du PO auprès du gouvernement mais qu'il est chargé d'organiser l'ensemble des services de son école. On remarque que cette autonomie donnée dépend des PO. Ainsi, chaque direction est employée par un PO, qui octroie un certain nombre de périodes de direction en fonction du nombre d'élèves inscrits dans l'établissement (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2013, p.98).

Le rapport de l'enquête Talis de l'OCDE montre également que le temps de travail des chefs d'écoles était consacré, pour la Belgique, à presque 65% en moyenne pour les réunions et les tâches administratives contre seulement 20% du temps en moyenne consacré aux relations avec les élèves et leurs parents. (cfr Tableau 1).

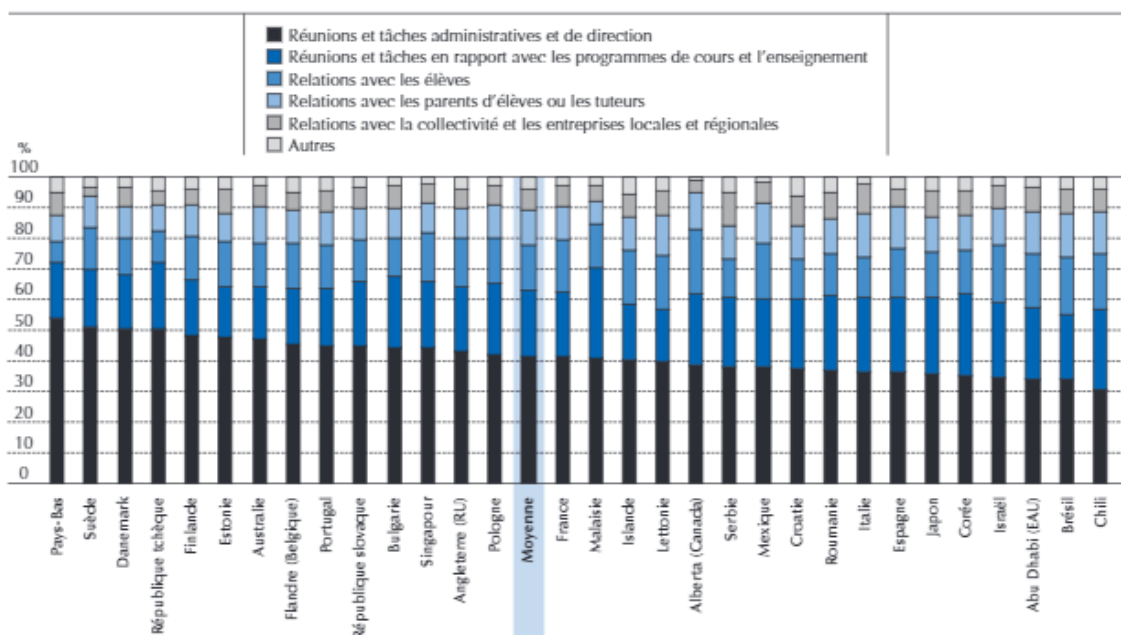


Tableau 1 : temps de travail des chefs d'établissement, par moyenne de temps consacré aux activités citées. OCDE, Base de données TALIS 2013, tableau 3.1, p.64

Ce tableau montre bien que, en pratique, l'axe défini comme prioritaire se retrouve au second plan, laissant l'axe administratif prendre le dessus sur le relationnel.

2.2 La formation initiale des directeurs

L'un des aménagements principaux apporté par le décret de 2007 est l'instauration de la formation initiale des directeurs et directrices d'établissements scolaires, organisée par l'IFC (Institut de la Formation en Cours de Carrière) et s'étend sur une durée de 180h. Cette formation a comme objectif de permettre à tous les participants d'obtenir les compétences suffisantes pour l'accomplissement des missions de direction décrites au point 3.1 et explicitées dans le décret de 2007.

Cette formation se centre sur le développement des compétences relationnelles, de la G.R.H et sur la gestion administrative d'un établissement. Elle est donc multiforme et s'organise en dehors du temps scolaire (Tutak & al., 2015).

2.2.1 Structure

Cette formation initiale, modifiée en 2019, comprend désormais deux volets (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2019) :

- « Le volet inter réseau » d'une durée de 90h, qui est une formation commune à l'ensemble des réseaux d'enseignement et qui est divisé en deux axes :

- « *L'axe administratif* », d'une durée de 12h, qui vise d'une part à étudier les éléments permettant d'appréhender le cadre légal de la fonction et d'autre part à obtenir les bases légales utiles à la résolution de cas pratiques.
- « *L'axe pilotage* », d'une durée de 78h, qui, lui, tend à développer d'une part une vision pédagogique de la fonction, à partir de laquelle sera exercé le leadership du directeur afin d'organiser son école et d'autre part des compétences relationnelles.
- « *Le volet réseau* », d'une durée de 90h également, qui reprend des axes semblables au premier volet, mais propre à chaque réseau de l'enseignement (officiel / libre).

La moitié des modules doivent être réussis avant l'entrée en fonction, et l'ensemble des modules doivent être accomplis avant la désignation définitive.

2.3 Le Pacte pour un enseignement d'excellence

Les missions variées des directions sont sources d'un stress conséquent et constant chez ces derniers (Poirel & Yvon, sd, p.1) qui, en tant que managers de leurs équipes pédagogiques, et comme présenté au point 2.1, transmettent ce stress aux enseignants. Ainsi, une mauvaise gestion impliquera une diminution du nombre d'élèves dans le PO, qui impliquera une réduction des heures accordées dans chaque établissement (cfr 2.1.1). Ces dernières impliquent à la chaîne une diminution de l'emploi moyen et une augmentation du nombre de désaffections des enseignants, se sentant abandonnés par leur PO et, de surcroît, par leur direction.

Une solution trouvée par les politiques en 2015 fut l'instauration du Pacte pour un enseignement d'excellence. Un ensemble de réformes de grandes ampleurs, ayant pour objectif le redressement de l'enseignement de la maternelle au secondaire afin de réduire le décrochage scolaire et d'enfin faire vraiment évoluer l'enseignement.

Ce pacte est divisé en 5 grands axes autour desquels il s'organise (Catteau & al. 2017, p.16 – 27).

- 1) « *Enseigner les savoirs et les compétences de la société du 21ème siècle et favoriser le plaisir d'apprendre, grâce à un enseignement maternel renforcé, à un tronc commun polytechnique et pluridisciplinaire et à un cadre d'apprentissage révisé et précisé* »

- 2) *« Mobiliser les acteurs de l'éducation dans un cadre d'autonomie et de responsabilisation accrues en renforçant et en contractualisant le pilotage du système éducatif et des écoles, en augmentant le leadership du directeur et en valorisant le rôle des enseignants au sein de la dynamique collective de l'établissement. »*
- 3) *« Faire du parcours qualifiant une filière d'excellence, valorisante pour chaque élève et permettant une intégration socio-professionnelle réussie tout en renforçant son pilotage et en simplifiant son organisation. »*
- 4) *« Afin d'améliorer le rôle de l'enseignement comme source d'émancipation sociale tout en misant sur l'excellence pour tous, favoriser la mixité et l'école inclusive dans l'ensemble du système éducatif tout en développant des stratégies de lutte contre l'échec scolaire, le décrochage et le redoublement. »*
- 5) *« Assurer à chaque enfant une place dans une école de qualité, et faire évoluer l'organisation scolaire afin de rendre l'école plus accessible, plus ouverte sur son environnement et mieux adaptée aux conditions du bien-être de l'enfant. »*

D'un point de vue managérial, l'axe qui nous intéresse est le second. En effet, cet axe a pour ambition de rendre plus autonomes les directions, d'augmenter les capacités de manager afin qu'elles puissent elles-mêmes gérer les établissements en ayant de moins en moins recours au pouvoir organisateur. Ainsi, la direction a plus de liberté de gestion, ce qui satisfait sa 2^{ème} mission, l'axe administratif.

Contractualiser le pilotage du système éducatif implique une augmentation des contrôles de vérification de l'avancement des objectifs fixés dans le plan de pilotage – un contrat d'objectifs à poursuivre sur 6 années, construit par les directions d'école et leurs équipes pédagogiques, propre à l'établissement scolaire, réalisé au cours de journées pédagogiques et au cours de nombreuses réunions de concertations d'équipe. - Même si ce plan donne une impression de liberté et d'autonomie, les contrôles de ce dernier sont ambigus et les étapes de validation sont très longues avant qu'il ne soit accepté, ou non, par un délégué au contrat d'objectifs (DCO) (fonction nouvellement créée, sans balises clairement définies, ce qui rend subjectif ce contrôle, dont les conséquences peuvent être très lourdes émotionnellement parlant). (FWB, 2020)

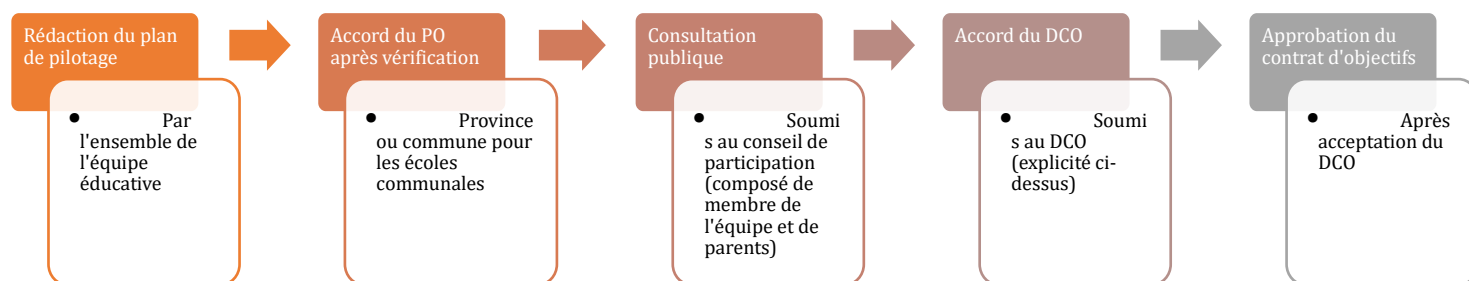


Figure 1 : les six étapes de la création du plan de pilotage, de la rédaction jusqu'à son approbation

3 Diriger un établissement scolaire différemment ?

Comme explicité dans le point 3.1, le travail du directeur d'école à l'heure actuelle est fortement centré sur la GRH et l'axe administratif, laissant quelque peu de côté sa première mission, l'axe relationnel. Il est ainsi permis, en vue de ce que peut proposer le Management humain, de se demander s'il est viable pour une école de modifier son style de direction et si le Pacte pour un enseignement d'excellence permettrait aux directions d'établissements de s'épanouir dans une démarche mettant l'accent sur l'autonomie. Cela leur permettant de pleinement exercer la première mission.

3.1 Le leadership pédagogique

Déjà en 2005, une enquête de l'OCDE s'est penchée sur la question de la gestion des directions, et en a déduit que l'utilisation d'un leadership éducatif, ou pédagogique, permettrait au chef d'établissement d'encourager le travail collectif, de veiller au maintien des objectifs, pour en finalité devenir un véritable « leader pédagogique et relationnel » (OCDE, 2017, p.68). En effet, Tutak & al. soulignent l'aspect positif d'un tel leadership qui, selon eux, influence de manière considérable la motivation des enseignants, les capacités pédagogiques et donc, par extension, le climat de l'école. (p.4)

Cependant, il semble intéressant de définir plus précisément ce concept de leadership pédagogique, afin de se rendre compte à quelle mesure il peut être adjoint à un Management Humain.

Létor et Garant (2014, cité dans Tutak & al., p.6) définissent le leadership comme « *l'influence exercée par certains acteurs sur d'autres acteurs afin d'atteindre des objectifs fixés pour une organisation.* »

Thurler & Progin (2009, cité dans Progin & Thurler, 2010) définissent ce leadership des directions, centré sur la pédagogie, comme n'étant pas porté uniquement sur une personne, mais partagé entre les acteurs de l'établissement. Ceci permettant d'améliorer

la profession des cadres scolaires, en les poussant à réorganiser leur travail en développant des compétences de leader, dans un cadre pédagogique. (p.2). Ainsi, en Suisse par exemple, ce dispositif pédagogique, mis en place depuis plusieurs années, montre des résultats positifs pour la lutte pour l'échec scolaire. Cependant, la principale critique adressée vis-à-vis de ce leadership, par ces mêmes auteurs, suite à leur recherche CADRE en 2012, ayant pour but de tester l'efficacité d'un leadership pédagogique partagé au sein des établissements scolaires suisses, est qu'il "force" les directions à rester dans le moule bureaucratique, principalement par peur du changement, et par manque de temps octroyé à la possibilité de s'y former et de s'y affranchir. (Progin & Thurler, 2012, p.51).

En effet, pour les directions ayant participé à la recherche CADRE, la mutation vers un leadership pédagogique demande une "*expertise pratique*" en termes de partage du pouvoir, qui est très souvent perçu comme autoritaire. Cette seule pratique ne permet donc pas de rendre aux directions la possibilité d'assumer leurs missions, puisqu'elle divise plus qu'elle ne partage. (Progin & Thurler, 2012, p.53)

3.2 Le management humain

Cette seconde section s'intéressera plus particulièrement au Management humain, considéré par Taskin comme une approche renouvelée de la GRH. (2020). Nous aborderons les définitions ainsi que les fondements du Management humain. Nous nous intéresserons à l'objet central de ce management, le travail, et également à sa finalité, la reconnaissance, qui nous fera nous pencher sur la triple expérience du travail.

3.2.1 Définitions et fondements théoriques

Taskin et Dietrich affirment que le Management humain ambitionne le changement de modèle managérial vers quelque chose de plus moderne. Ils le définissent comme « *un ensemble d'activités et de théories qui visent à intégrer les personnes humaines dans l'entreprise, où celles-ci sont considérées comme des êtres réflexifs [...] Cette perspective traduit une recherche collective de confiance en ces normes, en l'autre et en soi-même.* » (2020, p.22).

Cette définition donnée par Taskin et Dietrich pose le cadre d'une gestion de l'humain, non pas considéré comme une ressource à exploiter, comme supposé par la GRH traditionnelle (Dietrich, 2016) mais comme un être réflexif, c'est-à-dire un être doté d'une réflexion qui est tout à fait capable de participer à des décisions qui touchent l'ensemble

de la communauté. (Weerts, 2020). Ainsi, considérer l'homme comme tel l'encourage à s'impliquer dans son travail. Cette considération implique également de revoir la manière dont agit le manager. Par conséquent, Taskin et Dietrich conçoivent que le rôle de manager est désormais de se montrer empathique, bienveillant, et humain. (2020, p.93)

3.2.2 L'objet travail

Dans le Management Humain, c'est le travail qui est au centre des préoccupations. Donc, pour Taskin et Dietrich, le travail est une activité qui doit mobiliser les expertises mais aussi les qualités humaines des travailleurs (2020, p.251). C'est pourquoi, le travail est pour le travailleur une triple expérience. Il est à la fois objectif, subjectif et collectif.

3.2.2.1 Le travail objectif

La première dimension du travail dans le Management humain est le travail objectif. Ce travail produit quelque chose, il a une finalité propre et objective, qui est fruit de l'effort fourni. De telle manière, le résultat du travail lui donne une réalité et le travailleur peut ainsi partager le fruit de son travail, qu'il soit un produit ou un service, ce qui lui apporte une certaine valeur (Gomez, 2019, p.230). Cette dernière est considérée par Gomez comme étant objective à partir du moment où elle peut être valorisée et comparée par des normes abstraites, que nous appellerons la performance. (2019, p.231). Ainsi, à titre d'exemple, l'enseignant passe le plus clair de son temps à produire un travail congruent aux normes abstraites de performance de son métier (p.232). C'est la comparaison à cette norme qui donne de la valeur à son travail, et donc, de l'objectivité.

3.2.2.2 Le travail subjectif

Cette dimension rend compte de l'expérience de vie vécue par chacun des travailleurs (Taskin & Dietrich, 2020, p.94). Elle ne produit pas quelque chose comme le faisait la dimension objective, mais cet aspect façonne l'individu comme des personnes singulières (Gomez, 2013, p.34). La reconnaissance est l'arme de cette dimension subjective du travail. Dejours (2012) indique que le plaisir au travail dépend de deux variables de cette dimension subjective. La première étant le succès, défini comme la « capacité à surmonter l'obstacle du réel » (p.78) et la seconde, la reconnaissance de ses pairs, pour la qualité du travail qui a été fourni.

3.2.2.3 Le travail collectif

Cette dimension est illustrée par Gomez de façon admirable : « Une tâche peut être réalisée seul, mais pas un travail. » (Gomez, 2013, p.38). Elle permet de rendre compte de l'importance du collectif, mais surtout de la place de la solidarité dans le travail. Pour Gomez, la solidarité, d'une part, augmente considérablement les interactions entre les différents travailleurs, et d'autre part leur assure une certaine sécurité. Dépendre des autres, c'est aussi s'assurer que le travail est partagé.

3.2.2.4 Le travail réel

Les trois dimensions présentées ci-dessus sont les fondements du travail réel. Le travail produit quelque chose, mais apporte beaucoup à l'individu et contribue à une expérience humaine collective. (Taskin & Dietrich, 2020, p.94)

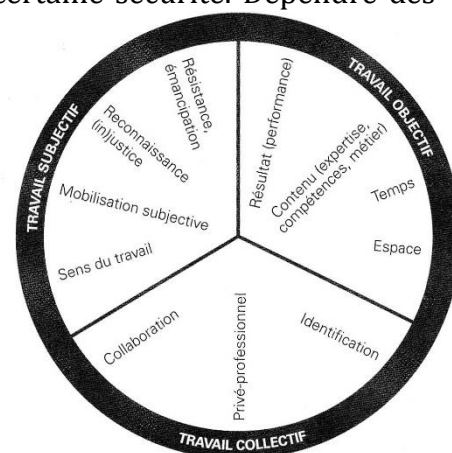


Figure 2 : Les trois dimensions du travail. « Le travail comme "objet" du management humain. » (Taskin & Dietrich, 2020, p.95)

Il est cependant nécessaire de tenir compte de ces 3 dimensions en même temps si l'on souhaite parler de Management Humain. En effet, comme l'affirment Taskin & Dietrich (2020, p.94), ces trois dimensions doivent être traitées conjointement. Le risque pour le travail serait de ne considérer qu'une, ou deux dimensions *stricto sensu*, ce qui tarirait l'expérience de travail réelle des individus. Ainsi, ne considérer que la dimension objective pousserait les travailleurs à une mise en concurrence interne, qui amènerait à un culte de la performance, provoquant un clivage au niveau des travailleurs, entre ceux qui savent suivre le rythme, et les autres, aboutissant à un individualisme constant (Aubert, 2006, p.340). De même, ne considérer que sa dimension objective conduirait indéniablement à l'encouragement d'une « autosatisfaction narcissique » du travail (Taskin & Dietrich, 2020, p.94). Tout comme ne considérer que sa dimension collective risquerait de faire oublier aux travailleur l'objet réel du travail objectif.

3.2.3 Une finalité : la reconnaissance.

La reconnaissance est un concept dont la demande est en pleine explosion ces dernières années (Roche, 2021, p.51). Roche, en s'appuyant sur les travaux de Mead (1963) explique donc que les hommes ressentent à faire reconnaître leur identité, que nous pouvons relier à la valeur subjective du travail (cfr.3.3.2). Ce qui implique, depuis le milieu du 20^{ème} siècle, une augmentation du nombre d'approches humanistes, fondées sur la nécessité de

reconnaissance de l'individu. (Roche, 2021, p.52). Sa définition moderne vient de l'ensemble des travaux de Hegel et de Honneth, cités par Roche (2021), qui expliquent la reconnaissance comme étant "des pratiques ou des conceptions par lesquelles des sujets individuels ou des groupes sociaux se voient confirmés dans certaines de leurs qualités. (p.53). Dans le cadre du travail, certains auteurs qualifient cette reconnaissance comme étant un vecteur identitaire (Dejours, 1993, cité dans Brun & Dugas, 2005, p.79) et une source de motivation et de satisfaction (Bourcier & Palobart, 1997, cité dans Brun & Dugas, 2005, p.79).

Cette reconnaissance est la finalité du Management Humain, puisque, comme l'explique Taskin et Dietrich, elle découle du travail réel, de la triple expérience du travail présentée *supra* puisqu'elle est liée à l'effort fourni par le travailleur dans son travail pour fournir un produit objectif. (2020, p.95)

Brun et Dugas insistent sur la nécessité de répondre au besoin croissant de reconnaissance éprouvé par un bon nombre de travailleurs (2005) dont le Management pourrait être la solution, étant donné sa finalité qualifiée par Taskin et Dietrich comme vecteur d'humanisation.

Brun et Dugas mettent en avant différentes approches de la reconnaissance débouchant sur quatre pratiques de reconnaissance du travail comblant les divers besoins : le besoin de reconnaissance individuel, du process et du produit final. Ainsi, les quatre pratiques présentées *infra* sont donc facilement reliées à la triple expérience du travail, le besoin de reconnaissance individuel étant lié à la dimension subjective du travail, la reconnaissance des process étant liée à la dimension collective du travail, puisqu'elle rend compte de l'identification et de la collaboration (Brun et Dugas, 2005, p.82) et le besoin de reconnaissance du produit qui émane de la dimension objective du travail (cfr. 3.2.1).

Ces quatre pratiques sont la reconnaissance existentielle, la reconnaissance de la pratique du travail, de l'investissement dans le travail et enfin, la reconnaissance des résultats. (Brun et Dugas, 2005, p.82)

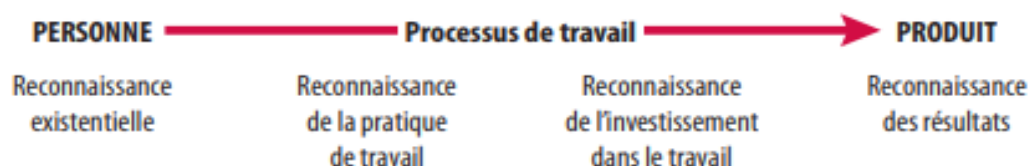


Figure 3 : les 4 pratiques de reconnaissance au travail (Brun & Dugas, 2005, p.82)

3.2.3.1 La reconnaissance existentielle

Brun et Dugas (2005) présentent la reconnaissance existentielle comme étant le droit de chaque individu à la parole. Cette reconnaissance est un moyen pour l'employé de savoir qu'il existe à travers les autres et qu'il est respecté dans son intégrité (p.82). Ainsi, cette reconnaissance existentielle tient autant sur les politesses usuelles (bonjour, merci,...) que sur le soutien des collaborateurs (parrainage, mentorat,...) (SSQ Groupes financiers, 2006, p.1)

3.2.3.2 La reconnaissance de la pratique du travail

Cette reconnaissance a trait à la façon dont est exécuté le travail par l'employé, plutôt que sur les résultats. Ainsi, on vise ici les compétences professionnelles de l'individu en regard du processus de travail (Brun & Dugas, 2005, p.82). Ainsi, ce type de reconnaissance est caractérisé par des remerciements de la part des clients, des félicitations de la part du patron, une promotion pour l'exercice de tâches complexes demandant de la maîtrise, ...

3.2.3.3 La reconnaissance de l'investissement dans le travail

Il s'agit d'une reconnaissance de la participation au processus. Comme expliqué par Brun et Dugas, même si les résultats ne sont pas ceux escomptés, il est nécessaire de reconnaître l'effort fourni et l'énergie déployée au service d'un processus, ou encore de mettre en avant les travailleurs de l'ombre, qui contribuent de façon efficace au fonctionnement de l'entreprise. (2005, p.83)

3.2.3.4 La reconnaissance des résultats

Cette reconnaissance porte sur le produit du travail, donc, sur la dimension objective du travail. Il s'agit, en outre, d'une reconnaissance post process du travailleur qui permettra d'accroître son sentiment d'utilité, d'efficacité et qui, de surcroît, va augmenter sa fidélité à l'entreprise. Nous sommes ainsi dans la reconnaissance humaine, dans une pratique du Management Humain, la fidélisation du manager (cours LTRAV 2600, 2020). Cette reconnaissance est en général exprimée de manière assez formelle (Brun & Dugas, 2005, p.85) via un entretien d'évaluation de performance, des lettres de félicitations de la part d'un supérieur, des félicitations spontanées de collaborateurs ou encore via des primes de la performance (SSQ Groupes financiers, 2006, p.2).

3.2.4 Implémenter le Management Humain : la solution ?

Au vu des résultats de la recherche CADRE et de l'analyse des recherches de Tutak & al., il semble indéniable que le leadership pédagogique n'est pas le plus approprié à l'heure actuelle pour remédier au problème de leadership des directions d'écoles. Les directions perdent le fil en ne se retrouvant plus dans le travail, axé sur le côté administratif et non social.

Ainsi, au vu de la définition apportée au Management Humain, il est légitime de se demander si l'instauration d'un leadership centré sur le Management Humain ne serait pas la solution à apporter.

En effet, le pacte pour un enseignement d'excellence, dans son axe 2 (cfr 3.3) met en avant la nécessité de donner un maximum d'autonomie aux directions d'établissement, tout en définissant clairement les rôles de chacun. Par conséquent, des objectifs sont fixés, en impliquant l'ensemble des acteurs pédagogiques. Le directeur reste maître des méthodes et techniques à utiliser.

De plus, afin de leur laisser le temps de s'occuper de leur mission principale, des aides administratives seront allouées afin d'alléger leurs tâches. (Cateau & al., 2017)

Ce pacte pour un enseignement d'excellence est cependant loin de faire l'unanimité. En cause, trois principales critiques lui sont adressées : le manque d'enseignants consultés (1000 sur un total de 120.000 en Wallonie), l'influence du secteur privé, dans le cadre d'un pacte visant à redorer l'enseignement public, qui tend vers un entrepreneuriat de l'enseignement, et le chiffrage des objectifs, dans un secteur dont les principaux bénéficiaires sont des enfants. (P. Bouillon, 2017)

L'intention humaine du Pacte pour un enseignement d'excellence n'est donc pas à démontrer, mais les démarches restent malgré tout, elles, peu humaines.

L'implémentation d'un Management Humain pourrait-il donc être, à long terme, une solution viable ?

3.2.4.1 Les caractéristiques du Management Humain à mettre en avant.

La modification d'un mode de gestion traditionnelle vers un management plus humain est complexe. Les objectifs et les caractéristiques de chacun sont très différents.

Au niveau du Management Humain, il y a certaines caractéristiques (Taskin & Dietrich, 2020, p.96) qu'il est important de faire ressortir quand on parle de l'éducation, et plus particulièrement des directions d'écoles.

Tout d'abord, comme cela a été abordé précédemment, le Management Humain se base sur la **reconnaissance humaine**, sur le vécu et les émotions de chacun. Cette reconnaissance en est la caractéristique principale, puisqu'elle est elle-même la finalité du Management Humain. (cfr 4.3). Dans le contexte éducatif dont nous nous intéressons, cette reconnaissance va de pair avec la **production de sens au travail**, recherchée par les directions et les enseignants.

À cette première caractéristique se greffe la **réhumanisation du travail**. La première critique adressée au Pacte était le fait de chiffrer des objectifs, ce qui implique des évaluations constantes alors qu'ici on parle d'enfants, avec des caractéristiques propres, des difficultés propres qu'il incombe à chaque enseignant de déchiffrer et de contrer. Cette réhumanisation va de pair avec la **bienveillance** de la direction. Un leader bienveillant veillera au bien-être de son équipe. Comme le définit Voynnet-Fourboul, la bienveillance est une « manière d'être au sein d'une relation à l'autre. » Cette bienveillance est cependant difficile à acquérir dans le sens où elle requiert à la fois des approches différentes, et une personnalité propre, centrée sur le caractère à être bienveillant. (2014, p.186 - 187).

Dans le cadre d'un manager et dans ce cas-ci, d'un directeur, la bienveillance est une valeur, c'est avant tout la recherche du bien-être de son équipe. Un leader bienveillant instaure un climat de confiance, d'honnêteté et de loyauté (Mayer & al, 1995, cité dans Voynnet-Fourboul, 2014, p.187).

Ces quatre caractéristiques sont clés dans l'élaboration d'un Management Humain.

3.2.4.2 Mettre en œuvre le Management Humain dans un contexte scolaire.

Les quatre caractéristiques citées *supra* sont nécessaires à l'élaboration d'un Management Humain en éducation puisque la mise en œuvre d'un tel management dans l'éducation serait le premier pas vers la reconnaissance au travail, demandée et recherchée par l'ensemble des acteurs de l'éducation (cfr paper 1). Puisque, comme l'indiquent Diez et

Carton, « le besoin de reconnaissance est plus fort que la revendication salariale » (2013, p.105). Demandez à un enseignant ce qu'il en pense, il vous répondra qu'il n'effectue pas son travail pour le salaire, mais pour la satisfaction de voir un élève réussir, la reconnaissance de leur travail est l'essence qui fait tourner le moteur éducatif. Cette reconnaissance, le Management Humain peut la mettre en avant, grâce à une direction bienveillante, qui veillerait au bien être des enseignants, qu'ils ne manquent de rien dans les classes afin de permettre à tous d'avoir des chances égales. Un directeur bienveillant mettra en œuvre le nécessaire pour que chaque enseignant se sente écouté, qu'il puisse donner son avis. Cette bienveillance en éducation permettra sans nul doute un partage des tâches, de manière volontaire.

Cette bienveillance permettrait la réhumanisation du travail en enseignement. Les objectifs chiffrés seraient des objectifs au cas-par-cas, chaque élève ayant des besoins différents et chaque école ayant des élèves différents, il semble logique que chacune d'elles aient des objectifs différents, qui puissent être modifiés au fil des ans, en fonction du public dont nous avons à faire.

Terminons par la production de sens au travail, si la bienveillance permet la réhumanisation du travail, cette dernière rend au personnel de l'éducation et aux directions un sens en ce qu'ils font. Les enseignants se recherchent une utilité et beaucoup quittent la fonction, par manque de satisfaction professionnelle (Lothaire & al., pp.109 – 110). Un leadership bienveillant et réhumanisant pourrait permettre à la majorité des enseignants de retrouver sens en ce qu'ils font.

3.2.4.3 L'évaluation.

Le passage d'un management par objectifs à un Management Humain nécessite, en plus d'un diagnostic, une évaluation régulière des méthodes de management. Bien que ce dernier soit principalement adressé aux entreprises, une école dirigée par un manager humain se devrait d'évaluer ses résultats.

Ainsi, Sevrin s'est intéressé au processus d'évaluation traditionnel, qu'il a comparé au processus d'évaluation d'un Management Humain et à celui d'une entreprise dans laquelle il était étudiant (2019, cité dans Taskin & Dietrich, 2020, p.258).

En utilisant son travail, on peut facilement transposer les critères dans le cadre de l'éducation.

	Evaluation conventionnelle	Evaluation « humaine »	Evaluation proposée en éducation
Processus	Entretien annuel	Suivi et feedback régulier	Passage de la direction en classe tous les trimestres
Dimensions du travail évaluées	Travail objectif	Travail objectif, collectif et subjectif	Travail objectif et collectif avant le subjectif
Objet de l'évaluation	Rendement, comportement et compétences	Investissement, expertise et développement individuel	Avancement dans l'apprentissage des élèves, vérification que l'enseignant ne manque de rien pour progresser avec sa classe
Acteurs impliqués	Travailleurs supérieurs et	Travailleurs, supérieurs, pairs, subordonnés, spécialiste RH et autres	Enseignants, directeurs, mais aussi collègues
Vision de l'humain	Individu vecteur de performance	Être réflexif	Être réflexif, capable d'adaptation
Finalités	Examen et développement de la performance du travailleur, alignement stratégique et communicationnel	Production de reconnaissance et support au développement du travailleur	Production de reconnaissance, motivation de l'enseignant et par extension, des élèves

Tableau 2 : Dispositif d'évaluation et Management Humain. Repris sur Taskin & Dietrich, 2020, p.258 et adapté pour l'enseignement.

Ce tableau est un tableau prototype, puisqu'actuellement aucune étude réalisée ou entreprise ne permet de transposer le Management Humain et son évaluation dans le cadre d'un contexte scolaire.

3.2.4.4 Les barrières à la mise en place d'un Management Humain en éducation

Les points cités *supra* peuvent faire paraître qu'implémenter un Management humain en éducation est simple, et serait le remède miracle. Du coup, pourquoi donc ne pas y avoir pensé plus tôt ?

Les acteurs de l'enseignement répondront certainement que c'est utopique. Et pour cause, le Management Humain ne peut être implémenté que si les acteurs partagent la valeur de la bienveillance (Voynnet-Fourboul, 2014, p.196). Ainsi, diriger une école de cette manière impliquerait des décisions contradictoires comme le remplacement de certains cadres enseignants réticents, par d'autres, prêts à intégrer les valeurs de ce Management.

Autre barrière et non des moindres, le Management Humain en éducation s'appuierait sur la possibilité de déployer des moyens pour permettre à tous de s'épanouir : l'équipe éducative et les élèves. Ainsi, chaque élève rencontrant des difficultés propres, il incomberait à la direction de déployer des moyens humains et financiers supplémentaires en fonction de la difficulté rencontrée. Mais comme explicité au point 3.1, la direction agit au nom d'un pouvoir organisateur, et le budget d'une école communale subventionnée par la FWB (Fédération Wallonie-Bruxelles) ne permet pas, à l'heure actuelle, de répondre à ces besoins.

De plus, la formation initiale des directeurs présentée au point 3.2 n'inclut pas de formation relative au Management Humain. Il faudrait donc refaçonner cette formation afin de permettre à l'ensemble des directions d'avoir des pistes de réflexion quant à la mise en place d'un tel leadership.

4 Conclusion.

Dans ce deuxième paper, qui s'intéressait à la dimension managériale des établissements scolaires, nous nous sommes penchés sur le rôle des directions d'écoles et sur leur méthode de management. Quelles compétences possèdent-ils et quelles sont celles qu'ils doivent mettre en avant ou modifier pour diriger efficacement une école à l'heure actuelle ? Pour ce faire, nous avons proposé d'implémenter le Management Humain comme style de gestion.

Premièrement, nous avons défini les principales missions des directeurs, qui sont à la fois relationnelles, administratives et pédagogiques / éducatives. Nous nous sommes intéressés à l'autonomie que le pouvoir organisateur laissait aux directions et nous nous sommes rendu compte, grâce à différentes enquêtes, dont la TALIS, que les directions étaient beaucoup plus centrées sur la mission administrative que sur la mission relationnelle, pourtant prioritaire.

Nous avons ensuite analysé le plan de la formation initiale des directions ainsi que la réforme du Pacte pour un enseignement d'excellence qui se veut novateur et qui aspire à mettre toutes les directions sur le même pied d'égalité en instituant, par exemple, une plus large autonomie pour les directions d'écoles. Nous avons cependant remarqué que cette autonomie était fortement balisée et pouvait être un facteur de stress supplémentaire aussi bien pour les directions que pour les équipes pédagogiques.

Au vu de ce constat, nous nous sommes intéressés à une autre façon de diriger une école à l'heure actuelle et nous avons analysé le leadership pédagogique, pouvant être très positif et influençant la motivation des enseignants. Cependant, ce dernier, suite à différentes recherches, ne semble pas combler les attentes. Bien qu'ambitieux, il bloque les directions dans le moule administratif dans lequel elles sont, par peur du changement et par manque de temps nécessaire à la formation que demande un tel changement.

Nous nous sommes enfin intéressés au Management Humain. Nous l'avons défini en nous basant sur la triple expérience du travail et sur le principe de reconnaissance, finalité de ce style de management.

Nous nous sommes rendu compte que ce Management Humain pouvait tout à fait convenir à un établissement scolaire, qu'il pouvait être bénéfique, si du moins il était adapté à un tel contexte.

Dans un contexte scolaire, le Management Humain peut permettre de faire un grand pas vers la reconnaissance au travail, recherchée par la plupart des enseignants.

Cependant, nous avons vu que ce Management Humain pouvait tout de même sembler utopique dans un cadre éducatif, puisqu'il fallait déstabiliser les habitudes ancrées dans les esprits, et qu'il fallait déployer des moyens humains et financiers que l'éducation publique belge ne pouvait pas se permettre.

Ainsi, on a pu remarquer que, aussi bien le leadership pédagogique que le Management Humain apportaient de la nouveauté et permettaient de répondre aux besoins des directions d'écoles, et par extension, des enseignants.

Cependant, on peut se rendre compte des différences émanant de ces deux pratiques. Le leadership pédagogique se penche principalement sur la responsabilité individuelle de la direction, sur sa personnalité. Ainsi, même en étant formée, il serait difficile d'évaluer de façon objective le travail de la direction pratiquant un tel leadership. Le Management Humain, lui, apporte une uniformité dans la pratique de gestion. Il permet de mettre en place une organisation du travail particulière, qui suppose une vision particulière de l'humain, qui se traduit dans les outils et les pratiques de gestion utilisés.

La grande différence entre le leadership pédagogique et le Management Humain, hormis que le premier s'attache au caractère individuel alors que le second est un ensemble de pratique, serait la facilité d'uniformisation du Management Humain. Il est plus facile d'agir et d'évaluer des pratiques de gestion, que des personnalités.

Il s'agit donc d'un projet viable et bénéfique pour les acteurs de l'enseignement, mais sa réalisation semble démesurée et complexe à mettre en place dans un futur proche. Il faut cependant continuer à chercher un moyen de rendre aux directions la réelle autonomie dont elles ont besoin afin de pouvoir se consacrer au maximum à leurs équipes pédagogiques, au même titre qu'à leurs élèves et qu'à leurs tâches administratives.

5 Bibliographie

- Aubert N (2006) Hyperperformance et combustion de soi. *Etudes* 10(405):339–351.
- Bartolino, M. (2016). Motivation. Dans V. Gérard, M.-E. Bobillier-Chaumon, E. Brangier, & M. Dubois, *Psychologie du travail et des organisations* (pp. 307-312). Dunod.
- Belgium, E. (2020, octobre). Quand la parole ne suffit pas . Récupéré sur EMDR-Belgium:
<https://emdr-belgium.be/fr/>
- Bouillon, P. (2017, 24 mai). Pacte d'excellence : « Les profs n'ont pas été impliqués ! ». *Le Soir Plus*.
<https://plus.lesoir.be/95712/article/2017-05-24/pacte-dexcellence-les-profs-nont-pas-ete-impliques>
- Brun, J. P., & Dugas, N. (2005). La reconnaissance au travail : analyse d'un concept riche de sens. *Gestion*, 30(2), 79-88. <https://doi.org/10.3917/riges.302.0079>
- Catteau, D., (2018, 7 décembre). Pilotage & contrat d'objectifs- Magazine PROF n°40. *Enseignement.be*, 14-28.
- Catteau, D., Delmée, P., & Moreau, C. (2017, 1 mars). Pacte pour un enseignement d'Excellence in *Enseignement.be - Magazine PROF n°33*. *Enseignement.be*, (43), 16-27.
- Dejours, C., & Gernet, I. (2012). Travail, subjectivité et confiance. *Nouvelle revue de psychosociologie*, n° 13(1), 75. <https://doi.org/10.3917/nrp.013.0075>
- Delefosse, M.-S. (2018). Le burn-out Symptôme du malaise de notre société. *Analyse*, 340.
- Desir, C. (2020). Circulaire n°7434 : Information à destination des écoles concernant l'élaboration de leur plan de pilotage. (Galilex), Fédération W – B.
- Dietrich, A. & Pigeure, F. (2016). I. Définir la GRH. Dans : Anne Dietrich éd., *La gestion des ressources humaines* (pp. 7-22). Paris: La Découverte.
- Guest, D. E. (1990). HUMAN RESOURCE MANAGEMENT AND THE AMERICAN DREAM*. *Journal of Management Studies*, 27(4), 377-397. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.1990.tb00253.x>

- Gomez, P. Y. (2013). Rendre le travail tangible dans ses trois dimensions. *L'Expansion Management Review*, N° 150(3), 32-40. <https://doi.org/10.3917/emr.150.0032>
- Gomez, P.Y. (2019). *Le travail invisible, enquête sur une disparition*. Paris : Desclée de Brouwer Poche
- Fuhrer, C., Moisson-Duthoit, V., & Cucchi, A. (2011, Janvier). Quand l'environnement relationnel contribue à la compréhension du burnout. *Management & Avenir*(41), pp. 194-215.
- Langevin, P., & Mendoza, C. (2014, mars). Impliquer les managers à atteindre leurs objectifs : participation, feedback et confiance. (A. f. Comptabilité, Éd.) *Comptabilité Contrôle Audit*, 20, pp. 43-71.
- Linhart, D. (2019, Janvier). Les formes modernes de l'entreprise managériale. *Educação & Sociedade*, 40(2). doi:10.1590/es0101-73302019219374
- Nollet, J.-M., (2001). Circulaire n°45 : les missions de la direction d'école, (Galilex) Fédération W-B.
- Normand, R. (2018, 12 avril). La direction scolaire et le leadership distribué. *Innovation Education Lab*.
- Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) (2007). *Améliorer la direction des établissements scolaires. Rapport de la communauté française de Belgique*.
- Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) (2014). *Résultats de TALIS 2013 : une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*. Paris, France : Éditions OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264214293-6-fr>
- Progin, L., & Gather Thurler, M. (2010, septembre). Le leadership pédagogique : un levier pour transformer l'organisation du travail au sein des établissements scolaires ? (Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF) Université de Genève, Éd. ; p. 1-10).

- Progin, L., & Gather Thurler, M. (2012). Le leadership pédagogique : un levier pour transformer l'organisation du travail au sein des établissements scolaires. *Recherche en éducation*, HS(4), 42-54.
- Roche, A. (2021). QUELLES PRATIQUES DE RECONNAISSANCE AU TRAVAIL ENTRE LES MAINS DES MANAGERS ? COMPRENDRE LES ATTENTES ET VARIABLES AFFECTANT LES PERCEPTIONS DES COLLABORATEURS. *Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels*, XXVI(67), 51-79. <https://doi.org/10.3917/rips1.067.0051>
- Rosier, A. (2012). L'école doit s'adapter au monde tel qu'il est. *Après-demain*, 21, 44-46. <https://doi.org/10.3917/apdem.021.0044>
- Silva, F., & Ben Ali, A. (2010, Juin). Emergence du travail collaboratif : nouvelles formes d'organisation du travail. *Management Prospective*, pp. 340-365.
- SSQ Groupes financiers (2006) Reconnaissance au travail : des gestes qui font la différence.
- Talhaoui, A., & Biesemans, F. (2020, 9 mars). « Jeune enseignant : toutes ces choses que l'on ne m'a jamais dites ». La Ligue de l'Enseignement.
- Taskin, L., & Dietrich, A. (2020). *Management Humain : Une approche renouvelée de la GRH et du comportement organisationnel*. DeBoeck Supérieur.
- Taskin, L. (2020). *Cours de Personnel et organisation*, Louvain-la-Neuve, Université catholique de Louvain.
- Teil, P. (2006). Une école qui ne prend pas en compte la réalité des enfants. *Empan*, 3(3), 27. <https://doi.org/10.3917/empa.063.0027>
- Thomas, J. (2017, 12 avril). La pénurie d'instituteurs va continuer à s'aggraver. DH. <https://www.dhnet.be/actu/belgique/la-penurie-d-instituteurs-va-continuer-a-s-aggraver-58ed1e75cd70e80512c9beac>

- Truchot, D. (2016). Epuisement professionnel (Burnout) . Dans V. Gérard, M.-E. Bobillier-Chaumon, E. Brangier, & M. Dubois, *Psychologie du Travail et des Organisations* (pp. 181-186). Dunod.
- Tutak, A., Demeuse, M. & Artus, F. Devenir directeur en Belgique francophone : quels obstacles à un leadership efficace ?. In Y. Dutercq, M. Gather Thurler & G. Pelletier (Eds.), *Le leadership éducatif. Entre défi et fiction.* (pp.103-120). Bruxelles : De Boeck.
- Van Rillaerj, J. (s.d.). Le traitement cognitivo-comportemental du burn-out. Récupéré sur *Changer le travail*: <https://www.changerletravail.fr/le-traitement-cognitivo-comportemental-du-burn-out>
- Voynnet-Fourboul, C. (2014). Manager par la bienveillance. Dans *Diriger avec son âme* (p. 183-209). EMS Editions.
- Vie publique.fr. (2020). Qu'est-ce que le modèle corporatiste-conservateur d'État providence ? <https://www.vie-publique.fr/fiches/24116-quest-ce-que-le-modele-corporatiste-conservateur-detat-providence>
- Weerts, F. (2020). La GRH est morte, vive le management humain ! HRmagazine. <https://hrmagazine.be/fr/strategy/la-grh-est-morte-vive-l>

Note d'articulation

Dans le cadre de notre premier Paper, nous nous sommes intéressés aux facteurs de désillusion et de désaffection qui touchaient un grand nombre des enseignants de l'enseignement primaire. Nous nous sommes en outre focalisés sur le burnout et sur la motivation. Nous avons ainsi étudié la théorie de McClelland de même que l'autodétermination de Deci et Ryan. Cette dernière mettant en avant la motivation intrinsèque, correspondant à l'implication de l'individu, mué par l'intérêt pour son activité, dans laquelle il retire une certaine satisfaction. Nous nous sommes également penchés sur les conséquences que provoquaient une telle désaffection et avons appris qu'elles pouvaient être aussi bien individuelles, touchant l'individu seul, sur le plan psychique et physique, que collectives, touchant de près ou de loin l'entourage familial et professionnel. Nous avons conclu de ce paper que les enseignants ont besoin de balises, d'aides concrètes pour entrer dans la profession. Les désaffections dont souffrent les enseignants sont aussi bien liées au stress qu'en l'absence de reconnaissance et du manque de motivation au travail.

Le second Paper, quant à lui s'est intéressé à la dimension managériale de l'enseignement. Nous avons ainsi défini les rôles des directions d'écoles en termes de gestion et leurs missions. Nous avons découvert que les directions étaient centrées sur leur mission d'ordre administrative, alors que la prioritaire est d'ordre relationnelle. Nous avons ensuite analysé le plan de formation des directions ainsi que la réforme du Pacte pour un enseignement d'excellence, qui bridait l'autonomie laissée aux directions. Nous nous sommes ensuite intéressés à d'autres méthodes de gestion possible des établissements scolaires, en définissant le leadership pédagogique et le Management Humain. Nous avons découvert que le Management Humain semblait être le plus approprié pour diriger une école autrement, mais qu'à l'heure actuelle, il y avait trop de barrières à la mise en place d'un tel système.

Cette articulation pourrait donc être intitulée « L'implémentation d'un Management Humain dans les établissements primaires peut-il être la solution au problème de désaffection des enseignants et la réponse au Pacte pour un enseignement d'excellence ? »

Nous allons, dans cette analyse, mettre en miroir les caractéristiques du Management Humain en éducation avec les causes et conséquences des désaffection, afin de voir s'il serait possible, en théorie, de répondre aux besoins des enseignants. Nous nous

intéresserons ensuite au Pacte pour un enseignement d'excellence. Que permettrait-il d'apporter, et serait-il compatible avec l'implémentation du Management Humain ?

Bien que les matières étudiées soient différentes, les deux thématiques sont liées instinctivement de par la nature du lien existant entre les sujets du premier Paper et ceux du second.

En effet, le premier Paper se penchait sur les enseignants, tandis que le second s'intéresse exclusivement aux directions. Nous sommes donc en présence d'un lien de subordination dans lequel l'enseignant exécute son travail, sous l'autorité de sa direction qui en contrôle l'exécution.

Ainsi, on peut sans contexte avancer que le mode de management utilisé par le directeur influence le comportement de l'ensemble de l'équipe pédagogique.

En effet, comme Kyriacou & Sutcliffe (cités dans Genoud & al., 1978) l'indiquent, la pression temporelle amenée par le manager, ainsi que le climat moral interne sont des facteurs de désillusion, susceptibles de jouer un rôle dans le développement du burnout (p.38).

Donc, un management directif, comme c'est le cas à l'heure actuelle ⁴, ou persuasif serait, pour le corps enseignant, un facteur supplémentaire de risque de désillusion, tant les enseignants sont en recherche de la reconnaissance (Friedman, 2000, p.599) et de soutien organisationnel, signe de motivation du travailleur (Fuhrer et al. 2011). Un tel type de management serait donc, en théorie, néfaste pour la santé psychologique du personnel enseignant.

A contrario, un management de type déléгатif voire participatif permettrait une meilleure intégration et implication des enseignants dans les décisions communes. Bien que le type déléгатif soit encore fortement anxiogène de par les contrôles fréquents, pouvant également mener au burnout (Granger, 2021). Par conséquent, le management participatif semble être le meilleur des styles, l'intelligence collective étant le centre de l'entreprise, et les enseignants pouvant participer de façon pro-active aux décisions communes.

⁴ Voir l'ensemble du Paper 2, le directeur étant centré sur l'organisationnel et l'administratif plus que sur le relationnel, en oubliant parfois les problèmes rencontrés par l'ensemble du corps enseignant. Ce type de management pas spécialement voulu, mais enseigné dans le cadre de la formation continue.

C'est pourquoi, à la suite de ces deux Papers, le Management Humain que je qualifierais de management participatif et centré sur la reconnaissance, tout en étant plus balisé en ce qui concerne les rôles de chacun, semble être le remède attendu face à la désaffection croissante des enseignants.

Premièrement, l'une des causes de la désaffection évoquée dans le Paper 1 est la diversité des élèves, sans que les enseignants n'aient de moyens concrets pour gérer des classes homogènes. Le Management Humain dans le cadre scolaire ⁵, devrait, en théorie, permettre à la direction de mettre en place des moyens financiers et humains afin que chaque élève, avec ses difficultés, puisse avoir les mêmes chances. Ce qui donnerait aux enseignants ce sentiment d'utilité qui leur manque.

Une autre cause majeure de la désaffection en éducation est le manque de reconnaissance, qui démotive la plupart des jeunes enseignants. L'enseignement étant un métier dans lequel une incessante remise en question doit-être faite, il est primordial de se sentir reconnu dans ce que nous faisons. Le Management Humain, par sa définition, est porté sur la reconnaissance d'autrui et de son travail. Sa finalité produisant de la motivation aux enseignants⁶, on peut aisément conclure qu'un tel type de Management permettrait, sinon de supprimer, réduire cette cause de burnout. Il en va de même pour la production du sens en son travail.

En introduction du premier Paper, nous parlions des reproches adressés par les enseignants à la hiérarchie. Ces reproches étaient d'une part le manque de considération de la part de ligne hiérarchique supérieure et du ministère, et d'autre part de nature administrative, l'enseignant étant surmené par toutes ces tâches supplémentaires qui s'ajoutent à sa fonction principale. Cette problématique est également abordée dans le cadre de l'implémentation d'un Management Humain. En effet, le manque de considération de la direction, nous l'avons vu⁷, vient du fait que les directions n'ont pas suffisamment de temps à octroyer au relationnel, à cause des tâches administratives énormes qui leur sont incombées. Ainsi, et comme l'aimerait le Management Humain, un type de gestion d'équipes, ayant comme finalité la reconnaissance, le manager humain et bienveillant se rendrait plus disponible pour encourager et motiver ses équipes. Cette

⁵ 4.2.4.1 « Les caractéristiques du Management Humain à mettre en avant » Paper 2.

⁶ 4.2.4.3 « L'évaluation » Paper 2.

⁷ 3.1.1, tableau 1 : « temps de travail des chefs d'établissement, par moyenne de temps consacré aux activités citées » Paper 2.

reconnaissance rendue possible grâce à l'ajout d'aides administratives, comme déjà exigé par le Pacte pour un enseignement d'excellence.

Quels apports du Pacte pour un enseignement d'excellence ?

Le Pacte pour un enseignement d'excellence promeut un management plus délégitif – voire participatif – en offrant une autonomie plus large aux directions d'école, et en permettant aux enseignants de participer davantage à la vie scolaire. Cela en étant acteurs et non plus spectateurs des mesures administratives prises par la hiérarchie.

Le problème de ce Pacte, à la différence du Management Humain, semble être la manière dont ce dernier est imposé par le ministère, par le biais de circulaires. En effet, nous avons vu que pour implémenter le Management Humain, il fallait d'abord travailler sur les valeurs, et le caractère bienveillant ou non du manager, et qu'une telle pratique impliquerait en amont le remplacement de certains cadres – piliers – de l'enseignement. Chose qui semble inconcevable dans le cadre du Pacte pour un enseignement d'excellence, luttant contre la pénurie de plus en plus marquée.

Un autre problème se situe dans le caractère des directions. En effet, ce travail s'intéresse à la désaffection des enseignants, et non des directeurs. Bien que certains se sentent très certainement surmenés par les nouvelles démarches administratives qu'on leur demande, d'autres sont très à l'aise avec ces dernières et ont trouvé un certain confort professionnel dans le fait de travailler seul, sans collaborer, à pouvoir agir comme ils le sentent. Pour ces directions, le Pacte pour un enseignement d'excellence, offrant plus d'autonomie risque, au contraire de ses ambitions, de conforter certains individualistes dans leur individualité et ainsi de transformer l'envie d'un management participatif en cantonnement d'un management directif, dans lequel les enseignants n'auraient plus aucun avis à donner.

Une autre alternative de management que pourrait induire le Pacte pour un enseignement d'excellence et qui regrouperait les quatre autres types cités supra serait un management situationnel. En effet, Pour Hersey et Blanchard (cité dans Thomas et al., 2018, pp.24-25), le meilleur management pour viser la reconnaissance de son équipe, serait un ensemble des différents styles de management. Ainsi, comme nous avons vu que tous les styles de management, pris indépendamment, avaient leurs limites, Hersey et Blanchard se sont penchés sur la question de l'utilisation de chacun des quatre styles, en fonction de la situation dans laquelle nous nous trouvons. Cependant, cette combinaison possède aussi ses limites, et le plus gros risque serait que

le manager se complaise en l'utilisation d'un style plus qu'un autre, et ainsi retomber dans les travers d'un style directif, et retourner au point de départ.

En définitive, nous l'avons vu, l'importance du style de management utilisé est primordiale pour s'assurer de la cohésion de son équipe et de la cohérence de la direction. À l'heure actuelle, les politiques semblent avoir compris l'enjeu en rédigeant le Pacte pour un enseignement d'excellence, qui veut mettre en avant un management participatif des directions. Cependant, les balises et les circulaires imposées ne permettent pas, à l'heure actuelle, de répondre à la problématique de la désaffection du métier, en contraignant encore plus les enseignants et les directions avec des réunions supplémentaires et des tracasseries administratives supplémentaires.

Le Management Humain, à l'heure actuelle, semble être la seule alternative répondant aux besoins de reconnaissance et de motivation des enseignants, mais les ressources qu'il met en œuvre semblent trop importantes pour être adoptées.

“La troisième priorité est de donner la première des priorités à l'enseignement.”

Georges W. Bush.

Bibliographie

Friedman, I. A. (2000). Burnout in teachers : Shattered dreams of impeccable professional performance. *Journal of Clinical Psychology*, 56(5), 595-606.

<https://doi.org/10.1002/1097-4679>

Fuhrer, C., Moisson-Duthoit, V., & Cucchi, A. (2011, Janvier). Quand l'environnement relationnel contribue à la compréhension du burnout. *Management & Avenir*(41), pp. 194-215.

Genoud, P. A., Brodard, F., & Reicherts, M. (2009). Facteurs de stress et burnout chez les enseignants de l'école primaire. *European Review of Applied Psychology*, 59(1), 37-45. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2007.03.001>

Granger, R. (2021). *Styles de management : directif, participatif, persuasif, délégatif*. Manager GO ! <https://www.manager-go.com/management/styles.htm>

Thomas, L., & Micheau-Thomazeau, S. (2018). Outil 5. Le « leadership situationnel ». Dans *La boîte à outils de la motivation* (p. 24-25). Dunod.

Annexe I

Décret du 4 octobre 2019 fixant le statut des directeurs et directrices dans l'enseignement