

STRATÉGIES DE FAIRE FACE ET ÉPUISEMENT PROFESSIONNEL CHEZ LES ENSEIGNANTS UNIVERSITAIRES DE LA RÉSILIENCE AU LÂCHER-PRISE

Résumé

L'absence de visibilité, les changements rapides auxquels est confrontée l'université algérienne, peuvent produire chez les l'université algérienne de l'inquiétude et même du stress. Les enseignants démontrent des signes d'épuisement émotionnel lorsqu'ils se perçoivent comme étant incapables de se donner à leur carrière et lorsqu'ils se perçoivent comme étant inefficaces pour répondre à d'autres responsabilités professionnelles. Quand un enseignant se sent constamment inefficace et n'avoir aucun pouvoir, il en arrive à manquer d'initiative et à subir du stress. L'objectif de cet article est de voir de quelle manière les enseignants universitaires gèrent leur stress et s'ils arrivent à dépasser le stress professionnel auquel ils sont confrontés et donc à être résilients.

Dounya NINI

Université Abderrahmane MIRA, Bejaia
(Algérie)

ملخص

إن غياب الرؤية، والتغيرات السريعة التي تواجه الجامعة الجزائرية، قد تكون سبب القلق والإجهاد اللذين يعاني منهما الأساتذة. وتظهر لدى الأساتذة علامات الإنهاك العاطفي عندما يدركون أنهم غير قادرين الاستمرار في حياتهم المهنية ويعتبرون أنفسهم غير فعالين للوفاء بمسؤوليات الأعمال الأخرى. وعلاوة على ذلك، فإن دراسة كل من فوتينوس (Fotinos 2005)، وهورنشتاين (Horenstein 2006) أظهرت تدهورا ملحوظا في صحة ومعنويات الموظفين الناجمة عن وجود الضغوطات المهنية بما في ذلك بيئة العمل وأسلوب الإدارة في المؤسسات. فعندما يشعر الأستاذ بعدم فعاليته ولا يملك أي قوة، قد يفتقر إلى المبادرة ويشعر بالإجهاد. والغرض من هذه المقالة هو معرفة كيف يواجه أساتذة الجامعة ضغوطهم المهنية، وإذا تمكنوا من التغلب عليها، يمكن اعتبارهم رجوعيين.

Introduction

Depuis plus d'une décennie nous sommes dans un contexte sociétal particulier. « Les personnes, les organisations, sont prises dans une tourmente de changement ou l'homéostasie, le non changement ne peuvent exister. Il n'y a plus de temps pour permettre aux individus et aux organisations de respirer. Le temps n'est plus donné à l'assimilation, à la métabolisation des tâches, à leur élaboration et à leur exécution. Tout doit être fait en urgence et à peine terminé il faut modifier...» (Piecq, 2011). Il en est ainsi de l'université

algérienne, laquelle, en l'espace d'une décennie a subi plusieurs réformes. Selon Cherbal (2004), trois réformes ont été engagées par le pouvoir au niveau de l'université depuis l'année 1998 : la réforme de la gestion de l'université (Loi d'orientation de l'enseignement supérieur du 17 Août 1998 et mise en application par le décret exécutif du 23 Août 2003), la réforme des enseignements du supérieur qui est en fait la réforme LMD adopté par le Conseil des ministres du 30 Avril 2002 et la réforme de la fonction publique qui va toucher le statut particulier des enseignants-chercheurs, du personnel administratif et technique de l'université. Pour Cherbal, les deux premières réformes se font dans une université qui vit une crise multidimensionnelle depuis deux décennies. Il s'agit de réformes néolibérales qui vont se décliner suivant plusieurs axes : la dérégulation et le démantèlement du service public universitaire, la réduction de la dépense publique dans le secteur de l'enseignement supérieur et l'ouverture sur le marché. Elles ont pour but d'adapter l'enseignement supérieur algérien à la feuille de route de la mondialisation néolibérale dans le cadre de l'accord d'association avec l'union européenne, et de transformer ainsi l'université publique en université productive/marchande/mercantile. Cette réforme s'inscrit dans le cadre du processus de Bologne qui est un ensemble de réformes éducatives n'émanant pas des États nationaux et qui vise la création d'un « espace européen d'enseignement supérieur (CCE 2003).

Selon Ghouati (2015), ce processus n'a jamais fait l'objet d'évaluation, d'un débat politique ni de validation par une instance élue. Au niveau national les États ont instrumentalisé des instances telles que les Conférences de Présidents d'Université (CPU) et diverses agences étatiques pour faire passer le processus, en contrepartie de nouveaux pouvoirs accordés aux Présidents d'universités, les transformant en gouverneurs. En gérant ainsi la transformation de l'enseignement supérieur, l'état renforce un fonctionnement centralisé (réformes par le haut), selon des orientations économiques et politiques supranationales qui disqualifient leurs systèmes nationaux d'enseignement et de recherche en réduisant l'autonomie universitaire comme mode démocratique d'exercice et de production scientifique. Malgré ces carences avérées, ce système à malgré tout été adopté et mis en œuvre depuis l'année 2003/2004 en Algérie à la lumière des recommandations de la Commission Nationale de Réforme du Système Educatif (C.N.R.S.E.) visant à harmoniser notre système de formation supérieure avec le reste du monde.

Ceci dit, ces réformes ne se sont pas arrêtées là puisque une autre modification a été introduite dans ce processus. En effet, dorénavant le système n'est plus basé sur des offres de formations élaborées par des enseignants ou encore des laboratoires. Les programmes sont maintenant élaborés au niveau du Ministère de l'Enseignement Supérieur sans concertation avec la base en l'occurrence les enseignants qui ne sont nullement associés à ces modifications de fond du système LMD, modifications qui remettent en cause leur raison d'être à l'université. Cette nouvelle refonte du système d'enseignement impose en plus de la réforme des programmes d'enseignement, un socle commun à toutes les spécialités et ce pour chaque domaine. Si bien que nous sommes ainsi passé d'une licence en quatre années dans le système classique, à une licence en trois années dans le cadre du système LMD tel que préconisé par le processus de Bologne, à une licence en deux années. En fait, aucune distance n'a été prise par rapport à l'instauration du système LMD conformément à ce qui a été initialement adopté. On n'a pas laissé le temps à ce système de montrer sa fiabilité ou

sa non fiabilité. Aucune évaluation n'existe à ce jour de la réforme LMD initiale. C'est ainsi que ces réformes précipitées ne pouvaient se réaliser sans engendrer un certain nombre de dysfonctionnements profonds générant des contraintes multiples, tant sur le plan structurel que celui de l'assurance d'une qualité de formation et de son adaptation aux mutations du monde socio économique. Si bien que l'Université algérienne apparaît aujourd'hui en inadéquation avec les progrès importants qu'a connus notre pays.

Cette absence de visibilité, ces changements rapides où tout va vite, peuvent produire chez l'enseignant universitaire de l'inquiétude et même du stress. Selon Byrne et Hall (1989), les enseignants démontrent des signes d'épuisement émotionnel lorsqu'ils se perçoivent comme étant incapables de se donner à leur carrière et lorsqu'ils se perçoivent comme étant inefficaces pour répondre à d'autres responsabilités professionnelles. Par ailleurs, selon Rasclé et Bergugnat-Janot (2011), les travaux menés par Fotinos (2005) et Horenstein (2006) notamment font apparaître une nette dégradation de la santé et du moral des personnels causée par l'existence de stressors professionnels dont notamment le climat de travail ainsi que le style de management dans les établissements. Quand un enseignant se sent constamment inefficace et n'avoir aucun pouvoir, il en arrive à manquer d'initiative et à subir du stress. Quoi de plus frustrant que d'investir professionnellement et émotionnellement dans la réussite d'une carrière et n'aboutir à aucun succès.

I. Cadre théorique de la recherche

1- Stress et épuisement professionnel chez les enseignants

Pour commencer, une distinction entre les concepts de stress et d'épuisement professionnel doit être faite. Pour Maslach et Schaufeli (1993), le stress résulterait d'une adaptation relativement bien réussie alors que l'épuisement professionnel succéderait à une faiblesse dans l'adaptation de l'individu. Ils décrivent ce syndrome par la présence d'un haut niveau d'épuisement émotionnel amenant un sentiment d'être envahi ou épuisé par son travail, un haut niveau de dépersonnalisation caractérisé par un sentiment d'insensibilité et par des réponses impersonnelles, et un bas niveau d'accomplissement personnel au travail qui se traduit par un sentiment d'incompétence et de faible réalisation de soi au travail. Les symptômes de l'épuisement chevauchent considérablement ceux de la dépression. Cependant, dans la plupart des cas, l'épuisement est essentiellement relié au travail et à ses différentes composantes (Peterson, Maier, et Seligman, 1993).

Selon Rasclé et coll. (2011), de nombreuses recherches (Woods, 1998 ; Kyriacou et Sutcliffe, 1978 ; Galloway *et al.*, 1984 ; Laughlin, 1984 ; Solman et Feld, 1989 ; Borg, 1990) confirment que certains métiers exposent directement l'individu à des niveaux de risques pouvant provoquer un épuisement professionnel tels les métiers de la santé (médecins, infirmières), les métiers impliquant une exposition aux risques corporels ou matériel (policiers, pompiers, convoyeurs de fonds, aiguilleurs du ciel), les emplois comportant un niveau important d'interactions sociales (travailleurs sociaux ...), ou encore une responsabilité morale envers autrui comme c'est le cas pour les métiers de l'enseignement et de l'éducation (Cherniss, 1980 ; Katz et Kahn, 1978 cités par Rasclé et coll., 2011). Pour ces professionnels, le fait d'être en contact de façon constante et directe avec les bénéficiaires de soins et services les rend susceptibles de vivre un état d'épuisement.

La population enseignante n'est donc pas exempte du phénomène du stress professionnel, elle a d'ailleurs fait l'objet de nombreuses recherches (Burke et Greenglass, 1995 ; Kyriacou & Sutcliffe, 1978 ; Schwab et Iwanicki, 1982 ; Wisnieski et Gargiulo, 1997 in Rascle et coll. Op.cit.). Il faut souligner par ailleurs que les manifestations de stress se développent lentement et lorsqu'elles s'installent de façon chronique on peut postuler que l'enseignant risque de souffrir du syndrome de l'épuisement professionnel (burnout). En France par exemple, une étude menée en 2002 par le Syndicat National des Enseignants du second degré (SNES) révélait déjà que 67 % des enseignants estimaient que le stress au travail était plus important dans leur métier que dans d'autres. Ainsi, dans un article publié dans *Le Café Pédagogique*, rapporté par Menkoué (2013), François Jarraud se demande si le *burnout* est devenue la *maladie professionnelle des enseignants* et commente une étude menée entre 2008 et 2011 sur le sujet en direction de cette cible, dont les résultats sont plutôt alarmants : « *Selon l'étude, la moitié des enseignants (47%) souffre d'épuisement émotionnel, 56% de dépersonnalisation (forte détérioration de la relation aux élèves), la seconde caractéristique du burnout.* » Selon Brunet de la Faculté des Sciences de l'éducation de l'université de Montréal, dans son article intitulé *Stress et climat de travail chez les enseignants* : « *La profession enseignante est considérée comme étant un emploi à haut risque de stress et d'épuisement professionnel* ». Une réalité qui s'applique aussi bien aux enseignants des pays riches comme des pays pauvres. Car, le métier d'enseignant s'apparente de plus en plus à un vrai parcours du combattant aujourd'hui.

Selon Menkoué (2013), même si l'on n'en parle pas beaucoup, les enseignants des pays du Sud sont eux-aussi concernés par ce problème. Au même titre que leurs collègues du Nord, sinon plus car des effectifs pléthoriques dans les salles de classe, le manque de ressources ou la qualité douteuse de la formation des enseignants, l'absence de communication, la centralisation de la gestion sont autant d'éléments pour déstabiliser l'enseignant qui, très vite, peut considérer son travail comme une corvée. Une étude publiée dans le *Canadian Journal of Behavioural Sciences*, volume 36 Numéro 3, de juillet 2004 intitulée *Dynamique Motivationnelle de l'Épuisement Et Du Bien-être Chez Des Enseignants Africains*, qui traite de ces questions en rapport avec le contexte de nombreux pays africains, en plus d'évoquer les facteurs cités par Menkoué, insiste sur l'aspect pécuniaire mentionnant par exemple cet « *écart flagrant, à diplôme égal, entre le revenu des enseignants et celui des autres agents des secteurs public et privé* » (Menkoué, 2013).

En Algérie, l'enquête menée par Ghouati (2012) auprès d'enseignants et d'enseignants-chercheurs du Maghreb (Algérie, Maroc, Tunisie) le 1/11/2007 et le 31/5/2008 et par Elmossati et coll. (2016) au Maroc, révèlent qu'une proportion importante d'enseignants a le sentiment de n'être ni écoutée, ni considérée, ni représentée. Pour Ghouati, cette absence de communication tend à appuyer l'hypothèse d'un déficit en conditions morales dans l'exercice professionnel. Ghouati relève dans cette enquête que le mode de gestion ne semble pas privilégier l'implication ou le partage du pouvoir. La faible participation à la gestion et/ou aux tâches collectives peut être attribuée au mode de gestion que les enseignants qu'il a interviewés appellent la « non gouvernance » par opposition à la collégialité universitaire. Ajouté au sentiment de manque d'écoute et de considération, cela pourrait expliquer le retrait par rapport aux tâches collectives, surtout si elles sont peu valorisées et/ou peu valorisantes, la

migration des compétences et le non-retour des étudiants en formation à l'étranger. L'enquête révèle également que l'institution est d'abord au service du pouvoir ou de l'État, ce qui suggère un manque d'indépendance de l'institution vis-à-vis du pouvoir politique. Cette dépendance qui se traduit actuellement par la définition des programmes de développement dans des cadres non concertés et la désignation, par les ministères, des principaux responsables de la gestion des systèmes d'enseignement supérieur, constitue une des sources principales des difficultés que connaît l'enseignement supérieur. Ghouati relève dans son enquête que certains universitaires disent qu'ils « étouffent », traduisant ainsi une forme de détresse consécutive à un manque de liberté et de considération. Ces réformes engagées par le haut, ont amené l'auteur à s'interroger sur la manière dont les décideurs vont pouvoir développer et moderniser les systèmes d'enseignement supérieur sans prendre en considération la participation des enseignants, des personnels et des étudiants ?

Le Stress chez les enseignants est donc une réalité avérée. En effet, quand on se sent constamment inefficace, quand on n'a aucun pouvoir, quand on a le sentiment de n'être ni écoutée, ni considérée, ni représentée, quand on a le sentiment d'« étouffer », et de manquer de liberté et de considération, on arrive à des situations de blocage qui peuvent générer des états de stress et au-delà, donner lieu à une souffrance professionnelle ou burnout. En effet, comme l'écrit Brunet (1998), quoi de plus frustrant que d'investir professionnellement et émotionnellement dans la réussite d'une carrière et n'aboutir à aucun succès.

Burnout : Stratégies de coping ou résilience

Selon Pia et Romien (1992), devant le stress chronique généré dans les différents milieux de travail, les réactions pour gérer ce stress afin d'en minimiser l'impact font appel à des stratégies de coping. L'efficacité d'une stratégie de coping du sujet s'évalue par des critères bien définis tels que le bien-être émotionnel ou encore la santé physique (Piquemal-Vieu, 2001). C'est ainsi qu'on peut dire qu'une stratégie de coping est efficace ou fonctionnelle si elle permet à la personne, de maîtriser ou de diminuer l'impact de l'agression sur son bien-être physique et psychologique. Ceci implique qu'elle arrive non seulement à contrôler ou à résoudre le problème, mais aussi qu'elle parvienne à réguler ses émotions négatives notamment sa détresse psychologique. Sinon, la stratégie de coping devient inefficace ou dysfonctionnelle, elle se manifeste alors par des réactions comportementales et physiologiques perturbées chez le sujet (Bruchon-Schweitzer, 2001, Pronost, 2001). L'état de souffrance extrême favorisé par des stratégies de coping dysfonctionnelles et inefficaces correspond à l'épuisement professionnel (burnout), la conséquence la plus redoutable du stress chronique (Pronost, 2001).

Pour Piecq (2011) burnout, et résilience, sont étroitement liés, il considère même que la résilience est l'opposée du burnout. Les uns donnent « la vie », les autres la « mort ». Pour cet auteur (2013, p.2), « les comportements qualifiés aujourd'hui de burnout existent depuis toujours et ont poussé l'homme soit à « mourir » quand le burnout prenait le dessus soit à se dépasser grâce à des comportements résilients. Ces deux états (être en burnout /être résilient) sont les « symptômes », les signes d'un certain type de fonctionnement des organisations ». Pour cet auteur (2011, p.5), « Pour qu'une organisation existe, il faut que l'ensemble de ses membres soit en interaction en

fonction d'une cible qu'ils doivent atteindre. C'est ce qu'on appelle la finalité. Si la finalité n'est plus définissable, les objectifs et les actions sont indéfinissables (sans que l'organisation en ait conscience). C'est comme si le chaos va insidieusement s'installer sous couvert de raccourcir les délais, de « faire » mieux, plus et plus vite. C'est ce que l'on peut observer dans des organisations ou des comportements de burnout émergent. Les frontières qui séparent le passage temporel de la communication n'existent plus, les informations ne circulent plus ». Piecq ajoute (2011, pp.5-6.) : « Ces organisations qui développent ce style de finalité montrent que les différenciations entre leur départements ne sont plus ni claires ni nettes : les niveaux et les hiérarchies se mélangent (qui fait quoi, quand, qui prend les décisions), la finalité organisationnelle ne s'inscrit plus dans le long terme ; il y a perte de vision d'entreprise, Les retombées comportementales au niveau des membres montrent globalement que l'individuation, l'autonomisation est impossible, que les membres, les départements ne savent plus ou ne savent pas se situer sur la ligne du temps et ne trouve plus leur place au niveau de la finalité organisationnelles ». Selon Piecq (2011) pour qu'une action qu'une institution soit résiliente il faut que l'information qui y circule soit contrôlée et orientée vers un but.

2- Burnout : de la résilience à la résignation

Selon Miller (1979) et Vézina (1995), un individu vivant un haut niveau de stress peut vivre de la résignation. Selon Comeau (2000), les enseignants qui vivent plus de stress et d'épuisement professionnel peuvent être amenés à adopter des stratégies plus passives pour gérer le stress, ce qui peut conduire à des problèmes de santé, en passant par la résignation. Peterson, Maier et Seligman (1993) indiquent que trois composantes doivent être présentes chez un individu pour que ce dernier vive de la résignation. Premièrement l'individu doit percevoir une situation de non contingence entre les actions qu'il pose et les résultats obtenus. Puis, l'individu appréhende que les résultats futurs ne soient pas également contingents à sa façon de réagir. Ce processus de généralisation installé entraîne l'individu à initier peu d'actions pour faire face aux événements stressants.

Ces écrits théoriques sur le stress des enseignants, le burnout, la résilience et la résignation démontent clairement qu'il existe bien un lien entre ces différents processus. En effet, toute situation de stress professionnel peu, quand elle est mal gérée, donner naissance à un burnout qui induit chez l'individu le recours à des stratégies de coping mais les stratégies de coping ne le rendent pas nécessairement résilient. En effet, une distinction importante est à faire. Selon Michaud (2004), si le *coping* se limite à un mécanisme individuel d'adaptation, la résilience en revanche implique très souvent des facteurs environnementaux. Le *coping* s'applique souvent à des problèmes aigus, alors que la résilience implique une adaptation réussie à des stress durables, dans des situations et circonstances spécifiques : affection chronique lourde, maladie mentale d'un parent, guerre civile, déplacement forcé, etc. La résilience est donc un processus interactif qui minimise les effets de diverses situations pathogènes, une forme d'immunité, qui apparaît dès lors que l'individu est soumis à des circonstances très défavorables. Ainsi, les stratégies de coping ne sont pas nécessairement des processus de résilience. Pour être résilient, il faut dépasser la simple adaptation à la situation stressante et rebondir de manière à rendre la situation

stressant inopérante. La résilience est en définitive une forme d'immunité contre les situations stressantes. Cependant, il y a des situations où l'individu n'arrive plus à faire face ou à trouver les ressources nécessaires pour affronter et contrôler la situation. C'est alors que la résignation ou le lâcher prise s'installent (Côté et coll., 2015).

3- Objectif de la recherche :

Notre objectif est d'essayer de voir si l'enseignant universitaire algérien, compte tenu des stressseurs auxquels il est confronté professionnellement, stressseurs qu'on peut résumer comme suit : absence de communication et de consultation lors des prises de décision ; centralisation de la gestion ; effectifs pléthoriques ; manque de reconnaissance ; sentiment de n'être ni écouté, ni considéré, ni représenté arrive à développer une capacité de résilience capable de lui permettre de s'épanouir professionnellement ?

Pour atteindre les objectifs que nous nous sommes assignés, nous avons divisé nos interviewés en trois groupes. En tenant compte du fait que les effets dévastateurs du stress semblent se produire davantage chez les enseignants âgés de 30 à 40 ans que chez ceux qui sont plus jeunes et que les enseignants ayant plus de 10 ans d'expérience rapporteraient un niveau de stress plus élevé que ceux qui ont très peu d'années d'expérience (Brunet, 1998), nous avons divisé notre effectif en trois catégories : La première catégorie est constituée d'enseignants de moins de 10 ans d'expérience. La deuxième catégorie d'enseignants de 10 à 20 ans de travail et la troisième catégorie, d'enseignants en fin de carrière. Notre hypothèse est que les enseignants de moins de 10 ans sont moins confrontés au stress que leurs collègues plus âgés et ayant plus d'ancienneté dans le travail. Nous postulons également que les enseignants qui ont entre 10 et 20 ans de présence en institution sont plus résilients que leurs collègues en fin de carrière parce qu'ils sont encore en train d'expérimenter les stratégies qu'ils ont développées pour faire face aux contraintes institutionnelles. Nous postulons enfin que les enseignants qui sont en fin de carrière, compte tenu des difficultés et des contraintes auxquelles ils ont été confrontés au cours de leur carrière et de leur impuissance à faire face (absence de communication et de consultation lors des prises de décision, centralisation de la gestion, absence d'écoute...) finissent par développer des attitudes que l'on peut qualifier de résignation.

II- Approche méthodologique

1- Méthodologie d'approche :

Notre enquête a porté sur 12 enseignants et enseignantes universitaires toutes spécialités confondues. Le protocole de recherche utilisé est l'entretien semi-structuré avec une analyse de contenu thématique s'appuyant sur un guide d'entretien à questions ouvertes qui visaient à identifier : l'âge, le nombre d'années d'enseignement, le statut d'emploi, le nombre d'heures hebdomadaires consacrées à la tâche d'enseignement. Des questions sur les stressseurs qui visent à découvrir chez le participant ses principales sources de stress et plus spécifiquement sa perception de la charge de travail, si les étudiants sont réceptifs, s'il y a équilibre entre la vie familiale et professionnelle et si les relations avec les collègues et la direction sont difficiles. Des questions sur les stratégies d'adaptation utilisées pour faire face aux stressseurs, le soutien perçu de la part des collègues de travail, des ressources professionnelles et de la

direction, le soutien obtenu à l'extérieur du milieu de travail (conjoint, famille, amis) et éventuellement les autres stratégies employées s'il y en a. Des questions sur l'effet du stress et son impact sur la performance au travail, le lien entre les stressés identifiés et la santé physique et psychologique de l'enseignant, la satisfaction au travail et l'épanouissement personnel. Le but de l'analyse thématique comme méthode d'analyse de contenu est de repérer les unités sémantiques qui constituent l'univers discursif de l'énoncé. Dans ces conditions, il s'agit de produire une reformulation du contenu de l'énoncé sous une forme condensée et formelle. Pour réaliser cette tâche, on procède en deux étapes : le repérage des idées significatives et leur catégorisation. Ainsi, par la catégorisation et l'inclusion des catégories obtenues dans des thématiques plus homogènes sur le plan sémantique, nous obtenons une modalité pratique pour le traitement des données brutes.

2- Présentation des Résultats

L'analyse de contenu nous a permis dans un premier temps de regrouper les éléments communs du discours de chaque participant et d'identifier les unités de sens se rapportant à un même contenu. Lors de la seconde étape nous avons procédé à une catégorisation en fonction des contenus se rapportant à une même problématique. Enfin, la troisième étape nous a permis d'extraire les thématiques les plus récurrentes à partir des catégories obtenues. Pour ce faire, nous avons recouru à une analyse de cooccurrences (*contingency analysis*) qui est une technique mise au point par Peter Baldwin (Negura, 2006) inspirée de la théorie de l'association de Sigmund Freud et de l'utilisation de l'informatique dans l'analyse de contenu. Cette technique permet l'étude des relations entre éléments dans un discours et repose sur l'idée que la présence simultanée de plusieurs éléments dans une même unité de contexte constitue un indice d'une relation entre ces éléments. Ainsi, pour dépister les éventuelles relations, il faut repérer les éléments allant ensemble dans un même fragment de discours. Cette technique d'analyse nous a permis de mettre à jour huit thématiques essentielles : Les motivations du choix de la profession, l'intégration, les difficultés rencontrées, les stratégies de faire face, l'épanouissement et l'accomplissement professionnels, la communication entre collègues et avec l'administration, sentiments et émotions et l'efficacité de l'administration.

Ce découpage du discours en huit thématiques a donné lieu à un découpage encore plus fin par regroupement des thématiques ayant une sémantique commune comme par exemple : l'intégration et les difficultés rencontrées que nous avons regroupées dans une seule grande thématique que nous avons intitulée : intégration et difficultés rencontrées. Ce regroupement est tout à fait logique dans la mesure où les thématiques traitées sont en rapport les unes avec les autres. En effet, l'intégration dans le milieu professionnel est toujours relative et tributaire des difficultés que l'individu va ou non rencontrer. Nous avons également regroupé les thèmes « épanouissement professionnel » et « sentiments et émotions » pour les mêmes raisons dans la mesure où l'épanouissement professionnel est en soi un sentiment. Il est donc tout à fait logique d'inclure la thématique « sentiments et émotions » avec cette thématique dans la mesure où les sentiments et émotions éprouvés nous renseignent sur le degré d'épanouissement et d'accomplissement professionnel de l'individu. Nous avons intitulé cette thématique : « épanouissement professionnel : sentiments et émotions ».

Enfin, nous avons regroupé les thématiques : « communication entre collègues et avec l'administration » et « efficacité de l'administration ». Ce regroupement est justifié également du fait que les énoncés regroupés dans ces deux thématiques traitent de la manière dont la communication circule au sein de l'institution que ce soit entre collègues ou entre les enseignants et l'administration mettant à jour les stratégies de l'administration à gérer cette communication institutionnelle et la manière avec laquelle l'administration répond aux exigences des uns et des autres et à faire face aux conflits institutionnels. Nous avons intitulé cette thématique : « Communication et efficacité de l'administration ».

2-1-Première thématique : les motivations du choix de la profession

Ce qu'il y a à relever dans cette thématique, c'est que pour tous les enseignants interviewés, la motivation principale est la capacité de progression qu'offre l'université. Pour certains, c'est la réalisation d'un rêve caressé depuis l'enfance. De même, la progression intellectuellement est évoquée pratiquement par tous les interviewés. Il y a également la charge de travail moins lourde, l'attraction salariale.

2-2-Deuxième thématique : intégration, difficultés rencontrées et stratégies de faire face

Pour cette thématique, la plus part des enseignantes et enseignants interviewés affirment n'avoir rencontrés des difficultés que tardivement. En effet, au tout début de leur carrière, la majorité des interviewés affirment que l'intégration au milieu universitaire n'a posé aucune difficulté particulière. En début de carrière, certains enseignants remarquent certes des conflits entre collègues ou encore des conflits entre des collègues plus anciens et l'administration, mais restent dans l'expectative en gardant leurs distances pour ne pas être associés aux difficultés de leurs collègues. Ceci dit, tous les interviewés s'accordent sur le fait que les vrais problèmes sont survenus ultérieurement. En fait, la plus grosse difficulté à laquelle se trouvent confronter tous les enseignantes et enseignants interviewés sont en rapport avec leur progression professionnelle, progression liée à la soutenance d'un doctorat est c'est à ce niveau, semble-il, qu'il y a le plus gros blocage. En effet, tous les interviewés affirment avoir rencontré des difficultés pour soutenir leur thèse et ceux qui ne l'ont pas encore soutenue sont dans l'attente, souvent une attente incertaine. Certains enseignants ont du attendre parfois dix ans pour soutenir leur thèse et une fois la thèse soutenue, le calvaire n'est pas terminé pour autant, parce qu'il reste le problème de l'habilitation. Pour tous les interviewés, le parcours d'un enseignant universitaire aujourd'hui en Algérie « est un parcours semé d'embûches et il faut vraiment être fort pour arriver à surmonter toutes ces embûches », si bien que beaucoup d'enseignants face à ces difficultés, ont tout simplement laissé tomber leur thèse se contentant de rester maître assistant et attendre la retraite.

2-3- Troisième thématique : épanouissement professionnel : sentiments et émotions

Pour ce qui est de l'épanouissement personnel, tous les enseignants interviewés s'accordent sur le fait que la seule satisfaction qu'ils ont tiré et qu'ils tirent encore de

leur profession c'est celle du devoir accompli que certains considèrent même comme un sacerdoce : « le travail avec les étudiants : l'enseignement ». Certains autres, en plus de la sacralité de la mission dont-ils se sentent investis, considèrent également que « l'université leur a permis de progresser scientifiquement et d'avoir gagné une plus grande confiance en eux-mêmes ». Cependant, au-delà de cette satisfaction personnelle liée au devoir accompli, tous les interviewés s'accordent à reconnaître qu'ils n'ont pas trouvé ce qu'ils attendaient à l'université. Pour tous les enseignants interviewés, l'institution universitaire n'est pas favorable à l'épanouissement personnel, elle ne contribue en rien à assurer à ses acteurs une quelconque intégration parce que « l'enseignant universitaire n'est pas du tout considéré, il n'a pas la considération qu'il mérite. Il n'est pas du tout écouté ». Pour certains : « même l'espace est conçu de manière à défavoriser l'épanouissement des enseignants. Ni restaurants, ni cafétérias, ni espace de rencontre et plus grave encore, il n'y a même pas de bureaux. Tout est fait pour chasser l'enseignant de son lieu de travail ».

Cette situation de marasme dans laquelle se débattent les enseignantes et enseignants interviewés génère chez eux beaucoup de stress et de frustration. Ce stress et cette frustration sont le fruit de l'immobilisme : « Au final, devant l'immobilisme, on se sent impuissant devant un système qui se nourrit de la situation difficile qui vit l'université. La situation est chaotique ». Cette immobilisme et surtout l'impuissance qu'éprouvent les enseignants interviewés et dû, pour certains, au fait que : « Tout est fait pour décourager et pousser à la démission ». Qu'il y a des choses à changer mais qu'ils se sentent « incapables et impuissants de changer quoi que ce soit ». Aussi, les plus anciens considèrent que : « pour survivre dans un tel environnement il faut être fort, sinon c'est la dépression parce qu'on est impuissant, incapable de changer quoi que ce soit ». Cette impuissance est la conséquence du mode de gestion de l'université, une gestion centralisée dans laquelle l'enseignant n'est qu'« un pion, juste utile pour faire tourner la machine ». Chez les nouveaux enseignants qui découvrent petit à petit les difficultés dans lesquels se débattent leurs collègues plus anciens et leur impuissance à régler leurs problèmes face à la toute puissance de la machine administrative, c'est surtout un sentiment de peur qu'on relève, peur d'être sanctionné : « J'ai peur de l'administration, la peur des sanctions ». « Nous les nouveaux, on a peur des sanctions ». « On a peur de donner notre avis parce que cela peut se retourner contre nous et c'est nous qui devenons les mauvais, les boucs émissaires et tu es brulé ». « Je me sens toute petite et je fais la sourde oreille ».

2-4- Quatrième thématique : Communication et efficacité de l'administration

Pour résumer ce thème, nous pouvons dire que tous les enseignants interviewés sont d'accord pour affirmer qu'il y a une absence totale de communication et d'écoute. Cela est dû, de l'avis d'un enseignant interviewé, à « l'absence d'une culture de communication institutionnelle ». Chacun des acteurs de cette institution est dans « sa sphère, une sphère imperméable, étanche. Les responsables sont dans leur tour d'ivoire ». Ainsi, pour tous les interviewés, l'administration n'est pas à l'écoute, elle fait semblant d'écouter. Pour certains, cette absence de communication est même voulu : « l'architecture même de l'université est conçue de telle sorte qu'il n'y ait aucun espace de rencontre pour les enseignants. C'est un espace hostile à la communication, à la rencontre et au débat. Ce n'est pas une question de médiocrité, c'est voulu ». Pour

d'autres, « c'est la centralisation de la décision qui fait que nous n'avons aucune marge de manœuvre. Que nous n'existons pas ». Il semble donc que c'est cette absence de communication, cette absence d'écoute qui sont à l'origine du dysfonctionnement de l'université. Pour la majorité des enseignants interviewés, ce qui compte, comme le rapporte l'un d'entre eux : « c'est que les étudiants soient dans les salles de cours et dans les amphithéâtres. On a l'impression d'être des surveillants pour ne pas dire des gardiens. J'ai l'impression que l'université est devenue une garderie, une crèche et tout le monde s'en fout de l'évolution et de la science. L'aspect qualitatif, personne n'en parle ». Cette absence de synergie entre les enseignants et l'administration, cette exclusion des enseignants du pouvoir décisionnel est dû, pour certains, au mode de gestion de l'université, une gestion centralisée qui serait plus ou moins voulu. En effet, selon certains interviewés, « l'université doit remplir des missions que le pouvoir politique lui assigne. Elle est à l'écoute du pouvoir central car si elle était à l'écoute des enseignants elle serait alors une institution rebelle ». C'est cette centralisation du pouvoir décisionnel qui est à l'origine de la crise de l'université algérienne, crise induite par la conjoncture politique. Aussi « l'université qui est sensée être la locomotive se retrouve freinée parce qu'elle n'est pas un centre de réflexion, parce qu'elle ne pousse pas les gens à réfléchir ». Certains interviewés considèrent que l'aspect politique est déterminant dans la gestion de l'université. En effet, pour les décideurs, l'université est une menace, aussi, il faut la dévier de sa mission : « Quand le politique marche, tout marche et le contexte politique actuel va à l'encontre de l'engagement. Aussi, il y a une marginalisation des compétences. Plus tu es compétent, plus tu es marginalisé. La marginalisation est inversement proportionnelle au niveau de compétence ».

2-5- Cinquième thématique : Stratégies de faire face

Face aux difficultés rencontrées soit au début de leur carrière ou encore au cours de leur carrière, difficultés qui peuvent être résumés dans les termes suivants : manque d'épanouissement professionnel, sentiment de marginalisation, absence de communication et d'écoute au sein de l'institution, sentiment d'impuissance, frustration et stress, les enseignants interviewés ont été amenés à développer des stratégies de faire face. Ces stratégies sont essentiellement les suivantes : l'évitement relationnel, l'évitement des conflits avec l'administration, le conformisme strict à ce qui est attendu professionnellement de l'enseignant même s'il n'est pas d'accord, le dégoût, la résignation, l'indifférence, la compromission, le lâcher prise, la retraite. Selon l'avis de tous les interviewés, les difficultés rencontrées sont telles qu'elles finissent, si on ne prend pas garde, par empiéter sur la vie familiale ou encore la santé que ce soit physiquement ou psychologiquement. Sans ces stratégies de faire face « il est facile de sombrer dans une dépression ou pousser l'individu à adopter des comportements qui peuvent être nuisibles à soi et aux autres comme l'agressivité par exemple ».

3- Discussion.

Précisons tout d'abord que cette recherche rentre dans le cadre d'un travail de plus grande envergure qui est notre thèse de doctorat LMD. Les résultats que nous avons obtenus et qui consistent en l'analyse thématique de contenu des 12 entretiens de recherche menés auprès d'enseignants universitaires visent à essayer de voir, autant que faire se peut, la manière dont ces derniers arrivent à gérer le stress auquel ils sont

professionnellement confrontés consécutivement aux difficultés rencontrées dans leur intégration professionnelle, à la gestion de leur carrière et aux conflits institutionnels. Nous avons essayé de voir à travers cette recherche si l'institution universitaire algérienne favorise ou non la résilience individuelle en milieu professionnel. Les résultats obtenus nous ont permis mettre en évidence cinq thématiques principales à savoir : motivations du choix de la profession d'enseignant universitaire, intégration, difficultés rencontrées et stratégies de faire face, épanouissement, accomplissement professionnel, sentiments et émotions, communication et efficacité de l'administration, stratégies de faire face. L'analyse de contenu de ces thématiques nous a permis, en premier lieu, de mettre en évidence que la majorité des enseignants interviewés affirment avoir choisi cette profession par vocation et pour les possibilités de progression qu'offre l'université. Pour certains, c'est la réalisation d'un rêve caressé depuis l'enfance. Il y a également la charge de travail moins lourde, l'attraction salariale et la liberté d'expression.

Pour ce qui est de l'intégration et des difficultés rencontrées, la majorité des enseignants interviewés estiment n'avoir pas rencontré de grosses difficultés dans leur insertion professionnelle en début de carrière, les problèmes sont survenus ultérieurement. En fait le plus gros problème, la plus grosse difficulté à laquelle se trouvent confronter tous les enseignants interviewés des deux sexes est la progression dans leur carrière, progression liée à la soutenance d'un doctorat est c'est à ce niveau semble-il qu'il y a le plus gros blocage. En effet, tous les interviewés affirment avoir rencontré des difficultés pour soutenir leur thèse et ceux qui ne l'ont pas encore soutenu sont dans l'attente, souvent une attente incertaine. Ce qui est encore plus stressant pour ces enseignants, c'est le constat qu'ils font en observant les difficultés dans lesquelles se débattent certains de leurs collègues. En effet, certains enseignants ont dû attendre parfois dix ans pour soutenir leur thèse et une fois la thèse soutenue, le calvaire n'est pas terminé pour autant, parce qu'il reste « l'obstacle » de l'habilitation qui est tout aussi problématique que la soutenance proprement dite. Ainsi, les participants à cette enquête ont l'impression de tourner en rond, que leur carrière est bloquée et qu'ils ne peuvent pas progresser. Tous affirment avoir rencontré des problèmes à ce niveau, problèmes qu'ils rejettent majoritairement sur la mauvaise gestion de l'université, « une gestion purement administrative qui ne tient nullement compte des aspects scientifiques ». Pour toutes ces raisons, beaucoup d'enseignants face à ces difficultés, ont tout simplement laissé tomber leur thèse se contentant de rester maître assistant et attendre la retraite.

Face à ces incertitudes, hormis la satisfaction personnelle liée au devoir accompli, tous les interviewés s'accordent à reconnaître qu'ils n'ont pas trouvé ce qu'ils attendaient à l'université, même s'il est vrai pour certains que d'un point de vue scientifique ils éprouvent de la satisfaction, il reste que les difficultés dans lesquelles ils se débattent génèrent chez eux beaucoup de stress et de frustration. Ce stress et cette frustration sont le fruit de l'immobilisme dans lequel s'est engluée l'université algérienne et qui est une conséquence directe du mode de gestion, une gestion centralisée dans laquelle l'enseignant n'est qu'« un pion, juste utile pour faire tourner la machine ». Ce vécu abouti a un sentiment de déception généralisé ou encore à de la peur, notamment chez les nouveaux enseignants, notamment les femmes, qui découvrent petit à petit les difficultés dans lesquels se débattent leurs collègues plus

anciens et leur impuissance à régler ces difficultés face à la toute puissance de la machine administrative et surtout face l'absence d'écoute et de communication. L'enquête qu'a menée Ghouati (2012) vient corroborer nos propres résultats notamment pour ce qui est du sentiment de n'être ni écoutée, ni considérée, ni représentée. Ce qui tend, selon l'auteur, à appuyer l'hypothèse d'un déficit en conditions morales dans l'exercice professionnel. Hock (1988) confirme également cette incidence négative de l'absence d'écoute et de communication sur la désaffection et la démobilisation des enseignants. Pour cet auteur, le manque de communication et de consultation lors des prises de décision génèrent du stress.

Cette absence de communication est, semble-t-il, la conséquence directe de la centralisation du pouvoir décisionnel qui est, pour certains enseignants interviewés à l'origine de la crise de l'université algérienne, crise induite par la conjoncture politique, si bien que l'université qui est sensée être la locomotive se retrouve freinée parce qu'elle n'est pas un centre de réflexion, parce qu'elle ne pousse pas les gens à réfléchir. Pour beaucoup d'enseignants interviewés, le problème est d'ordre politique. L'enquête qu'a menée Ghouati (2012), confirme nos propres résultats quant à l'incidence du politique sur la gestion de l'université. En effet, cette enquête révèle que l'institution universitaire est d'abord au service du pouvoir ou de l'État. Ce qui suggère un manque d'indépendance de l'institution vis-à-vis du pouvoir politique. Ghouati relève dans son enquête que certains universitaires disent qu'ils « étouffent », traduisant ainsi une forme de détresse consécutive à un manque de liberté et de considération. Dans certains cas, la situation matérielle et morale conduit à penser à une dérive institutionnelle et une fracture politique entre les pouvoirs et les communautés universitaires induisant dans la plupart des cas une centralisation de la décision et une gestion plus administrative et bureaucratique que pédagogique, cette dépendance constitue, selon Ghouati, une des sources principales des difficultés que connaît l'enseignement supérieur maghrébin.

Cet impact négatif du politique sur la gestion de l'université, impact qui a entraîné un immobilisme et même une régression de l'institution universitaire algérienne en marginalisant les compétences, les difficultés administratives qui entravent l'évolution et l'épanouissement scientifique et professionnel des enseignants interviewés sont à l'origine du sentiment d'impuissance, de frustration et du stress qu'éprouvent les enseignants interviewés ce qui les a amené à développer des stratégies de faire face pour survivre dans un environnement qui les « étouffe » qui ne leur laisse aucune initiative. Parmi ces stratégies, nous pouvons relever l'évitement qui traduit, selon Côté et coll. (2015), des niveaux de stress élevés chez des personnes qui demeurent passives devant une *réalité qu'elles sont incapables d'accepter* et à laquelle elles *ne peuvent faire face*. Il n'y a aucune transformation, ni intérieure ni extérieure. Pour ces auteurs, la stratégie apparaît clairement *inefficace et inadaptée* devant des situations de stress qui demeurent chroniques. Ces observations seraient compatibles, selon les auteurs cités, avec les conclusions tirées des différentes études sur la santé mentale au travail notamment les travaux de Bruchon-Schweitzer, 2002 ; Paulhan et Bourgeois, 1995 et Truchot, 2004.

A côté de l'évitement, beaucoup d'enseignants interviewés montrent plutôt de la résignation, une résignation qui est le résultat de leur impuissance à changer les choses.

Selon Comeau (2000, p.1), « les enseignants qui vivent plus de stress et d'épuisement professionnel tendent à adopter des stratégies plus passives pour gérer le stress (abandon ou agressivité) ». Comeau ajoute (2001, p.13) : « l'épuisement professionnel et l'état de stress psychologique conduisent à des problèmes de santé, en passant par la résignation ». Pour Côté et coll. (2015), se sont surtout les femmes qui semblent utiliser davantage les stratégies d'évitement.

Nous avons relevé, à côté de ces stratégies massivement utilisées (évitement et résignation), d'autres stratégies de moindre importance mais qui sont assez révélateur de l'état d'esprit des enseignants interviewés, stratégies qui dénotent l'existence d'un important sentiment d'impuissance comme l'évitement des conflits avec l'administration, l'indifférence et enfin la retraite. Selon l'avis de tous les interviewés, les difficultés rencontrées sont telles qu'elles finissent, si on ne prend pas garde, par empiéter sur la vie familiale ou encore la santé que ce soit physiquement ou encore psychologiquement. Sans ces stratégies de faire face il est facile de sombrer dans une dépression ou pousser l'individu à adopter des comportements qui peuvent être nuisibles à soi et aux autres.

Conclusion

Dans cette recherche, nous avons voulu voir si l'institution universitaire favorise ou non la résilience chez les enseignants universitaires surtout lorsque l'on sait, notamment avec Byrne et Hall (1989), que les enseignants de manière générale démontrent des signes d'épuisement émotionnel lorsqu'ils se perçoivent comme étant incapables de se donner à leur carrière et aux étudiants, lorsqu'ils ressentent peu d'accomplissement personnel, qu'ils se perçoivent comme étant inefficaces pour aider les étudiants dans leur apprentissage et pour répondre à d'autres responsabilités professionnelles. Les recherches sur l'épuisement professionnel chez les enseignants ont été par ailleurs confirmées par d'autres auteurs à l'instar de Burke et Greenglass, (1995) ; Kyriacou et Sutcliffe, (1978) ; Schwab et Iwanicki, (1982) ; Ghouati (op.cit.) en Algérie, Maroc et Tunisie et Elmoassati (op.cit) au Maroc. Toutes ces considérations sur l'épuisement professionnel chez les enseignants universitaires nous ont donc amené à essayer de voir si les enseignants universitaires algériens, face aux difficultés qu'ils rencontrent dans leur vie professionnelle et dans la construction de leur carrière arrivent à rebondir malgré l'adversité à laquelle ils sont confrontés. Compte tenu du fait que la résilience est l'aptitude des individus à vaincre l'adversité ou une situation de risque (Mangham et coll., 1995), notre question problème est la suivante : quelles sont les stratégies de coping qu'utilisent les enseignants algériens pour face à l'adversité à laquelle ils sont confrontés et ces stratégies peuvent-elles ou non être qualifiées de résilientes ? Pour ce faire nous avons procédé à une enquête auprès de 12 enseignants et enseignantes universitaires (six femmes et six hommes). En plus de la variable sexe, nous avons également pris en compte la variable ancienneté en sachant que les effets du stress semblent se produire davantage chez les enseignants ayant plus de 10 ans d'expérience ainsi que chez les enseignants âgés de 30 à 40 ans que chez ceux qui sont plus jeunes (Brunet, 1998). C'est cette incidence de l'ancienneté sur l'apparition de l'épuisement professionnelle qui nous a amené à travailler sur trois niveaux : les enseignants de moins de dix ans d'ancienneté (deux femmes et deux hommes), les

enseignants de plus de dix ans d'ancienneté (deux femmes et deux hommes et enfin les enseignants de plus de 20 ans d'ancienneté (deux femmes et deux hommes).

Les résultats que nous avons obtenus démontrent qu'il y a bien un stress chez les enseignants que nous avons interviewés, stress causé par les difficultés qu'ils rencontrent dans la construction de leur carrière dans un environnement semé d'embûches comme le sentiment de n'être ni écoutée, ni considérée, ni représentée ; le manque de reconnaissance ; l'absence de communication ; la dépendance politique de l'université ; la centralisation de la gestion et surtout les blocages rencontrés au niveau des souteneurs, blocages qui sont la source de stress la plus importante. Face à ces difficultés qui nous pouvons qualifier de stresseurs, nous avons constaté que les enseignants interviewés sont amenés à mettre en place des stratégies de faire face dont les plus récurrentes sont : l'évitement qui est une stratégie qui dénote l'existence d'un niveau de stress élevé (Côté et coll., 2015) et la résignation que l'on rencontre également chez des individus vivant un haut niveau de stress (Miller, 1979 et Vézina, 1995). L'évitement est une stratégie que l'on rencontre surtout chez les nouveaux enseignants et beaucoup plus chez les femmes que chez les hommes. Les enseignants de plus de dix sont beaucoup plus dans le conformisme strict à ce qui est attendu d'eux professionnellement même s'ils ne sont pas d'accord et parfois l'évitement relationnel soit avec les collègues ou avec l'administration et surtout la résignation aussi bien chez les hommes que chez les femmes. Pour ce qui est des enseignants de plus de 20 ans d'ancienneté, si la majorité d'entre eux sont également dans la résignation, certains ne sont ni dans l'évitement ni dans la résignation même s'ils affirment par ailleurs qu'« ils sont fort et combatifs », « que cet environnement fait d'adversité les a rendu pugnaces » et qu'en définitive « ils remercient l'université qui leur a appris à survivre dans ce panier à crabes sans conséquences sur leur santé mentale et sur leur santé tout court ».

Ceci dit, peut-on qualifier ces enseignants de résilients ? Si la résilience est comme l'écrit Garneau (2004) la capacité de se refaire une vie et de s'épanouir en surmontant un choc traumatique grave. Si elle est une qualité personnelle permettant de survivre aux épreuves majeures et d'en sortir grandi malgré l'importante destruction intérieure, en partie irréversible, subie lors de la crise, peut-on dire que ces enseignants qui disent être fort sont résilients ? En fait, nous pensons, au vu des résultats obtenus, que ces enseignants ne peuvent être considérés comme résilients même s'ils affirment que l'adversité les a endurcis. Certes, si cette adversité les a rendu plus résistants, elle ne les a pas rendu résilient pour autant parce qu'ils n'éprouvent aucun épanouissement dans leur profession. Bien au contraire, ils font montre plus de rejet et de dégoût que d'accomplissement personnel alors que le propre de la résilience c'est de permettre aux individus de rebondir pour s'épanouir. Pour toutes ces raisons, nous pouvons dire que tous les enseignants interviewés quelque soit leur sexe ou leur ancienneté sont incapables de construire une vie professionnelle épanouie et qu'ils ne sont donc pas résilients. Pour certains, comme ceux qui affirment être fort et que l'adversité les a rendu plus résistants, nous sommes beaucoup plus dans le « lâcher-prise » qui est une stratégie à distinguer de l'évitement et de la résignation avec lesquelles il est souvent confondu (Côté et coll., 2015). Pour ces auteurs en effet, c'est quand l'enseignant prend conscience qu'il ne peut plus modifier la situation, que les stratégies utilisées pour l'améliorer davantage ne fonctionnent pas et qu'il demeure dans un état de stress,

quand il ne peut plus aller plus loin dans l'atteinte de son objectif, qu'il en arrive à délaissier les stratégies de modification de la situation et commence à utiliser des stratégies d'ajustement psychologique pour modifier sa perception de la situation. Il se produit alors un *changement intérieur* : l'acceptation de la réalité telle qu'elle est, processus qui aboutit finalement au « lâcher-prise » comme tel.

Références bibliographiques

- Brunet (Luc).- Stress et climat de travail chez les enseignants, *Raisonnance*, Mensuel de l'école valaisanne 10(3/5), <http://www.forres.ch/colloque/stress-climat-brunet.htm>, consulté le 18 juin 2010. 1998.
- Bruchon-Schweitzer (Marilou).- Concepts et modèles en psychologie de la santé. *Recherche en soins infirmiers N° 67*, pp.4-38, décembre 2001
- Burke (Ronald. J.), et Greenglass (Esther R) - Job stressors, type A behavior, coping responses, and psychological burnout among teachers. *International Journal of Stress Management*, 2, 45-57, 1995.
- Byrne (Barbara M) et Hall (Lisa M) An Investigation of factor contributing to teacher burnout: the elementary, intermediate, secondary and postsecondary school environments. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, 1989.
- Cherbal (Farid).- La réforme LMD et l'université algérienne : les vrais enjeux. *El-Watan, quotidien indépendant d'information*. 4,5 et 6 septembre, 2004.
- Comeau (Isabelle).- Le stress, l'épuisement, la résignation et la santé des enseignants au niveau collégial : un modèle d'intégration août 2000. *Maîtrise en Psychologie*. Université Trois Rivières, 2000.
- Côté, (Lucie), Bertrand (Manon) et Gosselin (Erik).- Le stress chez les enseignants: une analyse des stressseurs, des stratégies de coping et du processus de lâcher-prise, *PTO –2015, vol 15 – N°4 – Spécial Santé au Travail*, 2015.
- Elmoassati (Mohamed Salim), Ahami (Ahmed OT), Oudda (Ahmed) et Elkettani (Yousfi).- Assessing burnout among university teachers in Morocco, *International Journal of Innovation and Applied Studies*, ISSN 2028-9324. Vol.16, N°4, Jun 2016, pp.914-921, 2016.
- Ghouati (Ahmed).- La dépossession. Réformes, enseignement supérieur et pouvoirs au Maghreb. *Revue des mondes musulmans et de la Méditerranée*, N°131, Juin 2012, pp. 65-90, 2012.
- Kyriacou (Chris) et Sutcliffe (John).- Teacher stress: prevalence, sources, and symptoms, *British Journal of Educational Psychology*, [Volume 48, Issue 2](#), *Version of Record online: 13 MAY 2011*, 1978.
- Maslach (Christina) et Schaufeli (Wilmar B).- Historical and conceptual development of burnout, dans Schaufeli, (Wilmar B), Maslach, (Christina) et Marek (Tadeusz) (Eds), *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research*, Taylor et Francis, Washington, DC, pp. 1-16, 1993.
- Menkoué (Philippe).- L'enseignement : une profession à haut risque de stress ? [#.V6oAihJsZ9A](http://cursus.edu/article/19858/enseignement-une-profession-haut-riquestress). Créé le mardi 9 avril 2013 | Mise à jour le mercredi 8 mai 2013.
- Michaud (Pierre-André).- (Résilience à l'adolescence : un concept en (10) question(s), *Revue Médicale Suisse N° 2504*, 2004.

- Miller (Suzannz M).- Controllability and human stress method, evidence and theory. *Behavior Research and Therapy*, 17, 287-30, 1979).
- Negura (Liliane).- L'analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales, *Sociologies* [En ligne], Théories et recherches, mis en ligne le 22 octobre 2006, consulté le 28 août 2016. URL : <http://sociologies.revues.org/993>
- Piecq (Andrée).- Une lecture du burn-out et de la résilience au travers de douze principes directeurs issus de la pensée systémique. <https://www.google.com/search?q=une+lecture+du+burn+out>. 2011.
- Peterson (Christopher), Maier (Steven F) et Seligman (Martin E P).- *Learned helplessness: A theory for the age of personal control*, New York: Oxford, 1993.
- Pia (Maria) et Romien (Surleau H).- Sophrology, a method to cure stress ? *Revue de l'infirmière* 42:14, 1992.
- Piquemal-Vieu (Laurence).- Le coping une ressource à identifier dans le soin infirmier. *Recherche en soins infirmiers N° 67* - pp.84-98, décembre 2001.
- Pronost (Anne-Marie).- Concepts, Stress, Coping. *Recherche en soins infirmiers N° 67*, pp.121-131, décembre. 2001.
- Rasclé (Nicole), Bergognat-Janot (Laurence), Hue (Sofia).- Travail émotionnel et burnout : état de la question et actions de prévention, l'exemple des enseignants, 2011. Dans Lafortune (Louise), Doudin (Pierre-André M), Curchot-Ruedi (Denise) et Lafranchise (Nathalie), (dir.), *La santé psychologiques des enseignants et des enseignantes*, pp. 137-155, Presses de l'Université du Québec, 2011.
- Schwab (Richard L) et Iwanicki (Edouard F).- Perceived role conflict, role ambiguity, and teacher burnout, *Educational Administration Quarterly, Winter, 18 (1)*, 1982.
- Vézina (Léo).- Le stress, l'épuisement, la résignation et l'amotivation au niveau collégial : un modèle d'intégration. *Thèse, Université du Québec à Trois-Rivières*, 1995.