

Des compétences au capital émotionnel et bien-être et mal-être au travail des enseignants

Symposium *Emotions et compétences émotionnelles des personnels éducatifs et scolaires : quels impacts sur la pédagogie et le bien-être au travail ?* dirigé par Pr. Bénédicte Gendron et Pr. Louise Lafortune.

Pr. Bénédicte Gendron*

* *Université Montpellier III, Cerfee et CRA-Cereq Ile-de-France et Languedoc-Roussillon, Route de Mende, F-34000 MONTPELLIER*
benedicte.gendron@uni-montp3.fr

RÉSUMÉ.

Partant d'un corpus théorique de travaux en psychologie (intelligence émotionnelle et modèles de stress) et de la théorie du capital humain en économie des ressources humaines, ma communication propose d'apporter un éclairage théorique pluridisciplinaire sur les problèmes du mal-être au travail. Synthétisant des travaux précédents sur le « capital émotionnel », je souligne l'importance des compétences émotionnelles pour s'adapter aux situations d'activité changeantes et ainsi réagir au stress mais également, par l'analyse des situations d'activité, d'être acteur de changement en apportant une réponse individuelle ou collective, personnelle ou organisationnelle à l'aménagement du cadre de travail. Ces réactions et actions mobilisent du capital émotionnel et participent des différences d'adaptation, de résilience, de management des facteurs stressants selon les personnes dans les métiers émotionnels. Il participe au maintien professionnel et à un « mieux vivre et travailler ensemble ».

MOTS-CLÉS : Capital émotionnel, santé émotionnelle, stress, bien-être au travail.

1. Introduction

Les émotions sont omniprésentes. Elles influencent notre vie au quotidien. Cependant, elles apparaissent pratiquement toujours posées en altérité et en opposition à la dimension dite rationnelle ou logique. Ainsi, dans le domaine du travail, la tendance est à favoriser l'idée de l'individu rationnel qui n'affiche aucune émotion et à dissuader d'exprimer ses émotions. Autrement dit, les émotions devraient « rester à la porte » des classes, de l'école, des entreprises... Dans cette optique, les façons d'envisager l'apprentissage tout comme le travail sont le plus souvent structurées et orientées en fonction de la rationalité « pure » « libérées de toutes scories animales et sentimentales » renvoyant à l'hégémonie de la raison sur l'émotion cristallisée, chacun à leur manière, par Platon, Descartes et Kant. Et dans cette perspective, le modèle organisationnel de gouvernance idéal décrit par Weber était celui qui réussissait à éliminer toutes émotions personnelles et irrationnelles qui

échapperaient aux calculs. Toutefois, les émotions sont là et ont leur place dans toutes les sphères des activités humaines ; donc au travail qu'il soit scolaire ou professionnel, particulièrement dans les métiers émotionnels. En cela, les dernières avancées en neuroscience et psychologie apportent de nouveaux éclairages. Les émotions seraient nécessaires au bon fonctionnement de nombre de nos facultés ou encore l'adaptation sociale. Le dualisme cartésien remis en question ne peut qu'induire un renouvellement théorique de l'approche des émotions dans le domaine des sciences humaines et sociales. Les recherches récentes en psychologie, en neuropsychologie apportent de nouveaux éclairages sur les émotions et les compétences associées à leurs régulations et suscitent de nouvelles réflexions et de nouveaux ponts entre disciplines. Partant d'un corpus théorique de travaux en psychologie (intelligence émotionnelle et modèles de stress) et du capital humain en économie des ressources humaines, ma communication propose d'apporter un éclairage théorique pluridisciplinaire sur les problèmes du mal-être au travail en général et aux enseignants en particulier.

Le travail, norme centrale dans notre société, contribue à la santé lorsqu'il a du sens et procure un sentiment d'utilité et d'identité. Cependant, les modifications des conditions de travail qui s'opèrent aujourd'hui dans nombre de métiers entraînent un sentiment de perte de la qualité et de l'utilité du travail réalisé. Le secteur de l'éducation n'est pas épargné. La valeur travail et avec elle la santé psychique est soumise à de multiples forces. De nombreuses recherches révèlent une progression du stress et de l'épuisement au travail parmi les enseignants. Aussi, l'enseignant, le directeur d'établissement, les éducateurs... de manière générale, les responsables et personnels éducatifs sont-ils formés à ces nouveaux défis et sont-ils armés pour faire face à ses enjeux et nouveaux contextes ? Au regard des plaintes récurrentes (succession des réformes du système éducatif, dégradation des finances publiques, essor de la violence, accroissement des incivilités, manque de respect à leur égard, faible motivation des élèves, problèmes affectifs et sociaux...), chez les personnels éducatifs et scolaires qui se sentent impuissants à combler des lacunes sur lesquelles ils n'ont peu ou pas de contrôle, et l'attention croissante portée aux notions de stress chez les enseignants et chez les élèves, soulignent, que l'acte d'enseignement, loin d'être purement cognitif est d'abord et avant tout un acte social et affectif. Particulièrement, nombre de recherches montrent que le climat scolaire influe sur le bien-être professionnel et personnel des enseignants et des élèves et participe de la satisfaction, la motivation, la santé et la performance des acteurs du système. Participant à l'adaptation aux changements, les relations au travail nécessitent entre autres de nouvelles compétences. Au-delà des compétences générales et techniques renvoyant aux savoirs et savoir-faire, les compétences émotionnelles (CE) renvoyant aux domaines des savoir-être important énormément dans ces nouveaux contextes éducatifs relationnels et organisationnels. Elles sont des compétences-clés dans les interactions sociales et tout particulièrement dans les métiers émotionnels. Des études confirment que les meilleurs programmes de prévention des comportements à risque incluent à leur base le développement de ces compétences. Participant à l'adaptation, ces compétences participent à la dynamique de changement personnel mais aussi organisationnel (aménagement de l'environnement de travail -l'organisation, modes et façons de travailler...). Elles

constituent un capital émotionnel qui importe pour le bien-être au travail. Aussi, synthétisant des travaux précédents sur le « capital émotionnel »¹, dans cette communication, je souligne l'importance des CE pour s'adapter aux situations d'activité changeantes et ainsi réagir au stress mais également, par l'analyse des situations d'activité, d'être acteur de changement en apportant une réponse individuelle ou collective, personnelle ou organisationnelle à l'aménagement du cadre de travail. Ces réactions et actions mobilisent du capital émotionnel qui participe des différences d'adaptation, de résilience, de management des facteurs stressants selon les personnes dans les métiers émotionnels. Il contribue au maintien professionnel et à un « mieux vivre et travailler ensemble ».

2. Des compétences émotionnelles au capital émotionnel

Les recherches récentes en psychologie, en neuropsychologie apportent de nouveaux éclairages sur les émotions et les compétences associées à leurs régulations. Ces avancées suscitent de nouvelles réflexions et de nouveaux ponts entre disciplines (psychologie et économie de l'éducation et management des ressources humaines) dont le capital émotionnel se veut une tentative et un concept d'analyse du bien-et-mal-être des enseignants dans cette communication.

2.1. *Emotions*², compétences et intelligence émotionnelle (IE)

Pour Damasio (1994), loin de constituer un obstacle à la prise de décision rationnelle dans la vie quotidienne, en permettant l'harmonisation des différents processus cognitifs, les émotions lorsque régulées se révéleraient être la condition indispensable d'adaptation et de réaction optimale à une situation donnée. Aussi, la qualité de ces décisions et la capacité d'adaptation va dépendre des compétences à gérer et maîtriser les émotions : les compétences émotionnelles. C'est ici qu'interviennent la régulation émotionnelle et particulièrement l'intelligence et les CE qui lui sont rattachées.

Parmi les modèles d'IE, le modèle de Goleman (2001) qui reprend les apports des travaux de Salovey et Mayer, définit l'IE comme la capacité à reconnaître et à maîtriser les émotions en soi et chez les autres. Elle est décomposée en quatre principales compétences regroupées sous deux catégories (compétences personnelles et sociales) ; respectivement, la conscience de soi ou auto-évaluation (capacité à comprendre ses émotions et à reconnaître leur incidence), la maîtrise de soi ou auto-régulation (capacité à maîtriser ses émotions et impulsions et à s'adapter à l'évolution de la situation), la conscience sociale ou empathie (capacité à détecter et à comprendre les émotions d'autrui et à y réagir tout en comprenant les réseaux sociaux) et la gestion des relations sociales ou aptitudes sociales de communication

¹ Ces travaux ont reçu un prix par l'Académie des Sciences morales et politiques en novembre 2006.

² En psychologie, sont distingués dans le cadre de l'étude des émotions trois niveaux : l'amorce des émotions (les facteurs déclenchants), l'expression ou l'état des émotions (formes dans lesquelles elles s'expriment) et les compétences émotionnelles (renvoyant à la gestion des émotions) .

(qui correspond à la nécessité à inspirer et à influencer les autres tout en favorisant leur développement et en gérant les conflits). Aussi, cette approche par les compétences autorise des ponts avec les modèles du capital humain de l'économie des ressources humaines.

2.2. *Compétences et Capital émotionnel*

La régulation des émotions renvoient à de réelles compétences utiles pour faire face aux adaptations nécessaires et changements qu'interviennent dans nos sociétés. Cet ensemble de compétences constitue le capital émotionnel. Précisément, défini dans des travaux précédents, le capital émotionnel (Gendron, 2004) est « *l'ensemble des ressources -renvoyant aux compétences émotionnelles- inhérentes à la personne, utiles au développement personnel, professionnel et organisationnel* ». Issues d'apprentissages précoces et se développant tout au long des expériences de vie, ces CE se distinguent des compétences traditionnellement prises en compte dans les modèles du capital humain. Cependant, elles demeurent encore aujourd'hui mal reconnues ou non considérées à leur juste valeur autant dans le domaine des ressources humaines que dans le champ de l'éducation du fait que leur production échappe à la mesure et sont rattachées dans nombre de travaux à des qualités personnelles ou à des traits de personnalités¹. En effet, les CE se différencient des domaines traditionnels liés aux connaissances, à l'intelligence intellectuelle. Ses modes de production se distinguent de ceux des connaissances générales et techniques décrites dans le modèle du capital humain de Gary Becker² ; ce qui peut justifier que ces dernières ne sont pas considérées dans son modèle. Constitutives du capital émotionnel, elles se construisent et se développent par l'action et l'interaction de manière implicite par le biais de l'apprentissage et les expériences de vie dans des contextes formels et informels 'éducatifs'³ depuis l'enfance et tout au long de la vie. En conséquence, si l'acquisition et le maintien et l'évolution de ce

¹ Les traits de personnalité sont des "schèmes caractéristiques de comportements ou de dispositions à éprouver des sentiments et à agir d'une certaine manière distinguant une personne d'une autre, supposés uniformes et stables pendant toute la vie" (Myers, 1998). A l'inverse, les compétences sont évolutives et dynamiques, et peuvent faire l'objet d'apprentissages. Elles se distinguent de la personnalité qui est par définition non contextualisée et détachée de l'action et considérée comme stable dans le temps et l'espace. La compétence se reconnaît à travers ses rapports à l'action et au contexte, et à sa nature. Elle se construit, se développe, s'actualise et s'améliore dans l'action, à travers entre autres, la réalisation et la production. Elle s'opère (ou s'enacte) dans un contexte donné : « on est compétent dans une situation donnée pour résoudre un problème donné et non pas en général » (Bellier, 2000). La compétence émotionnelle renvoie à une démarche cognitive et conative, toutes les deux adaptées aux problèmes à résoudre et renvoie au savoir-être. D'ailleurs, la séparation traditionnelle des domaines cognitif, conatif, affectif, et psychomoteur a longtemps empêché de prendre toute la mesure de la place que le savoir-être occupe dans la formation des personnes et de ses incidences sur leurs devenirs

² Ces derniers ne rendent pas compte de la complexité, polyvalence et hétérogénéité et des contextes et occasions d'apprentissages humains. Le capital humain reste encore mesuré à l'aide d'indicateurs comme le nombre d'années de scolarité, le temps alloué à se former ou plus généralement à le constituer dans des sphères formelles.

³ Au-delà du milieu scolaire, le milieu familial, le milieu communautaire (clubs, religion...), le milieu du travail.... sont autant de milieux d'apprentissage participant au stock de capital émotionnel.

capital résultent en partie d'un effort personnel, il dépend également de l'existence d'un milieu matériel, institutionnel et social favorable et de dispositions sociales appropriées. Issues d'apprentissages dépendant des contextes et du milieu social des expériences de vie de la personne, le capital émotionnel varie donc d'une personne à l'autre ; certaines étant mieux dotées que d'autres.

Aussi, si le capital humain au sens stricte - éducation formelle et institutionnelle - défini par Gary Becker (1964), constitue un actif, un patrimoine sous forme de capacités intellectuelles et techniques qui augmentent la capacité productive de la main-d'oeuvre, dans sa version élargie, le concept de capital humain peut s'appliquer à toute activité qui améliore la qualité et la productivité de la main-d'oeuvre. En cela, les CE relèvent du capital humain au sens large. Cependant, chacune, l'éducation formelle-institutionnelle et les CE produites et augmentant la productivité de manière différente et selon des mécanismes différents, supposent pour mieux appréhender le capital humain au sens large de considérer (i.e rendre apparent) et traiter les CE comme des formes distinctes et différentes de capital humain de celles décrites par Becker. Autrement dit, rendre visible l'invisibilité de ces CE pour une meilleure appréhension et vue d'ensemble du capital humain. Le capital émotionnel est plus qu'une variable additionnelle. Il est un « booster » du capital humain et social. Il peut permettre de potentialiser et d'utiliser de manière optimale et maximale ces deux capitaux du fait qu'il intervient dans le procès de constitution du capital humain au sens de Becker¹ et qu'il interfère également dans le capital social². Particulièrement, il importe dans tous les champs de l'activité humaine, entre autres, dans l'éducation, à l'école ou encore au travail où les émotions sont présentes (secteurs de la santé, de l'éducation, du social en général...). Ces compétences sont indispensables pour l'adaptation et des réactions optimales à des situations données³. Elles participent de l'équilibre émotionnel de la personne, de l'homéostasie psychologique, et en conséquences, aux conditions de son bien ou mal-être.

3. Modèle de stress et environnements

Nombre de travaux en psychologie mettent en évidence les préjudices d'une mauvaise gestion de ses émotions sur la résistance au stress. Les modèles de stress associés aux théories de l'activité permettent d'appréhender la réalité des facteurs de

¹ Il constitue les pré-requis du développement cognitif (Izard, Kagan et Zajonc, 1984). Dans l'interaction pédagogique, elles facilitent ou handicapent l'apprentissage et donc, à terme la constitution du capital humain.

² La constitution et mobilisation du capital social va dépendre des compétences émotionnelles sociales de la personne, précisément ses aptitudes sociales de communication et sa conscience sociale. En outre, si les liens sociaux participent à la production du capital social, leurs mobilisations ou utilisations comme « capital » dépendra de la conscience de soi, particulièrement l'évaluation de soi (sa confiance et son estime de soi). Pour un développement, voir Gendron (2004).

³ Pour Costalat (1997), des émotions bien gérées permettent d'atteindre un optimum émotionnel autorisant une utilisation optimale de ses ressources et capacités.

stress où le capital émotionnel revêt une certaine importance dans le « maintien professionnel », comme vecteur de bien-être psychosocial au travail.

3.1. Modèles de stress et ressources personnelles

L'incapacité à gérer le stress ou l'exposition à un stress excessif entraîne toute une série de problèmes de santé. La liste des facteurs professionnels exposant au stress évolue en même temps que le monde du travail. On retrouve généralement cinq grandes catégories de facteurs professionnels : facteurs liés à la tâche , c'est-à-dire au contenu même du travail à effectuer facteurs liés à l'organisation du travail , facteurs psychosociaux (liés aux relations de travail), facteurs liés à l'environnement physique et technique , facteurs liés à l'environnement socio-économique de l'établissement . Selon les situations de travail, ces facteurs de stress ont une importance variable et peuvent interagir entre eux, en se neutralisant ou au contraire en se renforçant. Plusieurs modèles de stress ont ainsi été proposés pour intégrer cette complexité. Les modèles interactionnistes et transactionnelles dominent actuellement la littérature. Le modèle "Person-Environment Fit" et de Karasek renvoient à la première catégorie et celui de Lazarus et Folkman à la seconde. Ils offrent une structure conceptuelle qui met en relation les sources et les symptômes de stress. Ces approches causalistes ont généralement pour but de dégager quelques traits fondamentaux du fonctionnement de l'individu lorsqu'il fait face à une situation stressante. L'approche interactionniste se focalise sur les caractéristiques structurelles de l'interaction entre l'individu et l'environnement et met en évidence l'écart entre la situation et l'individu, alors que la seconde aborde davantage les mécanismes psychologiques sous-jacents à cette interaction. Elle montre l'influence de la perception de la situation par l'individu. Les modèles transactionnels peuvent donc être compris comme un développement des théories interactionnistes.

Le modèle "P-E fit" (Person-Environment Fit) ou modèle de l'ajustement (ou adéquation) entre la personne et son environnement analyse l'état de stress comme le résultat d'une absence d'adéquation entre environnements de travail (variant dans leurs exigences et leurs récompenses) et les personnes (variant dans leurs attentes et leurs aptitudes). Le stress peut survenir en deux circonstances, lorsqu'il y a non ajustement entre les capacités d'une personne et les exigences de la tâche et les besoins de la personne et ceux pouvant être satisfaits par le travail (récompenses).

Le modèle de Karasek (demande psychologique/ latitude décisionnelle) propose une explication du stress au travail en croisant deux types de facteurs de stress : la demande psychologique, associée aux contraintes liées à l'exécution de la tâche (quantité, complexité, contraintes de temps, etc.) et la latitude décisionnelle, qui recouvre d'une part le contrôle que la personne a sur son travail (la plus ou moins grande autonomie dont il dispose dans l'organisation des tâches et la participation aux décisions), et d'autre part l'utilisation de ses compétences (possibilité d'utiliser ses qualifications, capacité à développer de nouvelles compétences) Le croisement de ces deux caractéristiques définit quatre types de situations de travail (cf. figure suivante). La situation exposant le plus au stress est celle qui combine à la fois une demande psychologique élevée et une faible latitude décisionnelle. Toutefois les études montrent que c'est surtout l'absence de contrôle que la personne pense avoir

sur sa situation qui est très important dans l'apparition d'un état de stress. Par la suite une troisième dimension a été introduite dans le modèle de Karasek. Il s'agit du soutien social au travail (soutien socio-émotionnel et technique) de la part des collègues et des supérieurs hiérarchiques, qui module le déséquilibre [demande psychologique/latitude décisionnelle] : une situation combinant une demande psychologique élevée et une faible latitude décisionnelle ("travail surchargé") est mieux supportée si la personne est soutenue par (ou peut compter sur) son entourage professionnel.

Dans les modèles transactionnels, le stress se définit comme un état psychologique qui implique à la fois des aspects cognitifs et émotionnels. L'état de stress est une représentation interne d'une transaction particulière et problématique entre une personne et son environnement. La personne ressent du stress lorsqu'elle perçoit un déséquilibre entre les contraintes imposées par son environnement et ses ressources pour y faire face. Ceci explique que les sources de stress professionnel provoquent des réactions différentes selon les personnes. La nature subjective du stress implique également que les niveaux de stress varient pour une même personne selon les circonstances. Ainsi, certaines personnes sont mieux armées que d'autres face au stress et les techniques de défense sont plus efficaces selon l'individu. Ainsi, le modèle de Lazarus et Folkman (modèle du coping, 1984) met en évidence l'influence de la perception (processus d'évaluation) de la situation par l'individu sur le stress professionnel et la mise en œuvre de mécanismes d'adaptation, appelés stratégies de coping. Le coping est défini comme "l'ensemble des efforts cognitifs et comportementaux destinés à maîtriser, réduire ou tolérer les exigences internes ou externes qui menacent ou dépassent les ressources d'un individu." Autrement dit, le stress implique donc un sujet actif, qui réagit, en fonction de sa subjectivité, face à son environnement (de travail) et aux événements majeurs et quotidiens de sa vie professionnelle. Dans cette optique, ce n'est pas l'intensité du stress qui explique la réponse plus ou moins intense, mais l'évaluation de la situation par l'individu et la signification que l'individu donne au stimulus qui déterminerait s'il y a ou pas présence de stress. La réaction individuelle face au stress dépendrait alors de certains facteurs tels que les CE de la personne, les expériences personnelles, le soutien social, l'appartenance socioculturelle et les valeurs. La réponse à un agent de stress serait fonction de chacun, et des facteurs tels que les expériences antérieures, le niveau d'expectation, l'auto-évaluation ou la motivation influenceraient le processus d'adaptation. Aussi, il n'y a pas de coping idéal ; l'efficacité de la mise en œuvre du mécanisme d'adaptation dépend des circonstances et des CE développées. L'appréciation personnelle de l'enjeu de la situation problématique et des ressources permet donc à la personne d'orienter ses réponses face à cette situation de stress. Cependant, dans ces modèles, le niveau d'analyse est l'individu et son appréciation subjective de la situation ou de l'événement auquel il est confronté. On s'intéresse avant tout aux dimensions psychologiques et cognitives du stress de la personne et à sa maîtrise et non à l'action sur son environnement. Or le niveau d'analyse doit aussi être ancré à la réalité du travail et à ses conditions de réalisation. Le stress peut relever d'une préoccupation collective lorsqu'il y a une accumulation de plaintes provenant de personnes différentes en lien avec le travail et dès lors suppose d'agir sur les facteurs de stress et non pas seulement de réagir pour mieux maîtriser le

stress.

3.2. L'environnement de l'activité et le capital émotionnel comme atout personnel, professionnel et organisationnel pour agir sur soi et sur l'organisation

L'environnement de l'activité de travail, précisément l'organisation, influe sur le bien ou mal-être des travailleurs. Il est en effet important d'évaluer les conditions de travail qui déterminent les tâches et activités des enseignants, à savoir les éléments qui lors de l'analyse du travail prennent part à l'évaluation objective de la situation et des exigences de travail. L'influence des variables contextuelles sur le processus d'évaluation de l'individu n'est effectivement pas à négliger car elle guide la stratégie d'ajustement. Si les stratégies de coping visent à renforcer le mécanisme de maîtrise du stress et ainsi œuvrer à réduire les facteurs de stress du travail en tant que tel, le sujet reste un acteur en réaction face aux différentes exigences du travail et facteurs de risque mais n'est pas source d'action. Les modèles traditionnels sur le stress utilisés pour décrire la charge psychique et le stress au travail laissent 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. En cela, une approche par les théories de l'activité peut venir enrichir l'analyse du mal-être enseignant. En effet, 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.

Aussi, le concept de système d'activité comme unité d'analyse médiatisant l'individu et l'environnement et l'approche renvoyant au théorie culturelle et historique de l'activité (Engeström et coll. 1999) peuvent venir enrichir les modèles de stress en analysant des changements au travail. D'une part, l'analyse du travail dans l'enseignement permet d'appréhender 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 » (Launis et al., 1998). D'autre part, l'objet du travail, en mutation permanente devient le facteur essentiel du système d'activité. A travers ces deux éléments, sujet et objet du système d'activité, l'enseignant et la communauté scolaire façonnent leur motivation au travail et fixent les objectifs de leur action individuelle (Engeström et coll. 1999). La relation entre le sujet et l'objet est médiatisée par différents modèles et outils, à l'aide desquels le sujet pourra tenter d'influer sur l'objectif de son travail. Aussi, le système d'activité a une structure historique. Il varie qualitativement et peut aussi concourir et/ou altérer le bien-être de ses sujets. Ainsi, l'analyse historique de l'activité (ce qui s'est passé antérieurement dans le travail) peut permettre d'interpréter la situation qui prévaut sur le lieu de travail et de déterminer les possibilités futures de son évolution.

Dans le travail quotidien d'un enseignant, les pressions continues de changement se manifestent sous forme de nouveaux défis, et de tensions internes voire de

conflits dans ou entre les éléments du système d'activité. 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*. La répétition de ces situations de trouble amène le sujet à trouver ses tâches difficiles ou impossibles à réaliser, pouvant se traduire à long terme par un mauvais climat de travail (Engeström 1988; Launis 1999). Cependant, si 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. 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 (Launis et al. 2004). Progressivement les problèmes de bien-être peuvent s'accroître, et se voir individualisés ou considérés comme relevant de problèmes relationnels entre certains sujets, accroissant la charge émotionnelle par la recherche des responsables et rechercher la solution au seul niveau personnel versus celui organisationnel.

L'analyse des difficultés quotidiennes du travail d'enseignant peut permettre de décrire le système d'activité des enseignants et des tensions au sein de ce système. Généralement, les troubles sont des situations où le travail ne se déroule pas de manière attendue ou prévue, perturbant le déroulement « normal » du travail. Dès lors, le bien-être ou le mal-être apparaît comme la conséquence d'une activité de travail concrète et avant tout des changements intervenus dans l'objet de l'activité. Cependant, sans une analyse de ces troubles, ces derniers pourraient être vus comme de simples écarts isolés du « déroulement normal » du travail et « qu'on a toujours su régler et que l'on saura régler d'une manière ou d'une autre », situation par situation ou au cas par cas. Or les opportunités de développement résident avant tout dans les troubles et leur analyse. 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 étant le plus souvent liés et les types de tensions ou conflits régnant à l'intérieur ou entre les facteurs du modèle. Ainsi, le bien-être au travail des enseignants se construit mais se démolit aussi dans la vie quotidienne du travail et son développement ne peut se faire en l'isolant des situations de travail concrètes. D'ailleurs, Engeström (1988) distingue dans le travail quotidien des enseignants des conflits de premier degré 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. Ces conflits de second degré se traduisent à leur tour par des troubles dans le travail quotidien pouvant être différents de ceux ci-avant. Autrement dit, dans le travail

enseignant, les problèmes du bien-être au travail ne peuvent être éliminés 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 compétences ne suffisent pas elles seules, la reconnaissance de l'efficacité sociale de la personne et de son action, et le soutien social sont nécessaires. Dès lors, les projets sur le bien-être et la communauté de travail, qui seraient séparés du travail lui-même et dans lesquels le travail effectué serait laissé de côté, risqueraient fortement de ne pas aboutir aux résultats escomptés en matière de promotion permanente du bien-être au travail. Pour cela, il importe de combiner plusieurs approches et plusieurs ressorts et ressources (personnelle et organisationnelle) pour permettre le maintien du bien-être au travail dans des environnements changeants. Toute politique de promotion de la santé mentale en éducation, devra cibler les trois terrains sociaux de l'économie, de l'éducation, et du micro-environnement social où se risque en grande partie la santé mentale des enseignants.

C'est cette dimension pluridisciplinaire originale que nous développerons dans notre communication à partir des travaux sur le capital émotionnel et la théorie de l'activité sur le bien-être au travail. Nous montrerons que la condition du bien-être dépend à la fois des ressources de l'individu et de l'organisation et l'environnement de l'activité de travail. Et pour ce faire, le capital émotionnel importe dans l'adaptation de soi et pour la transformation de l'organisation de travail en y associant sa communauté. Entre lâcher-prise et tenir-prise, le bien-être de l'enseignant dépend du maintien professionnel (Limoges, 2001) qui consiste en un ensemble de stratégies permettant à un travailleur d'éviter épuisement professionnel et obsolescence. Enfin, la qualité du vivre et travailler ensemble détermine très substantiellement le niveau de santé d'une population, *a contrario*, le manque de liens sociaux et communautaires ont un impact négatif sur l'espérance de vie des individus. Il importe donc d'améliorer santé mentale et climat scolaire pour permettre aux acteurs de l'école d'être des acteurs de changements individuels ou collectifs, changements orientés vers une meilleure qualité de vie.

Eléments bibliographiques

- Becker G.S. (1964), *Human Capital*, The University of Chicago Press.
- Bellier S. (2000), *Compétences en action, expérimentations, implications, réflexions pratiques*, Éditions Liaisons.
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : PUF.
- Costalat-Founeau A-M. (1997), *Identité sociale et dynamique représentationnelle*, Presses Universitaires de Rennes.
- Damasio A. (1994) *Descartes' Error : Emotion, reason, and the human brain*, New York: G.P. Putman's sons.
- 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.
- Bénédicte Gendron (2006), Faire du capital émotionnel un atout personnel et professionnel, Actes du colloque international REF 2005, septembre, Montpellier.
- Gendron B. (2004), "Why Emotional Capital Matters in Education and in Labour? Toward an Optimal Exploitation of Human Capital and Knowledge Management », *Les Cahiers de la Maison des Sciences Economiques*, série rouge, n° 113, Paris : Université Panthéon-Sorbonne, 37 p.
<http://econpapers.repec.org/paper/msewpsorb/r04113.htm>
- Goleman, D. (2001), An EI-Based Theory of Performance, in *The Emotionally Intelligent Workplace* Eds Cary Cherniss and Daniel Goleman
- Goleman, D. (1997), *L'intelligence émotionnelle*, Paris : Robert Laffont.
- Izard, C., Kagan, J., & Zajonc, R. (1984). *Emotions, cognition, and behavior*. New York: Cambridge University Press.
- Karasek R. et Theorell, T. (1990). *Healthy Work: Stress, Productivity, and the Reconstruction of Working Life*. New York: Basic Books.
- 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, 34-39.
- Lazarus R. S. et Folkman S. (1984) *Stress, appraisal and coping*, New-York : Springer.
- Limoges, J. (2001). *Stratégies de maintien au travail*. Sainte-Foy : Septembre.
- Mayer, J.D. et Salovey, P. (1993), The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.
- Myers, D.G. (1998), *Psychologie*, Paris : Flammarion.
- Pourtois, J-P. et Desmet, H. (2004), *L'éducation implicite*, Paris: PUF.