



## Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé

6-2 | 2004

Formation, ergonomie et transformation des situations de travail : trajectoires croisées

---

### Le bien-être au travail en mutation chez les enseignants - une nouvelle approche guidée par la théorie culturelle et historique de l'activité

*The well-being of teachers in transition - constructing a new approach from the viewpoint of cultural-historical activity theory*

*El bienestar en el trabajo entre los profesores - un enfoque nuevo guiado por la teoría cultural e histórica de la actividad*

Kirsti Launis et Annarita Koli

---



#### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/pistes/3265>

DOI : 10.4000/pistes.3265

ISSN : 1481-9384

#### Éditeur

Les Amis de PISTES

#### Édition imprimée

Date de publication : 1 novembre 2004

#### Référence électronique

Kirsti Launis et Annarita Koli, « Le bien-être au travail en mutation chez les enseignants - une nouvelle approche guidée par la théorie culturelle et historique de l'activité », *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé* [En ligne], 6-2 | 2004, mis en ligne le 01 novembre 2004, consulté le 19 avril 2019.

URL : <http://journals.openedition.org/pistes/3265> ; DOI : 10.4000/pistes.3265

---

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.



*Pistes* est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

---

# Le bien-être au travail en mutation chez les enseignants - une nouvelle approche guidée par la théorie culturelle et historique de l'activité

*The well-being of teachers in transition - constructing a new approach from the viewpoint of cultural-historical activity theory*

*El bienestar en el trabajo entre los profesores - un enfoque nuevo guiado por la teoría cultural e histórica de la actividad*

Kirsti Launis et Annarita Koli

---

## 1. Stress et bien-être au travail de l'enseignant : fondements des connaissances actuelles

- 1 Les recherches montrent que les différents problèmes du bien-être au travail tels que l'épuisement, le stress et les congés de maladie prolongés ont augmenté au tournant du 21<sup>e</sup> siècle, et ce, malgré des projets de recherche et de développement de plus en plus nombreux centrés sur ces problèmes. Nous sommes sans aucun doute en présence d'un important problème en matière de santé au travail. Par exemple, une étude récente révèle que 25 pour cent des employés européens ont déclaré que leur santé et leur performance au travail sont affectées par le stress (Kompier et Cooper, 1999 ; Kompier et coll., 2000 ; voir aussi les publications de Paoli). Bien que les recherches fournissent de plus en plus de renseignements à propos de facteurs agissant sur le stress, selon Kompier et Cooper (1999) peu a été fait pour améliorer le travail et ses conditions de réalisations concrètes.
- 2 Le travail, dont celui d'enseignant, peut mettre à l'épreuve le bien-être de la personne concernée. Le bien-être au travail d'un enseignant n'est pas miné par des facteurs de

risque traditionnels, physiques ou chimiques, mais avant tout par des facteurs psychosociaux. Selon certaines études, les enseignants se sentent soumis à des exigences psychologiques et à un stress accrus dans leur travail (Greenglass et coll., 1997 ; Jacobsson et coll., 2001 ; Kinnunen, 1989 ; Manthei et coll., 1996 ; Pithers et Fogarty, 1995 ; Travers et Cooper, 1996). Des facteurs agissant négativement sur le bien-être ont pu être identifiés en distinguant différentes sources, tant dans le travail des enseignants que dans le milieu de travail, chez les élèves, ainsi que dans les capacités individuelles des enseignants, leur attitude envers le travail, leur personnalité et leur état de santé.

- 3 Selon les études précitées, la charge mentale des enseignants et son effet ressenti sont augmentés par une bureaucratie excessive, un manque de soutien et de feed-back, l'excédent de travail et les pressions liées au temps, la quantité importante du travail administratif, un manque d'appréciation professionnelle, des élèves difficiles ou qui dérangent par leur comportement, des lacunes dans les compétences professionnelles de l'enseignant, des conflits de rôles ou la personnalité de l'enseignant. Ces facteurs ont été étudiés dans de nombreuses recherches et souventes fois on a pu établir des liens entre, par exemple, la compétence professionnelle et l'état de santé et certains facteurs de charge de travail. Sur la base de ces études, il semble difficile de se faire une idée de ce qui se passe dans le travail des enseignants. Il nous semble essentiel de pouvoir tirer parti des données résultant d'études antérieures pour prévenir ou réduire l'épuisement professionnel d'enseignants œuvrant dans une école secondaire.
- 4 Au-delà de l'identification de divers facteurs altérant le bien-être au travail, il appert que le fondement théorique de ces études s'appuie sur la présomption que les troubles de bien-être sont la conséquence de l'interaction ou d'un déséquilibre entre les facteurs relatifs au milieu de travail et l'employé lui-même. Travers et Cooper (1996 : 14) expliquent cette interaction selon trois approches différentes couramment employées dans les projets de recherche ou d'évaluation : 1) Le stress en tant que réaction de l'individu face aux « facteurs de stress » externes. Parmi les facteurs de stress externes, on peut citer par exemple de mauvaises conditions de travail, des collègues ou des élèves difficiles, des horaires de travail pénibles, etc. On s'intéresse ici aux déclencheurs ou antécédents. 2) Le stress est une réponse de l'organisme dépendant avant tout des caractéristiques personnelles du sujet telles que ses expériences, sa compétence professionnelle, son attitude envers le travail, etc. Ici on s'intéresse aux réponses de l'organisme. 3) Le stress, considéré comme un phénomène plus complexe, est défini comme le résultat d'une interaction entre les caractéristiques du sujet (facteurs internes) et l'environnement (facteurs externes) (voir p. ex. Lazarus, 1993).
- 5 Au cours de la dernière décennie, les recherches ont cerné des facteurs de stress liés à l'environnement ou à l'individu ou à l'interaction entre les deux. Plus spécifiquement, des facteurs de stress ont été comparés entre différentes écoles ou groupes d'enseignants de différents pays (p. ex. Pithers et Soden, 1998). Les recherches sur le stress ont donné lieu à des résultats contradictoires et les chercheurs ont pu mettre en évidence de nombreux défis pour le développement de la recherche sur ce thème. Par exemple, van Der Doef et Maas (1999) ainsi que Beer, Glaser, Canali et Wallwey (2001) se sont montré critiques vis-à-vis du modèle de Karasek (1990), largement répandu (demande - contrôle - support), et ont clairement indiqué qu'une meilleure définition théorique du phénomène du stress s'avérait nécessaire. Par ailleurs, des méthodes de recherche plus représentatives et plus variées s'inspirant de devis de recherche longitudinale sont souhaitées par d'autres chercheurs du domaine (p. ex. Kompier et Cooper, 1999).

- 6 Différents questionnaires, portant sur le climat organisationnel et le stress servant à évaluer les facteurs de charge psychiques, sont des instruments couramment utilisés pour analyser le stress ou à titre d'outils pour démarrer des interventions. (Rick et coll., 2001). Les questionnaires sont souvent considérés par les chercheurs comme des outils valides permettant de circonscrire des éléments importants des situations de travail tels que la circulation de l'information, les objectifs du travail, les possibilités d'influer sur son propre travail et les commentaires du supérieur hiérarchique. De tels questionnaires semblent se fonder sur l'idée que le travail est constitué d'une sorte de puzzle de facteurs de charge et qu'il est possible de réduire l'impact des morceaux de ce puzzle au moyen de projets d'intervention et d'influer ainsi sur le bien-être des employés. Cependant, la méthode utilisée et le contexte dans lequel les réponses sont fournies mettent le travailleur dans une position et dans une situation de « sujet » de recherche passif : le répondant réagit aux allégations décrivant un travail normalisé et celles-ci sont déterminées d'avance par le chercheur ou l'expert. Y suppose-t-on que tout employé se comporte de la même façon pour faire son travail ? Qu'il n'est pas source d'action, mais bien un acteur en réaction face aux différentes exigences du travail et des facteurs de risque ?
- 7 De tels a priori s'avèrent particulièrement problématiques, car les données qui en émergent servent de base à la mise en place de mesures destinées à promouvoir le bien-être au travail. Par exemple, dans l'étude de Jacobsson et coll. (2001) les réactions de stress des enseignants étaient entre autres liées au comportement difficile des élèves et les chercheurs en ont conclu qu'il faudrait réduire ce type de comportement et donner moins de feedback négatif. Cependant, l'étude n'indique guère comment y parvenir. Kompier et Cooper (1999) soulignent que le problème des interventions dans ce domaine est principalement l'absence d'une analyse systématique des facteurs de stress et aussi le fait que ces interventions visent d'abord et avant tout à renforcer le mécanisme de maîtrise du stress ou le « coping » de l'individu au lieu de réduire les facteurs de stress du travail en tant que tel (voir également Kompier, 2002).

## 2. Notre point de départ pour une approche différente du bien-être au travail

- 8 Dans cet article, nous exposons le fait que la recherche traditionnelle sur le bien-être au travail s'avère problématique en se basant sur l'identification et la réduction des facteurs contribuant au stress. La question est à la fois méthodologique et théorique. Dans le cas où on remet en cause les présomptions théoriques de la recherche sur le stress et que l'on cherche de nouvelles alternatives pour examiner le processus de transformation de l'activité de travail il est superflu, à notre avis, de se demander si les interventions devraient viser à supprimer les facteurs de stress ou plutôt à consolider le mécanisme de « coping » de l'individu. Il ne s'agit donc pas de mettre au point de nouvelles méthodes de recherche ou de nouveaux modes plus systématiques et plus détaillés de recueil de données, mais bien de conceptualiser autrement l'ensemble de la base théorique en présentant d'autres options.
- 9 Même en étant systématiques, les évaluations des facteurs de stress présents dans le travail des enseignants semblent être destinées à essayer de supprimer des facteurs de stress individuels en les séparant du processus de changement qui se fait à plusieurs

niveaux dans le travail de l'enseignement. Nous constatons qu'en dépit de ses différentes variantes, le modèle théorique à la base de la recherche sur le bien-être au travail est fondé sur un dualisme entre l'individu effectuant le travail et son milieu de travail et la séparation de ces deux facteurs (Mäkitalo, 1996 ; Mäkitalo et Launis 1998 ; Mäkitalo, 2004). Ce modèle est basé sur une tradition de recherche épidémiologique en santé au travail (p. ex. Hernberg, 1992 ; Schilling 1973). Si l'on essaie de trouver des facteurs généraux agissant sur le bien-être au travail d'un enseignant en ayant en tête les possibilités de changement au niveau local, on se heurtera, à notre avis, à plusieurs difficultés. En simplifiant le travail, le modèle théorique utilisé pour décrire la charge psychique et le stress au travail laisse de côté les modes d'action culturels et locaux du travail, les outils et la division du travail de même que les pressions locales pour changer le mode d'action existant. Par conséquent, les moyens d'action alternatifs que la communauté de travail et ses membres peuvent développer dans la réalisation de leur travail, et qui pourraient avoir un impact sur leur bien-être, ne font pas partie de ces modèles traditionnels.

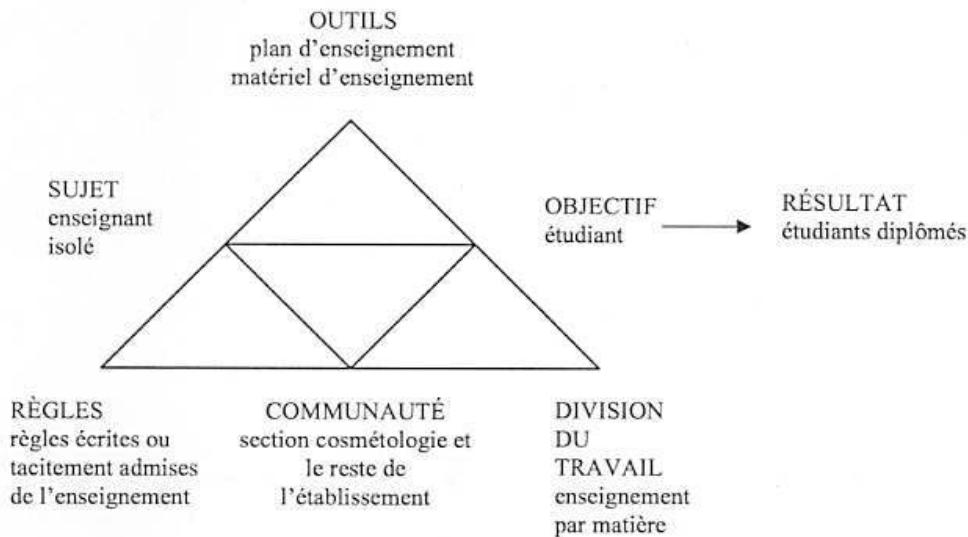
- 10 C'est ainsi que les modèles auxquels réfère la recherche actuelle dans ce domaine relèguent le travailleur à un rôle de sujet passif, tant dans les étapes de réalisation de la recherche que dans un éventuel projet de transformation. Les chercheurs doivent alors l'attirer, l'engager ou l'impliquer dans le projet. Les acteurs du développement ou du changement s'avèrent donc, en fait, principalement les chercheurs et les experts venant de l'extérieur. Dans la recherche sur le stress, si l'on veut construire des alternatives et contribuer à l'avancement des connaissances, tant du côté des théories que des méthodes d'action, il faut percevoir l'identité du travailleur et de la communauté de pratique d'une autre manière : au lieu d'être de simples participants, les sujets doivent être vus comme des acteurs qui agissent.

### **3. La théorie culturelle et historique de l'activité comme cadre théorique de recherche**

- 11 Selon Engeström (1988), de nombreuses situations de la vie quotidienne au travail démontrent que la recherche psychologique et sociologique traditionnelle ne détecte pas la dynamique du processus de changement dans le travail. En effet, Engeström expose (ouvrage précité) que la recherche traditionnelle devrait surmonter trois dichotomies décrivant la manière qu'ont les chercheurs de définir le champ de la recherche sur le travail : 1) le travail vs le travailleur, 2) les exigences élevées vs les exigences faibles en matière de compétence et 3) la recherche vs l'intervention et le développement. Nous considérons que, du point de vue de notre projet portant sur le travail des enseignants, il est particulièrement intéressant de savoir surmonter la dichotomie travail-travailleur et celle de recherche-développement. Nous allons étudier d'abord comment redéfinir cet antagonisme constitué par le travail et le sujet (l'auteur) du travail dans le but de mieux comprendre l'essence même du bien-être au travail des enseignants.
- 12 À cette fin, Engeström (1988 ; 2000) propose que l'on utilise le concept de système d'activité comme unité d'analyse médiatisant l'individu et l'environnement. Le concept de système d'activité provient de la théorie culturelle et historique de l'activité (voir également Chaiklin et coll., 1999 ; Engeström, 1987 ; Engeström et coll. 1999). Au lieu de centrer notre examen sur les facteurs de charge du travail, les caractéristiques du sujet ou l'interaction entre ces deux facteurs, nous allons dans cette recherche aborder les

questions relatives au travail et au bien-être au travail de l'enseignant comme un système d'activité locale changeante (figure 1).

Figure 1. Système d'activité du travail d'enseignement du point de vue d'un enseignant isolé



- 13 L'examen du changement introduit dans le travail à l'aide du système d'activité apporte deux caractéristiques nouvelles aux théories du stress. D'une part, en observant de cette manière le travail de l'enseignement il est possible de voir l'enseignant comme *un sujet* qui modifie constamment son travail et se renouvelle tout en développant son activité - et construit ainsi un nouveau type d'acteur. D'autre part, *l'objet* du travail en mutation permanente de même que le résultat deviennent le facteur essentiel du système d'activité et, à travers ces deux éléments, l'enseignant et la communauté scolaire façonnent leur motivation au travail et fixent les objectifs de leur action individuelle (Leontjev, 1978 ; Engeström et coll., 1999 ; Chaiklin et coll., 1999). Il ne s'agit pas d'une dichotomie de plus entre le sujet et l'objet du système d'activité : la relation entre le sujet et l'objet est médiatisée par différents *modèles* et *outils*, à l'aide desquels le sujet tente d'influer sur l'objectif de son travail. Dans l'activité de travail en mutation, ces modèles et ces outils se trouvent eux aussi dans une position centrale.
- 14 Un système d'activité a une structure historique et varie qualitativement. Aussi, on peut y voir des couches constituées par des courbes de développement individuelles et institutionnelles. Les couches de cette structure ne forment pourtant pas des niveaux macroscopiques ou microscopiques séparés, mais sont plutôt présentes dans chacun des éléments partiels composant la vie de travail quotidienne (p. ex. Engeström, 2000) de même que dans le bien-être des sujets au travail. Le système d'activité peut aussi concourir et/ou altérer le bien-être de ses sujets. Les modèles théoriques traditionnels des études sur le travail ou les modèles idéaux, c'est-à-dire les définitions « d'un lieu de travail adéquat » présentées dans les différents questionnaires, ne réussissent pas à atteindre la structure historique des couches et le changement qualitatif du travail. Par contre, *l'analyse (historique) de ce qui s'est passé antérieurement dans le travail* permet d'interpréter la situation qui prévaut sur le lieu de travail et de déterminer les possibilités futures de son évolution.

- 15 Dans le travail quotidien d'un enseignant, les pressions continues de changement se manifestent sous forme de nouveaux défis, mais aussi et avant tout, sous forme de tensions internes dans ou entre les éléments du système d'activité, c'est-à-dire sous forme de *conflits*. Ces conflits sont vécus comme des troubles, des coupures, des situations problématiques ou comme des anomalies par rapport aux attentes envers le travail ou à son déroulement « normal ». Quand ces situations de trouble se répètent, le sujet commence à trouver ses tâches difficiles ou impossibles à réaliser, ce qui se traduit, à long terme, par un mauvais climat de travail (Engeström, 1988 ; Launis, 1999). Bien que ces troubles provoquent des phénomènes négatifs constituant une charge pour les sujets, ils proviennent de conflits qui contiennent aussi une possibilité de faire évoluer son travail. Le développement de nouveaux modes d'action peut ainsi provenir de conflits qu'il faut solutionner (Engeström, 1987).
- 16 Un travail en mutation comporte inévitablement des conflits se manifestant sous forme de tensions. Les tentatives des communautés de travail pour résoudre les situations problématiques survenant dans la vie quotidienne se manifestent souvent par une *multitudes d'opinions* : les enseignants ayant ressenti et conçu leur travail de manière différente, le reste du personnel de l'école ou les étudiants y apportent leurs idées et leurs modes d'action. S'il s'avère impossible de résoudre les conflits et que la communauté n'arrive pas à construire un nouveau mode d'action, ces « collisions » survenant au travail commencent à miner le bien-être au travail des personnes concernées. Il se peut que progressivement les problèmes de bien-être s'accroissent et soient alors individualisés ou considérés comme des problèmes relationnels entre certains sujets, ce qui conduit à chercher des « coupables » et à essayer de les résoudre par exemple en envoyant « les individus à problèmes » en stage de formation ou de réhabilitation.
- 17 Notre article a pour objectif d'analyser le bien-être au travail, les changements observés dans le bien-être et les possibilités de la communauté de travail d'influer sur le bien-être au travail *en utilisant les outils et les modèles de la théorie culturelle et historique de l'activité*. Notre hypothèse est que des éléments nouveaux se sont introduits dans le travail des enseignants et que l'objet du travail des enseignants a changé de façon telle que les outils et les modèles d'intervention traditionnellement proposés jusqu'à maintenant ne permettent plus d'analyser l'objet de l'activité qui a lui-même changé. Le bien-être ou le mal-être au travail est la conséquence d'une activité de travail concrète et avant tout des changements intervenus dans l'objet de l'activité. Nos principales questions sont les suivantes :
1. Comment se manifeste le bien-être au travail d'un enseignant, s'il est examiné à l'aide des modèles et des outils de la théorie culturelle et historique de l'activité ?
  2. De quelle manière les enseignants participent-ils à la mise en œuvre du changement qui se produit dans leur travail ?

#### **4. Point de départ de la recherche : le changement local dans le travail d'une communauté d'enseignantes du niveau secondaire**

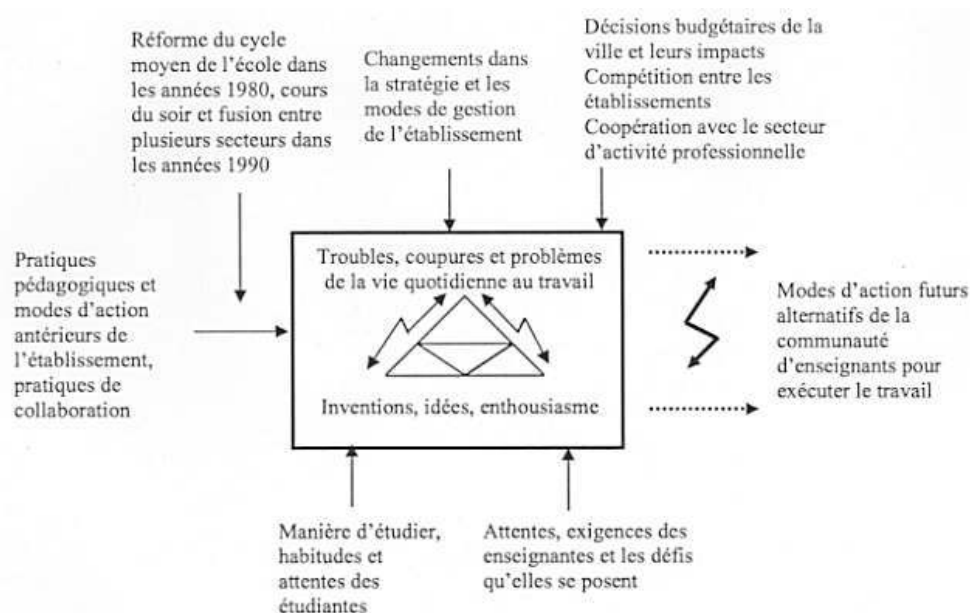
- 18 L'objet de notre recherche est un établissement d'enseignement de niveau secondaire et tout particulièrement le travail des enseignantes au département de cosmétologie d'une école d'esthéticiennes. Le département de cosmétologie regroupe neuf enseignantes. On y



dénombrer 179 étudiantes divisées en sept groupes de jeunes et quatre groupes d'adultes. Ces derniers suivent l'enseignement en cours du soir.

- 19 Nous partons de l'idée que le bien-être au travail des enseignantes est influencé par les situations quotidiennes qu'elles essaient de maîtriser. Ces situations amènent leur lot de pressions, sont génératrices de changement et elles proviennent de différentes sources. Après nous être familiarisés avec le travail des enseignantes, nous avons décrit ces pressions vers le changement à l'aide du cadre suivant (figure 2). Ces éléments faisant partie du travail des enseignantes proviennent 1) des modes d'action antérieurs de l'établissement et des changements intervenus dans le travail (l'aspect historique), 2) des différents points de vue des sujets effectuant le travail actuellement (multiplicité d'opinions), 3) des pressions s'exerçant actuellement sur le travail, telles que les contraintes financières, la compétition croissante entre les établissements d'enseignement (conflits), et 4) des modes d'actions futurs alternatifs.

Figure 2. Cadre de la mise en place locale du changement dans le travail d'enseignement



- 20 La figure 2 présente les différents éléments extérieurs influençant le travail quotidien des enseignantes de notre communauté cible : à la suite de la réforme scolaire réalisée dans les années 1980, les étudiantes sont de plus en plus jeunes et leur motivation quant aux études est différente. Dans les années 1990, les établissements ont été réorganisés et l'établissement en question a déménagé dans des locaux neufs, des groupes de soir ont été rajoutés, etc. L'établissement a revu ses stratégies où un accent est désormais mis sur l'internationalisation et des liens nouveaux avec le secteur professionnel ; les décisions budgétaires de la ville visant à réaliser des économies ont influé sur de nombreux aspects, tels que l'engagement de remplaçants ou les crédits affectés pour la formation des enseignantes. Malgré des réformes, le travail quotidien des enseignantes continue à se baser sur une pratique pédagogique traditionnelle et chacune dispense ses propres heures d'enseignement.
- 21 Les changements provenant de tous côtés causent des tensions et perturbent le travail quotidien des enseignantes (symbolisées par les flèches éclairs à la figure 2). Les troubles



et les tensions peuvent, à leur tour, engendrer des divergences d'opinion visibles ou latentes et des coupures dans le processus d'interaction. Les problèmes semblent mineurs, mais quand ces petits problèmes reviennent au quotidien et se cumulent, ils commencent à gêner les façons de faire habituelles dans la réalisation du travail, génèrent des cliques et se traduisent par une répartition inégale du travail.

- 22 Malgré leurs effets troublants, les changements introduits s'avèrent aussi une opportunité d'évolution pour de nouvelles idées, des inventions et de l'enthousiasme. Par exemple, les nouvelles exigences de coopérer avec les entreprises du secteur ne représentent pas que du travail en plus et des projets pour les enseignantes, mais aussi une possibilité de se tenir davantage à la pointe du progrès dans le domaine et de développer sa compétence personnelle et ses connaissances en matière de produits. Ces idées et ces inventions se retrouvent précisément dans les modes d'action alternatifs du futur que les enseignantes élaborent dans leur travail quotidien.

## 5. Comment les enseignantes ont-elles décrit leur propre bien-être au travail et quelles ont été leurs tentatives pour le promouvoir ?

- 23 Au début de notre projet, nous avons demandé aux enseignantes de décrire les changements survenus dans leur travail, la situation actuelle et les troubles qu'elles ont éprouvés dans leur bien-être. Curieusement, les troubles et les conditions associées au bien-être au travail qui ont été signalés par les enseignantes étaient très similaires :
1. Les enseignantes avaient des problèmes dans leurs relations entre elles : on avait tendance à parler derrière le dos des autres ; au sein de la communauté de travail il y avait des cliques ; par ailleurs, les enseignantes ont déclaré que la base même du bien-être au travail était expressément une communauté de travail sympathique.
  2. Les enseignantes estiment que les étudiantes difficiles l'étaient de plus en plus au cours des dernières années et que ce phénomène constitue un facteur alourdissant la charge de travail, mais il s'avère aussi déclencheur pour les motiver dans leur travail.
  3. Parmi les facteurs de charge, les enseignantes ont signalé les différents projets et réunions qui revenaient régulièrement remplir leur semaine de travail, s'ajoutant aux autres exigences. Elles avaient de ce fait constamment l'impression d'être dépassées et incompetentes. Les enseignantes constatent aussi que leur travail leur permet de se développer constamment, ce qui s'avère motivant pour elles.
- 24 Le bien-être au travail se traduit donc par des phénomènes complexes : la question ne semblait pas être un phénomène « ou bien ceci-ou bien cela », mais plutôt un phénomène « non seulement ceci-mais aussi cela ». Les sujets ont ressenti, d'une part, des facteurs de charge et des problèmes dans les relations personnelles qui découlaient des étudiantes et de la quantité de travail et, d'autre part, une joie engendrée par le travail et les possibilités de se développer. Mais de quoi était-il vraiment question dans le travail d'enseignant étant donné que les sujets ont trouvé que les mêmes facteurs pouvaient affaiblir le bien-être et augmenter la motivation au travail ? Les différents questionnaires sur le bien-être et l'ambiance au travail ne peuvent y apporter qu'une réponse simpliste. Les méthodes statistiques ne semblent pas détecter les divers phénomènes du bien-être au travail ou le lien de ces phénomènes avec la vie quotidienne. On peut aussi chercher des interprétations alternatives dans les situations de travail quotidiennes des

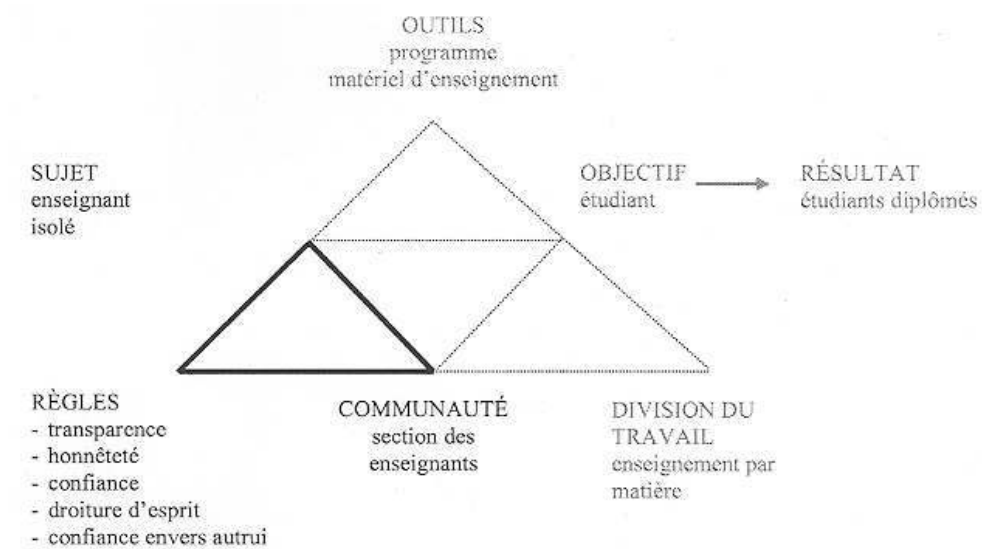
enseignantes qui permettent de mettre en relief le système d'activité se trouvant à l'intérieur de la « boîte noire » de la figure 2, et des troubles, des changements et des opportunités qui sont inclus dans ce système.

- 25 La communauté de travail des enseignantes avait essayé de résoudre ces problèmes par ses propres moyens. En novembre 2002, la directrice de la section a fait une enquête parmi les enseignantes au sujet de leurs opinions quant aux aspects positifs et négatifs de leur travail. Parmi les aspects négatifs figurait le fait que les valeurs convenues en commun n'étaient pas respectées et que les règles du jeu n'étaient pas suivies. Par la suite, la directrice de la section avait retenu certaines valeurs et règles du jeu permettant de repenser le travail. Ces valeurs devaient ensuite être discutées lors d'une réunion.

« Soit on ne tient pas aux règles et aux conventions. Moi, je trouve que chez nous ces règles du jeu et ces valeurs n'ont pas été vraiment bien claires, on devrait donc les enregistrer quelque part... Mais pour respecter ces règles du jeu, j'ai mis au hasard quelques idées dont on devrait toujours se rappeler même si elles sont aussi évidentes que la transparence, l'honnêteté, la droiture d'esprit... Et puis j'ai pensé aussi à la confiance, qu'il faut pouvoir faire confiance à l'autre. » (Réunion des enseignantes, novembre 2002)

- 26 Si nous utilisons le modèle du système d'activité pour étudier ce processus de mise au point des règles du jeu et des valeurs communes de cette communauté d'enseignantes, il en résulte le schéma présenté à la figure 3.

Figure 3. Une tentative de solution pour les problèmes liés au bien-être au travail d'une communauté d'enseignantes



- 27 En examinant la figure 3, on peut constater que les enseignantes ont essayé de construire leur bien-être au travail en créant des règles du jeu conformes à une interaction approuvée collectivement. Le développement a pour point de départ une sorte de modèle universel d'une communauté de travail idéale que les enseignantes veulent atteindre en convenant de règles du jeu communes pour leur activité. La partie supérieure du triangle - les outils, l'objectif, la division du travail et le résultat - n'a pas été traitée dans ce contexte.
- 28 La tentative de résoudre les problèmes en convenant des règles du jeu et des valeurs communes peut réussir, ou échouer. À travers les discussions sur les règles du jeu et les

valeurs, on arrive rarement à toucher la dynamique et les tensions réelles des changements du travail, pourtant elles sont bien à l'origine des problèmes. Dans la situation décrite, les enseignantes n'ont pas réussi à analyser dans *quelles situations et tâches* les règles du jeu (déjà discutées) n'avaient pas été respectées. Les discussions concernant les règles sont demeurées détachées des considérations relatives au travail quotidien. Au lieu de convenir de règles du jeu, les enseignantes pourraient étudier en groupe de discussions *l'ensemble du système d'activité* en incluant les situations de travail quotidiennes présentant des problèmes particuliers.

## 6. En analysant des difficultés quotidiennes du travail, on peut se faire une idée du système d'activité des enseignantes et des tensions au sein de ce système

- 29 L'utilisation de méthodes de recherche traditionnelles, par exemple celle de différents questionnaires, transforme facilement la discussion sur les problèmes au travail en *discours sur le bien-être au travail dénué de son contenu*, qui consiste à se plaindre des éternels problèmes que sont l'incapacité de la direction, le peu de formation et le manque de feed-back ou les lacunes dans la circulation de l'information. Pour saisir les changements réels intervenus dans le travail des enseignantes et pour mieux analyser les situations de travail promouvant le bien-être au travail et celles qui le détériorent, nous avons eu recours à la méthode de recherche ethnographique (voir p. ex. Coffey, 1999 ; Smith, 2001). Avec le matériel ethnographique, il est possible de produire des informations sur l'objet de la recherche, *conjointement avec l'objet de la recherche*, en intégrant à la discussion la description du travail quotidien qui s'avère un outil permettant d'interpréter, avec la communauté de travail, les tensions du travail et les facteurs cachés des problèmes du bien-être. Dans ce cas, la mission du chercheur n'est plus de recueillir des informations objectives et valides sur l'objet de la recherche ou de présenter immédiatement des propositions pour remédier à des situations individuelles (ou de prouver qui fait mal ou ne sait pas faire son travail). Le matériel de recherche ne contient pas que des constats, il a plutôt une fonction qui vise une intervention - ce qui permet de surmonter *la dichotomie entre la recherche et le développement*.
- 30 Au printemps 2003, nous avons observé le travail des enseignantes aussi bien en classe qu'à l'extérieur de la classe et nous avons eu des discussions informelles avec les professeures sur leur travail de même qu'avec les étudiantes. Nous avons ensuite réuni les notes prises lors de ces observations en rapports ethnographiques ou en récits de vie quotidienne des professeures en section cosmétologie. À ce stade de la recherche, nous avons relevé dans les rapports ethnographiques différents troubles (voir p.ex. Norros, 1996). Les troubles sont des situations où le travail ne se déroule pas de manière attendue ou prévue, ce qui perturbe le « manuscrit » normal du travail. Dans les rapports ethnographiques établis au printemps 2003 (9 jours) nous avons analysé au total 61 situations de troubles dans le travail. Dans les descriptions ethnographiques, nous avons défini comme trouble un épisode au cours duquel une référence a été faite à un dérangement survenu dans le déroulement normal du travail (le manuscrit) ou à une dérogation des règles régissant l'activité de l'employée, par exemple du fait de l'utilisation de l'expression « devrait ou faudrait », « aurait dû », « doit ». Ci-après, nous présentons quelques exemples de ces situations et examinons ce que les troubles révèlent

des éléments nouveaux introduits dans le travail de l'enseignant. Les noms des professeures ont été changés.

Trouble 1

La professeure va entre-temps au stock. À la fin des soins il faudrait laisser les clients entrer dans les vestiaires pour se changer. Mais la professeure a emporté la clef et les étudiantes se demandent, « où est la prof ?, où est la prof ? » (mars 2003)

Trouble 2

La prof remarque que les filles qui ont travaillé en arrière salle n'ont pas nettoyé leur point de travail. Les filles viennent de partir et la prof court après elles, mais revient irritée. « On venait juste de parler du nettoyage intensif. Dites-leur que cela ne veut pas dire que c'est moi qui fait le ménage. » La professeure prépare elle-même les tables, les chaises, les fils et remet les accoudoirs en place et demande à une étudiante dans la classe : « Toi qui es une fille si gentille, tu pourrais nettoyer ces tables. » Elle essuie les tables et la professeure dit à tout le monde d'emmener les serviettes à la buanderie. (mars 2003)

Trouble 3

Tarja (la prof) dit que la journée à venir va être éprouvante - Riitta est malade (on l'a su à midi) et Ulla a son enfant malade (le message est parvenu ce matin, quand Tarja est arrivée au travail à 7 h 30), Tarja devra donc gérer seule trois groupes. (avril 2003)

- 31 Qu'est-ce que les situations de troubles décrites ci-dessus reflètent du travail des enseignantes ? Dans la section cosmétologie, ce type de situations se produit fréquemment et perturbe désagréablement aussi bien le déroulement du travail que le bien-être des sujets (les professeures et les étudiantes). Sans un regroupement et une analyse de ces troubles on a tendance à considérer qu'ils ne sont que des écarts isolés du « déroulement normal » du travail et qu'on a toujours su les régler et que l'on saura les régler d'une manière ou d'une autre, situation par situation ou au cas par cas.
- 32 Dans chacune des phases de notre analyse du matériel ethnographique, nous nous sommes concentrés sur l'objectif que nous nous étions fixé et qui consiste à surmonter la dichotomie entre le travail et le sujet à l'aide du concept du système d'activité. Les opportunités de développement résident avant tout dans les troubles. Le fait d'inclure les situations de troubles dans des discussions constructives permet d'analyser ensemble à quels facteurs partiels (sujet, moyen, objectif, règles, communauté, division du travail) les troubles sont le plus souvent liés et les types de tensions ou conflits régnant à l'intérieur ou entre les facteurs du modèle. Même la plus soignée des ethnographies n'atteint pas la dynamique locale de l'activité de travail si elle est découpée en variables définies à partir « d'une bonne communauté de travail » ou encore si l'on interprète que les situations de troubles sont le résultat des caractéristiques du sujet ou de l'environnement.
- 33 Les trois situations de troubles décrites ci-dessus ont été discutées lors d'une réunion avec les professeures. Ces situations ont été retenues pour un examen plus détaillé, parce que selon les professeures elles se reproduisaient souvent, compliquaient le déroulement de l'activité et parce qu'elles persistaient en dépit de nombreuses tentatives antérieures pour les résoudre. Les professeures ont d'abord donné leur avis sur l'origine des situations de troubles et ont ensuite mis au point, ensemble, des solutions possibles pour remédier à la situation.

## 6.1 Trouble 1 : La professeure quitte la classe et emporte les clefs, le client ne peut pas aller se changer

- 34 Ce type de situations s'est multiplié dans cette section. Les professeures ont décrit les situations de troubles et les solutions possibles comme suit :

Ulla : Nous, on a mis ici que les exigences relatives au service client sont, en général, énormes quoi... Et que, pour les étudiantes, on essaie de prendre autant de clients que possible... Et que ceci, ça concerne surtout les étudiantes en première année. Ben, tout leur est nouveau et ils apprennent encore, alors avec elles il y a un boulot dingue là-bas au service client. Il faut être à la caisse, en stock, aller chercher quelque chose dans le stock central, ou bien, vérifier et regarder avec les élèves le plan de soins, quoi. Elles sont toutes après toi. La sollicitation, c'est dur, il faut tout le temps courir et on n'a jamais le temps de rien.

Outi : Et chez nous aussi c'est la même chose, quoi. T'as beau les informer que je vais faire un tour là-bas, mais le message ne passe pas à tout le monde. On a ben essayé de trouver une solution, si on disait à quelqu'un, la plus âgée de la classe par exemple, que je suis là-bas. Qu'ici, on aurait toujours une étudiante qui soit au courant, qui le dise aux autres et à toute la classe.

Terttu : Mais nous, alors, on a une proposition, que c'est comme ça, que si la prof doit exceptionnellement s'absenter un bon moment pour quelque chose, alors ben qu'elle dise à la prof la plus proche, dans la classe à côté, une collègue quoi, que écoute, je dois aller, mais est-ce que tu pourrais regarder un peu, après elles. Ou qu'elle dise alors à son groupe, si c'est possible, que je dois m'absenter mais que vous pouvez consulter celle-là pendant ce temps. (Réunion des professeures, août 2003)

- 35 Pour la professeure, les situations au service client sont très chargées, surtout avec les groupes d'étudiantes les plus jeunes, parce qu'au service client la présence de la professeure est souvent indispensable et que pendant la leçon la professeure doit pouvoir partager son attention. On essaie pourtant d'organiser autant que possible le service client, parce que le travail direct avec les clients est excessivement important pour le processus d'apprentissage de l'étudiante et les clients apportent de l'argent à l'école. En même temps, les pressions du secteur public consistant à réaliser des économies s'accroissent, ce qui se traduit par des pressions visant à agrandir les groupes et à enseigner en prenant moins de temps, avec moins de moyens.
- 36 Nous interprétons que, dans la classe, l'absence de la professeure crée des situations problématiques principalement en raison du fait que les professeures sont habituées à gérer seules leurs propres séances d'enseignement. Les enseignantes ont proposé une solution alternative qui implique plus de coopération et une prise en charge commune en ce qui concerne les groupes d'enseignement.

## 6.2 Trouble 2 : Les étudiantes n'avaient pas nettoyé

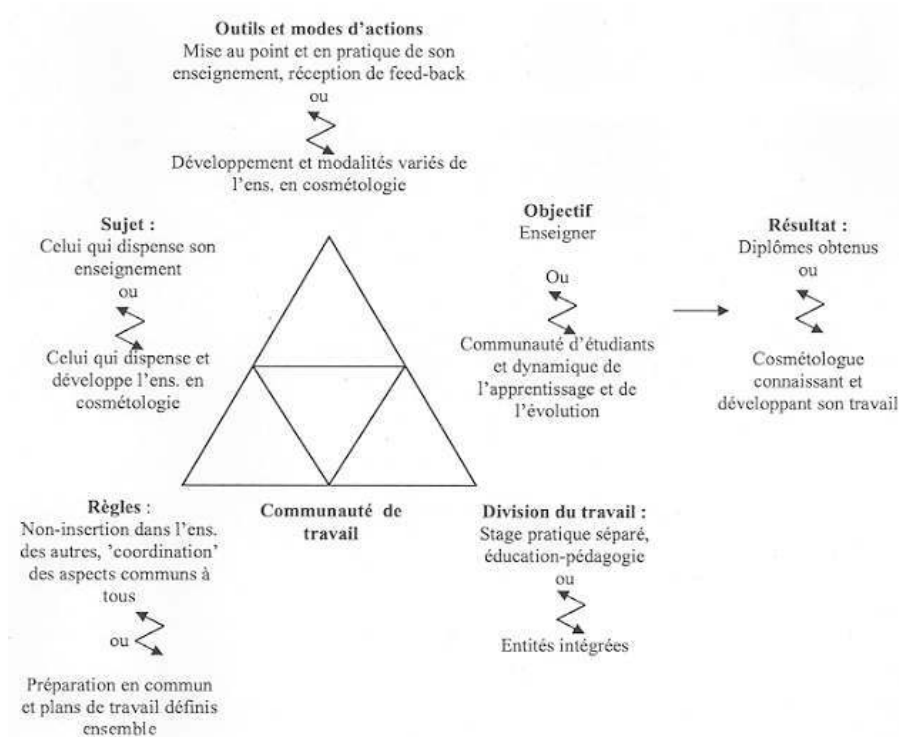
- 37 Le problème du nettoyage est constant dans cette section - les programmes d'enseignement sont très chargés et, d'après les enseignantes, les étudiantes considèrent que maintenir leur espace de travail propre n'est pas si important. Les étudiantes pensent qu'elles ne sont pas venues à l'école pour apprendre à faire le ménage, mais pour apprendre le métier d'esthéticienne et ne prennent pas spontanément l'initiative du nettoyage. Les professeures considèrent cependant que l'apprentissage des questions relatives au nettoyage et à l'hygiène est important dans le métier d'esthéticienne.

- 38 Les professeures ont déjà tenté de régler ce problème du nettoyage - les solutions ayant été centrées principalement sur des règles concernant de nouvelles pratiques de nettoyage (l'angle inférieur du triangle représentant le système d'activité). En réfléchissant aux nouvelles alternatives, l'une des professeures a proposé de recourir à des étudiantes et que ces dernières insistent sur l'importance de la propreté et de l'hygiène, principalement auprès des nouvelles étudiantes. La proposition était novatrice, car elle remettait en question une disposition fondamentale selon laquelle la professeure est la seule autorité qui émet des ordres auprès des étudiantes qui, elles, les reçoivent et y obéissent.

### 6.3 Trouble 3 : Problème lié aux remplaçants

- 39 Le problème lié aux remplaçants, décrit dans le troisième exemple de troubles, s'accroît surtout à la fin des trimestres, lorsque les professeures commencent à se fatiguer et qu'il y a plus d'absences pour cause de maladie. Il est en soi difficile de trouver rapidement des remplaçants. De plus, les décisions de la ville visant à réaliser des économies réduisent davantage les possibilités d'obtenir un remplaçant. Ceci peut conduire à des situations où une professeure doit s'occuper simultanément de l'enseignement de trois groupes différents. Ces situations sont très épuisantes pour les professeures et frustrantes pour les étudiantes.
- 40 Dans l'enseignement traditionnel, le professeur organise tout et l'étudiant est considéré comme quelqu'un qui reçoit et non pas comme quelqu'un organisant activement ses propres conditions d'apprentissage. Dans cette situation, si la professeure n'est pas présente les étudiantes ne savent pas quoi faire. Pour solutionner ce problème, les professeures ont proposé différents arrangements, dans lesquels l'activité des étudiantes serait dorénavant structurée de manière différente.
- 41 Toutes les situations de trouble décrites qui, selon les professeures, nuisent à leur bien-être, reflètent d'une manière ou d'une autre des pressions vers un changement, mais aussi le fait que ces pressions ont influé sur le fonctionnement de la section depuis longtemps. Nous pouvons interpréter les descriptions des professeures concernant les situations de troubles et les solutions qu'elles proposent comme des tentatives de s'écarter de la pratique pédagogique traditionnelle où la professeure planifie et exécute seule, sans collaborer avec d'autres professeures et encore moins avec les étudiantes. Avec le modèle du système d'activité, on peut décrire la tension comme suit (figure 4).

Figure 4. Tensions du système d'activité au sein d'une communauté d'enseignantes



- 42 Dans le travail quotidien des enseignantes, on peut percevoir des conflits de premier degré décrits par Engeström (1987) à l'intérieur de chacun des éléments partiels du système d'activité. Cependant, si un élément partiel (p. ex. les règles) d'un système d'activité change pendant que les autres éléments restent inchangés, ceci donne naissance à de nouveaux conflits de second degré *entre* les différents éléments partiels du système d'activité (Engeström, 1987). Ces conflits de second degré se traduisent à leur tour par des troubles dans le travail quotidien (éventuellement différents de ceux décrits ci-dessus). Lorsque nous avons analysé les situations de troubles, même la directrice de l'école a constaté qu'il serait impossible de résoudre ces situations en convenant simplement de nouvelles règles. Il est impossible de développer l'activité en ne développant qu'un élément ou qu'une « pièce particulière » du système d'activité sans qu'il en résulte de nouvelles tensions.

## 7. Implication dans le développement commun du système d'activité

- 43 À notre connaissance, la participation d'un enseignant ou d'une communauté d'enseignants à la mise en place du changement n'a pas été spécifiquement étudiée dans les recherches portant sur le processus de changement. Les recherches (par questionnaire) portant sur la participation et le bien-être au travail donnent une image très simpliste des effets positifs de la participation et de l'implication sur le bien-être (p. ex. Wilson et Haines, 1997 ; Haines et Wilson, 1998). Dans divers milieux de travail, les chercheurs ont pu souligner l'apport de la participation active des employés dans l'élaboration du changement en avançant les motifs suivants : d'une part, elle augmente



la motivation et l'engagement du personnel ; d'autre part, elle permet d'exploiter l'expérience et l'expertise du personnel au cours du processus de changement, ce qui s'avère fort utile. En réalité, la mise en application simultanée de plusieurs projets de changement peut épuiser les enseignantes et causer des problèmes quant à leur bien-être au travail en tant que tel de même qu'en ce qui concerne la priorité à accorder à leurs tâches, et ce, même si les enseignantes elles-mêmes voulaient prendre activement part au travail de développement. Le dilemme représenté par le développement, le perfectionnement et la participation a été exprimé par l'une des enseignantes de la manière suivante :

« Parmi les aspects positifs de mon travail, il y a que je peux planifier mes cours en toute indépendance, et que dans ce cadre, je peux organiser et développer mon travail. Alors, ben les côtés négatifs, c'est qu'il y a vraiment trop de projets différents, et ça c'est épuisant. Et puis aucune d'entre nous ne sait pourquoi il y en a tant, ... et puis qui prend la responsabilité du boulot non fait et du manque de temps à consacrer aux étudiantes ? » (une professeure, novembre 2002)

- 44 Le rythme du changement va en s'accéléralant et les enseignantes se trouvent de plus en plus souvent confrontées à des exigences relatives aux nouvelles formes de collaboration, aussi bien au sein de la communauté de travail qu'entre les communautés de différents acteurs. Les enseignantes ont déjà maintenant plusieurs espaces de discussion au sein desquels elles doivent concevoir leur travail en collectif. Le défi majeur est cependant d'en arriver à surmonter le fossé entre « le travail de routine » ou l'enseignement quotidien et le travail de développement. Actuellement, les enseignantes considèrent que le travail de développement est plutôt un travail en « extra » ou un travail supplémentaire par rapport à l'enseignement. La dualité entre le fait d'enseigner et le travail de développement, mais aussi la nécessité de surmonter leur séparation, est bien cristallisée dans le propos suivant de la directrice :

« Les étourderies de tous les jours prennent du temps et ça fait qu'on n'a plus le temps de réfléchir au développement. C'est pour ça que si on pouvait en arriver à mettre de l'ordre dans ces tâches, on aurait plus de temps. » (interview de la directrice adjointe, mars 2003)

- 45 Tandis que la nature des groupes d'étudiantes change, que le secteur évolue constamment et que le réseau des partenaires s'agrandit, une nouvelle forme d'expertise apparaît dans la vie quotidienne des enseignantes. L'objectif du travail est en train de s'étendre de l'enseignement visant à l'obtention du diplôme par les élèves, vers une responsabilité portant sur le développement réalisé en commun dans l'ensemble du secteur. Dans ce milieu de travail, où les idées et les conditions du développement ont habituellement été dictées par les supérieurs et où beaucoup d'éléments constituant le cadre du travail d'enseignement (conventions collectives, législation sur l'obtention des diplômes) sont négociés hors de la portée des enseignantes, la transition vers un champ de développement collectif et commun constitue un défi intéressant, mais ne peut démarrer qu'à partir des pratiques quotidiennes des enseignantes.

## 7.1 L'examen de pratique en tant que reflet de la participation et du processus de changement du travail

- 46 L'une des tâches périodiques altérant le bien-être des enseignantes est l'examen de pratique organisé pour les étudiantes adultes. Après deux années d'études visant l'obtention du diplôme, les étudiantes adultes passent un examen de

démonstration d'une durée d'une semaine. Cet examen est organisé deux fois par an. Il semblerait que plusieurs des problèmes relatifs à la participation et aux modes de collaboration des enseignantes se concrétisent dans l'organisation de cet examen. Tous les facteurs partiels du système d'activité et les tensions existant entre ces facteurs sont bien perceptibles dans cette situation. Tous les six mois, les enseignantes discutent pour savoir qui parmi elles se chargeront du prochain examen.

Terttu : Et ben est-ce qu'on pourrait penser que si toi, Tarja, tu prenais la responsabilité de ces démonstrations, (...) tu as sûrement des idées toutes prêtes et... et puis quoi... (...)

Tarja : Ah, tu veux dire que c'est moi qui devrais les organiser ---

Terttu : Ben, je te demande seulement.

Tarja : Moi, oui ben... Y a pas d'autres volontaires ? Pour organiser la démonstration ?

Terttu : Pas l'air d'avoir beaucoup de cris d'enthousiasme. Mais de toute manière il faut bien les organiser et s'en occuper. Ça arrive deux fois par an (...) (réunion des professeures, janvier 2003)

Jusqu'à ce jour, la professeure qui a pris la responsabilité de l'organisation des démonstrations s'est occupée seule de tout, a trouvé la tâche intéressante, mais également épuisante. En effet, à la fin de la discussion ci-dessus sur l'organisation de l'examen de démonstration, Tarja a constaté que :

Tarja : Ouais. Et puis j'aurais encore une question. Ouais, en fait ce n'est pas une question, mais plutôt une déclaration, que, au sujet de la démonstration en décembre 2003, je préférerais que quelqu'un d'autre s'en charge (...) que Tarja n'est pas disponible.

- 47 Notre matériel révèle que le bien-être au travail se construit mais se démolit aussi dans la vie quotidienne du travail et que son développement ne peut se faire en l'isolant des situations de travail concrètes - ce qui semble être le cas dans de nombreux projets sur le développement, la formation ou la réhabilitation d'une communauté de travail. Les enseignantes ont choisi comme question concrète à développer en commun cet examen de démonstration et ont formé un groupe de travail composé actuellement de trois enseignantes chargées de développer les diverses activités d'évaluation incluses dans cet examen. Ce groupe de travail s'est réuni une fois par semaine et a tenté de mettre au point un mode d'action commun pour organiser les démonstrations. Suivant ce mode, toute une équipe partagerait la responsabilité de l'organisation des démonstrations au lieu d'une seule personne. Celles qui ont moins d'expérience dans ce domaine seront soutenues par les membres de l'équipe et chacune des membres de l'équipe saura où en est l'organisation de la démonstration. Les enseignantes ont trouvé l'activité de ce groupe de travail très intéressante et ont l'intention de continuer cette pratique dans les démonstrations à venir. Il est prévu que l'équipe sera constituée d'au moins un membre ayant fait partie de l'équipe du semestre précédent et de deux autres qui n'en faisaient pas partie.
- 48 La constitution d'une équipe autour de l'examen de démonstration ne suffit pas toujours à elle seule pour se détacher de la tradition du travail individuel. L'examen de démonstration implique une coopération entre les différentes instances (systèmes d'activité), un réseau qui regroupe plusieurs acteurs et nœuds d'acteurs (voir Engeström, 2000). Après la constitution de l'équipe, les enseignantes ont été quelque peu confuses quant à leurs pouvoirs. Dans une certaine situation, la direction de l'établissement (« étage supérieur » dans l'exemple relevé du matériel) avait convenu de certaines règles du jeu concernant l'examen de démonstration et avait informé l'équipe de ces nouvelles

règles lors d'une réunion commune. Dans l'exemple suivant relevé dans le matériel, le chercheur interroge les membres de l'équipe sur leurs sentiments après la réunion.

Chercheur : Qu'est-ce que vous pensez de la réunion de jeudi dernier, celle où vous avez discuté de cette démonstration ?

Outi : Et ben, moi, j'étais vraiment en colère après cette réunion.

Chercheuse : Pourquoi ?

Outi : À vrai dire, je n'sais pas. J'ai dit après, quoi, que quand tout était enfin clair, tout le monde était d'accord, quoi, ouais, on fait comme ça. Alors, nous on commence à tout faire et puis tout d'un coup rien n'est plus clair.

Ulla : Tu veux dire que nous, non, ensemble on avait convenu qu'on pourrait faire comme ça, quoi, comme ça.

Outi : Ouais.

Ulla : Et quand nous on se met à faire des choses, l'étage supérieur là-haut vient tout boueverser, nous envoie des fax de là et là et mélange et fait ses propres feuilles.

Outi : Et puis chipote sur les petits détails, des choses qui sont OK quoi, comme la formulation utilisée, quoi, avec tout mon respect, mais qui ne sont pas forcément du tout essentielles pour les démonstrations.

- 49 Une équipe d'enseignantes a essayé de réaliser la démonstration d'une manière différente, ce qui a engendré de nouvelles tensions. L'équipe et la direction avaient une vision tout à fait différente des éléments qu'il fallait changer ou adapter dans ce projet portant sur l'examen pratique. Pour l'équipe d'enseignantes, il fallait développer des outils pertinents et, pour la direction, il fallait instituer de nouvelles règles relatives à cet examen de pratique. On peut interpréter la situation de la manière suivante : bien que le travail se fasse en équipe, la section a continué d'appliquer la tradition du travail exécuté au niveau individuel (l'équipe a remplacé l'individu, mais a adopté les modes d'action du niveau individuel), où les responsabilités sont découpées et où chacune des instances est supposée s'occuper des tâches convenues (d'organiser la démonstration). La restructuration des rôles mutuels de systèmes d'activité parallèles ne s'est pas faite automatiquement ni pour l'équipe ni pour la direction. Le simple fait de constituer une équipe ne semblerait pas suffire pour créer une nouvelle méthode permettant de mettre la démonstration en place, car il était uniquement question de construire une nouvelle division du travail (et du sujet) reposant sur des traditions anciennes de partage du travail, et les tensions antérieures n'ont donc pas été résolues. Mais notre projet se poursuit, entre autres, par la localisation de nœuds (situations de collaboration) entre le réseau relatif à l'examen de démonstration et les acteurs de ce réseau.

## 8. Conclusion

- 50 Nous avons considéré que les méthodes traditionnelles de la recherche sur les sollicitations psychiques et le stress au travail se basent sur deux types de dualisme. D'une part, les méthodes de recherche employées divisent l'objectif de la recherche, car les fondements théoriques des méthodes définissent le stress en facteurs de sollicitation du travail et en propriétés personnelles du sujet, qu'il faut réguler afin de promouvoir le bien-être au travail. D'autre part, les experts étudient et déterminent d'abord les problèmes en utilisant principalement des questionnaires ou des listes de vérification toutes prêtes. Partant de là, on met en place des projets qui tentent d'exercer une influence sur les problèmes soulevés et sur les facteurs de charge. Les méthodes employées - ne serait-ce que du fait de leur point de départ théorique - font que le sujet

devient passif par rapport aux mesures prises par des experts, ou au mieux un acteur participant à quelque chose qui se fait à partir de paramètres définis par quelqu'un d'autre. Le travail est décrit comme un faisceau de facteurs de sollicitations différents, en nombre continuellement croissant.

- 51 Notre exposé tend à montrer que le bien-être au travail se construit et s'effrite dans les situations ordinaires et les solutions mises en place dans la vie quotidienne. Dans notre projet, nous avons commencé par examiner ces situations de la vie quotidienne en utilisant comme point de départ la théorie culturelle et historique de l'activité, ses modèles et ses outils. Nous avons utilisé, comme outil de recherche central, le modèle du système d'activité et les conflits survenant à la suite des changements au niveau local. Ceux-ci se traduisent dans la vie quotidienne de la communauté d'enseignantes par des troubles et des situations s'écartant de l'activité courante. En parlant de ces troubles de la vie quotidienne, les enseignantes ont parlé également de ce qui les épuise dans ces situations. À travers l'examen du matériel ethnographique et les interprétations effectuées en commun, nous avons surmonté le fossé existant entre la recherche et le développement. Les enseignantes ont analysé en groupes et conjointement avec les chercheurs le matériel produit à partir de leur propre travail (descriptions ethnographiques, enregistrements de situations consignées par écrit).
- 52 Notre matériel révèle que, dans le travail des enseignantes, il est impossible d'éliminer les problèmes du bien-être au travail en identifiant et en supprimant des facteurs de charge isolés ou en consolidant simplement la condition physique, les ressources et la compétence personnelles des enseignantes. Les projets sur le bien-être et la communauté de travail, qui sont séparés du travail lui-même et dans lesquels le travail effectué est laissé de côté, ne produisent guère de résultat pouvant promouvoir le bien-être au travail de manière permanente. La solution ne réside pas dans des analyses plus efficaces et plus systématiques des facteurs de charge ni dans des dispositions structurées selon une recherche longitudinale. Nous considérons que les solutions résident dans les modèles théoriques du bien-être au travail et dans les modes de conceptualisation où le travail quotidien du niveau local, avec ses situations complexes et conflictuelles, est constamment présent.
- 53 Afin de dégager des situations de travail essentielles pour le bien-être au travail, nous avons utilisé le concept du trouble à l'aide duquel nous avons produit, à partir du matériel recueilli, des outils (des descriptions de troubles) pour le dialogue entre les chercheurs et les enseignantes. À la différence du modèle traditionnel de la recherche sur les facteurs de charge, le chercheur doit faire face au défi qui consiste à *se familiariser avec le travail objet de sa recherche* de manière approfondie et à construire un dialogue et des outils de ce dialogue avec la communauté cible de sa recherche.

---

## BIBLIOGRAPHIE

Beer, T., Glaser, M., Canali, K., Wallwey, D. (2001). Back to basics : Re-examination of Demand-Control Theory of occupational stress. *Work & Stress*, 2001, 15, 1, 115-130.

- Chaiklin, S., Hedegaard, M., Juul Jensen, U. (eds) (1999). *Activity Theory and Social Practice*. Aarhus : Aarhus University Press.
- Coffey, A. (1999). *The Ethnographic Self. Fieldwork and the Representation of Identity*. London : Sage.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding*. Jyväskylä : Gummerus Oy.
- Engeström, Y. (1988). Reconstructing work as an object of research. *The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 10, 1, 21-27.
- Engeström Y. (2000). Activity theory as a framework for analyzing and redesigning work. *Ergonomics*. 34, 7, 960-974.
- Engeström, Y., Miettinen, R., Punamäki, R. (eds.) (1999). *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Greenglass, E., Burke, R., Konarski, R. (1997). The impact of social support on the development of burnout in teachers : examination of a model. *Work & Stress*, 11, 4, 267-278.
- Heines, H., Wilson, J. (1998). *Development of a framework for participatory ergonomics*. Research Report, Nottingham, HSE Books.
- Hernberg, S. (1992). *Introduction to Occupational Epidemiology*. Michigan : Lewis Publishers.
- Jacobsson, C., Pousette, A., Thylefors, I. (2001). Managing stress and feelings of mastery among Swedish comprehensive school teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45, 1, 37-53.
- Karasek, R., Theorell, T. (1990). *Healthy Work : Stress, Productivity, and the Reconstruction of Working Life*. New York, Basic Books.
- Kinnunen, U. (1989). Teacher stress over a school year. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research*. University of Jyväskylä.
- Kompier, M., Cooper, C. (eds.) (1999). *Preventing Stress, Improving Productivity*. European case studies in the workplace. London and New York : Routledge.
- Kompier, M., Cooper, C., Geurts, S. (2000). A multiple case study approach to work stress prevention in Europe. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 9, 3, 371-400.
- Kompier, M. (2002). The psychosocial work environment and health - what do we know and where should we go ? *Scandinavian Journal of Work Environment Health*, 28, 1, 1-4.
- Launis, K. (1999). Impossible tasks and work place training in work life transformations. *Researching Work and Learning - Conference Proceedings*, 727-735. UK : University of Leeds.
- Launis, K., Kantola, T., Niemelä, A.-L. (1998). Organisations et unités de travail l'ancien et le nouveau - une approche selon la théorie de l'activité. *Le travail humain. Performances humaines et techniques*. Décembre 1998, 34-39.
- Lazarus, R. (1993). From psychological stress to emotions : A history of changing outlooks. *Annual Review of Psychology*, 44, 1, 1-22.
- Leontjev, A.N. (1978). *Activity, Consciousness and Personality*. Engelwood Cliffs : Prentice-Hall.
- Manthei, R., Gilmore, A., Tuck, B., Adair, V. (1996). Teacher stress in intermediate schools. *Educational Research*, 38, 1, 3-19.
- Mäkitalo, J. (1996). *Work ability as a characteristic of an organization*. A research plan. University of Helsinki. Department of Education. Center for Activity Theory and Developmental Work Research. Working papers 5/1996.

- Mäkitalo, J. (2004). *Work ability as a characteristic of an organization. A study of work-related well-being and organizational change in the institutionalized care of the elderly*. Manuscript for Dissertation. University of Helsinki.
- Mäkitalo, J., Launis, K. (1998). The Finnish work ability approach - a historical and conceptual analysis. *Työterveyslääkäri (Finnish Journal for Occupational Physicians)*, 1, 42-46.
- Norros, L. (1996). System disturbances as springboard for development of operators' expertise. In Engeström, Y., Middleton, D. (eds.). *Cognition and Communication at Work*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Pithers, R., Fogarthy, G. (1995). Occupational stress among vocational teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 269-279.
- Rick, J., Briner, R., Daniels, K., Perryman, S., Guppy, A. (2001). *A Critical Review of Psychosocial Hazard Measures*. Research Report, Brighton, HSE Books.
- Schilling, R. (1973). *Occupational Health Practice*. London : Butterworths.
- Smith, V. (2001). Ethnographies of Work and the Work of Ethnographers. In : Atkinson, A., Coffey, A., Delamont, S., Lofland, J., Lofland, L. (eds.). *Handbook of Ethnography*. London : Sage.
- Travers, C., Cooper, C. (1996). *Teachers Under Pressure. Stress in the Teaching Profession*. London : Routledge.
- Wilson, J., Haines, H. (1997). Participatory ergonomics. In : (eds.). *Handbook of Human Factors and Ergonomics*. New York : John Wiley & Sons, p. 490-513.

## RÉSUMÉS

De nombreuses recherches ont révélé que le stress et l'épuisement au travail des enseignants sont en progression. Il s'agit manifestement d'un grave problème constituant une menace pour leur santé et leur bien-être. Au cours de cette étude, les chercheurs ont mesuré les diverses sollicitations exercées dans le travail d'enseignantes et présenté des propositions pour améliorer leur travail et ses conditions de réalisation. Ces propositions ont été prises en compte dans des programmes de formation et des projets de développement. Toutefois, les améliorations proposées ne semblent pas se réaliser et on a cherché des "coupables" aussi bien à l'extérieur dans les médias et chez les décideurs, que dans l'enceinte de l'école auprès des élèves, de la communauté d'enseignants ou dans les conditions de travail présentes à l'école. Dans cet article nous tenterons d'exposer que les théories et les modèles employés pour étudier le bien-être lié au travail des enseignants devraient faire l'objet d'un examen critique, et des solutions alternatives devraient être proposées. Le bien-être lié au travail des enseignants peut être caractérisé d'une autre manière s'il est évalué à partir d'instruments basés sur une approche théorique d'un autre type. Nous avons cherché dans la théorie culturelle et historique de l'activité et la méthodologie de la recherche développementale sur le travail des alternatives pour étudier les questions relatives au bien-être au travail du point de vue de l'enseignant et de la communauté d'enseignants. Notre recherche porte sur une communauté d'enseignantes dans le second cycle du système scolaire. Cette communauté en mutation doit revoir ses modèles et ses outils de travail pour faire face aux nouveaux défis qu'elle rencontre dans ses activités. Nous nous intéressons également aux modes par lesquels les sujets eux-mêmes participent à la mise en pratique du changement à venir.

Numerous studies have shown that teacher stress and burnout is an ever-increasing phenomenon. It is a serious problem constituting a threat to their health and well-being. During

this study, the researchers measured the various strain levels in teaching work and made suggestions for improving their work and working conditions. These suggestions were taken into account in training programs and development projects. It seems, however, that the suggested improvements often failed, and that an attempt was made to identify the “guilty parties” outside the school with the media and with decision-makers, and in the school with the students, teacher community, or in the school’s working conditions. In this article, we will attempt to show that the theories and models used to study occupational well-being should be critically examined and that alternative solutions be proposed. Teacher well-being might be characterized differently if it were assessed using instruments based on another type of alternative theoretical approach. In cultural-historical activity theory and the methodology of developmental research on work, we looked for alternative ways to examine occupational well-being from the standpoint of the teacher and teaching community. Our study deals with a high school teaching community in transition. This community in transition must review its working models and tools in order to deal with the new challenges it faces in its activities. We are also interested in the ways the subjects themselves participate in the change process.

Muchas investigaciones han revelado que, entre los profesores, el estrés y el agotamiento a trabajar están incrementando. Es un problema grave que constituye una amenaza a su salud y su bienestar. En este estudio, los investigadores han medido las diversas solicitaciones ejercidas en su trabajo de enseñanza y propuesto medidas para mejorar su trabajo y las condiciones para realizarlo. Se ha considerado estas proposiciones en programas de formación y proyectos de desarrollo. Sin embargo, no se realizaron las mejoras propuestas, y se ha buscado “culpables”, tan bien al exterior en los medios de comunicación y entre los dirigentes, como al interior de la escuela con los alumnos, de la comunidad de maestros o en las condiciones de trabajo propias a la escuela. En este artículo, vamos a proponer que las teorías y los modelos empleados para estudiar el bienestar en el trabajo de los profesores sean objeto de un examen crítico, y que se encuentren soluciones alternativas. El bienestar vinculado con el trabajo de los profesores puede ser caracterizado de otra manera si está evaluado a partir de instrumentos basados en un enfoque teórico de otro tipo. Hemos investigado sobre la teoría cultural e histórica de la actividad y sobre la metodología para desarrollar alternativas en el trabajo para estudiar cuestionamientos vinculados al bienestar en el trabajo del punto de vista del profesor y de la comunidad de maestros. Nuestra investigación se basa en una comunidad de profesores de escuelas secundarias. Esta comunidad en mutación debe revisar sus modelos y sus instrumentos de trabajo para afrontar los retos nuevos a los que hace frente en sus actividades. También nos interesamos a los modos con los cuales los sujetos participan a la aplicación práctica del cambio venidero.

## INDEX

**Mots-clés :** bien-être au travail, théorie de l’activité, travail d’enseignement, participation, ethnographie

**Palabras claves :** bienestar en el trabajo, teoría de la actividad, trabajo de enseñanza, participación, etnografía

**Keywords :** well-being, activity theory, teaching profession, participation, ethnography

## AUTEURS

**KIRSTI LAUNIS**

Center for Activity Theory and Developmental Work Research, Université d’Helsinki, Finlande



**ANNARITA KOLI**

Center for Activity Theory and Developmental Work Research, Université d'Helsinki, Finlande