

## TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ .....	i
ABSTRACT .....	iii
REMERCIEMENTS .....	v
LISTE DES FIGURES .....	ix
LISTE DES TABLEAUX .....	x
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES .....	xi
INTRODUCTION .....	1
1. PROBLÉMATIQUE .....	5
1.1 La prévalence de l'épuisement professionnel des enseignants .....	5
1.2 Les conséquences de l'épuisement professionnel sur les enseignants .....	11
1.2.1 La qualité de l'enseignement et de l'engagement .....	12
1.2.2 La santé physique et mentale .....	19
1.2.3 La satisfaction des enseignants face à leur travail .....	21
1.3 La présente étude .....	25
1.3.1 L'objectif général de la recherche .....	27
2. MODÈLE THÉORIQUE ET RECENSION DES ÉCRITS .....	29
2.1 L'épuisement professionnel des enseignants .....	29
2.1.1 État et processus .....	30
2.1.2 Le modèle de l'épuisement professionnel de Maslach et Jackson .....	41
2.2 L'indiscipline des élèves et l'épuisement professionnel des enseignants .....	43
2.2.1 Le rôle de l'indiscipline des élèves .....	46
2.2.2 Le rôle direct et indirect du SAE des enseignants .....	54
2.2.3 Le SAE et l'épuisement professionnel .....	63
2.3 La présente étude .....	68

3. MÉTHODOLOGIE.....	71
3.1 Description des participants et taille de l'échantillon.....	71
3.2 Description du questionnaire et validation scientifique .....	74
3.2.1 Échelles quantitatives.....	75
3.2.2 Questions ouvertes .....	82
3.3 Plan d'analyse.....	83
3.3.1 Validation du questionnaire et analyses factorielles .....	84
3.3.2 Analyse statistique des données quantitatives et analyses qualitatives.....	84
3.4 Considérations éthiques.....	87
4. RÉSULTATS.....	89
4.1 Vérification des postulats et données manquantes .....	91
4.2 Statistiques descriptives.....	93
4.3 Examen préliminaire des relations entre les variables du modèle.....	95
4.3.1 Relations entre les variables de l'épuisement professionnel avec le SAE.....	95
4.3.2 Relations entre les variables.....	97
4.4 Relations entre l'indiscipline des élèves, le SAE des enseignants et l'épuisement professionnel.....	98
4.5 Modèle de base: relations entre les comportements d'indiscipline, le SAE et l'épuisement professionnel.....	103
4.6 Ajout des variables de l'épuisement professionnel mesuré en début d'année .....	106
4.7 Rôle modérateur du SAE général .....	109
4.8 Résultats des données qualitatives.....	116
4.8.1 La première question de recherche .....	117
4.8.2 La seconde question de recherche.....	118
4.9 Résumé pour l'ensemble des résultats de ce chapitre .....	122
5. DISCUSSION.....	125
5.1 Les relations entre l'indiscipline scolaire, le SAE et l'épuisement professionnel ....	126
5.1.1 Les relations entre l'indiscipline scolaire et l'épuisement professionnel .....	127
5.1.2 Les relations entre le SAE et l'épuisement professionnel.....	137

5.2 La valeur modératrice du SAE .....	141
5.2.1 Le rôle modérateur du SAE sur les composantes Fatigue physique et émotionnelle et Dépersonnalisation .....	141
5.3 Contributions de la présente étude .....	152
5.3.1 Contributions scientifiques .....	153
5.3.2 Les contributions pour le milieu scolaire .....	156
5.3.3 Les contributions pour les facultés de formation des maîtres .....	162
5.4 Forces et les limites de cette recherche .....	164
5.5 Prospective .....	167
CONCLUSION.....	170
BIBLIOGRAPHIE .....	177
ANNEXES.....	xiii
ANNEXE 1 Analyses factorielles.....	xiii
ANNEXE 2 Dictionnaire des variables .....	xvii
ANNEXE 3 Questions ouvertes.....	xxii
ANNEXE 4 Formulaire de consentement éthique.....	xxiii

## LISTE DES FIGURES

Figure 2.1	Modèle théorique pour cette recherche .....	69
Figure 4.1	Effet d'interaction du SAE et des retards des élèves sur la fatigue physique et émotionnelle des enseignants .....	113
Figure 4.2	Effet d'interaction du SAE et de l'hostilité des élèves sur la fatigue physique et émotionnelle des enseignants .....	114
Figure 4.3	Effet d'interaction du SAE et de l'hostilité des élèves sur la dépersonnalisation des enseignants .....	115
Figure 4.4	Aspects les plus épuisants du travail des enseignants .....	117
Figure 4.5	Émotions ressenties suite à l'hostilité des élèves envers les enseignants .....	119
Figure 4.6	Sentiments des enseignants face à la nonpréparation des élèves.....	121
Figure 4.7	Sentiments des enseignants suite aux moments de fatigue et de détresse .....	122

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 4.1	Données descriptives des variables du modèle .....	93
Tableau 4.2	Coefficients de corrélation des variables Épuisement professionnel, SAE et Comportements d'indiscipline ( $n = 98$ ) .....	101
Tableau 4.3	Régressions des variables de l'indiscipline ( $n = 98$ ).....	103
Tableau 4.4	Régressions des variables du SAE ( $n = 98$ ).....	105
Tableau 4.5	Régressions des variables relatives à l'épuisement professionnel, à l'indiscipline scolaire et au SAE général ( $n = 98$ ).....	107
Tableau 4.6	Régressions des variables de l'épuisement professionnel sur les variables d'interaction ( $n = 97$ ).....	110

## LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

ACE	Association Canadienne d'Éducation (ACE)
CSQ	Centrale des syndicats du Québec
FCE	Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants
<i>MANOVA</i>	<i>Multivariate analysis of variance</i>
<i>MBI</i>	<i>Maslach Burnout Inventory Human Services Survey</i>
MEC	Ministère de l'Éducation
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MGEN	Mutuelle Générale de l'Éducation Nationale
OCDE	Organisation de coopération et de développement économique
<i>OSTES</i>	<i>Ohio State Teacher Efficacy Scale</i>
SAE	Sentiment d'autoefficacité
<i>SPSS</i>	<i>Statistical Package for the Social Sciences</i>
<i>VIF</i>	<i>Variance Inflation Factors</i>

## INTRODUCTION

La présente étude s'intéresse au développement préoccupant de l'épuisement professionnel chez les enseignants<sup>1</sup> du secondaire. En effet, de plus en plus d'enseignants présentent des symptômes associés à l'épuisement professionnel, ce qui menace gravement leurs relations avec les élèves, les collègues, les directions d'école et les parents (Byrne, 1999; Farber, 1991a, 1999; Friedman, 2006a, 2006b; Maslach & Leiter, 2008; Vandenberghe & Huberman, 1999). L'épuisement professionnel des enseignants est un champ de recherche qui demande à être mieux exploré. En effet, les enseignants représentent les forces vives de l'école : s'ils sont épuisés et démotivés, c'est l'ensemble de l'école qui perd de précieuses ressources, et principalement les élèves (Hargreaves, 1998, 2000 et 2001; Sava, 2002). Pour prévenir l'épuisement professionnel et soutenir les enseignants en voie d'épuisement, il importe de mieux connaître les facteurs qui le provoquent et ceux qui protègent les enseignants de cette affectation (Maslach et Leiter, 1999). À l'heure actuelle au Québec, ni le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), ni les commissions scolaires, ni les écoles n'ont mis en place des stratégies coordonnées de prévention de l'épuisement professionnel chez les enseignants.

L'épuisement professionnel peut être considéré à la fois comme un état final de fatigue physique et émotionnelle extrême et comme un processus graduel d'érosion des ressources internes d'un travailleur (Truchot, 2004). Dans le cadre d'une salle de classe, il peut se

---

<sup>1</sup> Dans ces pages, le masculin sera utilisé pour alléger le texte.

concevoir comme une usure silencieuse et continue, qui se produit au contact quotidien des élèves (Friedman, 2006a et 2006b). Pour de nombreux chercheurs, l'épuisement des enseignants est principalement associé à la gestion des comportements d'indiscipline des élèves (Brouwers & Tomic, 2000a; Farber, 1999; Finlay-Jones, 1986; Friedman, 1995, 2006b; Geving, 2007). La littérature scientifique montre que les comportements d'indiscipline constituent l'une des plus grandes sources de frustration et de détresse psychologique chez les enseignants (Byrne, 1999). Toutefois, le concept d'indiscipline scolaire demeure très large et il englobe une très grande variété de perturbations scolaires; l'impact différentiel des différents comportements d'indiscipline est mal connu. Plusieurs chercheurs ont également suggéré que le sentiment d'autoefficacité (SAE) des enseignants pourrait jouer un rôle modérateur important dans la relation entre les comportements d'indiscipline des élèves et l'épuisement professionnel. Cependant, ce rôle a été peu étudié en fonction des différents comportements d'indiscipline présents dans une salle de classe.

La présente étude porte sur la relation entre les comportements d'indiscipline des élèves et l'épuisement professionnel des enseignants. Elle s'intéresse aussi au rôle du SAE dans cette relation. Le but poursuivi est donc à la fois une exploration de la relation entre l'indiscipline scolaire et l'épuisement professionnel et une analyse compréhensive du rôle du SAE au sein de cette relation. En ce sens, notre étude se situe dans la lignée des recherches sur le vécu professionnel des enseignants (Brouwers et Tomic, 2000a; Friedman, 2006a et b; Farber, 1991 et 1999 ; Geving, 2007; Martin, Morcillo et Blin, 2004) en ce qui concerne leurs rapports avec les élèves, particulièrement les élèves perturbateurs.

Dans le premier chapitre, nous aborderons la prévalence de l'épuisement des enseignants au Québec et ailleurs dans le monde, ainsi que les conséquences de cette affection sur la qualité de l'enseignement, la santé et la satisfaction professionnelle des enseignants.

La recension des écrits scientifiques a conduit à l'établissement du cadre théorique présenté dans le deuxième chapitre. Celui-ci présente la littérature disponible sur les concepts d'indiscipline scolaire, de SAE, de vécu émotionnel et d'épuisement professionnel. Le chapitre se termine par la présentation du modèle théorique sur lequel s'appuie la présente étude et par la formulation des objectifs spécifiques poursuivis par cette recherche.

Le chapitre trois décrit l'approche méthodologique utilisée. Il comporte la description des participants et la taille de l'échantillon, la description des instruments de mesure des comportements d'indiscipline, du SAE et de l'épuisement professionnel, le plan d'analyse statistique et les considérations éthiques qui ont balisé cette recherche.

Le quatrième chapitre présente les résultats obtenus au cours de la présente étude. Il débute par la présentation du traitement des données manquantes et celle des statistiques descriptives. Suite aux analyses statistiques, les relations entre les comportements d'indiscipline, le SAE et l'épuisement professionnel seront décrites. Finalement, le rôle modérateur du SAE dans la relation entre l'indiscipline des élèves et l'épuisement professionnel sera abordé.

Le cinquième chapitre se prête à une discussion des résultats obtenus. Il débute par la présentation des données descriptives des échantillons et poursuit par l'analyse des relations

entre les comportements d'indiscipline et l'épuisement professionnel. Ce chapitre se termine par la description du rôle modérateur du SAE.

La conclusion de cette étude est composée des contributions de cette recherche, des limites qu'elle comporte et des pistes prospectives qu'elle ouvre pour la recherche d'une meilleure compréhension de l'épuisement professionnel des enseignants.

## **1. PROBLÉMATIQUE**

Au cours de ce premier chapitre, nous allons d'abord nous pencher sur la prévalence de l'épuisement des enseignants dans le monde, pour ensuite nous concentrer sur la situation des enseignants au Québec. Ensuite, nous allons tenter de mieux cerner les conséquences de l'épuisement des enseignants québécois sur la qualité de leur enseignement et de leur engagement auprès de leurs élèves, sur leur santé physique et mentale et sur leur satisfaction face à leur travail. Nous terminerons ce chapitre par la présentation de l'objectif général de cette recherche.

### **1.1 La prévalence de l'épuisement professionnel des enseignants**

Le phénomène de l'épuisement professionnel, considéré comme un état sévère de fatigue physique et émotionnelle et de dépersonnalisation, accompagné d'un sentiment de non-accomplissement au travail, a été étudié de manière intensive depuis les années soixante-dix, et ce, d'abord aux États-Unis puis sur tous les continents. Un premier construit (Freudenberger, 1977) tentait de décrire un état de fatigue extrême chez certains professionnels œuvrant dans des services d'aide tels que le travail social, l'aide juridique, le travail communautaire et les soins infirmiers. L'une des principales caractéristiques des professionnels de ces secteurs est l'aspect interactif de leur travail, la place et le rôle prépondérant que jouent les interactions sociales dans la réussite de leurs tâches quotidiennes. En effet, ces travailleurs sont en relation constante avec des personnes qui éprouvent des difficultés de toutes sortes, tant physiques qu'émotionnelles. Ils doivent assurer la supervision

de ces personnes, souvent en situation de crise, leur apporter du soutien en leur exprimant les émotions adéquates, leur prodiguer des services et des soins dans des contextes parfois difficiles, veiller à leur sécurité physique et psychologique en mettant en veilleuse leurs propres besoins, les accompagner dans leurs démarches pendant de longues périodes et promouvoir leur bien-être et leur croissance malgré des environnements de travail soumis à toutes sortes de contingences.

Au cours des cinquante dernières années, un nombre considérable d'études ont été menées pour explorer et comprendre ce phénomène de plus en plus présent dans nos sociétés. Plus spécifiquement, l'épuisement professionnel des enseignants a été l'objet de recherches approfondies. Il apparaît clairement qu'une proportion importante des enseignants de nombreux pays sont touchés par ce phénomène (Byrne, 1999; Kyriacou, 2001; Kyriacou & Sutcliffe, 1977; Rudow, 1999; Schaufeli, Leiter, & Maslach, 2009; Vandenberghe & Huberman, 1999). À titre d'exemple, une simple recherche sur la base de données ERIC (contenu américain spécialisé en éducation) avec les mots-clé *teacher anxiety*, *teacher stress* et *teacher burnout*, donne accès à 10 818 références pertinentes.

Plusieurs études offrent des statistiques éclairantes sur l'importance du problème de l'épuisement professionnel des enseignants et ses conséquences sur le monde de l'enseignement. En comparant ces études, nous constatons une grande variation dans le pourcentage d'enseignants épuisés. Selon Rudow (1999), ces variations s'expliquent par le fait que, dans plusieurs études, les concepts de stress et d'épuisement professionnel étaient considérés comme des synonymes. De même, ce chercheur ajoute que ces multiples études

n'utilisent pas une même définition de l'épuisement professionnel, ce qui peut expliquer, en partie, les écarts entre les proportions d'enseignants épuisés.

Toutefois, en examinant ces diverses études, nous sommes à même de constater que ce problème représente une préoccupation majeure dans plusieurs pays. Par exemple, Lens et Jesus (1999) dressent un portrait sombre de l'épuisement des enseignants : stress, insatisfaction professionnelle, absentéisme, faible engagement professionnel et désir de quitter la profession. Ils citent une étude de Lens et Scops (1991) qui constatent que 29 % d'un échantillon de 718 enseignants de niveau secondaire ne referaient pas ce choix de carrière. À leur tour, Freude, Seibt, Pech et Ullsperger (2005), dans une étude impliquant 100 enseignantes du secondaire, comparent les niveaux d'habileté et de vitalité au travail avec l'épuisement professionnel et démontrent que plus de 50 % des enseignantes souffrent d'épuisement, de fatigue et de divers maux physiques. Bunting (2000), suite à une enquête en Angleterre et au Pays de Galles, montre que 200 000 enseignants (plus de 2 enseignants sur 5) présentent, au cours des deux dernières années, des symptômes de stress majeur principalement dû à la surcharge de travail. Concernant le corps professoral australien, Day, Elliot et Kington (2005) font état d'une perte prématurée et constante d'enseignants compétents et expérimentés provoquée par des troubles physiques. Cela représente une hausse de 43 % depuis 1989. Ils mentionnent que le moral des enseignants est très bas et que le niveau de fatigue est élevé. De plus, les degrés de stress et l'épuisement professionnel sont aussi élevés. Ils estiment que 50 % des enseignants pensent quitter leur poste. Fimian et Blanton (1987) rapportent que 20 % des jeunes enseignants américains quittent la profession enseignante épuisés après quelques années de pratique. Il souligne que malheureusement, ceux

qui abandonnent la carrière sont ceux qui démontraient le plus grand potentiel de réussite. Au Québec, le taux d'abandon de la profession par les jeunes enseignants après cinq ans de pratique se situe aussi à environ 20 % (Martineau, Presseau et Portelance, 2005). Farber (1991) conclut que le stress et l'épuisement professionnel des enseignants affectent et vont continuer d'affecter l'ensemble de la communauté scolaire, à savoir les enseignants eux-mêmes et leur famille, les directions d'école et leur famille, les élèves et leur famille et finalement, une grande partie de la société civile. Il ajoute que sans une adéquate compréhension de la nature (interactive) de la tâche des enseignants et sans une période de revalorisation de cette profession, ces derniers vont continuer à s'user prématurément pour accomplir leur mission en classe, une mission de plus en plus difficile à réaliser.

Le corps professoral au Québec est aussi touché par cette problématique (Tardif et Lessard, 2004). D'autant plus que, dans la culture québécoise et plus largement nord-américaine, l'engagement affectif et émotionnel des enseignants auprès des enfants est grandement valorisé (Marsolais, 2001), ce qui demande un investissement affectif supplémentaire qui peut mener à l'épuisement (Nias, 1999). Pour bon nombre de chercheurs en éducation, c'est avant tout dans la qualité de la relation aux élèves que se concrétise réellement l'engagement des professionnels enseignants (Hargreaves, 1998, 2000 et 2001; Zembylas, 2004; Tardif et Lessard, 1999).

Dans un texte portant sur le stress des enseignants québécois, Royer, Loisele, Dussault et Deudelin (2001) rapportent que selon une étude pancanadienne, 10 % des enseignants canadiens souffrent de stress et d'épuisement, au point de nuire à la qualité de leur travail en

classe. Tardif et Lessard (1999) notent pour leur part que le phénomène de l'épuisement professionnel semble de plus en plus fréquent chez les enseignants. Ils citent une étude intitulée *Enseigner : qu'en disent les profs?* (1991) du Conseil Supérieur de l'Éducation, qui souligne qu'une partie significative du corps professoral du Québec se sent parfois ou souvent épuisée. Cet état d'épuisement se traduit de différentes manières :

- près de la moitié des enseignants se sent épuisée physiquement;
- environ la moitié des enseignants ressent de l'impuissance ou du découragement;
- environ le quart des enseignants a l'impression de ne pas être à la hauteur de la tâche.

Toutefois, selon Tardif et Lessard (1999) seul un petit nombre d'enseignants vit souvent cette fatigue physique et psychologique. En citant d'autres études, ils rapportent que moins de 5 % des enseignants vivent de la détresse psychologique. Toutefois, plus récemment, Chartrand (2006) a démontré que plus de 18 % des enseignants du primaire et du secondaire de son échantillon ( $n = 405$ ) vivent de la détresse psychologique et qu'ils l'attribuent à deux facteurs prépondérants reliés à leur travail : la violence des élèves à leur endroit et les demandes psychologiques au travail.

Dans la même veine, l'étude de Soares (2004) révèle que 33 % des enseignants membres de la Centrale des syndicats du Québec (CSQ) souffrent d'un degré élevé d'épuisement et qu'un membre sur cinq souffre de détresse psychologique découlant de son travail. Les quatre manifestations principales de la détresse psychologique sont les réactions dépressives et d'anxiété, l'agressivité, la fatigue et le manque d'énergie ainsi que les problèmes cognitifs

comme la baisse de la mémoire et de la concentration. Jaoul et Kovess (2004) soulignent à ce propos que les symptômes de la détresse psychologique et de l'épuisement professionnel sont très similaires et que l'épuisement professionnel comporte plusieurs éléments symptomatiques de la détresse psychologique.

Nous pouvons ici, en accord avec Rudow (1999), soulever deux limites touchant les études sur l'épuisement professionnel des enseignants. La première concerne les concepts de stress et d'épuisement, qui s'avèrent être des construits théoriques différents se mesurant différemment. Malheureusement, dans plusieurs études, ils sont considérés comme des synonymes. La seconde limite concerne l'absence d'études longitudinales sur ce problème. Or, l'épuisement professionnel est un processus graduel d'usure, contrairement au stress ressenti en milieu de travail, qui peut être reconnu et mesuré par une méthode transversale. Une méthode longitudinale est donc toute indiquée pour mesurer adéquatement l'épuisement professionnel.

Suite au constat de l'étendue de ce problème dans le monde scolaire, l'intérêt pour le phénomène de l'épuisement professionnel a considérablement augmenté en raison de la reconnaissance de ses conséquences négatives sur les enseignants (Halbesleben & Buckley, 2004) et sur les élèves (Sava, 2002). En particulier, trois aspects du monde scolaire se trouvent directement menacés par l'épuisement des enseignants : la qualité de la relation maître-élève, la santé physique et mentale des enseignants et leur satisfaction face à leur profession. Pour la prochaine partie de ce chapitre, nous allons donc nous pencher sur les conséquences de l'épuisement professionnel chez les enseignants.

## 1.2 Les conséquences de l'épuisement professionnel sur les enseignants

Les conséquences de l'épuisement des enseignants concernent directement ses performances en classe, la qualité de sa relation avec les élèves et la poursuite de sa carrière enseignante (Vandenberghe et Huberman, 1999; Farber, 1999 ; Sava, 2002 ; Friedman, 2006b). L'épuisement des professionnels de l'enseignement constitue en effet une menace directe à la qualité de l'acte d'enseigner (Farber, 1999; Friedman, 2000, 2006a, 2006b; Kelchtermans, 1999; Nias, 1999b; Sava, 2002; Tardif & Lessard, 1999). À la suite de l'usure prématurée de leurs forces et de la perte de leur motivation, un certain nombre d'enseignants se désengageront progressivement face à leurs tâches et à leurs élèves. Certains prendront des congés de maladie prolongés et d'autres, simplement, quitteront la profession, ce qui représente une perte significative d'expertise au sein de l'équipe-école (Carlyle et Woods, 2002; Farber, 1999). Malheureusement, comme l'indique Farber (1991), une autre partie des enseignants souffrant d'épuisement va plutôt choisir de rester au sein de l'institution scolaire, se contentant de faire le minimum d'efforts pour enseigner en nourrissant peu de liens avec les élèves. Ce présentéisme représente une menace encore plus directe à la qualité de l'enseignement, car les enseignants épuisés cessent de s'investir auprès des élèves.

Nous pouvons donc constater que les conséquences de l'épuisement des enseignants sont de trois ordres : relationnel (principalement avec les élèves), personnel (épuisement physique et psychologique) et professionnel (insatisfaction professionnelle, démotivation, désengagement et abandon de la profession). À partir de la littérature scientifique, nous allons examiner plus en profondeur trois différentes conséquences de l'épuisement professionnel sur leur vie professionnelle et personnelle: la qualité de l'enseignement et de l'engagement, la santé

physique et psychologique et la satisfaction face à leur travail. Nous considérons ces trois conséquences de l'épuisement comme étant d'égale importance, mais surtout nous les percevons comme intimement et dynamiquement reliées parce que, comme le soulignent Tardif et Lessard, le travail enseignant est un travail investi, ce qui signifie « que l'enseignant ne peut pas que faire son travail, il doit s'engager et investir ce qu'il est lui-même en tant que personne dans ce travail » (Tardif et Lessard, 1999, p. 352). Dans l'acte d'enseignement, c'est toute la personnalité de l'enseignant qui est mise à contribution et qui constitue le moyen fondamental par lequel l'enseignement se réalise (Tardif et Lessard, 1999).

### **1.2.1 La qualité de l'enseignement et de l'engagement**

L'épuisement professionnel des enseignants peut s'avérer menaçant sur le plan relationnel avec les élèves. Ainsi, une conséquence incontournable de l'épuisement des enseignants est la baisse de qualité de leur enseignement et de leur engagement auprès des élèves (Brotheridge & Grandey, 2002; Evers, Tomic, & Brouwers, 2004; Jarvis, 2002).

Plus spécifiquement, les aspects relationnels et émotionnels entre le maître et ses élèves se trouvent affectés par l'état d'épuisement des enseignants. Ces aspects sont au cœur même de l'action pédagogique auprès des élèves (Farber, 1999 ; Hargreaves, 1998). Il faut dire que l'« effet enseignant », c'est-à-dire la qualité de la relation et du climat émotionnel que va instituer et maintenir l'enseignant avec ses élèves, constitue le facteur le plus significatif en regard de la réussite scolaire des élèves (Francoeur, Gauthier, Martineau, Raymond, & Goupil, 1998).

Le Conseil Supérieur de l'Éducation (2004) rappelle avec force que la réussite des élèves passe obligatoirement par la qualité des enseignants et la constance de leur engagement auprès des enfants qui leur sont confiés. Le Conseil cite l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) en ce sens :

La qualité des enseignants est aujourd'hui une priorité non seulement parce qu'ils sont indispensables à la réussite de l'éducation – ce qui a toujours été –, mais parce que les exigences à leur égard vont croissant. On attend de plus en plus qu'ils travaillent au sein de nouvelles structures organisationnelles, en collaborant avec des collègues en réseau, et qu'ils favorisent l'apprentissage des élèves. (OCDE, 2001, p. 75)

Le Conseil (2004) entérine donc l'affirmation du Ministère de l'Éducation (MEC), qui reconnaît le rôle primordial des enseignants :

On ne le répètera jamais assez, les enseignants et les enseignantes sont les premiers artisans de la réussite éducative des enfants et des adolescents qui leur sont confiés. Aussi était-il nécessaire que notre réflexion et nos actions portent sur le renouvellement et la valorisation de leur profession. (MEQ, 1992, p.1)

Pour Tardif et Lessard, la qualité de l'enseignement passe avant tout par la qualité du lien qui unit l'enseignant et les élèves. Ils affirment que le rapport de nombreux enseignants aux élèves est d'abord un rapport affectif. Ils ajoutent :

L'amour des enfants est parfois vu comme constitutif d'une vocation, ou du moins d'une disposition favorable, voire nécessaire, à l'orientation vers l'enseignement. Cette tâche peut difficilement s'exercer sans un minimum d'engagement affectif envers l'objet du travail : les élèves. (Tardif et Lessard, 1999, p. 303)

Des enseignants en santé et engagés véritablement dans leur mission d'enseignement vont réussir et atteindre avec brio leurs objectifs, comparativement à ceux de leurs collègues qui subissent les symptômes de l'épuisement professionnel (Hakanen, Bakker et Schaufeli, 2006). De plus, les enseignants démontrant un grand enthousiasme en classe vont effectivement mobiliser davantage l'intérêt, l'énergie, l'enthousiasme et la curiosité des élèves. De même, Wang, Haertel et Walberg (1993) ont clairement démontré, à l'aide d'une méta-analyse, que le

facteur « gestion de classe », c'est-à-dire les techniques utilisées pour maintenir l'intérêt des élèves, l'ordre et la discipline et la collaboration maître-élève, ont presque autant d'influence sur l'apprentissage que les aptitudes cognitives des élèves. D'après ces chercheurs, des relations maître-élève stimulantes et une gestion de classe dynamique et structurée ont un effet positif sur les apprentissages. Comme plusieurs études l'ont démontré, les élèves sont extrêmement sensibles aux marques d'affection, aux gestes d'encouragement, aux attitudes empathiques, à la relation de confiance et de collaboration et à l'engagement authentique de leurs enseignants (Hargreaves, 1998 et 2001). Ils s'engageront d'autant plus dans leurs tâches d'apprenants s'ils se savent guidés par des enseignants profondément concernés par leur réussite (Tardif et Lessard, 1999).

Hargreaves (1998, 2001) considère la qualité de la relation maître-élève comme le cœur d'un enseignement efficace et productif. Malheureusement, Sava (2002) rapporte que suite à un épisode d'épuisement, les enseignants vont négliger leurs tâches pédagogiques. L'irritabilité, la fatigue et les critiques négatives dues à l'épuisement vont influencer négativement les relations maître-élève. À son tour, Farber (1999) souligne qu'un profond sentiment de perte (*inconsequentiality*) chez des enseignants, face à leurs relations avec les élèves, peut mener à l'épuisement professionnel. Nous pouvons entrevoir le portrait d'une dynamique de cercle vicieux. Les enseignants ont la perception qu'ils donnent plus à leur travail et qu'en retour ils reçoivent peu de gratifications de la part des élèves, des collègues, des structures scolaires et du public. Un sentiment de non-accomplissement va émerger et se traduire par une diminution de l'implication à l'école et une insatisfaction des enseignants face à leur mission

d'enseignement. Sous le coup de l'épuisement, les relations enseignants-élèves vont voir leur qualité diminuer par manque d'engagement des enseignants.

Day, Elliot et Kington (2005) affirment que l'engagement des enseignants auprès de leurs élèves est un élément-clé pour prédire leur performance au travail, leur taux d'absentéisme, leur rétention dans la profession et leur niveau d'épuisement professionnel. La qualité de cet engagement a une influence déterminante sur la motivation des élèves, leur réussite, leur attitude face aux apprentissages et leur présence à l'école. En accord avec Nias (1999), ces chercheurs rappellent que pour les enseignants, le terme *engagement* réfère à des réalités telles que prendre soin des élèves, être dévoué à sa tâche et prendre au sérieux son travail. Anadon, Bouchard, Gohier et Chevrier soulignent pour leur part que l'identité professionnelle des enseignants du primaire est indéniablement reliée à l'amour des enfants. Ils ajoutent : « il semble que le rapport aux enfants soit une donnée primordiale dans la construction du rapport à la profession. L'enfant "miroir" devient la source de l'engagement et aussi de l'action en classe » (Anadon, Bouchard, Gohier et Chevrier, 2001, p.9). Tardif et Lessard (1991) définissent quant à eux le travail enseignant comme un travail investi, puisqu'enseigner, c'est mettre sa propre personne en jeu, en tant que partie prenante des multiples interactions avec les élèves. Cette totale absorption comporte une part affective fondamentale, l'amour des enfants, et une solide capacité à travailler avec les émotions d'enfants qui ont leur individualité propre. Ce travail quotidien exige un puissant investissement affectif du travailleur. L'enseignant qui souffre d'épuisement n'a, pour sa part, plus la force et les ressources pour continuer à s'investir émotionnellement auprès de ses élèves.

Pour les enseignants du secondaire, les émotions et les appréciations positives des élèves représentent la plus puissante source (et quelquefois la seule) d'encouragement dans leur travail (Hargreaves, 2001). Un sondage effectué conjointement par l'Association Canadienne d'Éducation (ACE) et la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (FCE) montre que plus de 85 % des enseignants du primaire et du secondaire sont fortement d'accord pour affirmer que la bienveillance et l'engagement à l'égard des élèves, la passion et la connaissance des élèves constituent les caractéristiques personnelles qui aident à enseigner (FCE, 2012). La FCE a publié en 2001 un sondage sur les raisons qui incitent les personnes à choisir la profession enseignante. Les trois premières sont : aimer travailler avec les enfants ou les aider (28 %), ressentir de l'amour ou de l'affection pour les enfants (19 %) et aider à développer ou à motiver les enfants (10 %). Dans le même ordre d'idées, les trois premières raisons qui motivent les enseignants à *demeurer* dans la profession sont : aimer travailler avec les enfants ou les aider (40 %), aimer la profession ou être satisfait au travail (29 %) et la profession enseignante est utile ou gratifiante (15 %).

Suite aux recherches de Maslach (1982, 1999 et 2001), on sait que les enseignants épuisés (physiquement et émotionnellement) peuvent adopter une attitude distante, cynique et désabusée face aux besoins de leurs élèves. Ils cessent de s'engager émotionnellement en classe et ils perçoivent leurs tâches d'enseignement comme une corvée. La dépersonnalisation des relations avec les élèves constitue la deuxième composante de l'épuisement professionnel selon Maslach et Jackson (1981). Si cette attitude perdure pendant plusieurs mois, voire quelques années, n'y a-t-il pas lieu de s'inquiéter du maintien de la motivation des élèves, de la qualité de leurs apprentissages et en fin de compte de leur réussite scolaire? De même, l'état

d'épuisement de quelques membres d'une école peut induire un climat de morosité dans une équipe professorale, qui voit sa tâche s'alourdir d'année en année. Comme l'ont noté Tardif et Lessard (1999), les enseignants constatent que leur travail se complexifie et se bureaucratise de plus en plus et que les défis qui se présentent à eux sont d'autant plus grands qu'ils disposent de moins en moins de ressources disponibles à l'école pour y faire face. De plus, les caractéristiques interactives propres au métier d'enseignant comportent déjà leur large dose de stress, ce qui ne fait que pressuriser davantage les enseignants (Byrne, 1999; Nias, 1999; Kyriacou, 2001; Chartrand, 2006).

Mais dans le cadre interactif de l'école, Farber (1984) signale que les impacts du stress et de l'épuisement professionnel des enseignants sont extrêmement néfastes pour le monde de l'éducation : désillusion, dépersonnalisation, désengagement, sentiment d'impuissance, démotivation, isolement, conflits avec les directions d'écoles, les élèves et les parents, etc. Mais l'impact le plus dommageable se fait sentir sur l'acte d'enseigner lui-même (Evers et coll., 2004). Farber (2000) démontre à ce propos que l'une des caractéristiques des enseignants épuisés est le désintéressement presque complet envers leurs élèves et leurs tâches pédagogiques. Maslach, Schaufeli et Leiter (2001) affirment que l'épuisement professionnel entraîne des attitudes de déshumanisation et de désengagement face aux élèves. Les enseignants épuisés adoptent, comme mode de protection, des comportements de rejet face aux demandes des élèves; ils refusent de s'investir affectivement auprès d'eux.

Leithwood, Menzies, Jantzi et Leithwood (1999) soulignent que les symptômes de l'épuisement pèsent à la fois sur les plans organisationnel et personnel. Sur le plan de

l'organisation de l'école, ces symptômes se traduisent par une augmentation de l'absentéisme, un déclin des performances au travail et de pauvres relations avec les collègues et les élèves. Au plan personnel, les enseignants qui souffrent d'épuisement sont moins sympathiques aux élèves, moins engagés et moins impliqués dans leurs tâches, moins tolérants face à l'indiscipline en classe, moins préparés pour enseigner et, de façon générale, moins productifs en classe. Ces chercheurs ajoutent que les enseignants qui font l'expérience de l'épuisement tendent à être dogmatiques en ce qui concerne leurs pratiques et plus rigides dans leurs structures et dans l'application de leurs routines établies en classe. Ils démontrent aussi plus de résistance aux changements dus aux différentes réformes appliquées ces dernières années au domaine de l'éducation.

Sava (2002) souligne que suite à l'insatisfaction et à l'épuisement des enseignants, des relations maître-élève dysfonctionnelles vont engendrer chez les élèves des problèmes d'ordre physique, psychologique et académique. Elle nomme, entre autres, la perte d'estime de soi, l'augmentation de l'anxiété, de l'asthénie, de la phobie scolaire, des troubles de comportements et des difficultés d'apprentissage.

Si l'épuisement des enseignants menace avant tout la qualité des relations maître-élève, il a aussi des impacts majeurs sur les ressources physiques et psychologiques des enseignants. Ceux-ci, épuisés, se trouvent au bout de leurs ressources internes, ce qui crée de la détresse psychologique, une menace directe à leur équilibre psychologique (Jaoul et Kovess, 2004). Si les relations maître-élève sont vidées de composantes telles que la chaleur, l'empathie, la compréhension, l'ouverture d'esprit et l'engagement authentique, qui représentent la partie

visible de l'épuisement, nous pouvons facilement concevoir qu'une partie invisible est grandement menacée, à savoir la santé physique et mentale de l'enseignant.

### **1.2.2 La santé physique et mentale**

Une seconde conséquence majeure de l'épuisement professionnel concerne la santé physique et mentale des enseignants. En effet, si leurs objectifs scolaires et relationnels avec les élèves ne sont pas atteints, les enseignants se dévalorisent, se découragent, se culpabilisent et deviennent très vulnérables face à l'épuisement. Suite à cet échec professionnel, leurs santé physique et mentale peuvent être gravement menacées (Nias, 1999).

Pour décrire les retombées négatives du stress et de l'épuisement sur la santé des enseignants, Kyriacou (2001) propose une série d'états psychologiques négatifs tels que la frustration, l'inquiétude, les périodes de doute de soi, le désenchantement et un questionnement face à la poursuite de la carrière. Farber (2000) note à ce propos que les symptômes de la dépression et de l'épuisement sont très semblables et se chevauchent mutuellement. Il ajoute qu'outre une grande fatigue émotionnelle et physique, les enseignants épuisés démontrent une variété de troubles psychologiques comme du désespoir, des sentiments d'impuissance, des sensations de vide, de l'irritabilité, de l'anxiété, de la tristesse et une faible estime d'eux-mêmes (Farber, 1991). Il mentionne que les enseignants souffrant d'épuisement ressentent de la colère et de la frustration. Ils souffrent aussi de troubles physiques, comme des problèmes de sommeil et d'appétit, un manque d'énergie et des perturbations d'ordre sexuel.

Toujours au niveau de la santé des enseignants, Truchot (2004) rappelle que les états de fatigue et d'épuisement sont reliés à des facteurs interindividuels et organisationnels, comme les conflits au travail, les agressions physiques et psychologiques, la surcharge de travail, les conflits de rôle, l'insécurité au travail, etc. Horenstein (2006), dans une étude transversale sur la qualité de vie de 2568 enseignants français du premier et du second degré, avance que 36,42 % de ceux du premier degré jugent leur état de santé « moyen » ou « mauvais » alors que 43,94 % de ceux du second degré rapportent la même chose. De même, ce chercheur constate que 21 % des enseignants de son échantillon envisageaient de quitter leur école d'ici la prochaine rentrée. Concernant la violence dans les établissements scolaires, Horenstein (2006) mentionne que 10 % des enseignants du premier degré et 25 % du second degré ne se sentaient pas en sécurité dans leur milieu de travail. Citant une enquête épidémiologique de la Mutuelle Générale de l'Éducation Nationale (MGEN) (Kovess et coll., 2001), il souligne qu'un enseignant sur trois déclare un état anxieux et que c'est la maladie la plus déclarée par les enseignants. Ainsi, 10 % des enseignants vivent une dépression alors que les maladies du stress (insomnie, allergies, ulcères, migraines) sont plus fréquentes chez les enseignants que dans la population en général. De plus, d'après la même enquête, 70 % des enseignants craignent la fatigue, la tension et le surmenage (un homme sur deux), 20 % ont peur d'agressions physiques et que 60 % des femmes au lycée ou au collège ont peur de se faire insulter. Quant à la santé des enseignants, les résultats du questionnaire *Qualité de vie au travail des enseignants* confirment des corrélations très fortes, pour l'ensemble de l'échantillon, entre chacune des variables du climat scolaire et la perception globale de la santé, le présentisme, les arrêts de travail et les consultations pour des lésions physiques et psychiques (Horenstein, 2006).

Ainsi, des états d'épuisement physique et psychologique peuvent créer, chez les enseignants, une profonde insatisfaction professionnelle, l'émergence d'un sentiment d'incompétence et de non-accomplissement au travail (Maslach, 1999). Cet état d'épuisement, qui se traduit par une baisse des performances en classe et de l'engagement authentique auprès des élèves, influence grandement, à la baisse, la satisfaction des enseignants face à leur travail.

### **1.2.3 La satisfaction des enseignants face à leur travail**

Une troisième conséquence résultant de l'épuisement professionnel concerne la satisfaction des enseignants face à leur profession. Dans leur étude qualitative, effectuée sur plusieurs continents et portant sur la satisfaction des enseignants, Scott, Stone, & Dinham (2001) avancent que, dans un contexte d'une profonde restructuration des politiques scolaires à l'échelle de la planète, les enseignants se plaignent d'avoir subi un net recul au niveau de leur statut et de la reconnaissance sociale de leur profession. D'abord, les enseignants constatent de plus en plus d'interférences provenant de l'extérieur de l'école et remarquent une volonté politique de déprofessionnaliser leur travail. Ils s'inquiètent par ailleurs de la vitesse et de la nature des changements amorcés par les restructurations, qui impliquent une nette augmentation de leur charge de travail.

Des études indiquent qu'une partie de l'ensemble des enseignants du Québec se sent insatisfaite en ce qui concerne la lourdeur de leur travail à différents niveaux (Conseil Supérieur de l'Éducation, 2004). Tardif et Lessard (1999) rapportent que les discours des enseignants sur l'évolution du système scolaire et de leur profession comportent plusieurs aspects négatifs, dont les niveaux de difficulté avec les élèves et la complexité de la tâche. Ces

auteurs constatent que « certains enseignants se sentent débordés par leur mission, laquelle les oblige à baisser les bras [...] » (Tardif et Lessard 1999, p.315) C'est l'aspect « gestion de classe » qui est le plus souvent mentionné comme étant la principale source d'insatisfaction des enseignants (Tardif et Lessard, 1999; Byrne, 1999). La discipline scolaire alourdit considérablement leur tâche, les empêchant de mener à bien leurs activités d'enseignement (Friedman, 2006b).

Sava (2002), dans son étude quantitative et transversale, démontre que les enseignants présentant un haut taux de satisfaction au travail obtenaient un faible taux d'épuisement ainsi qu'un haut niveau d'investissement auprès des élèves, mais que l'inverse était aussi vrai. En effet, les enseignants fortement insatisfaits de leurs conditions de travail étaient plus enclins à l'épuisement professionnel et négligeaient leurs rapports aux élèves. Cette insatisfaction professionnelle ressentie par les enseignants va se répercuter en classe et entraîner chez leurs élèves toutes sortes de problèmes d'ordre scolaire, psychologique et comportemental.

Travers et Cooper (1997), cités par Horenstein (2006), rapportent que sur 800 enseignants anglais et français, 55 % des enseignants anglais et 20 % des enseignants français songent à quitter l'enseignement. Ces chercheurs soulignent, tant chez les enseignants anglais que français, que la discipline dans la classe, le bas statut social et l'absence de soutien des parents représentent les principales sources de pression et d'insatisfaction. L'insatisfaction des enseignants peut être considérée tant comme une *cause* de l'épuisement (Nias, 1999) que comme une *conséquence* de celui-ci (Maslach, 1999).

### *L'insatisfaction des enseignants comme cause de l'épuisement professionnel*

Pour Nias (1999), l'insatisfaction au travail chez les enseignants est une cause de stress, dans la mesure où ils ressentent de la pression lorsqu'ils ne peuvent atteindre leurs idéaux éducatifs. Ce chercheur affirme que les enseignants investissent l'ensemble de leur propre identité dans l'accomplissement de leur tâche et qu'ils poursuivent des standards professionnels très élevés. Il apparaît clairement que les enseignants vont protéger avec vigueur et constance leur identité, qui est à la fois professionnelle et personnelle. Toute intervention qui attaque cette identité est perçue comme menaçante et souffrante. Ainsi, toute pression ou action provenant des politiques gouvernementales ou des structures scolaires risquant contrarier leurs valeurs éducatives et leur identité professionnelle causent du stress aux enseignants. Nias (1999) ajoute, dans un temps de réforme et de restructurations, que pour les enseignants, la culpabilité et la perte de l'estime de soi accompagnent la trahison de leurs idéaux éducatifs. Face à un environnement scolaire difficile, un courageux maintien des idéaux éducatifs peut s'avérer émotionnellement épuisant pour leur santé physique et mentale. Ce surinvestissement représente une menace pour l'équilibre de leurs énergies, ce qui peut enclencher un processus d'épuisement professionnel. La perte de la satisfaction des enseignants au travail peut donc se concevoir comme une cause de l'épuisement professionnel, car elle atteint à leur identité personnelle et professionnelle et mine leur motivation et leur engagement au sein de l'école.

### *L'insatisfaction des enseignants comme conséquence de l'épuisement professionnel*

D'autre part, Maslach, Schaufeli et Leiter (2001), procédant à une analyse des 25 dernières années de recherche touchant le stress et l'épuisement des enseignants, considèrent la définition de l'épuisement professionnel de Maslach et Jackson (1981) comme la plus utilisée et validée scientifiquement. Cette définition décline trois aspects de cet état : une profonde

fatigue physique et émotionnelle, une dépersonnalisation des relations avec les personnes en demande de service et une baisse du sentiment d'accomplissement au travail. Ainsi, en réaction à un vécu difficile en classe, certains enseignants adoptent des comportements (de protection) de désengagement, de cynisme et d'indifférence face aux élèves. Au final, ces enseignants peuvent ressentir un sentiment chronique de non-accomplissement dans l'exercice de leurs fonctions. Cette réduction du sentiment d'accomplissement découle d'une autoévaluation négative de leurs performances au travail (Schaufeli, Maslach, & Marek, 1993). Dans cette optique, l'insatisfaction professionnelle des enseignants se présente donc comme la conséquence d'un épuisement physique et émotionnel au travail. Densten (2001) rappelle à ce propos que les personnes épuisées subissent une érosion de leurs ressources physiques, émotionnelles, relationnelles, morales et comportementales si profonde qu'elle menace leur sentiment d'accomplissement professionnel.

### *L'insatisfaction des enseignants comme équipe-école*

Dans un milieu donné, l'insatisfaction professionnelle des enseignants peut contaminer toute une équipe-école. Bakker et Schaufeli (2000), dans une étude quantitative et transversale, ont démontré que l'épuisement professionnel des enseignants se propage à l'intérieur des institutions scolaires, principalement lorsque ceux-ci discutent de l'organisation de l'école ou lorsqu'ils tentent de régler les comportements d'indiscipline des élèves avec les collègues et les directions d'établissements. Freudenberger (1977) soutient que l'épuisement professionnel est contagieux et que l'insatisfaction et le négativisme peuvent se propager d'un travailleur à l'autre, ce qui peut aller jusqu'à menacer la mission de l'institution. Truchot (2004) souligne que dans les organisations scolaires et médicales où des groupes de professionnels vivent

beaucoup de stress et de pressions, l'épuisement professionnel peut se propager d'un travailleur à un autre et s'avérer contagieux. La contagion peut-être, à la fois, un processus émotionnel (la synchronisation émotionnelle) et un processus cognitif (l'écoute des émotions et la compréhension des situations de stress). Bakker, Westman et Schaufeli (2007) ont eux aussi démontré que la fatigue physique et émotionnelle et la dépersonnalisation, qui représentent le cœur de l'épuisement professionnel, se propagent d'une personne à l'autre dans une même organisation.

### **1.3 La présente étude**

Depuis plusieurs décennies, la littérature scientifique atteste du fait que la profession enseignante est génératrice de nombreux cas d'épuisement professionnel (Byrne, 1999; Maslach, 1999; Genoud, Brodard, & Reicherts, 2007). Ce syndrome est composé de trois aspects bien définis par les travaux de Maslach et Jackson (1981) : la fatigue physique et émotionnelle, la dépersonnalisation des relations et la perte du sentiment d'accomplissement.

Les causes de stress et d'épuisement les plus souvent mentionnées par les enseignants sont (Friedman 2006a et b; Genoud, Brodard et Reicherts, 2007; Kyriacou, 2001) :

- enseigner à des élèves démotivés;
- maintenir la discipline en classe;
- pallier au manque de temps et subir une surcharge de travail.

En ce qui concerne l'indiscipline des élèves, il est largement reconnu par des chercheurs de tous les continents que la gestion de l'indiscipline et des actes d'hostilité envers eux, tels que l'irrespect, les menaces verbales et physiques, les défis à leur autorité et la démotivation des élèves, ébranle durement et épuise profondément les enseignants (Friedman, 2006b). Certains se trouvent totalement impuissants devant l'indiscipline des élèves et sentent que leur investissement auprès d'eux n'est que pure perte (Farber, 1999). Friedman (2003; 2006a et b), Farber (1991) et Blase (1982) ont mis en lumière une association significative entre les comportements indisciplinés des élèves et l'épuisement professionnel. Byrne (1994) a identifié qu'un climat de classe conflictuel est un facteur majeur dans le processus qui mène les enseignants à l'épuisement professionnel. Betoret (2009) a pour sa part démontré que pour les enseignants du secondaire, l'indiscipline des élèves a un effet positif significatif sur la hausse du niveau d'épuisement professionnel des enseignants.

Or, s'il est reconnu par de très nombreuses études que les comportements d'indiscipline des élèves sont une des causes principales de l'épuisement professionnel des enseignants, on connaît fort peu l'impact différentiel des différents comportements d'indiscipline, car ceux-ci sont souvent considérés dans leur ensemble et non selon leurs aspects spécifiques.

En prenant acte des niveaux préoccupants d'épuisement professionnel des enseignants recensés par la littérature scientifique actuellement disponible et des limites de nos connaissances, nous avons cherché à mieux cerner la relation entre l'indiscipline des élèves et l'épuisement des enseignants. Premièrement, nous avons constaté une limite à nos connaissances au sujet de l'indiscipline scolaire. Elle est le plus souvent décrite comme une

globalité, ce qui ne permet pas de connaître les impacts des différents types d'indiscipline, qui peuvent s'échelonner du simple retard injustifié à l'agression physique. Dans cette étude, nous souhaitons mieux identifier les comportements d'indiscipline qui épuisent les enseignants. La contribution originale de cette recherche se situe au niveau de la relation entre les différents comportements d'indiscipline et l'épuisement professionnel.

### **1.3.1 L'objectif général de la recherche**

Ainsi, l'objectif général de cette recherche est de mieux comprendre le rôle des comportements d'indiscipline des élèves dans l'épuisement professionnel des enseignants. Notre objectif est donc de réaliser une double analyse, exploratoire et explicative, s'inscrivant à l'intérieur d'un modèle de la relation entre l'indiscipline scolaire et l'épuisement professionnel.



## **2. MODÈLE THÉORIQUE ET RECENSION DES ÉCRITS**

Pour construire un cadre théorique solide, nous devons procéder à une analyse conceptuelle pour définir avec précision la représentation des trois éléments de la problématique : l'épuisement professionnel, l'indiscipline des élèves et le SAE des enseignants. D'abord, nous allons nous pencher sur le concept de l'épuisement professionnel, qui peut être considéré à la fois comme un état et un processus, se caractérisant par une fatigue physique et émotionnelle extrême qui empêche le travailleur de produire les émotions positives nécessaires à la pleine réalisation de ses services auprès de ses bénéficiaires. Ensuite, nous examinerons les concepts théoriques de l'indiscipline scolaire et du SAE en gestion de classe, pour comprendre ce qui épuise et comment s'épuisent les enseignants.

### **2.1 L'épuisement professionnel des enseignants**

Au début des années soixante-dix, l'épuisement professionnel s'est imposé comme un problème très préoccupant, surtout en ce qui concerne les professionnels en relation d'aide. En 1986, Finlay-Jones, au cours d'une étude quantitative et transversale, démontrait que 17 % des enseignants de son échantillon souffraient de détresse psychologique sévère. De très nombreuses recherches ont été menées pour mieux comprendre l'ampleur et la complexité de l'épuisement des enseignants (Byrne, 1999 ; Rudow, 1999). Un parcours de la littérature scientifique permet de constater que de nombreux chercheurs définissent l'épuisement professionnel comme la résultante d'une accumulation à long terme des effets du stress professionnel subi dans leur environnement de travail, qui se mesure selon trois échelles : la

fatigue physique et émotionnelle, la dépersonnalisation et la perte du sentiment d'accomplissement (Maslach et Jackson, 1997). Cette définition comporte deux aspects complémentaires : l'érosion graduelle des ressources internes de l'enseignant et l'état d'épuisement physique, émotionnel et relationnel. C'est cette définition que nous allons approfondir dans la première partie de ce chapitre, traitant de l'épuisement des enseignants. En deuxième partie, nous présenterons le concept d'épuisement professionnel de Maslach et Jackson (1997), qui occupe une grande place dans la littérature scientifique, est largement utilisé sur tous les continents et a été validé empiriquement à plusieurs reprises (Bakker, Demerouti et Schaufeli, 2002).

### **2.1.1 État et processus**

L'épuisement professionnel des enseignants peut-être considéré à la fois comme un état de fatigue physique et émotionnelle extrême et un processus graduel d'érosion des ressources internes des travailleurs (Truchot, 2004). Ce problème comporte son lot propre de manifestations physiques et émotionnelles et entraîne des conséquences attitudinales et comportementales négatives au travail. Sa résolution implique d'identifier les différents types de stress subis au travail qui entraînent l'épuisement (Truchot, 2004). Selon Friedman (2006b), l'épuisement professionnel des enseignants peut se concevoir comme un processus qui se développe au contact quotidien avec la réalité des salles de classe. Pour ce chercheur, les phénomènes du stress et de la fatigue extrême chez les enseignants tournent autour d'un aspect fondamental de leur tâche éducative: la relation maître-élève. La pratique de l'enseignement concerne avant tout les aspects interactif, émotionnel et relationnel entre l'enseignant et ses élèves (Tardif et Lessard, 2004). Cette pratique relationnelle quotidienne

commande un puissant travail émotionnel, ce qui entraîne obligatoirement la construction d'un vécu émotionnel avec les élèves propre à chaque enseignant (Hargreaves, 1998, 2000, 2001; Zembylas, 2002a, 2002b, 2003a, 2003b, 2004). Hargreaves (2001), dans son étude qualitative, démontre que le rapport aux élèves représente aux yeux des enseignants l'élément le plus stimulant et le plus valorisant de leur tâche. Mais dans un climat de classe hostile, il devient l'aspect le plus démotivant, le plus décevant et quelquefois, le plus menaçant de leur profession (Byrne, 1991; Carlyle & Woods, 2002; Jeffrey & Sun, 2006; Friedman, 2006b).

Truchot (2004) souligne que les différentes définitions de l'épuisement professionnel se complètent beaucoup plus qu'elles ne s'opposent. Cet auteur propose de les regrouper selon deux catégories, dépendant de si l'épuisement au travail est conçu et analysé comme un état dysfonctionnel de santé physique et mentale ou comme un processus graduel d'érosion et d'assèchement des ressources internes du travailleur. En réalité, comme Truchot (2004) en fait la remarque, les premières définitions réfèrent à l'aboutissement d'un processus que décrivent les secondes.

#### *Les définitions en termes d'état de santé physique et mentale*

Selon Truchot, les définitions qui décrivent un état d'épuisement partagent trois caractéristiques essentielles :

Les éléments dysphoriques dominent ces définitions. En particulier l'épuisement émotionnel et mental. Les travailleurs qui souffrent d'épuisement démontrent des attitudes et des comportements négatifs envers les clients. Leur efficacité et leurs performances diminuent grandement. Sur le plan étiologique, les idéaux professionnels trop élevés, les attentes inappropriées et les exigences émotionnelles jouent un rôle majeur dans l'état d'épuisement. L'épuisement est causé directement par le travail et frappe les travailleurs fonctionnels. Il n'est aucunement la manifestation d'une pathologie individuelle extérieure au travail. (Truchot, 2004, p.20)

*Les définitions en termes de processus graduel d'érosion des ressources internes*

Les définitions de Cherniss (1982), de Blase (1982), de Etzion (1987), de Brouwers et Tomic (2000b), de Pines et Keinan (2005), de Schaufeli et coll. (2008) et de Friedman (2003) conçoivent l'épuisement professionnel comme un processus progressif. Ces définitions en termes de processus avancent que :

- L'épuisement commence par des tensions, qui sont le produit de l'écart négatif entre les idéaux et les attentes, les efforts des travailleurs et la réalité du travail.
- Les nombreux stress qui résultent d'un déséquilibre entre les attentes du travailleur et la réalité se développent graduellement et s'accumulent à long terme.
- Les stratégies utilisées par le travailleur pour affronter ces stress sont déterminantes pour le développement ou non de l'épuisement.

Dans une étude quantitative et transversale, Etzion (1987) considère que la définition de l'épuisement professionnel doit laisser une large place au processus d'érosion psychologique qui se déroule à l'insu même du travailleur. Pour ce chercheur, ce phénomène découle d'inadaptations continues au travail, difficilement reconnaissables et pour la plupart non reconnues. Ces inadaptations chroniques sont associées arbitrairement soit aux caractéristiques du travailleur, soit à l'environnement de travail. Elles représentent la source d'un processus d'érosion physique et psychologique lent et caché (Etzion, 1987). Cet auteur note qu'à la différence des autres phénomènes stressants plus aisément identifiables et quantifiables, les mini-stresseurs quotidiens liés aux inadaptations au travail ne causent pas d'alarme et sont rarement l'objet d'efforts ciblés pour les combattre et les résoudre. Dans cette optique de

processus à faible bruit, l'usure peut être à l'œuvre depuis longtemps sans être consciemment et distinctement détectée par le travailleur.

Pour mieux comprendre les caractéristiques propres au processus de l'épuisement professionnel des enseignants, nous avons retenu quatre études particulièrement éclairantes : d'abord celle de Carlyle et Woods (2002) qui relie l'épuisement des enseignants à l'érosion émotionnelle au contact d'une réalité scolaire anxiogène; deuxièmement celle de Farber (1999), qui associe l'épuisement des enseignants à un sentiment d'iniquité ressenti face aux élèves et à l'école; troisièmement l'étude de Pines (2002), qui relie l'épuisement des enseignants à la perte de la signification du travail enseignant et finalement, celle de Maslach et Jackson (1981), qui considère l'épuisement des enseignants comme un processus d'usure en milieu de travail provoquant un état de fatigue physique et émotionnelle extrême, une dépersonnalisation des relations et une insatisfaction au travail.

*L'étude qualitative de Carlyle et Woods : l'épuisement professionnel dû à l'érosion émotionnelle*

Pour Carlyle et Woods (2002), les effets du stress des enseignants se font sentir au niveau de leur identité comme personne et comme professionnels de l'éducation. Ces auteurs, dans leur étude qualitative et longitudinale, se sont penchés sur la dimension émotionnelle ressentie par 21 enseignants du secondaire frappés d'épuisement. Tous ont vécu des épisodes de stress très intenses et ont expérimenté de profondes et perturbantes émotions. Leur sentiment de compétence professionnelle a été fortement ébranlé, et leur identité professionnelle mise à mal.

Pour illustrer la fragilisation douloureuse de l'identité de ces enseignants subissant de grands stress, ces chercheurs utilisent le terme de « chute en spirale ». Cette descente traumatisante vers la perte de l'identité personnelle-professionnelle est un processus qui se déroule en trois phases. Premièrement, il prend sa source dans les interactions négatives entre les conditions de travail dans lesquelles évoluent l'enseignant et les différentes identités que celui-ci s'est construites antérieurement, avant l'avènement de nouvelles conditions professionnelles. Deuxièmement, l'identité personnelle-professionnelle change nécessairement sous l'effet stressant des conditions de travail; une reconstruction se fait alors pour en créer une nouvelle. Troisièmement, dans un processus émotionnel radical et souffrant, il s'enclenche une montée d'émotions extrêmement négatives exprimant une souffrance, qui a pour effet de détacher l'enseignant de son ancienne identité. Ce processus douloureux de séparation et de perte se produit lorsque l'identité de l'enseignant se trouve attaquée chroniquement par le stress.

Toujours selon Carlyle et Woods (2002), au cours de ce processus, l'enseignant va subir plusieurs pertes émotionnelles et physiques :

- la perte de sa confiance en ses compétences émotionnelles et professionnelles;
- une diminution de sa capacité à gérer efficacement ses émotions en classe;
- la perte de sa capacité à ressentir des expériences émotionnelles positives en classe;
- des atteintes graves en regard de sa santé physique et mentale;
- la perte de sa capacité à se comprendre (confusion émotionnelle);
- une attaque directe à son identité personnelle la plus profonde (sa sécurité personnelle).

À ce stade de stress, Carlyle et Woods (2002) stipulent que pour les enseignants, la sécurité ontologique n'existe plus. Ces auteurs avancent que les identités personnelle et professionnelle des enseignants sont intimement liées, du fait de leur engagement authentique auprès de leurs élèves et de la somme d'énergie émotionnelle qu'ils y investissent. Une partie importante d'entre eux considère son travail en classe comme une vocation et ne souhaite pas la perdre (Nias, 1999). Carlyle & Woods (2002) constatent que tous ont perdu leur identité professionnelle au cours de ce processus d'épuisement. Émotionnellement et physiquement épuisés, ces enseignants sont devenus professionnellement, émotionnellement, et cognitivement incompetents. Seidman & Zager (1991), cité par Carlyle & Woods (2002), concluent à ce propos que les enseignants, se sentant en perte de contrôle face à leur travail, sont dévastés par quantité de problèmes physiques, psychologiques et sociaux qui dégradent leur travail en classe. Cette situation est un cercle vicieux qui enferme les enseignants dans une cascade de pertes de contrôle, de problèmes physiques et psychologiques et de mauvaises performances en classe.

Toutefois, nous devons souligner quelques limites à cette étude: la taille de l'échantillon est restreinte, les concepts d'identité personnelle et professionnelle sont très larges et le concept d'épuisement professionnel n'est pas défini. Le concept d'indiscipline des élèves est vu sous l'angle général de l'irrespect et des attitudes de démotivation et d'hostilité. Il n'y a pas de données quantitatives approfondies pour décrire la prévalence de l'épuisement chez les enseignants et pour appuyer les données qualitatives.

Malgré les limites de cette recherche, la qualité des témoignages des enseignants s'est révélée très éclairante pour mieux comprendre l'ampleur des émotions ressenties au cours d'un processus d'épuisement. Ces données qualitatives donnent un accès privilégié à la souffrance des enseignants face à l'indiscipline scolaire. Or, trop peu de recherches sur l'épuisement professionnel des enseignants nous offrent un tel accès à leur vécu émotionnel face aux comportements perturbateurs des élèves. C'est pourquoi nous proposons dans ces pages une méthode mixte, qui nous permettra d'obtenir des données qualitatives venant éclairer et soutenir nos données quantitatives.

*L'étude qualitative de Farber : l'épuisement professionnel dû au sentiment d'iniquité*

D'autres écrits scientifiques sur le vécu émotionnel négatif des enseignants ont décrit des trajectoires émotionnelles négatives découlant du stress subi en classe. Deux concepts du vécu émotionnel des enseignants ont attiré notre attention: le concept d'iniquité (*inconsequentiality*) de Farber (1999) et le concept d'importance accordée à son travail de Pines (2002). Selon Farber (1999), le sentiment d'iniquité se définit comme le sentiment du travailleur qui évalue que l'ampleur de son investissement au travail est disproportionnée en comparaison des récompenses et de la reconnaissance qu'il reçoit en retour. Pour cet auteur, les enseignants aux prises avec des élèves indisciplinés qu'ils doivent quotidiennement tenter de contrôler sont privés de leur plus grande source de gratification, c'est-à-dire de relations significatives avec les élèves (Hargreaves, 2001). Cette situation les rend vulnérables au stress et à l'épuisement.

D'après les entrevues menées par Farber (1999), pour certains enseignants, le stress ressenti en classe est si élevé qu'ils ne sont plus en mesure de faire l'expérience de la récompense ou de la

reconnaissance au cours de leurs activités d'enseignement. Se sentant privés de récompenses et ressentant une perte injustifiée dans l'exercice de leur travail, certains enseignants vont diminuer leurs efforts et cesser de s'investir émotionnellement en classe, dans l'espoir d'équilibrer l'équation investissement-récompense. Cela aggrave le problème, puisque toujours selon cette étude, les enseignants qui se retirent affectivement de leur travail auprès des élèves reçoivent encore moins de récompenses et voient pour eux s'amorcer la spirale de l'épuisement professionnel. D'après les études de cas de Farber, beaucoup d'enseignants ont le sentiment de donner le meilleur d'eux-mêmes aux élèves et à l'école et de recevoir peu de gratifications en retour.

Farber (1999), Hargreaves (1998, 2000 et 2001) et Zembylas (2006), à l'aide de nombreuses études de cas, mentionnent que ce sont les gratifications qui proviennent des élèves qui font la plus grande différence pour les enseignants, c'est-à-dire qu'elles leur procurent un sentiment d'importance et de valorisation qui les éloigne de l'épuisement professionnel. Ce sont celles qui sont les plus proches de l'essence même de leurs tâches et interactions quotidiennes avec leurs élèves. À l'opposé, selon Hargreaves (2001), les relations conflictuelles ou l'absence de relation avec les élèves constituent l'une des causes importantes des émotions négatives ressenties par les enseignants. Lorsque les objectifs de ces relations sont contradictoires (entre l'enseignant et les élèves), cela devient une autre source d'émotions négatives. Ainsi, dans cette étude, les enseignants du secondaire se plaignent d'être incompris, injustement accusés, traités comme des stéréotypes et d'être non reconnus par leurs élèves. Farber (2000) rapporte que plusieurs enseignants sont en colère contre les élèves parce que leurs attitudes et comportements rendent impossible la réalisation de leur travail d'enseignement.

Farber (1999 et 2000) utilise une approche de type biographique en analysant les témoignages d'enseignants épuisés. Cette approche donne une vision approfondie du vécu des enseignants, de leurs questionnements et de leurs émotions, mais ne donne pas d'indice sur l'ampleur de la présence du sentiment d'iniquité chez les enseignants. Ici aussi, les comportements d'indiscipline sont ramenés à des attitudes de démotivation et d'irrespect de l'autorité de l'enseignant et décrits de façon générale.

*L'étude quantitative et qualitative de Pines : l'épuisement professionnel dû à perte de signification du travail*

Dans un même ordre d'idée, Pines (2002), dans une étude à la fois quantitative et qualitative comportant un échantillon de 711 enseignants israéliens et américains du primaire et du secondaire, a démontré une relation significative entre la perte dramatique de la vocation d'enseignant (l'importance et la signification accordées au travail) et l'épuisement professionnel. En accord avec Blase (1982), Pines propose le concept d'érosion ontologique des idéaux des enseignants face à la réalité de la classe, comme explication de l'épuisement professionnel. Pour mobiliser leur énergie et s'investir auprès des élèves, les enseignants transforment leurs idéaux, leurs valeurs et leur vision des besoins des élèves en autant de buts à atteindre. En analysant les buts et les attentes des enseignants, cette auteure mentionne que 88 % des participants à l'étude ont évoqué entretenir des buts et des valeurs d'éducation dans l'exercice de leur travail. Pour un certain nombre d'entre eux, ces buts et ces valeurs sont très importants (41 %). De plus ils désirent influencer positivement les élèves (28 %) et les inspirer par leur engagement et leur passion pour leur matière (19 %). D'autre part, devant les perturbations scolaires vécues en classe, les enseignants se sentent émotionnellement

perturbés, frustrés face à leurs élèves. Ils soulignent à 49 % que ce sont les problèmes d'indiscipline des élèves qui représentent la plus grande cause de leur épuisement.

Dans la perspective ontologique de Pines, les enseignants, confrontés quotidiennement à de tels comportements d'obstruction, se voient incapables d'atteindre leurs buts d'éducation et d'actualiser leurs valeurs éducatives, d'influencer positivement leurs élèves, de les inspirer et de les intéresser à leur matière. Confrontés à cette incapacité de réaliser les idéaux et les valeurs éducatives qui ont déterminé leur choix de carrière et nourrit leur vocation, les enseignants n'arrivent plus à maintenir la signification de leur engagement auprès des élèves. À cause des comportements d'indiscipline, les enseignants ne sont plus en mesure d'enseigner, d'éduquer, d'influencer et d'inspirer; ils finissent par s'épuiser dans une tâche qui n'a plus de sens pour eux.

Il faut mentionner quelques limites à l'étude de Pines. D'abord, les comparaisons entre groupes d'enseignants de cultures différentes peuvent influencer les résultats, puisque les notions d'autorité et d'indiscipline peuvent varier d'une culture à l'autre. De plus, Pines compare des enseignants du primaire, du secondaire et du niveau collégial. Il est clair que ces enseignants vivent des problèmes disciplinaires de nature et d'intensité bien différentes. Dans cette étude aussi, les comportements d'indiscipline sont définis par des mots tels que : indiscipliné, méprisant, inattentif, indifférent. Ces qualificatifs ne décrivent pas des comportements précis d'indiscipline, ce qui donne l'impression que ce concept d'indiscipline est utilisé comme fourretout.

*Les recherches de Maslach et Jackson : l'épuisement professionnel comme état et processus*

Le concept d'épuisement professionnel proposé par Maslach et Jackson (1981) est le modèle théorique le plus utilisé dans les études scientifiques touchant ce problème. Subdivisé en trois sous-échelles — fatigue physique et émotionnelle, dépersonnalisation et sentiment d'accomplissement —, le *Maslach Burnout Inventory Human Services Survey (MBI)* se montre tout à fait compatible avec les traitements statistiques et a été validé empiriquement à de très nombreuses reprises (Schaufeli, Leiter et Maslach, 2008). Dans la présentation de son modèle, Maslach met en lumière la double nature de l'épuisement professionnel, qui est à la fois un état final d'épuisement et un processus d'érosion causé par une situation de stress chronique en milieu de travail (Schaufeli, Leiter et Maslach, 2008). Le *MBI* cherche avant tout à mesurer les niveaux de fatigue physique et émotionnelle, de dépersonnalisation et du sentiment d'accomplissement de la personne dans sa relation avec son environnement de travail. Ainsi, Maslach considère l'épuisement professionnel comme la conséquence d'un stress chronique vécu en milieu de travail et non comme une psychopathologie comme la dépression. Ce modèle est conçu pour mesurer les sentiments attribués au travail (épuisé, frustré, démotivé, insensible, détaché, désengagé ou à l'inverse, énergisé, motivé, engagé, satisfait).

Pour la prochaine partie, nous allons donc aborder le modèle de l'épuisement professionnel de Maslach et Jackson (1981).

### **2.1.2 Le modèle de l'épuisement professionnel de Maslach et Jackson**

Maslach et Jackson (1981) définissent l'état d'épuisement professionnel comme un syndrome articulé autour de trois composantes : une fatigue physique et émotionnelle, une attitude de dépersonnalisation envers les « clients » et un sentiment de non-accomplissement face à son travail. Comme l'affirme Maslach (1982 et 2001), en analysant les relations entre ces trois composantes, celle de la fatigue physique et émotionnelle ressort comme l'aspect central du syndrome. Cette composante représente la partie évaluation des symptômes physiques et psychologiques face au stress. Les praticiens épuisés voient leurs ressources physiques et émotionnelles s'effondrer; ils n'arrivent plus à faire face au stress et à mobiliser leurs énergies pour s'adapter aux pressions dues à leur travail. Ils ne peuvent plus « en donner davantage » pour réaliser leurs tâches. L'énergie disponible pour le travail diminue dramatiquement et drastiquement, ce qui les laisse sans aucune ressource interne pour atteindre leurs objectifs.

La seconde composante, la dépersonnalisation, est décrite dans la littérature scientifique comme une attitude froide et cynique accompagnée de comportements de désengagement (Maslach, 1982). Elle apparaît comme une tentative d'adaptation à l'état chronique de fatigue physique et émotionnelle. Cette composante est la partie évaluation des clients par le travailleur. Elle se traduit par un processus de détachement face aux demandes du milieu et débute par l'émergence d'attitudes distantes, dures et insensibles envers les personnes associées à l'environnement de travail, principalement le « client ».

La montée du sentiment de non-accomplissement est associée à une baisse notable du SAE chez la personne épuisée. Cette troisième composante se caractérise par une autoévaluation

des performances au travail, incluant le constat de l'inhabileté à remplir avec succès les tâches normales, celui de la baisse de la productivité et de l'enthousiasme au travail, l'adoption de comportements d'évitement ainsi que la perception de l'incapacité à s'adapter au stress inhérent au travail (Maslach, Schaufeli et Leiter, 2001). Les praticiens épuisés constatent qu'ils ne sont plus en mesure de performer au travail comme ils pourraient s'y attendre.

Le syndrome de l'épuisement professionnel est précisément associé à des travailleurs qui doivent être en relation avec des personnes en besoin de soins et de services (Maslach, 1982 et 2001). Une partie significative de ces professionnels de l'aide se sent épuisée. Ces derniers se plaignent de la surcharge de travail et d'un manque cruel de temps. Ils ressentent de l'amertume face aux innombrables demandes d'aide et au rythme effarant du travail. Ils se plaignent aussi de problèmes interpersonnels et de difficultés familiales. Ils se sentent irritables, épuisés physiquement et psychologiquement. Cyniques, ils n'entrevoient aucune porte de sortie. La plupart de ces professionnels reçoivent de bons salaires, mais arrivent tout juste à supporter leur travail, leurs collègues et les personnes qui sont sous leur responsabilité (patients, élèves, clients). Ils considèrent qu'ils n'ont pas les moyens de quitter leur emploi et se sentent pris au piège, en colère et désillusionnés. Ils recherchent désespérément de l'aide et croient qu'il n'existe pas de solution possible pour eux (Farber, 2000).

Pour notre étude, nous considérons la définition de l'épuisement de Maslach et Jackson comme la plus appropriée pour trois raisons. D'abord, ce modèle a été utilisé et testé empiriquement avec succès dans un très grand nombre de recherches, dans divers pays, milieux et niveaux d'enseignement. En plus d'avoir démontré une validité scientifique

certaine, cette définition décrit avec précision les aspects concrets de l'épuisement professionnel; son construit théorique est très solide et éclairant. Finalement, cette définition a reçu beaucoup de reconnaissance scientifique et fait consensus au sein de la communauté des chercheurs qui étudient l'épuisement professionnel.

Suite à sa revue de littérature, Byrne (1999) confirme que l'indiscipline des élèves représente un facteur majeur au sein du processus qui mène les enseignants à l'épuisement professionnel, et ce, sur tous les continents. Friedman (2006b), à la suite de nombreux autres chercheurs, affirme que des relations maître-élève difficiles jouent un rôle pivot dans le développement du stress et de l'épuisement chez les enseignants. Il semble donc indiqué de nous pencher sur les relations entre l'indiscipline des élèves et l'épuisement des enseignants.

## **2.2 L'indiscipline des élèves et l'épuisement professionnel des enseignants**

Dans sa revue de la littérature scientifique traitant des modèles de l'épuisement professionnel des enseignants qui ont été validés empiriquement, Byrne (1999) confirme qu'un mauvais climat de classe joue un rôle fondamental dans l'émergence du stress chez les enseignants. Plus précisément, les problèmes de discipline, l'apathie, la démotivation, le manque d'efforts ainsi que les agressions verbales et physiques représentent les principales sources de stress chez les enseignants. Comme cet auteur le souligne, plusieurs recherches démontrent un lien significatif entre l'indiscipline des élèves et l'épuisement des enseignants.

*Le concept d'indiscipline scolaire*

Dans leur étude qualitative, Martin, Morcillo et Blin (2004) définissent les comportements d'indiscipline comme des atteintes à la forme scolaire, c'est-à-dire l'ordre et la discipline nécessaires pour le bon déroulement de la leçon. Les perturbations scolaires, selon ces chercheurs, constituent des atteintes aux deux facettes du vivre ensemble à l'école, à savoir une facette régulée de l'ordre scolaire (par exemple les règles internes) et une facette ritualisée de l'ordre scolaire (comme les rites, les conventions sociales et les coutumes propres à l'école). Les comportements d'indiscipline perturbent et désorganisent les différents éléments de la forme scolaire : la gestion du temps et des apprentissages, les supports à l'apprentissage, les leçons, les exercices et la relation pédagogique. Martin, Morcillo et Blin (2004) utilisent l'expression « dérégulation scolaire » pour désigner les perturbations subies par les enseignants. Ils établissent trois catégories de comportements d'indiscipline bien définies : les violences symboliques, les incivilités et les violences physiques. Chaque catégorie est composée d'une série de comportements clairement identifiés.

Dans le cadre de leur étude, Martin, Morcillo et Blin (2004) ont analysé 75 fiches de vécu d'enseignants de niveau secondaire décrivant des dérégulations scolaires subies en classe la journée même. Les violences symboliques représentaient 78,67 % des cas rapportés, les incivilités 16 % et les violences physiques, 1,33 %. Plus spécifiquement, les dérégulations scolaires les plus fréquemment mentionnées par les enseignants sont les provocations et les insolences (20 %), les refus d'obéir et les contestations (17,33 %), l'agitation et les bavardages (14,67 %) et les refus de travail et l'indifférence (13,33 %). Ces chercheurs confirment que ces dérégulations scolaires mineures constituent bien le quotidien de l'expérience du personnel enseignant. Ces perturbations de la forme scolaire mobilisent une grande part de l'attention et

de l'énergie des enseignants, qui doivent les régler et reprendre le groupe en main en vue de terminer la leçon. Or, comme nous l'avons déjà mentionné, l'indiscipline induit chez les enseignants des parcours cognitivo-émotionnels négatifs. Entre autres, ces derniers décrivent plusieurs émotions comme la colère, la peur, la tristesse et la lassitude qui teintent leur vécu émotionnel. Il est donc raisonnable de penser que les comportements d'indiscipline des élèves ont un réel impact sur le vécu professionnel des enseignants.

Friedman (2006b), dans son texte sur les liens entre la gestion de classe, les stress et l'épuisement professionnel des enseignants, présente aussi une description détaillée des comportements perturbateurs, tant pour les enseignants du primaire que pour ceux du secondaire. Les comportements d'indiscipline qui stressent les enseignants sont regroupés en trois grandes catégories : la non-écoute des consignes, la démotivation et les problèmes de comportement. De même, les résultats de son étude quantitative et qualitative de 1995 portant sur les comportements d'indiscipline qui contribuent à l'épuisement des enseignants, démontrent des liens significatifs entre les comportements d'irrespect, d'inattention et d'absence de relation des élèves et l'épuisement des enseignants.

L'étude la plus éclairante sur le concept de l'indiscipline des élèves du secondaire a été menée par Geving (2007). Cette étude quantitative et qualitative a identifié empiriquement 46 comportements jugés stressants par les enseignants. Suite à une première exploration, cet auteur a décrit précisément 46 comportements d'indiscipline, regroupés en dix sous-échelles. Ce sont les sous-échelles *Manque d'attention* et *Efforts en classe* qui se sont révélées les plus stressantes pour les enseignants.

Suite à notre revue de la littérature, il apparaît clairement que l'indiscipline des élèves joue un rôle fondamental au niveau du stress et de l'épuisement des enseignants, rôle que nous allons tenter de mieux comprendre dans la prochaine partie.

### **2.2.1 Le rôle de l'indiscipline des élèves**

Dans l'ensemble du vécu professionnel des enseignants, la gestion quotidienne des comportements des élèves est une donnée incontournable. Elle est au cœur même du travail enseignant, car c'est dans la mesure où un enseignant est en contrôle des élèves qu'il peut enseigner (Tardif et Lessard, 1999).

Plusieurs recherches ont clairement établi que les comportements d'indiscipline des élèves comptent pour une part majeure du stress vécu par les enseignants (Farber, 1991 ; Kyriacou, 2001 ; Byrne, 1994 ; Friedman, 2000 ; Brouwers et Tomic, 2000b ; Rudow, 1999). Le stress découlant des comportements inadéquats de la part des élèves peut se transformer en stress chronique pour trois raisons. D'abord, les enseignants sont en contact quotidien avec les élèves et sont relativement isolés des autres adultes de l'école dans leur salle de classe. Ensuite, ils ont l'obligation d'interagir avec les élèves et de maintenir un contact constant avec eux. Finalement, ils ne peuvent se soustraire à cette obligation d'organiser et de contrôler les comportements des élèves, sous peine de se voir accuser d'abandonner leurs objectifs pédagogiques et de renoncer à leurs tâches éducatives (Tardif et Lessard, 1999).

Lewis (1999) ajoute que ce ne sont pas les comportements d'indiscipline extrêmes, comme des actes violents et des attitudes de confrontation, qui dérangent les enseignants, mais de petits comportements répétitifs d'inattention et d'indiscipline, qui causent un stress associé à la variable *Discipline en classe*. Le chercheur complète sa réflexion en ajoutant que le stress est vécu comme le résultat de l'évaluation de la personne, qui considère que les demandes de son environnement excèdent ses ressources. Lewis (1999) souligne à ce propos que c'est la conscience de l'écart négatif entre les stratégies (coercitives) utilisées par l'enseignant pour contrôler les élèves et sa conception idéalisée des pratiques en gestion de classe qui sont une source de stress. Néanmoins, il ajoute que, comme tout stress chronique, le stress répétitif produit par les comportements d'indiscipline demeure significatif pour le vécu professionnel des enseignants. Tokar et Feitler (1986) soulignent que, de même que pour l'ensemble des pratiques disciplinaires de l'école, les comportements déviants des élèves sont vécus de façon plus stressante par les enseignants qui travaillent dans des écoles présentant une faible structure d'encadrement des élèves.

Dans son étude, Geving (2007) note avec justesse que la plupart des recherches n'identifient pas clairement quels sont les comportements d'indiscipline qui stressent les enseignants. Ce chercheur s'est donné comme premier objectif de cerner les comportements d'indiscipline les plus stressants, particulièrement pour les enseignants du secondaire, et ce, pour trois raisons :

1. D'abord, plusieurs recherches ont démontré que ceux-ci expérimentent un plus grand stress en classe et que leur taux d'épuisement professionnel est plus élevé que chez leurs confrères du primaire (Schwab & Iwanicki, 1982).

2. Ensuite, les enseignants du secondaire tendent à rapporter plus de problèmes d'ordre disciplinaire. Ils classent les attitudes et les comportements des élèves au second rang des facteurs les plus stressants (Byrne, 1991).
3. Finalement, ces enseignants font face à des comportements d'indiscipline plus graves, comme le vandalisme à l'école ainsi que la violence verbale et physique.

Les recherches de Geving (2007) ont cerné dix catégories de comportements d'élèves jugées stressantes par les enseignants :

1. Les actes de vandalisme sur les propriétés de l'école;
2. Les gestes d'hostilités envers les autres élèves;
3. Les élèves qui se présentent en classe non préparés;
4. Les gestes d'hostilités envers les enseignants;
5. L'inattention en classe;
6. Le manque d'effort en classe;
7. Les troubles de l'hyperactivité;
8. Les démonstrations ouvertes de désintérêt pour l'apprentissage;
9. Le chahut en classe;
10. L'irrespect envers les règles de la classe et de l'école.

Les résultats des analyses montrent que les comportements ouvertement apathiques des élèves, l'irrespect envers les enseignants et le chahut en classe présentent des corrélations

significatives avec le stress des enseignants. Pour les trois études de Geving (2007), la catégorie regroupant les comportements qui reflètent un manque d'effort en classe est la seule qui prédit significativement le stress des enseignants. Selon Geving (2007), il existe deux explications qui éclairent ce résultat. Premièrement, les enseignants du secondaire sentent qu'ils ont peu de moyens pour inciter les élèves démotivés à investir des efforts en classe. Cette situation d'impuissance augmente leur stress. Deuxièmement, les enseignants perçoivent comme stressant le désinvestissement des élèves, car ils construisent leur SAE sur les apprentissages de ces derniers et sur les succès académiques qu'ils atteignent. Blase (1982) affirme que les éducateurs perçoivent les comportements des élèves indisciplinés comme la source principale de l'épuisement professionnel. Selon ces analyses, les enseignants vivent le problème du contrôle des élèves soit avec indifférence, soit comme une réussite peu satisfaisante, soit en l'évitant et en s'absentant, soit comme un problème désagréable à gérer. Ils doivent, tant bien que mal, s'adapter aux violations des règles de la classe et de l'école qui interfèrent dans le déroulement de leurs activités pédagogiques.

Différents auteurs ont tenté de cerner quels types de problèmes d'indiscipline sont la cause de l'épuisement des enseignants. Plusieurs chercheurs ont pointé plus particulièrement les comportements d'hostilité des élèves envers les enseignants et de façon générale, un climat de violence dans l'école. Friedman (1995) avance à ce titre que l'irrespect, l'inattention et l'absence de relation de collaboration avec l'enseignant comptent pour une part significative du niveau d'épuisement des enseignants. Byrne (1994a) considère pour sa part que l'ensemble d'un climat de classe déficient (une classe très bruyante, la peur de la violence des élèves) est un facteur majeur dans le processus qui mène un enseignant à l'épuisement.

Dans son étude datant de 1986, Finlay-Jones analyse les facteurs de l'environnement professionnel des enseignants et leurs liens avec la détresse psychologique. L'échantillon comporte plusieurs catégories de professionnels de l'enseignement, dont 929 enseignants du primaire et 789 du secondaire de la région ouest de l'Australie. Les mauvais comportements des élèves apparaissent comme le facteur de stress le plus prépondérant lié à la détresse psychologique des enseignants. Ce facteur de stress relié aux mauvais comportements des élèves rassemble différents gestes : violence physique sur l'enseignant ou sur d'autres élèves, insolence, désobéissance, retards, commentaires désobligeants. Balkin et coll. (2002) ajoutent que le moral des enseignants est à la baisse quand des problèmes sociaux tels que la violence, les mères adolescentes, la possession d'armes et la toxicomanie sont présents à l'école, car d'une manière ou d'une autre, ils auront des répercussions dans leur classe. De façon similaire, l'enthousiasme des enseignants novices décline quand le climat d'une école est marqué par l'apathie des élèves, le manque d'empressement, l'indiscipline, le vandalisme, le vol, le « taxage » et la violence verbale ou physique subie par le personnel scolaire (Weiss, 1999). Pines (2002), dans son étude impliquant 711 enseignants du primaire et du secondaire, décrit des comportements hostiles comme l'inattention, l'impertinence, le mépris et l'indifférence comme des causes de l'épuisement professionnel.

Au Québec, Royer et coll. (2001) affirment que seuls les comportements inappropriés des élèves représentent une source élevée de stress pour les enseignants, comparativement à d'autres variables telles que la charge de travail, le manque de ressources, les relations difficiles avec les autres membres de l'école et les parents et le manque de reconnaissance sociale, qui correspondent pour leur part à des niveaux moyens de stress. Les enseignants

québécois mentionnent des comportements perturbateurs comme l'indiscipline, l'inattention, la violence verbale et les menaces ainsi que l'attitude négative des élèves envers le travail scolaire et le manque de motivation, comme étant les vecteurs de stress les plus importants.

Maslach (1999) souligne aussi qu'une des causes régulièrement mentionnées pour expliquer l'épuisement professionnel est la fréquence des contacts avec des clients ou des personnes qui ont besoin de services d'aide. Cette hypothèse a été plusieurs fois confirmée par des recherches scientifiques, notamment chez les enseignants (Truchot et Badré, 2004; Byrne, 1999). Ce chercheur souligne que chez les travailleurs qui œuvrent dans les secteurs de services, on déplore de plus en plus fréquemment des attitudes hostiles, des comportements agressifs et parfois violents et des incivilités de toutes sortes de la part du public. Ces conduites hostiles entraînent parfois un réel danger physique et émotionnel et peuvent provoquer un stress post-traumatique important. Selon Truchot (2004), ces conduites produisent des tensions très fortes, à cause des menaces qu'elles représentent pour la sécurité des travailleurs. Les relations avec le public ou les clients de services d'aide, dans leur nature même, comportent donc une part d'imprévisibilité, d'incontrôlabilité et d'incertitude. Face à ce stresser particulier, les travailleurs développent progressivement des sentiments ambigus et négatifs face à leur travail : sentiment d'être traité injustement, d'être inutile (en particulier face à des cas chroniques), de non-reconnaissance des efforts investis, etc. Ces travailleurs, face à des clients hostiles, s'usent progressivement et se désengagent de leur mission d'aide en développant, entre autres, des attitudes déshumanisantes.

S'il existe bien une corrélation entre l'épuisement professionnel, l'aide directe à des personnes en besoin et l'hostilité vécue au travail, les enseignants se trouvent en première ligne pour en être affectés. Comme nous l'avons déjà mentionné, l'indiscipline des élèves est décrite régulièrement par ces derniers comme l'un des stressseurs les plus importants; ils ne peuvent y échapper et doivent composer quotidiennement avec de multiples formes de perturbations scolaires. Cette gestion crée des états émotifs négatifs, tant chez les élèves que chez les enseignants eux-mêmes.

Selon Carlyle et Woods (2002), face à la gestion de la classe, les enseignants tentent, du mieux qu'ils peuvent, de contrôler leurs propres émotions, d'abord en écourtant ou réprimant l'expression de leurs sentiments négatifs et ensuite, en adoptant des émotions plus appropriées pour la relation éducative. Cela demande, entre autres, d'être en mesure de prendre de la distance vis-à-vis les personnes menaçantes et les événements stressants et de séparer les différents éléments de sa personnalité professionnelle et individuelle. Malheureusement, les enseignants épuisés rapportent ne plus posséder assez de capital émotionnel pour mener à bien une telle gestion de leurs émotions. Dans l'espoir de s'adapter à leurs frustrations et face à la peur de répercussions de la part de la direction d'école, des parents et des élèves, ils se coupent de leurs émotions et portent un masque pour cacher leurs souffrances intérieures. En inhibant leurs émotions, ils font disparaître leur propre conscience de leurs états émotifs, ce qui est une habileté primordiale pour une bonne santé mentale.

Pour illustrer les relations entre l'indiscipline des élèves et l'épuisement des enseignants, Carlyle et Woods (2002) ont mené une recherche qualitative très approfondie. Elle rassemble

21 études de cas d'enseignants du secondaire qui ont quitté leur poste pour cause d'épuisement suite à un stress très important subi en classe. Sur l'ensemble, seulement trois sont retournés à leur classe régulière et six ont été réintégrés dans d'autres écoles. Les douze autres ont abandonné leur carrière et choisi de poursuivre leur vie professionnelle dans un autre domaine.

Les cas étudiés par Carlyle et Woods (2002) soulignent que plusieurs sources de stress existent dans le milieu scolaire. Particulièrement en regard de la gestion des comportements d'indiscipline, beaucoup de participants à cette étude affirment que ce sont les gestes d'indiscipline des élèves et le stress qu'ils engendrent qui sont directement responsables de leur épuisement. Ils décrivent plusieurs incidents très souffrants physiquement et psychologiquement, comme des insultes, des menaces, des attitudes hostiles et des agressions. Les enseignants ont le sentiment de perdre la face devant les élèves. Ils se sentent frustrés, en colère et en perte de contrôle du climat de la classe, ce qui les amène à vivre un sentiment d'échec professionnel et personnel.

Pour conclure cette partie, nous pouvons constater que l'indiscipline des élèves est une des principales causes du stress des enseignants, sinon la plus importante. Plus spécifiquement, certains chercheurs ont tenté de déterminer les gestes d'indiscipline le plus souvent associés à l'épuisement des enseignants. Il ressort que les attitudes hostiles et les gestes de violence verbale et physique des élèves sont en relation très étroite avec leur épuisement physique et émotionnel.

Pour la partie suivante, nous allons voir que l'indiscipline des élèves a un effet dramatique sur le SAE des enseignants et que la perte de ce sentiment est aussi associée à l'épuisement professionnel, c'est-à-dire que l'effet des comportements d'indiscipline sur l'épuisement professionnel est augmenté ou diminué selon le niveau du SAE de l'enseignant.

### **2.2.2 Le rôle direct et indirect du SAE des enseignants**

Le SAE fait référence « aux croyances en ses capacités pour organiser et réaliser une série d'actions nécessaires pour obtenir le résultat escompté » (Bandura, 1997). La théorie de la perception de l'autoefficacité de Bandura (1997) offre un cadre conceptuel pour étudier l'impact de cette variable en relation avec l'épuisement professionnel (Brouwers et coll., 1999; Brouwers & Tomic, 1999, 2000a, 2000b; Cherniss, 1993; Friedman, 2003; Friedman & Kass, 2002; Leiter, 1992).

#### *Les composantes du SAE des enseignants*

En accord avec la définition du concept de SAE de Bandura, Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy (2001) ont procédé à une analyse des différents instruments de mesure de celui-ci chez les enseignants. Suite à cette analyse, ils ont produit et validé empiriquement leur propre instrument de mesure lors de trois différentes études. Cet instrument est composé de trois sous-échelles concernant le SAE: l'enseignement, la gestion de classe et l'engagement des élèves. Ces auteurs cherchaient à mesurer le SAE des enseignants pour un ensemble de tâches que ceux-ci ont à accomplir en classe tous les jours. Les 24 tâches devaient décrire précisément les gestes réels que ceux-ci exécutent pour réaliser leurs tâches d'enseignement,

d'encadrement comportemental des élèves et d'accompagnement des activités d'apprentissage.

La première sous-échelle mesure le SAE en enseignement. Les huit items qu'elle comprend décrivent des tâches telles que l'utilisation d'une variété de stratégies d'enseignement, l'utilisation d'explications supplémentaires pour les élèves, l'utilisation de stratégies pédagogiques pour ceux qui sont en difficulté, d'ajustements pédagogiques pour ceux qui présentent des difficultés particulières et la présentation d'activités pédagogiques bien adaptées aux capacités des élèves.

La seconde sous-échelle mesure le SAE en gestion de classe. Les huit items qui la constituent décrivent des stratégies d'encadrement des comportements des élèves, telles que le contrôle des agents perturbateurs, la capacité d'imposer et de faire respecter les règles de la classe, la capacité à garder l'attention d'une classe bruyante, la capacité de faire face à un élève qui défie l'autorité et la capacité d'établir des routines de comportement et de travail.

La troisième sous-échelle mesure le SAE à engager et à maintenir les élèves au travail. Les huit items concernés décrivent des stratégies visant à les aider à s'investir dans leurs apprentissages, comme la capacité à les convaincre de travailler fort, à aider ceux qui éprouvent des difficultés, à motiver, à aider les élèves à être créatifs et à encourager le développement de leur jugement critique.

### *Le rôle du SAE*

Suite à de nombreuses recherches, ce concept apparaît comme une ressource interne vitale pour tous les enseignants (Heuven, Bakker, Schaufeli et Huisman, 2006). Un fort SAE joue un rôle protecteur contre le stress et les situations taxantes émotionnellement, tandis qu'un faible SAE rend vulnérable au stress et à l'anxiété (Bandura, 1994). Selon Leiter (cité par Friedman, 2003), une exposition à un stress chronique dans son environnement de travail, conjugué à un faible SAE à faire face aux exigences de la tâche, ainsi qu'à un support social déficient lors des moments difficiles, augmente la vulnérabilité à l'épuisement professionnel.

Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy (2001) considèrent que le SAE des enseignants joue un grand rôle dans la relation maître-élève et, plus largement, au sein de l'école. Ils affirment que leur efficacité est intimement liée à leurs investissements et performances en classe, qui s'expriment entre autres par leur persévérance dans la poursuite de leurs objectifs éducatifs, leur enthousiasme en classe, leur engagement auprès des élèves et dans leurs succès, leur motivation et la construction de leur propre SAE. Ces chercheurs rappellent avec force qu'un enseignant qui possède un haut niveau de SAE est plus à même de maintenir son enthousiasme et son engagement auprès des élèves.

Geving (2007) mentionne que plusieurs recherches font état d'une corrélation positive entre le SAE d'un enseignant et la motivation des élèves. Dans cette optique, ce chercheur avance que les élèves qui investissent très peu en classe influencent à la baisse le SAE de leurs enseignants, ce qui favorise un climat en classe où les enseignants vivent davantage de stress. De plus, le désintérêt des élèves à s'engager en classe devient extrêmement stressant pour les

enseignants, dans la mesure où cette attitude contrecarre directement le but essentiel de la mission du travail enseignant : aider les élèves à apprendre. En résumé, Geving (2007) souligne que les comportements des élèves démontrant un manque d'effort en classe sont vécus comme très stressants parce que les enseignants ressentent profondément qu'ils n'ont pas de contrôle sur la non-participation des élèves démotivés aux activités d'apprentissage qu'ils proposent.

D'autre part, Friedman (2003) rappelle que les enseignants se sentent assiégés par des élèves indisciplinés et démotivés (Farber, 1991) dont ils se sentent responsables, tant au niveau de l'acquisition des connaissances scolaires qu'au niveau de leur bien-être. De plus, ils se sentent dépendants de la qualité de l'implication des parents et du professionnalisme des collègues et des directions d'école. Ils sont aussi affectés par plusieurs facteurs psychologiques et sociaux et doivent enseigner en conciliant des attentes quelquefois contradictoires et de nombreuses demandes qui leur font sentir de la pression. Selon cet auteur, les recherches suggèrent qu'il existe une forte relation entre le SAE et le stress. Exposé à un stress chronique au travail, un travailleur qui démontre un faible SAE face à ses tâches et éprouve de la difficulté à trouver du soutien lors des moments difficiles augmente d'autant sa vulnérabilité face à l'épuisement professionnel. Ce chercheur soutient que les enseignants, se sentant inefficaces en classe, pensent qu'ils ne peuvent faire que peu d'interventions face à des élèves faiblement motivés et que leur influence sur leur développement intellectuel est limitée par l'absence de support de leur famille et les valeurs négatives de leur communauté. Les personnes qui éprouvent un faible sentiment général d'efficacité souffrent plus de fatigue physique et émotionnelle; elles adoptent plus de comportements cyniques et se désengagent de leurs tâches. À l'opposé, un

niveau élevé de stress n'est pas associé à l'épuisement pour les personnes qui sont convaincues de leur propre efficacité (Friedman, 2003).

### *Le rôle modérateur du SAE*

Heuven, Bakker, Schaufeli et Huisman (2006), dans leur étude quantitative et transversale, confirment le rôle crucial que joue le SAE en tant que modérateur dans la chaîne du stress générée par de fortes demandes émotionnelles au travail en lien avec la fatigue émotionnelle, soit l'aspect fondamental de l'épuisement professionnel. Ces auteurs ont confirmé deux hypothèses concernant le rôle du SAE. La première démontre que le SAE agit comme modérateur entre les demandes émotionnelles au travail (des relations émotionnellement difficiles avec des clients et les règles et attitudes émotionnelles exigées par l'employeur) et la dissonance émotionnelle. Ainsi, la dissonance émotionnelle est reliée aux demandes émotionnelles au travail seulement pour les travailleurs qui ont un faible SAE et non pour ceux présentant un SAE élevé.

La seconde hypothèse, divisée en deux volets, touche les aspects modérateurs du SAE entre la dissonance émotionnelle, d'une part, et de l'autre la fatigue émotionnelle et l'engagement au travail. Le premier volet, qui concerne les interactions entre la dissonance émotionnelle et le SAE et leurs relations avec la variable Fatigue émotionnelle, n'est pas confirmé, même si la dissonance émotionnelle et le SAE ont respectivement des effets sur la fatigue émotionnelle. Le second volet de la deuxième hypothèse, qui stipule que les interactions entre la dissonance émotionnelle et le SAE ont un effet sur l'engagement au travail, est pour sa part confirmé. Plus spécifiquement, en ce qui concerne ce second volet, la dissonance émotionnelle perturbe

l'engagement au travail pour les travailleurs démontrant une faible confiance en leur efficacité.

Heuven, Bakker, Schaufeli et Huisman (2006) soulignent cependant une limite importante de leur étude: celle-ci a été menée à partir d'un échantillon homogène d'agents de bord. Il serait donc souhaitable que le rôle modérateur du SAE soit mesuré chez d'autres travailleurs en contact constant avec des clients ou des personnes en besoin.

Betoret (2009) a confirmé le rôle modérateur du SAE des enseignants face aux différents stress qu'ils subissent, notamment en gestion de classe, dans une étude quantitative à laquelle ont participé 724 enseignants du primaire et du secondaire. Les résultats ont montré qu'un fort SAE modérait significativement l'impact négatif du stress ressenti en classe par les enseignants. Cet auteur considère cependant que le manque de données longitudinales est une limite importante de son étude. Selon ce chercheur, de futures études longitudinales devraient être produites pour mieux comprendre les liens entre le SAE des enseignants et leur niveau d'épuisement professionnel.

Van Dick et Wagner (2001) arrivent aux mêmes résultats suite à deux études ( $n= 356$  et  $n= 201$ ) impliquant des enseignants du primaire, du secondaire et du collégial: le SAE se révèle être un fort modérateur face aux symptômes du stress ressenti en classe, en regard de sa relation avec l'épuisement professionnel. Ces deux auteurs soulignent eux aussi le besoin de poursuivre l'approfondissement du rôle modérateur du SAE en lien avec l'épuisement professionnel à l'aide d'études longitudinales.

### *Le rôle médiateur du SAE*

Dans leurs études sur les relations entre le SAE des enseignants en gestion de classe et l'épuisement professionnel, Brouwers et Tomic (1998, 2000a et b) ont mis à jour les éléments d'un modèle cyclique entre l'indiscipline des élèves, le SAE et l'épuisement professionnel. En outre, dans leur dernière étude quantitative et longitudinale (2000b) qui comprenait un échantillon de 801 enseignants du secondaire, leurs analyses SEM (*structural equation modeling*) ont montré qu'un haut niveau d'intervention pour contrôler les comportements d'indiscipline épuise physiquement et émotionnellement les enseignants et induit un faible SAE en gestion de classe. Cet état de fatigue physique et émotionnelle entraîne une hausse des mauvaises performances en gestion de classe qui, à son tour, produit une augmentation des comportements perturbateurs de la part des élèves, réduisant à nouveau le SAE des enseignants.

Ces chercheurs ont aussi mis à jour un effet longitudinal de l'indiscipline des élèves sur le second aspect de l'épuisement professionnel. En effet, les enseignants épuisés ont tendance à adopter des comportements de dépersonnalisation face aux élèves; assaillis par des doutes sur leur capacité à gérer leurs classes, ils vont les blâmer pour excuser leurs mauvaises performances en gestion de classe et atténuer leurs doutes. Dans leurs conclusions, Brouwers et Tomic (2000b) confirment donc que la confiance en la capacité de contrôler l'indiscipline des élèves est un facteur médiateur dans le développement de l'épuisement des enseignants. Leurs résultats ont montré que la perte du SAE en gestion de classe a un effet direct sur le cœur de l'épuisement professionnel (la fatigue physique et émotionnelle) ainsi qu'un effet

médiateur sur la dépersonnalisation des relations avec les élèves et sur le sentiment d'accomplissement.

Nous pouvons souligner deux limites pour cette étude : le court laps de temps entre les deux temps de mesure (cinq mois) et le nombre restreint de participants au second temps de mesure (temps 1  $n = 558$ , temps 2  $n = 243$ ). En ce sens, Brouwers et Tomic (2000b) insistent sur le fait que d'autres études longitudinales doivent être menées pour approfondir le rôle du SAE dans la relation entre l'indiscipline des élèves et le SAE des enseignants en gestion de classe.

Chwalisz, Altmaier et Russell (1992), dans une étude quantitative regroupant 316 enseignants du primaire et du secondaire et portant sur le SAE, ont démontré qu'un sentiment d'inefficacité au travail est un important médiateur de l'épuisement professionnel. Parmi les questionnaires autorapportés utilisés, sur une liste de 15 événements stressants soumise aux enseignants, les cinq premiers événements classés comme grands générateurs de stress touchent les relations avec les élèves et la gestion des élèves problématiques. Par ordre d'importance, les enseignants considèrent comme les plus stressantes les situations suivantes :

1. Les élèves qui parlent constamment et qui argumentent;
2. Les élèves lents ou handicapés qui sont intégrés dans les classes d'élèves réguliers;
3. Les chamailleries, les arguments et les bagarres entre élèves;
4. Les élèves qui ne font pas leurs travaux à la maison;
5. Le fait de faire graduer ou non un élève.

Cette étude montre que les enseignants qui possèdent un degré élevé de SAE utilisent des stratégies d'adaptation au stress centrées sur la résolution active des situations tandis que les enseignants qui démontrent un faible degré de SAE utilisent des stratégies d'adaptation au stress axées sur la réduction des émotions négatives, la mise à distance émotionnelle face à la situation, la culpabilisation, l'isolement social et la recherche de soutien. Chwalisz, Altmaier et Russel (1992) rappellent que le SAE peut fournir une indication du degré de signification personnelle accordé à la situation. Ils ajoutent que les émotions apparaissent comme une variable à inclure dans la compréhension des relations entre le SAE et les stratégies d'adaptation au stress et qu'elles jouent le rôle de médiatrices entre les conséquences des attributions causales, les stratégies d'adaptation et leurs résultats.

Dans cette même optique, Leiter (1992) avance que l'épuisement professionnel est en fait une crise du SAE, dans la mesure où les travailleurs s'épuisent dans une série de performances inefficaces. L'épuisement est donc la fin d'un processus qui prend sa source dans le sentiment que le travailleur se perçoit au travail comme de plus en plus inefficace, ce qui augmente considérablement le stress ressenti. Dans son étude longitudinale sur l'épuisement professionnel, Leiter (1990) a démontré qu'une perte dramatique du SAE est une composante essentielle et incontournable dans le processus qui mène à l'épuisement. De plus, il rappelle que les comportements impersonnels, distants et déshumanisants (l'aspect dépersonnalisation de l'épuisement professionnel) qui sont adoptés par les travailleurs épuisés sont diamétralement opposés au concept d'un fort SAE. Pour cet auteur, la perte du SAE se révèle donc médiatrice de l'épuisement professionnel.

### *En résumé*

Suite à la revue de la littérature scientifique touchant l'épuisement professionnel des enseignants, nous constatons qu'une baisse de SAE (spécifiquement en gestion de classe) chez les enseignants est associée à une hausse de l'épuisement professionnel (Friedman, 2006b). Plus précisément, ce n'est pas la perte du SAE en enseignement qui mène les enseignants à l'épuisement, mais leur incapacité à contrôler les élèves indisciplinés (SAE en gestion de classe), c'est-à-dire à imposer leur *leadership* en classe. La non-reconnaissance de l'autorité de l'enseignant, de même que les attitudes d'irrespect et d'affrontement représentent les plus grandes menaces à cet effet. Ainsi, les nombreuses confrontations avec l'indiscipline vont saper le SAE des enseignants. Cette perte peut les conduire à l'épuisement professionnel. C'est ce que nous allons analyser dans la prochaine partie du chapitre.

### **2.2.3 Le SAE et l'épuisement professionnel**

Comme nous l'avons vu, de nombreuses études empiriques ont démontré les relations entre l'indiscipline des élèves, la perte du SAE et l'épuisement professionnel des enseignants (Chwalisz et coll., 1992 ; Friedman et Farber, 1992 ; Friedman, 2003). Pour beaucoup de chercheurs, la perte du SAE, particulièrement en gestion de classe, joue un rôle capital dans le développement de l'épuisement professionnel. Effectivement, les conclusions de plusieurs études mentionnent que la perte du SAE des enseignants est fortement associée à ce qui se passe en classe. Ce dernier s'est avéré un fort modérateur dans la relation entre le stress et l'épuisement professionnel (Friedman, 2003).

Ainsi, plusieurs recherches ont mis à jour des relations statistiquement significatives entre le SAE des enseignants et leur degré d'épuisement. L'association entre les perceptions négatives qu'entretiennent les enseignants de leurs compétences et le niveau d'insatisfaction au travail apparaît comme un fort prédicteur de l'épuisement professionnel (Friedman, 2000 et 2003 ; Friedman et Farber, 1992). En outre, des études longitudinales démontrent que la perte du SAE joue un rôle central dans le développement de l'épuisement, au niveau de l'aspect de désengagement (ou de dépersonnalisation) (Brouwers et Tomic, 2000b). Ainsi, les enseignants qui possèdent un faible SAE sont plus enclins à abandonner la profession enseignante (Glickman et Tamashiro, 1982, cité par Brouwers et Tomic, 2000b).

#### *La perte du SAE*

Plusieurs autres études (Friedman, 2003 ; Heuven, Bakker, Schaufeli et Huisman, 2006) montrent qu'un SAE ébranlé peut de lui-même enclencher un processus qui mène à l'épuisement. Greenglass et Burke (1988) concluent aussi que les doutes à propos du SAE contribuent de façon significative au développement de l'épuisement professionnel chez les enseignants masculins. Friedman et Farber (1992) confirment un effet direct du SAE dans la relation entre l'indiscipline et l'épuisement professionnel. Les enseignants qui se considèrent comme moins compétents en gestion de classe démontrent un plus haut degré d'épuisement que leurs collègues qui se montrent confiants face à leur compétence en ce domaine.

Friedman (2003, 2006b), suite à une série d'études, arrive aux mêmes constats : la croyance en ses capacités en gestion de classe joue un rôle modérateur dans le processus de l'épuisement professionnel. Plus un enseignant démontre un faible SAE en gestion de classe, plus il obtient

un degré élevé d'épuisement professionnel. Friedman (2003), dans une étude empirique regroupant 322 enseignants israéliens de l'élémentaire, affirme qu'un faible SAE est relié à un taux élevé d'épuisement professionnel. Ce chercheur a sélectionné au hasard 21 écoles primaires sur 1 500 existantes en Israël. Tous les enseignants ont reçu des questionnaires anonymes autorapportés, dont 322 ont été dûment complétés, pour un taux de retour de 63 %. Ces questionnaires comprenaient des échelles de perception du SAE basées sur le questionnaire de Friedman et Kass (2002) et une adaptation du *Maslach Burnout Inventory Human Services Survey (MBI)* (Maslach et Jackson, 1981). Le but de cette recherche était d'étudier l'effet modérateur entre le SAE professionnel et l'épuisement professionnel, dans le but de déterminer la relative importance de certaines cognitions sur l'autoefficacité et ainsi mieux comprendre l'épuisement des enseignants. Cette étude a permis d'identifier un lien entre le SAE et l'épuisement professionnel, qui s'exprime par des directions opposées : plus haut est le SAE rapporté, plus bas est le taux d'épuisement professionnel associé. Friedman avance que, étant donnée la nature cyclique du SAE, il n'est pas possible de déterminer si ce lien est seulement unidirectionnel. La question qui survient alors est de savoir si c'est le niveau du SAE qui est une cause de l'épuisement, ou si c'est l'épuisement qui affecte le niveau du SAE.

Toujours selon Friedman (2003), le SAE professionnel est associé positivement avec le sentiment d'accomplissement et, négativement, avec la dépersonnalisation et la fatigue physique et émotionnelle. Les personnes qui présentent un niveau bas de SAE en général démontrent un plus haut degré de fatigue physique et émotionnelle, adoptent davantage de comportements dépersonnalisants et montrent une moins grande implication au niveau

organisationnel. L'augmentation du niveau du stress au travail n'est pas associée à l'usure (*string*) des ressources des travailleurs, si ceux-ci possèdent un haut niveau de SAE. Le sentiment général d'autoefficacité est reconnu comme un modérateur très fort dans la relation entre les différents stressseurs et l'expérience de l'épuisement professionnel (Friedman, 2003).

Ce chercheur avance par ailleurs que le SAE semble jouer un rôle étiologique face à l'épuisement professionnel. Lorsqu'il est élevé, il peut minimiser les effets négatifs de l'environnement de travail sur le travailleur, mais à l'inverse, lorsqu'il est faible, il peut rendre le travailleur plus vulnérable à l'épuisement. Quand des enseignants possédant un haut SAE font face à des stressseurs de types pédagogiques ou relationnels, ils vont investir les efforts nécessaires pour régler les problèmes. Par contraste, ceux qui démontrent peu ou pas de confiance en leur efficacité tentent d'éviter d'affronter les problèmes scolaires et tendent à concentrer leurs efforts sur l'atténuation de leur détresse émotionnelle. La stratégie comportementale d'adaptation au stress qui consiste en un retrait/évitement face aux situations stressantes rehausse la fatigue physique et émotionnelle et la dépersonnalisation et mène à un sentiment envahissant de futilité et d'impuissance au travail. Une baisse du SAE professionnelle peut donc devenir un facteur déterminant dans la dynamique de l'épuisement professionnel. Ainsi, celui-ci peut être considéré comme une fracture, dans le domaine professionnel, du sentiment qu'entretient un travailleur face à sa capacité à remplir adéquatement son rôle au travail. L'étude de Friedman (2003) démontre empiriquement que la baisse du SAE au niveau relationnel est un prédicteur de l'augmentation de la fatigue physique et émotionnelle et de la diminution du sentiment d'accomplissement professionnel.

De même, Skaalvik et Skaalvik (2010), dans une étude quantitative et transversale regroupant 2 249 enseignants du primaire et du secondaire, ont confirmé que le SAE des enseignants était fortement lié à l'épuisement professionnel. Précisément, le SAE se révélait négativement relié à la fatigue physique et émotionnelle et à la dépersonnalisation.

Nous pouvons donc conclure à la suite de tous ces auteurs que la fluctuation du SAE des enseignants est un facteur clé qui affecte directement et indirectement le processus de l'épuisement professionnel. Un modèle théorique s'articulant autour des interventions des enseignants pour gérer l'indiscipline des élèves, du SAE et de l'épuisement professionnel, pourrait démontrer que le SAE joue un rôle à la fois de modérateur et de prédicteur de l'épuisement professionnel.

Toutefois, soulignons deux limites importantes aux différentes études présentées dans ce chapitre. D'abord, les comportements d'indiscipline y sont définis comme une globalité qui amalgame des comportements très différents en nature et en intensité (un simple retard et une agression verbale ou physique, par exemple). Nous ne connaissons donc pas les impacts différenciés des nombreux actes d'indiscipline sur les différentes composantes de l'épuisement professionnel. La seconde limite touche l'absence d'étude longitudinale sur les relations entre les comportements d'indiscipline, le SAE et l'épuisement professionnel. Ce type de recherche peut permettre de mieux comprendre le processus d'érosion des ressources internes des enseignants face à l'indiscipline scolaire dans le développement de l'épuisement professionnel. De plus, très peu d'études ont utilisé une approche mixte, en recueillant à la fois des données quantitatives et qualitatives. Ce type de recherche peut permettre d'ajouter des

témoignages éclairants venant nuancer les résultats quantitatifs. C'est donc une approche mixte (quantitative et qualitative) que nous utiliserons pour cette étude.

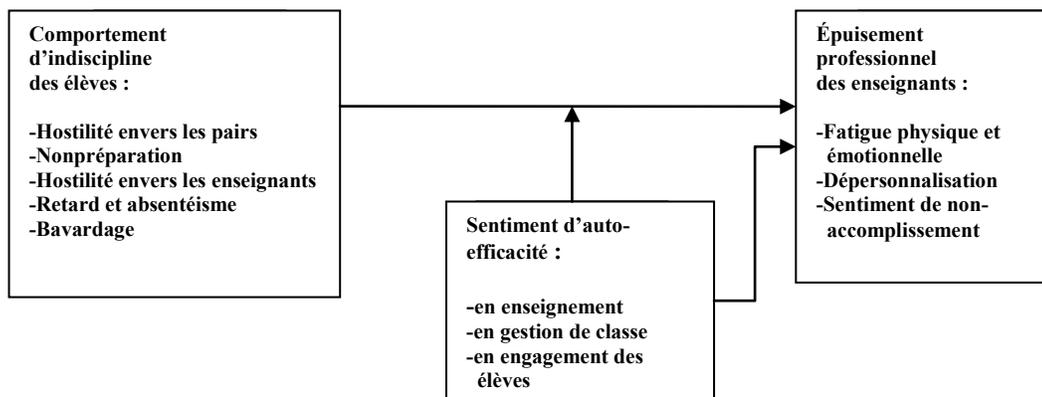
### **2.3 La présente étude**

L'épuisement professionnel des enseignants peut-être considéré à la fois comme un état de fatigue extrême et un processus d'érosion graduel des ressources internes des travailleurs (Truchot, 2004). En considérant l'aspect de l'érosion des forces émotionnelles et cognitives des enseignants, Friedman (2006b) conçoit l'épuisement professionnel comme un processus, graduel et continu, qui se développe au contact quotidien avec la réalité des salles de classe. Pour ce chercheur, les phénomènes du stress chronique et de la fatigue extrême chez les enseignants tournent autour d'un aspect fondamental de leur tâche éducative, la relation maître-élève, plus particulièrement dans la gestion quotidienne de l'indiscipline des élèves. Chaplain (2008), Kyriacou (1988, 2001), Farber (1999, 2000), Geving (2007) et Friedman (1995) soulignent, en accord avec de nombreux autres chercheurs, que les comportements d'indiscipline des élèves constituent l'une des plus grandes sources de stress et de détresse psychologique chez les enseignants. Brouwers et Tomic (2000a et 2000b) ont démontré que, chez ces derniers, le SAE en gestion de classe joue un rôle déterminant dans la façon dont les comportements d'indiscipline en classe impacteront l'épuisement professionnel des enseignants. Skaalvik et Skaalvik (2010) ont également démontré que la baisse du SAE des enseignants est fortement liée à l'épuisement professionnel.

Dans le modèle théorique proposé pour cette recherche et en concordance avec la littérature disponible, nous soulevons deux hypothèses :

- Une fréquence élevée de comportements d'indiscipline en classe va entraîner une hausse de l'épuisement professionnel.
- Le SAE peut augmenter ou diminuer l'incidence des comportements d'indiscipline des élèves sur l'épuisement professionnel des enseignants.

Voici donc le modèle théorique proposé pour cette recherche:



**Figure 2.1** Modèle théorique pour cette recherche

L'objectif principal de cette recherche est de vérifier empiriquement la valeur prédictive du modèle de l'épuisement professionnel des enseignants du secondaire que nous proposons. Elle poursuit quatre objectifs spécifiques:

1. Examiner les relations entre différents types de comportements d'indiscipline et les composantes du SAE avec chacune des composantes de l'épuisement professionnel.
2. Identifier les comportements d'indiscipline et les composantes du SAE dont les relations sont les plus fortes avec chacune des composantes de l'épuisement professionnel.
3. Vérifier la valeur modératrice du SAE dans la relation entre chacun des comportements d'indiscipline et chacune des composantes de l'épuisement professionnel.
4. Approfondir les analyses des résultats quantitatifs à l'aide de données qualitatives.

### **3. MÉTHODOLOGIE**

Afin de recueillir les données nécessaires aux fins de la présente étude, un questionnaire formé d'items autorapportés et de questions ouvertes a été administré à un échantillon de 98 enseignants du secondaire au début (temps 1) et à la fin (temps 2) de l'année scolaire 2009-2010. Les enseignants ont été contactés par courriel et mis au courant des objectifs de la recherche. Le questionnaire a été distribué, transmis et retourné par courrier postal.

#### **3.1 Description des participants et taille de l'échantillon**

Les participants sont des enseignants du secteur régulier et de l'adaptation scolaire, provenant de 18 écoles francophones publiques de la région de Lanaudière et de la région de Québec, sans distinction de matières, de niveau d'enseignement ou d'années d'expérience. Il n'y a pas eu non plus de distinction entre les participants concernant la situation géographique des écoles (milieu urbain, suburbain ou rural) ou encore selon la situation socio-économique des élèves (quartiers favorisés ou défavorisés).

Ces enseignants des secteurs réguliers et de l'adaptation scolaire ont été ciblés pour deux raisons : d'abord, l'école publique accueille une très grande diversité d'élèves et deuxièmement, les politiques scolaires du gouvernement et des commissions scolaires assurent une grande uniformité des tâches des enseignants. Les 18 écoles secondaires sélectionnées sont des institutions typiques du système scolaire québécois : elles comptent entre 1 000 et 2 000 élèves, offrent le même parcours scolaire de la première à la cinquième secondaire, les

mêmes matières académiques dans un même temps d'enseignement (périodes de 75 minutes). Certaines offrent des programmes particuliers comme l'adaptation scolaire, l'école internationale, le sport-étude ainsi que les concentrations en sciences, art dramatique et langue seconde.

Nous avons tenu compte des enseignants de l'adaptation scolaire, car chaque école secondaire du système public québécois comporte des classes d'adaptation scolaire. Les enseignants de ces classes font partie intégrante de l'équipe-école et travaillent avec ceux du secteur régulier. De plus, comme les enseignants du secondaire sont des spécialistes dans leur matière, il arrive fréquemment que ceux du secteur régulier enseignent à des groupes d'élèves en adaptation scolaire (en musique, arts, anglais, sciences ou éducation physique, par exemple).

Au temps 1, nous avons reçu 250 questionnaires complétés sur un envoi de 1 000 questionnaires (25 % de retour). Notre échantillon est composé au deux tiers d'enseignantes (65,6 %), dont la moyenne d'âge se situe entre 26 et 45 ans (74 %). Près de la moitié des participants (48,6 %) compte de 6 à 15 ans d'expérience. La moitié des participants (49,4 %) fait partie de l'équipe-école depuis trois ans et plus (de trois à dix ans). Finalement les trois quarts des participants (76,2 %) enseignent dans de grandes écoles secondaires (entre 1 000 et 2 500 élèves).

Au temps 2, 203 enseignants ont participé à notre étude sur un envoi de 1 000 questionnaires dans les mêmes écoles (20 % de retour). Les données caractéristiques des enseignants sont très semblables à celles du temps 1. L'échantillon du temps 2 compte 76,8 % d'enseignantes et

23,2 % d'enseignants. La grande majorité des participants (75, 8 %) se situe dans la tranche d'âge des 26 à 45 ans. Les participants (49,5 %) ont de 6 à 15 ans d'expérience et la moitié des participants (48,8 %) enseignent à leur école depuis trois à dix ans. Les deux tiers (66,3 %) œuvrent dans des écoles secondaires comptant de 1 000 à 2 500 élèves. Pour cet échantillon, nous avons aussi procédé à des analyses statistiques visant à valider le questionnaire. Toutes les réponses aux questions ouvertes ont été codées à l'aide de QDA-Miner (Logiciel d'analyse qualitative des données).

L'échantillon commun aux temps 1 et 2 est composé de 98 enseignants. Il compte 77,6 % d'enseignantes et 22,4 % d'enseignants. Comme pour les deux premiers échantillons, l'âge moyen se situe entre 26-45 ans (75,5 %). La majorité des participants de cet échantillon (53 %) ont de 6 à 15 ans d'expérience. Pour ce qui est de l'appartenance à l'équipe-école, 58,8 % des participants en font partie depuis au moins trois ans (trois à dix ans). La grande majorité des participants (80,4 %) enseigne dans une école comptant plus de 1 000 élèves (1 000 à 2 500 élèves).

Nous avons choisi d'utiliser ce dernier échantillon dans nos analyses statistiques pour deux raisons. D'abord, la littérature scientifique disponible indique que les comportements d'indiscipline et l'épuisement professionnel sont à leur maximum à la fin de l'année scolaire. En effet, un enseignant qui intervient régulièrement pour gérer des problèmes en novembre et qui se retrouve en mai à toujours gérer les mêmes problèmes avec les mêmes élèves peut se sentir frustré et fatigué. Nous avons voulu tenir compte d'un certain effet d'accumulation du stress chronique chez les enseignants suite à la détérioration du climat de classe en fin d'année

scolaire. Ensuite, nous voulions inclure dans les analyses une mesure de l'épuisement professionnel en début d'année, puisque la revue de littérature a révélé qu'une des principales limites des études touchant l'épuisement professionnel des enseignants est qu'elles offrent des comparaisons transversales ne prenant pas en compte le degré antérieur d'épuisement professionnel.

### **3.2 Description du questionnaire et validation scientifique**

Pour réaliser cette recherche, un questionnaire a été construit et testé préalablement auprès d'enseignants. Ce questionnaire est composé de trois instruments de mesure quantitative et d'un instrument de mesure qualitative. Les trois instruments quantitatifs sont constitués d'items autorapportés et sont inspirés de questionnaires déjà validés scientifiquement, que nous avons adaptés à la réalité des enseignants du Québec. Pour mesurer la fréquence des interventions des enseignants face à des problèmes d'indiscipline, nous avons utilisé l'instrument de Geving (2007) *Identifying the types of students and teacher behaviours associated with teacher stress*. Pour ce qui concerne la mesure du SAE des enseignants, nous avons retenu l'instrument proposé par Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy (2001), le *Ohio State Teacher Efficacy Scale (OSTES)*. Finalement, pour mesurer l'épuisement professionnel des enseignants, nous avons utilisé la version française du *Maslach Burnout Inventory* de Maslach et Jackson (1986).

Le questionnaire quantitatif est exactement le même pour les deux temps de mesure. Seule la partie qualitative, constituée de cinq questions ouvertes, présente des différences à ce titre (voir l'annexe 3).

### *Acculturation des deux premiers instruments quantitatifs*

Avant tout, il fallait s'assurer que les items du questionnaire soient clairs et reflètent bien le vécu des enseignants des écoles secondaires du Québec en termes de fréquence d'intervention face à l'indiscipline scolaire et de ressenti au regard du SAE. Suite à la traduction des instruments de l'anglais au français, un comité composé de plusieurs enseignants d'expérience ont complété et commenté avec intérêt les instruments pour les variables Fréquence d'intervention pour les comportements d'indiscipline des élèves et SAE des enseignants afin de vérifier leur clarté et leur correspondance avec le vécu émotionnel réel des enseignants. À la suite de leurs nombreuses remarques, plusieurs ajouts d'items ont été faits et des modifications ont été apportées à leur formulation. Une seconde lecture des instruments a été faite par le comité, qui les a entérinés.

#### **3.2.1 Échelles quantitatives**

Pour atteindre les objectifs de la présente étude, les variables dépendantes qui ont été fixées sont les trois composantes de l'épuisement professionnel du temps 2, soit la Fatigue physique et émotionnelle, la Dépersonnalisation et la Perte du sentiment d'accomplissement. Les variables indépendantes sont pour leur part celles relatives à l'épuisement professionnel au temps 1 ainsi que les cinq variables des comportements d'indiscipline et les trois variables du SAE, au temps 2.

### *Mesure de l'épuisement professionnel*

Comme le souligne aussi Friedman (1993), le *Maslach Burnout Inventory Human Services Survey (MBI)* a été largement adopté par les chercheurs aux États-Unis et ailleurs dans le monde pour évaluer et mesurer l'épuisement professionnel des enseignants. De plus, dans leur analyse, Guglielmi et Tatrow (1998) notent que le *MBI* est l'instrument de mesure adopté dans la très grande majorité des études empiriques sur l'épuisement professionnel des enseignants. Ils ajoutent que ce questionnaire autorapporté a été spécifiquement construit pour ces professionnels.

Conçu par Maslach et Jackson, cet instrument contient 22 items répartis en trois sous-échelles : la fatigue émotionnelle et physique (neuf items), la dépersonnalisation (cinq items) et le sentiment d'accomplissement (huit items). Les répondants indiquent la fréquence de leurs expériences et de leurs sentiments pour chacun des items sur une échelle allant de 0 (jamais) à 6 (chaque jour).

Pour les besoins de la présente recherche, le choix du *MBI* comme instrument pour recueillir des données quantitatives sur l'état d'épuisement professionnel de l'échantillonnage apparaît être une décision éclairée, et ce, pour trois raisons. D'abord, cet instrument a été spécifiquement conçu dans le but de mesurer l'épuisement professionnel au sein de la profession enseignante (Guglielmi et Tatrow, 1998). Ensuite l'articulation de l'instrument en trois sous-échelles permet une mesure plus nuancée et plus éclairante de ce phénomène (Taris, Le Blanc, Schaufeli, & Schreurs, 2005). Finalement, la qualité de l'instrument, sa validité et sa

fidélité ont été largement établies lors de différentes recherches (Maslach et Jackson, 1981; Maslach, Schaufeli et Leiter, 2001).

Le questionnaire *MBI* (Maslach & Jackson, 1986) a déjà été validé scientifiquement en français. Dans leur étude *Validation de la traduction de l'inventaire d'épuisement professionnel de Maslach et Jackson (n=273)* publiée en 1994, Dion et Tessier (1994) ont obtenu des coefficients alpha standardisés comparables à ceux rapportés par les auteurs du *MBI*, soit de ,90 pour la sous-échelle d'épuisement émotionnel, de ,64 pour la dépersonnalisation et de ,74 pour le sentiment d'accomplissement personnel. Ce questionnaire a été traduit et validé scientifiquement en français (Vaquin, 2006). C'est cette version qui a été utilisée pour notre étude.

Ainsi, pour les deux temps de mesure, nous avons obtenu des coefficients alpha standardisés ( $n = 453$ ) de ,92 pour la sous-échelle Fatigue physique et émotionnelle, de ,76 pour la sous-échelle Dépersonnalisation et de ,79 pour la sous-échelle Sentiment d'accomplissement personnel.

#### *Mesure des comportements d'indiscipline des élèves*

Dans le quotidien d'une classe du secondaire, les comportements d'indiscipline ne sont pas tous de même nature et n'ont pas le même impact. Ces comportements vont de petites perturbations mineures qui demandent une intervention courte et précise (rappel à l'ordre pour le bavardage, les retards, le bruit, les déplacements sans permission, les pertes de temps, les oublis de matériel, les actes inopportuns et dérangeants, etc.), à des interventions plus lourdes

et confrontantes (refus de travailler, d'observer les règles de la classe et d'obéir, contestations, chahut, argumentations, etc.), pour aller jusqu'à des interventions d'arrêt d'agir très stressantes (affrontements directs, insultes et menaces, attitudes hostiles, agressions psychologiques et physiques, violences, etc.). Les perturbations mineures sont très fréquentes par période d'enseignement et innombrables si comptabilisées sur une année scolaire en entière. Elles valent certainement leurs poids d'usure chez les enseignants du secondaire. Mais ce que nous indique la littérature scientifique concernant ces enseignants spécifiquement, c'est que les perturbations plus lourdes, comme les refus d'obéir et de respecter les règles, les impolitesses et les actes de déresponsabilisation, sont plus fréquentes et plus stressantes à gérer. Finalement, les actes d'agression (surtout verbale) envers les enseignants sont moins fréquents, mais réellement présents dans les écoles secondaires du Québec.

Ces éléments nous incitent à penser que les enseignants du secondaire portent une tâche disciplinaire potentiellement plus lourde et stressante que celle de leurs collègues du primaire. Dans cette optique, notre premier objectif est de mieux cerner les perturbations disciplinaires qui affectent le plus leur niveau d'épuisement. Pour ce faire, nous avons élaboré une liste des actes d'indiscipline en classe du secondaire, qui vont des perturbations mineures aux actes d'agressions physiques et psychologiques.

Pour la mesure des comportements d'indiscipline en classe, nous avons utilisé cinq sous-échelles du questionnaire conçu par Geving, dans son étude *Identifying the types of students and teacher behaviours associated with teacher stress* (2007). Ces sous-échelles regroupent des comportements d'indiscipline associés à une même problématique. La sous-échelle

Bavardage et agitation ( $\alpha = ,94$ ) comprend sept items, qui décrivent des comportements d'inattention, de bavardage et de dérangement. La seconde, Retards et absentéisme ( $\alpha = ,73$ ) compte trois items qui ciblent le présentéisme, les retards et les absences non justifiés. La troisième, Nonpréparation ( $\alpha = ,88$ ), rassemble cinq items qui dépeignent des oublis de matériel, des refus de faire les devoirs et les leçons, des tentatives de faire les travaux à la dernière minute et des comportements de tricherie. La quatrième, Hostilité envers les enseignants ( $\alpha = ,94$ ), est composée de onze items, qui vont des attitudes hostiles jusqu'aux agressions verbales, psychologiques et physiques à l'encontre des enseignants. La dernière sous-échelle Hostilité envers les pairs ( $\alpha = ,91$ ) inclut cinq items, qui vont des commentaires désobligeants à l'agression physique, en passant par l'intimidation (voir le Dictionnaire de variables en annexe 1).<sup>2</sup> La traduction en français des items et la validation de la traduction ont été effectuées par une personne anglophone professeur d'anglais langue seconde au secondaire. En considérant l'ensemble des comportements de leurs élèves, les participants devaient indiquer leur fréquence d'intervention pour chacun des items sur une échelle Likert en cinq points, allant de « je n'interviens jamais pour ce comportement » à « j'interviens très souvent pour ce comportement ».

Le choix du questionnaire de Geving (2007) fait suite à une série de discussions avec un comité de cinq enseignants d'expérience à l'enseignement régulier et en adaptation scolaire. Ces derniers y ont reconnu la grande majorité des comportements d'indiscipline qu'ils subissent en classe. Plusieurs ont fait des suggestions d'items de comportements qui ne se retrouvaient pas dans le questionnaire ou ont proposé des formulations plus nuancées. La

---

<sup>2</sup> Les alphas de Cronbach proviennent de la présente étude.

version finale de cette partie du questionnaire a été soumise au comité, qui l'a entièrement entérinée.

### *Mesure du SAE des enseignants*

Précédemment, nous avons vu que le SAE des enseignants se construit sur leur croyance en leur capacité d'accomplir leurs tâches d'enseignement. En analysant la littérature scientifique, nous savons que le SAE joue un rôle pivot dans le processus de l'épuisement professionnel. Ce sentiment d'efficacité professionnel s'élabore au contact quotidien avec les élèves, d'abord en étant capable de faire respecter les règles de la classe et de contrôler les indisciplinés, ensuite en étant capable d'enseigner efficacement aux élèves et finalement, en étant capable de motiver ces derniers à travailler.

Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy, dans leur étude *Teacher efficacy : capturing an elusive construct* (2001), ont validé empiriquement un questionnaire portant sur le SAE des enseignants. Le questionnaire *Ohio State Teacher Efficacy Scale (OSTES)* comprend 24 items regroupés en trois sous-échelles :

- la première sous-échelle se nomme Efficacité en enseignement (*Efficacy for instructional strategies*) et comprend huit items ( $\alpha = ,91$ );
- la seconde sous-échelle s'intitule Efficacité en gestion de classe (*Efficacy for classroom management*) et regroupe huit items ( $\alpha = ,90$ ).
- la dernière sous-échelle se nomme Efficacité dans l'engagement des élèves (*Efficacy for student engagement*) et comprend huit items ( $\alpha = ,87$ ).

Ces items ont également été traduits par notre source professorale anglophone.<sup>3</sup>

Dans notre étude, la première sous-échelle Efficacité en enseignement ( $\alpha = ,79$ ) comprend huit items qui mesurent le SAE des enseignants à utiliser différentes stratégies d'enseignement, de soutien pédagogique aux élèves en difficulté et de formes d'évaluation. La seconde, Efficacité en gestion de classe ( $\alpha = ,92$ ) compte huit items qui évaluent le SAE à contrôler l'indiscipline, à faire appliquer les règles de classe et les conséquences prévues et à maintenir une ambiance de classe propice au travail scolaire. La dernière sous-échelle, Efficacité dans l'engagement des élèves ( $\alpha = ,78$ ) regroupe huit items qui déterminent le SAE à motiver les élèves et à les soutenir face à leurs travaux scolaires (se référer au Dictionnaire des variables, en annexe 2). Les participants devaient répondre aux items à partir d'une échelle en cinq points : 1-pas du tout confiant, 2 – un peu confiant, 3 – plus ou moins confiant, 4 – assez confiant et 5 – très confiant.<sup>4</sup> Le choix du questionnaire *OSTES* a été fait en raison de deux critères : la rigueur de l'étude et sa validité scientifique, ainsi que sa juste compréhension du travail des enseignants dans le rapport aux élèves.

Dans le but de s'assurer de la validité du contenu des items, une première validation de ces derniers a été effectuée par le comité formé de cinq enseignants du secondaire. Comme les items du questionnaire mesurant le SAE en gestion de classe ont été initialement formulés en langue anglaise, notre personne ressource s'est assurée de la qualité de la traduction des items.

---

<sup>3</sup> Les alphas de Cronbach proviennent de l'étude de Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy (2001).

<sup>4</sup> Les alphas de Cronbach proviennent de la présente étude.

### 3.2.2 Questions ouvertes

À la toute fin du questionnaire administré aux temps 1 et 2, cinq questions ouvertes ont été présentées aux participants. Ces questions ont pour objectif de permettre à ces derniers de décrire la nature et les impacts des comportements d'indiscipline et plus précisément, de mieux connaître les émotions et les pensées qui peuvent survenir lors d'interventions disciplinaires (voir l'annexe 2). Ces réponses ont surtout servi à étayer et à consolider par des témoignages les résultats des analyses quantitatives. Comme mentionné, les questionnaires des temps 1 et 2 ne se distinguent que par les questions ouvertes.

Pour le questionnaire administré en début d'année, les questions portaient sur les aspects les plus épuisants du travail enseignant, les événements stressants vécus en classe impliquant les élèves, les émotions ressenties lors de ces événements, le discours intérieur et la motivation à enseigner après ces événements. Ces questions visaient à mieux nommer le vécu émotionnel et cognitif des enseignants suite à des situations stressantes survenues en classe ou dans l'école.

Suite à l'analyse des résultats quantitatifs du questionnaire administré au temps 1, quatre types de comportements d'indiscipline sont apparus comme les plus stressants et les plus démotivants pour les enseignants : ne pas écouter en classe, briser les règles de la classe et de l'école, démontrer directement ou indirectement de l'hostilité envers l'enseignant et démontrer ouvertement son désintérêt pour les apprentissages proposés en classe. Ces résultats sont en accord avec la littérature, particulièrement en ce qui concerne les gestes d'hostilité et d'agression des élèves envers les enseignants.

Pour les besoins de cette étude, nous présentons, au chapitre 4, les résultats de la première question ouverte touchant les aspects de leur travail qui épuisent le plus les enseignants (la gestion de classe, le tutorat avec les élèves, la préparation et la planification des cours, la correction, les relations avec les directeurs de l'école, les relations avec les collègues, les relations avec les parents, l'implication dans les différents comités, la préparation et la réalisation de sorties avec les élèves, etc.).

Suite aux résultats obtenus au temps 1, nous avons donc voulu mieux connaître la nature et les impacts émotionnels des actes d'hostilité et de nonpréparation des élèves sur la détresse et le niveau d'épuisement des enseignants. Nous avons donc conçu, pour le temps 2, cinq nouvelles questions, dont trois portent sur les thèmes de l'hostilité des élèves dirigée contre leurs enseignants et sur la nonpréparation des élèves. Les deux autres questions ouvertes concernent les raisons qui ont motivé le choix de la carrière enseignante et sur les moments de fatigue et de détresse. Pour atteindre nos objectifs, nous avons présenté et discuté les résultats des trois dernières questions portant sur les actes d'hostilité à l'endroit des enseignants, la nonpréparation et les moments de fatigue et de détresse psychologique vécus par ceux-ci. Nous avons codé et analysé les 453 questionnaires dûment complétés : 250 pour le temps 1 et 203 pour le temps 2.

### **3.3 Plan d'analyse**

La démarche analytique s'est déroulée comme suit. D'abord nous avons produit les données descriptives de nos échantillons. Ensuite, nous avons procédé à des analyses corrélationnelles à la suite desquelles nous avons réalisé plusieurs séries de régressions multiples. Pour

terminer, nous avons codé les données qualitatives, regroupé les codes en concepts selon leurs similitudes et procédé à des analyses statistiques.

### **3.3.1 Validation du questionnaire et analyses factorielles**

Des analyses de consistance interne ont été menées pour vérifier la validité du questionnaire. Des analyses factorielles exploratoires en composantes principales, avec rotation oblique (Oblimin), ont été effectuées (voir l'annexe 1), qui ont permis de déterminer le nombre de facteurs et l'appartenance de chaque variable à un ou plusieurs d'entre eux. Ces types d'analyse ont été utilisés pour s'assurer des qualités psychométriques de l'instrument, à l'étape finale de la confirmation du modèle théorique proposé dans cette recherche. La rotation oblique est utilisée dans le cas de l'analyse factorielle, puisqu'elle est conceptuellement appropriée dans ce cas, car permettant la corrélation entre les facteurs. La méthode utilisée a été Oblimin. Suite aux analyses factorielles effectuées, des items ont été retirés, soit parce qu'ils saturaient sur plus d'un facteur, soit parce que leur indice de saturation était trop faible (ne dépassant pas ,4). Nous avons aussi vérifié la consistance interne du questionnaire à l'aide de l'alpha de Cronbach.

### **3.3.2 Analyse statistique des données quantitatives et analyses qualitatives**

Nous avons effectué une série d'analyses statistiques qui s'est déroulée en quatre étapes. Nous avons débuté par la vérification des postulats, puis avons ensuite mené des analyses descriptives pour enfin réaliser des régressions multiples hiérarchiques.

### *Analyse des variables de contrôle*

Nous avons testé toutes les variables sociodémographiques et scolaires recueillies. Toutefois, aucune ne s'est avérée significative en regard des trois variables de l'épuisement professionnel recueillies aux temps 1 et 2.

### *Vérification des postulats*

Pour mener à bien les analyses statistiques, nous avons d'abord vérifié les postulats pour les régressions multiples : nombre de sujets, homogénéité des variances et normalité des distributions. Les analyses effectuées ont montré que ces postulats sont rencontrés de manière satisfaisante et que nous pouvons passer à l'étape suivante.

### *Analyses descriptives*

Pour la seconde étape, nous avons mené des analyses descriptives pour décrire les caractéristiques de chacune des variables de notre modèle : le nombre de participants, les scores minimum et maximum, la moyenne et l'écart-type.

### *Régressions multiples hiérarchiques*

Nous avons procédé à des régressions multiples hiérarchiques pour explorer les relations entre les variables et pour connaître leur valeur prédictive (SPSS). Nous avons choisi de mener ces analyses en procédant par blocs de variables. La première analyse, de nature transversale, porte sur une première série de régressions multiples qui compte deux blocs : le premier comprend les cinq variables des comportements d'indiscipline (T2) et le second est composé des trois variables du SAE (T2). La seconde analyse, de nature longitudinale, porte sur la

seconde série de régressions, qui est composée de quatre blocs : le premier compte les trois variables de l'épuisement professionnel au temps 1, le deuxième inclut les cinq variables des comportements d'indiscipline (T2), le troisième est composé de la variable du SAE général (T2) et le quatrième comprend les variables d'interactions composées par les cinq variables relatives aux comportements d'indiscipline et le SAE général (T2).

### *Analyses qualitatives*

Le codage des verbatims a été fait très finement à partir de mots ou d'expressions très précises utilisées par les enseignants. Suite à cette étape, nous avons fait des regroupements à partir de synonymes pour créer des variables génériques. À l'aide du logiciel QDA-Miner, nous avons effectué le codage et les regroupements pour les questions ouvertes des temps 1 et 2. Pour chacun, nous avons élaboré une grille de codage, regroupé les codes en familles et procédé à des analyses à l'aide de graphes de proximité<sup>5</sup> et de cooccurrence<sup>6</sup>. Par exemple, au temps 2, sous la variable Détresse psychologique, nous avons regroupé les réponses comme : épuisé, vidé, traumatisé, stressé, bouleversé, désespéré, paniqué et solitude (souffre de). Sous la variable Hostilité et confrontation (envers l'enseignant), nous avons rassemblé les mots : crise en classe, harcèlement sexuel, harcèlement psychologique, hostilité et confrontations. Ces regroupements nous permettent de dresser un portrait mieux ciblé du vécu des enseignants face aux différents comportements d'indiscipline des élèves. Suite aux analyses des réponses, nous avons constaté que les événements les plus stressants vécus par les enseignants sont à mettre en relation avec les actes d'hostilité des élèves à leur endroit et la déresponsabilisation

---

<sup>5</sup> Le graphe de proximité est la façon de représenter graphiquement la distance entre les codes en affichant la distance mesurée d'un code par rapport à tous les autres sur un seul axe.

<sup>6</sup> L'analyse de cooccurrence des codes est un outil qui permet d'identifier les codes reliés.

de ces derniers (la nonpréparation). Nous avons donc formulé trois questions ouvertes pour creuser ces deux aspects.

D'autre part, nous avons aussi remarqué que plusieurs participants mentionnaient avoir ressenti des émotions et des pensées négatives envers les élèves, comme la colère, de la peur, de la frustration et de la déception. Nous avons donc voulu mieux connaître les états d'épuisement physique et émotionnel, de détresse psychologique et d'impuissance des enseignants en ce qui concerne les actes d'hostilité et de nonpréparation des élèves. Pour terminer, nous avons procédé à des analyses en produisant des graphes de proximité et de cooccurrence pour approfondir notre compréhension des relations entre l'indiscipline scolaire et l'épuisement professionnel des enseignants.<sup>7</sup>

### **3.4 Considérations éthiques**

Dans le cas de cette recherche quantitative et qualitative, le problème étudié est celui de l'érosion des forces et des motivations des enseignants pouvant les mener à l'épuisement. Cela implique la participation d'enseignants volontaires pour remplir des questionnaires. Nous nous sommes donc assuré de la confidentialité des données recueillies et nous avons veillé à sauvegarder l'anonymat des participants. Comme pour toutes les recherches qui incluent des sujets humains, nous avons fait la demande d'un certificat d'éthique et reçu l'approbation du comité (Projet CPER-13-099-P) (voir l'annexe 4). Nous avons absolument tenu compte des considérations éthiques qui s'appliquent pour ce type de recherche. La confidentialité et

---

<sup>7</sup> QDA Miner, Manuel de l'utilisateur.

l'anonymat des participants ont été totalement protégés. Les deux obligations éthiques suivantes ont été dûment observées: 1- celle d'informer adéquatement les sujets sur les buts et les activités de la recherche, spécialement pour certaines étapes qui demandent leur participation et 2-, celle de tout mettre en œuvre pour protéger les sujets de notre étude, particulièrement ceux qui peuvent démontrer de la détresse psychologique ou ressentir des états émotionnels qui pourraient les rendre vulnérables.

Pour assurer de la totale confidentialité et de l'anonymat qui entoure les données de toute recherche scientifique, au début du questionnaire, une lettre présente les objectifs de la recherche et la procédure visant à assurer la totale confidentialité des données recueillies. Les participants se sont donné un code confidentiel qu'ils étaient les seuls à connaître et à aucun moment ils n'ont eu à s'identifier ou à identifier leur école. Le questionnaire a été livré par courrier interne dans chaque école, avec une lettre expliquant les objectifs de la recherche. Par l'entremise de la commission scolaire et des syndicats d'enseignants, des courriels ont été envoyés pour expliquer aux enseignants que la confidentialité des données serait intégralement assurée. Il n'y a eu aucun contact direct entre le chercheur et les participants. Pour s'assurer du plus grand anonymat de tous, aucun formulaire de consentement n'a été proposé. Le code confidentiel protégeait totalement l'identité du participant. Les questionnaires et les données ont été conservés dans un local sécurisé; seuls l'auteur et les deux codirecteurs de cette recherche y ont eu accès.

## 4. RÉSULTATS

Les objectifs de la présente étude sont, d'une part, d'examiner et d'identifier les relations entre les différents types de comportements d'indiscipline sur les trois composantes de l'épuisement professionnel, et, d'autre part, de mesurer les possibles effets modérateurs du SAE des enseignants sur la relation entre l'indiscipline scolaire et l'épuisement professionnel. Rappelons aussi que les données ont été recueillies à la fin de l'année scolaire, mais qu'une première prise de mesures a été effectuée au début de la même année.

Pour mener à bien nos analyses, nous allons utiliser seulement les données de la seconde collecte pour les variables indépendantes et celles concernant l'épuisement professionnel recueillies au temps 1. Cette procédure a été retenue compte tenu du nombre réduit de participants ayant répondu lors des deux collectes de données ( $n = 98$ ) et du nombre élevé de variables incluses dans le modèle. Comme il s'agit d'étudier les relations des comportements d'indiscipline avec les composantes de l'épuisement professionnel et non la valeur prédictive de ces comportements, nous avons choisi les données du temps 2, car elles offrent de meilleures corrélations. En effet, il nous a semblé plus pertinent d'utiliser les mesures se rapprochant le plus possible du phénomène de l'épuisement professionnel. Comme ce dernier peut-être considéré comme un processus d'érosion graduel des forces de l'enseignant, il nous apparaissait plus logique de nous concentrer sur les données recueillies en fin d'année scolaire. Les variables sociodémographiques ont toutes été testées, mais aucune ne s'est révélée significative. Les données recueillies au temps 1 pour les trois composantes de l'épuisement professionnel ont été utilisées comme variables de contrôle.

Pour déterminer si les enseignants qui ont participé aux deux collectes sont différents statistiquement de ceux qui ont rempli le premier questionnaire seulement, nous avons comparé ces deux groupes au temps 1, à l'aide d'analyses de variance multivariées (MANOVA). Trois différences sont apparues statistiquement significatives, soit Dépersonnalisation  $F(1,238) = 4,683, p = ,031$ , Hostilité envers l'enseignant  $F(1,240) = 8,342, p = ,004$  et Hostilité envers les pairs  $F(1,240) = 6,518, p = ,011$ . Ainsi, les enseignants qui ont répondu seulement lors de la première collecte ont rapporté plus d'hostilité à leur endroit, plus d'hostilité entre les pairs et une plus grande dépersonnalisation envers leurs élèves. Cependant, les tailles d'effet ( $d$ ) sont petites: elles se situent entre ,02 et ,03 (Eta<sup>2</sup> partiel). Cela implique que certains enseignants démontraient des signes d'épuisement professionnel dès le début de l'année. Il est probable qu'un certain nombre d'entre eux aient quitté leur poste pour des raisons d'épuisement professionnel et n'aient pu participer à la seconde collecte de données.

Des analyses longitudinales ont été testées pour toutes les questions, mais les résultats n'étaient pas significatifs. Nous avons donc dû renoncer à ce choix méthodologique.

La présentation des résultats se déroulera en trois phases distinctes. D'abord, nous présenterons les statistiques descriptives, pour ensuite examiner les corrélations entre les variables du modèle retenu. Par la suite, nous procéderons à une série de régressions multiples hiérarchiques sur chacune des trois composantes de l'épuisement professionnel. Finalement, nous présenterons les résultats qualitatifs, qui viendront appuyer les résultats quantitatifs.

#### 4.1 Vérification des postulats et données manquantes

Pour procéder à des analyses de régression multiples, nous devons d'abord nous assurer que les conditions d'application soient respectées. Les postulats qui doivent être vérifiés sont la normalité de la distribution, l'homogénéité des variances, l'absence de multicollinéarité et le nombre suffisant de sujets par variable prédictive (Field, 2009).

Pour nous assurer de la normalité de la distribution, nous avons eu recours à deux différents indices: le Skewness et le Kurtosis. Tous les résultats se situent entre -1 et 1, ce qui confirme que la courbe de distribution est suffisamment normale. Selon Field (2009), des scores entre -2 et 2 sont acceptables. En ce qui a trait à l'homogénéité des variances, nous avons utilisé le test de Levine. Certaines variances se sont révélées significativement différentes ( $p < ,05$ ): Fatigue physique et émotionnelle (temps2), les variables Bavardage ( ,001), Hostilité envers l'enseignant ( ,002) et Hostilité envers les pairs ( ,043). Pour la variable Dépersonnalisation2, seule la variable Nonpréparation est significative. Pour la variable Sentiment d'accomplissement2, la variable Retard est significative. Il faut souligner ici que la régression multiple hiérarchique est plutôt robuste à la violation du postulat d'homogénéité des variances (Field, 2009).

En ce qui concerne les risques de multicollinéarité, ils peuvent être vérifiés par les facteurs d'inflation de la variance (*variance inflation factors* ou *VIF*) et par les Tolérances ( $1/VIF$ ). Selon Field (2009), il n'y a pas de problème de multicollinéarité si le *VIF* est inférieur à 5 et la

tolérance supérieure à ,2. Les tests qui ont été menés pour cette étude nous indiquent qu'il n'y a aucun risque de multicolinéarité.

Lors de l'analyse de régression multiple, le nombre de participants doit être suffisamment élevé par facteur pour garantir la validité statistique des résultats. Il est admis que le ratio nombre de participants/nombre de variables prévisionnelles doit être égal ou supérieur à 15 (Tabachnick & Fidell, 1996). Notre modèle final comporte sept variables prédictives, une variable de contrôle et une variable dépendante. Nous comptons 98 enseignants ayant participé aux deux collectes, ce qui donne en moyenne un ratio de 11 sujets. Comme nous nous sommes surtout intéressé à obtenir des tests adéquats du R multiple, Tabachnick et Fidell (1996) établissent le N minimum de la manière suivante :  $N \geq 50 + 8 m$  (m = le nombre de variables). Ainsi, dans notre cas, l'échantillon minimum se situe à 122 participants. La taille restreinte de l'échantillon de notre étude pourrait donc limiter la généralisation des résultats obtenus.

Pour ce qui est des données manquantes, les participants retenus sont ceux qui ont rempli le questionnaire au début et à la fin de l'année scolaire. Peu d'entre eux n'ont pas rempli leurs questionnaires au complet: un seul participant n'a pas répondu à la section sur le sentiment d'accomplissement et quatre autres n'ont pas complété la section sur le SAE en enseignement. Comme ce nombre est relativement restreint, nous n'avons pas cherché à imputer des résultats aux données manquantes.

## 4.2 Statistiques descriptives

Nous avons constaté des différences dans les données descriptives obtenues des participants ayant complété les deux temps de mesure (tableau 4.1). Puisque les analyses longitudinales n'ont pas été significatives, nous n'avons retenu du premier temps de mesure que les variables de l'épuisement professionnel. Nous allons présenter une analyse des résultats qui nous paraissent les plus éclairants pour notre étude, notamment concernant les écarts-types entre les trois variables de l'épuisement professionnel des temps 1 et 2 et la fréquence des interventions des enseignants pour les comportements d'indiscipline.

**Tableau 4.1**  
**Données descriptives des variables du modèle**

<b>Variables</b>	<b>N</b>	<b>Minimum</b>	<b>Maximum</b>	<b>Moyenne</b>	<b>Écart-type</b>
fatigue 1	96	1,14	6,00	3,29	1,25
fatigue 2	98	1,00	6,71	3,33	1,33
déperso. 1	97	1,00	5,20	2,23	1,00
déperso. 2	98	1,00	6,00	2,44	1,24
sent. ac. 1	96	2,83	7,00	5,48	0,99
sent. ac. 2	97	2,67	7,00	5,36	1,05
sae gestion2	98	2,25	5,00	3,89	0,67
sae enseig2.	94	2,67	5,00	4,10	0,53
sae engag2	98	2,00	5,00	3,82	0,55
bavard2	98	2,29	6,00	4,34	1,16
retard2	98	1,00	5,67	2,86	1,08
nonprépa2	98	1,80	6,00	3,84	1,07
host. enseig2	98	1,00	4,82	2,09	0,79
host. pairs2	98	1,00	5,20	2,63	0,89

D'abord, nous remarquons que pour les trois variables du SAE, les écarts-types sont peu élevés. Pour les trois, les moyennes sont assez élevées et se situent près de l'échelon 4 (assez

confiant). Donc les enseignants rapportent être assez confiants dans leur efficacité à gérer la classe, à faire apprendre les élèves et à les engager dans leurs tâches. Les écarts-types peu importants indiquent une dispersion relativement faible des scores.

Pour les variables relatives à l'épuisement professionnel, les écarts-types sont tous plus élevés pour le temps 2. Les enseignants rapportent donc plus de fatigue physique et émotionnelle, plus de dépersonnalisation et moins de sentiment d'accomplissement.

La variable du comportement d'indiscipline pour laquelle les enseignants rapportent intervenir le plus fréquemment est le bavardage, qui obtient une moyenne de 4 (assez souvent) et qui montre le plus grand écart-type (voir tableau 4.1). La seconde variable de comportement qui demande l'intervention des enseignants est la nonpréparation pour le travail en classe. Celle qui nécessite le moins d'intervention est l'hostilité envers l'enseignant avec une moyenne qui se situe à 2 (rarement).

Nous devons retenir de ce tableau trois éléments pour notre étude : les enseignants se montrent confiants en leur capacité de bien gérer leur classe, ils démontrent plus d'épuisement en fin d'année scolaire et finalement, les comportements d'indiscipline qui nécessitent le plus leur intervention sont le bavardage et la nonpréparation.

### **4.3 Examen préliminaire des relations entre les variables du modèle**

Lors de nos analyses préliminaires, nous avons d'abord examiné les corrélations entre les trois variables dépendantes de l'épuisement professionnel et les huit variables indépendantes, qui se composent des cinq catégories de comportements d'indiscipline scolaire et des trois aspects du SAE des enseignants mesurés à la fin de l'année scolaire. Nous avons aussi inclus les variables de l'épuisement professionnel mesurées en début d'année, puisque ces variables ont été intégrées dans les régressions multiples du modèle final. Pour qualifier la force d'association entre deux variables, nous avons retenu la grille d'interprétation du coefficient  $r$  de Pearson: une valeur de  $\pm ,1$  représente une relation faible, une valeur de  $\pm ,3$ , une relation moyenne et une valeur de  $\pm ,5$  ou plus, une relation forte (Field, 2009).

#### **4.3.1 Relations entre les variables de l'épuisement professionnel avec le SAE**

En ce qui concerne les corrélations entre les trois variables de l'épuisement professionnel mesurées au début (temps 1) et à la fin (temps 2) de l'année scolaire, nous remarquons (voir tableau 4.2) que les composantes Fatigue physique et émotionnelle et Dépersonnalisation présentent une relation positive marquée lors des deux temps de mesure. Ces corrélations signifient que plus la fatigue physique et émotionnelle des participants est élevée, plus la dépersonnalisation est élevée, et ce, quel que soit le temps de l'année. Cela dit, la variable Fatigue physique et émotionnelle est associée négativement de manière faible à la variable Sentiment d'accomplissement. Toutefois, la variable Dépersonnalisation semble plus étroitement reliée à une baisse de la variable Sentiment d'accomplissement. En effet, la force d'association est négativement modérée en début d'année scolaire, alors qu'à la fin de l'année,

elle passe à faible, mais demeure toujours négative. Cette relation négative signifie que plus le niveau de dépersonnalisation est élevé chez un enseignant, plus le sentiment d'accomplissement est bas.

En comparant les variables de l'épuisement professionnel mesurées au début et à la fin de l'année, nous trouvons les relations positives les plus fortes entre les variables Fatigue physique et émotionnelle 1 et 2, entre les variables Dépersonnalisation 1 et 2 et entre les variables Sentiment d'accomplissement 1 et 2. Ces forces d'association très importantes nous apparaissent normales, considérant que nous avons mesuré les mêmes variables à deux moments différents de l'année scolaire.

Nous observons que la variable Fatigue physique et émotionnelle présente des relations négatives de moyenne à forte avec les SAE en gestion de classe et en engagement des élèves ainsi qu'une relation faible avec le SAE en enseignement. Ces corrélations montrent que plus l'enseignant rapporte que son SAE en gestion de classe, en enseignement et en engagement des élèves est à la baisse, plus il ressent de la fatigue physique et émotionnelle. La variable Dépersonnalisation est négativement reliée aux trois variables du SAE. Plus particulièrement, la variable Dépersonnalisation en début d'année et le SAE en gestion de classe ont une relation négative forte. Nous pouvons donc constater que plus un enseignant démontre un SAE bas en gestion de classe, plus il va adopter des comportements dépersonnalisants envers les élèves. La variable Sentiment d'accomplissement montre une relation moyenne positive avec toutes les variables du SAE et, de façon plus marquée, avec la composante SAE en engagement des élèves. Ainsi, l'enseignant qui rapporte réussir à bien gérer sa classe et à bien

enseigner et qui parvient à engager les élèves dans leurs tâches scolaires, montre un sentiment d'accomplissement élevé. Finalement, nous pouvons constater que les trois variables du sentiment d'autoefficacité sont fortement associées, plus spécifiquement entre les SAE en enseignement et en engagement des élèves.

#### **4.3.2 Relations entre les variables**

En examinant les relations entre la fatigue physique et émotionnelle et les cinq variables des comportements d'indiscipline, nous constatons que les comportements d'indiscipline sont reliés positivement. Les variables Nonpréparation et Hostilité envers l'enseignant montrent les relations modérées les plus élevées. Pour ce qui est de la variable Dépersonnalisation, quatre des cinq variables du comportement d'indiscipline sont reliées modérément et positivement. La variable Dépersonnalisation en début d'année montre une forte association avec la variable Hostilité envers l'enseignant. En fin d'année, cette relation demeure la plus élevée du groupe des variables de l'indiscipline scolaire. Ces corrélations signifient que la dépersonnalisation augmente quand l'indiscipline est élevée en classe. Plus précisément, les résultats montrent que la dépersonnalisation de la relation avec les élèves est fortement liée à l'hostilité des élèves envers l'enseignant.

Pour la variable Sentiment d'accomplissement, la force des relations avec les cinq catégories d'indisciplines vont de faible à non significative. On peut remarquer que toutes les variables des comportements d'indiscipline ont une relation négative avec le sentiment d'accomplissement, sauf la variable Hostilité envers les pairs (temps 1). En regard des

corrélations entre les variables du SAE et celles des comportements d'indiscipline, nous remarquons que toutes les relations entre le SAE et l'indiscipline des élèves sont négatives. Elles varient de faibles à modérées. Les relations les plus marquées s'établissent entre les variables Hostilités envers l'enseignant et les variables SAE en gestion de classe et en engagement des élèves.

Suite à l'analyse des corrélations, nous constatons les relations positives entre les cinq variables de l'indiscipline scolaire et deux variables de l'épuisement professionnel, Fatigue physique et émotionnelle et Dépersonnalisation, et une relation négative avec la troisième variable de l'épuisement professionnel, le Sentiment d'accomplissement. Nous observons aussi des relations négatives entre les trois variables du SAE et les variables Fatigue physique et émotionnelle et Dépersonnalisation et une relation positive avec la variable Sentiment d'accomplissement. Toutefois, il faut souligner qu'une relation de nature corrélacionnelle est bidirectionnelle.

#### **4.4 Relations entre l'indiscipline des élèves, le SAE des enseignants et l'épuisement professionnel**

Nous avons ensuite effectué neuf régressions multiples, à savoir trois par variables dépendantes de l'épuisement professionnel mesurées en fin d'année scolaire). Nous avons utilisé une approche progressive et hiérarchique par blocs afin de mieux cerner les relations entre les variables. La première série de régressions multiples comprenait comme variables indépendantes les cinq variables de l'indiscipline et les trois variables du SAE, ce qui constitue le modèle de base. La seconde série de régressions avait pour but de contrôler la

valeur prédictive des trois variables de l'épuisement professionnel prises en début d'année, en les ajoutant au modèle de base dans un bloc distinct. La troisième série de régressions multiples visait à examiner les effets d'interaction des variables du SAE sur les comportements d'indiscipline des élèves. Nous voulions vérifier s'il existe un effet modérateur du SAE dans la relation entre l'indiscipline scolaire et le processus de l'épuisement professionnel. Pour la dernière série de régressions, dans le but d'éviter que notre modèle comprenne trop de variables et compte tenu de la taille de l'échantillon, nous avons agrégé les trois aspects du sentiment d'autoefficacité en une seule variable. Pour mener à bien la dernière série de régressions, nous avons effectué ces dernières en quatre blocs : les trois variables de l'épuisement professionnel au début de l'année scolaire (bloc 1), les 5 variables de l'indiscipline scolaire (bloc 2), la variable Sentiment général d'autoefficacité (bloc 3) et, finalement, les variables d'interaction entre le sentiment général d'autoefficacité et les comportements d'indiscipline (bloc 4) testées une à une sur les trois variables de l'épuisement professionnel en fin d'année scolaire. Les variables ont été normalisées et converties en scores standardisés (score z) pour mieux déterminer la position relative de chaque observation à l'intérieur de la distribution de l'échantillon (Field, 2009).

Pour interpréter les résultats des régressions, nous utiliserons l'échelle de l'indice d'association  $R^2$  ajusté proposée par Ferguson (2009). Pour cet auteur, les résultats des régressions en sciences sociales peuvent s'interpréter ainsi : ,04 représente un effet minimum significatif (*recommended minimum effect size*), ,25 est considéré comme un effet modéré (*moderate effect size*) et ,64 signifie un effet important (*strong effect size*). Il s'interprète de la même manière que le  $R^2$ , mais tient compte de l'augmentation du nombre de variables

explicatives. C'est une valeur de  $R^2$  corrigée que nous avons utilisée dans le but de réduire un biais lié au fait que chaque prédicteur supposé peut expliquer une partie du nuage de points par le seul fait du hasard. Il traduit à la fois la qualité de l'ajustement et la complexité du modèle (nombre de variables explicatives) (Ferguson, 2009). Comme nous avons choisi d'introduire les variables prédictrices par blocs hiérarchiques pour nos séries de régressions multiples, nous devons tenir compte de la variation du  $R^2$ . Cette mesure est très utile dans la régression multiple par blocs hiérarchiques pour voir la contribution des nouveaux prédicteurs à la variation expliquée. Une variation du  $R^2$  autour de 0,01 ne présente qu'une variation modeste, une valeur autour de 0,10 représente une variation de taille moyenne et une valeur autour de 0,25 et plus est considérée comme un changement important (effet de grande taille) (Cohen, 1988). Avant de procéder aux régressions multiples, nous avons normalisé toutes les variables en les convertissant en score z. Pour l'ensemble des régressions multiples, nous avons vérifié la multicolinéarité.

**Tableau 4.2**  
**Coefficients de corrélation des variables Épuisement professionnel, SAE et Comportements d'indiscipline ( $n = 98$ )**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1 fatigue 1	1													
2 dépers 1	,64**	1												
3 sent ac 1	-,16*	-,31**	1											
4 fatigue 2	,76**	,49**	-,14	1										
5 dépers 2	,58**	,73**	-,16	,55**	1									
6 sent ac 2	-,16	-,24*	,75**	-,20**	-,26**	1								
7 sae gest	-,39**	-,50**	,26**	-,36**	-,34**	,30**	1							
8 sae ens	-,08	-,17	,28**	-,08	-,22**	,35**	,42**	1						
9 sae eng	-,23*	-,27**	,46**	-,22**	-,37**	,50**	,52**	,65**	1					
10 bavard	,36**	,38**	-,03	,36**	,35**	-,16**	-,36**	-,12	-,29**	1				
11 retard	,33**	,36**	-,18	,18**	,26**	-,16**	-,18**	-,14	-,27**	,49**	1			
12 nonpré	,45**	,35**	-,14	,41**	,35**	-,14*	-,33**	-,09	-,25**	,73**	,48**	1		
13 hostens	,38**	,52**	-,14	,41**	,47**	-,19**	-,40**	-,25**	-,39**	,67**	,47**	,59**	1	
14 hostpai	,22*	,39**	,00	,19**	,21**	-,02	-,22**	-,06	-,16*	,57**	,35**	,46**	,64**	1

\*  $p < ,05$     \*\*  $p < ,01$



#### 4.5 Modèle de base: relations entre les comportements d'indiscipline, le SAE et l'épuisement professionnel

Afin de répondre à l'objectif de mieux comprendre les relations entre les comportements d'indiscipline et les composantes de l'épuisement professionnel, nous avons effectué les régressions par blocs de variables indépendantes : le premier bloc comporte les cinq variables concernant l'indiscipline scolaire. Ces données ont été recueillies en fin d'année scolaire.

##### *Comportements d'indiscipline et épuisement professionnel*

Lorsque nous étudions les résultats présentés au tableau 4.3, nous constatons que la série de régressions multiples effectuée pour les trois variables de l'épuisement professionnel montre plusieurs relations significatives.

**Tableau 4.3**  
Régressions des variables de l'indiscipline ( $n = 98$ )

Variables	Fatigue			Dépers			Sent. Acc		
	A	B	t	A	B	t	A	B	t
bavard	,03	,03	,32	,03	,03	0,28	-,06	-,06	-,49
retard	-,09	-,09	-1,22	,02	,02	,32	-,08	-,08	-,92
nonprep	,31	,31	3,33**	,12	,12	1,29	-,04	-,04	-,40
hos ens	,37	,37	3,88***	,48	,48	5,13***	-,23	-,23	-2,17*
hos pairs	-,17	-,17	-1,97*	-,17	-,17	-2,1*	,21	,21	2,2*
<b>R<sup>2</sup> ajusté</b>	,22			,23			,05		

\*  $p < ,05$

##### *Fatigue physique et émotionnelle*

De hauts niveaux des variables Hostilité envers l'enseignant, Nonpréparation et Hostilités envers les pairs sont associés à un haut niveau de la variable Fatigue physique et émotionnelle. Ainsi, plus les élèves démontrent de l'hostilité envers l'enseignant, comme des insultes, des impolitesse ou des menaces, plus ils se présentent en classe non préparés

(c'est-à-dire sans leur matériel scolaire, sans avoir fait leurs travaux ou leurs devoirs et en inventant des justifications non valables pour excuser leurs oublis) et plus ils démontrent de l'hostilité entre pairs, plus les enseignants rapportent être fatigués physiquement et émotionnellement. Ce premier modèle explique 22 % de variance de la fatigue physique et émotionnelle des enseignants. Il n'existe aucun risque de multicollinéarité, la tolérance se situant entre ,36 et ,70 et le *VIF* entre 1,43 et 2,81.

### *Dépersonnalisation*

Les résultats du bloc relatif à l'indiscipline montrent que seules les variables Hostilité envers l'enseignant et Hostilité envers les pairs sont statistiquement significatives. Ce sont les deux seules formes d'indiscipline qui démontrent une force prédictive sur la composante Dépersonnalisation. Dans cette régression, les effets de l'indiscipline des élèves expliquent 23 % de variance. Il n'y a aucun risque de multicollinéarité pour cette régression, puisque la tolérance se situe entre ,35 et ,70 et le *VIF* entre 1,44 et 2,83.

### *Sentiment d'accomplissement*

Les résultats de la troisième régression sur la variable Sentiment d'accomplissement complètent cette première série de trois régressions. Nous constatons un faible  $R^2$  ajusté, qui montre un faible impact des comportements d'indiscipline. Dans cette régression, les effets des comportements indisciplinés expliquent seulement 5 % de variance. Les variables Hostilité envers l'enseignant et Hostilité envers les pairs montrent pour leur part une relation significative. L'Hostilité envers l'enseignant a une relation négative tandis que l'Hostilité envers les pairs montre une relation positive. Les tests montrent que la tolérance varie de ,36 à ,70 et le *VIF* de 1,45 à 2,82.

### *SAE et épuisement professionnel*

En effectuant une régression des trois variables du SAE sur les trois variables de l'épuisement professionnel (tableau 4.4), nous obtenons plusieurs relations significatives pour les composantes en gestion de classe et en engagement des élèves.

**Tableau 4.4**  
Régressions des variables du SAE ( $n = 98$ )

Variables	Fatigue			Dépers			Sent. Acc		
	A	B	T	A	B	T	A	$\beta$	t
SAE gestion	-,35	-,35	-4,5***	-,21	-,21	-2,73**	,07	,07	,99
SAE ens	,16	,16	1,8	,06	,06	,69	,02	,02	,21
SAE eng	-,14	-,14	-1,5	-,29	-,29	-3,2**	,47	,47	5,42***
<b><math>R^2</math> ajusté</b>		,13			,15			,26	

\*  $p < ,05$

### *SAE en gestion de classe*

La variable SAE en gestion de classe montre des relations significatives avec les variables Fatigue physique et émotionnelle et Dépersonnalisation. Ces relations sont négatives et indiquent que moins l'enseignant se perçoit comme efficace en gestion de classe, plus il ressent de la fatigue physique et émotionnelle et qu'il dépersonnalise ses relations avec les élèves. La baisse du SAE en gestion de classe explique 13 % la variance de la fatigue physique et émotionnelle. Les tests indiquent que la tolérance varie de ,52 à ,73 et le *VIF* de 1,37 à 1,94.

### *SAE en engagement*

La variable SAE en engagement des élèves montre une relation négative avec la variable Dépersonnalisation et une relation positive avec la variable Sentiment d'accomplissement. Ainsi, moins un enseignant est efficace pour mettre les élèves au travail, plus il dépersonnalise ses relations avec les élèves. La baisse du SAE en engagement des élèves

explique 15 % de variance de la dépersonnalisation. Les tests montrent que la tolérance varie de ,52 à ,73 et le *VIF* de 1,37 à 1,93.

Au contraire, plus un enseignant se sent efficace pour motiver ses élèves à travailler en classe, plus il ressent un fort sentiment d'accomplissement. Pour cette relation, la composante Engagement des élèves explique 26 % de variance du sentiment d'accomplissement. Cela indique que la capacité à engager les élèves dans leur travail pourrait avoir un effet médiateur entre les comportements d'indiscipline et le sentiment d'accomplissement. Ce résultat montre qu'un enseignant qui arrive à mettre ses élèves au travail est moins atteint par leur indiscipline. Les tests indiquent que la tolérance varie de ,51 à ,74 et le *VIF* de 1,36 à 1,97.

#### **4.6 Ajout des variables de l'épuisement professionnel mesuré en début d'année**

La seconde série de régressions multiples se déploie comme suit : la variable dépendante est toujours l'un des trois aspects de l'épuisement professionnel mesuré en fin d'année. Le premier bloc comprend, comme variable prédictrice, l'une des trois variables relatives à l'épuisement professionnel issues des données recueillies en début d'année, le bloc 2 comprend l'ajout des cinq variables de l'indiscipline scolaire et le bloc 3, la variable SAE général constituée par l'agrégation des trois variables du SAE (alpha de ,87) et ce, afin de compenser pour la taille restreinte de l'échantillon. Ces trois régressions nous permettent de tenir compte de la fatigue physique et émotionnelle, de la dépersonnalisation et du sentiment d'accomplissement que l'enseignant a déjà développé depuis le début de l'année.

### *Fatigue physique et émotionnelle*

Pour cette première régression (voir le tableau 4.5), nous pouvons observer que deux variables sont associées à la fatigue physique et émotionnelle des enseignants en fin d'année scolaire.

**Tableau 4.5**  
**Régressions des variables relatives à l'épuisement professionnel,**  
**à l'indiscipline scolaire et au SAE général (n = 98)**

Variables	Fatigue			Dépersonnalisation			Sent. Accompl		
	A	B	T	A	B	T	A	β	t
bloc 1									
fatigue1	,81	,76	11,42***						
déperson1				,90	,73	10,37***			
s. accomp1							,82	,75	10,81***
<i>R</i> <sup>2</sup> ajusté		,58			,53				,55
bloc 2									
fatigue1	,68	,64	8,92***						
déperson1				,77	,62	7,66***			
s. Accompl1							,81	,73	9,98***
bavard	,09	,09	,81	-,13	-,13	-1,03	-,04	-,04	-,33
retard	-,04	-,04	-,47	-,02	-,02	-,27	-,15	-,14	-1,64
nonprep	,09	,10	,98	,22	,22	2,07*	,07	,07	,63
hos ens	,25	,25	2,45*	,13	,13	1,15	,03	,03	,25
hos pairs	-,16	-,15	-1,50	,05	,05	,46	-,01	-,01	-,11
<i>R</i> <sup>2</sup> ajusté		,62			,55				,55
bloc 3									
fatigue1	,69	,66	9,12***						
déperson1				,77	,63	7,51***			
s. accomp1							,78	,70	9,10***
bavard	,07	,07	,62	-,14	-,13	-1,03	-,05	-,05	-,38
retard	-,01	-,01	-,91	-,02	-,02	-,24	-,12	-,12	-1,33
nonprep	,09	,09	,92	,29	,22	2,06*	,06	,06	,55
hos ens	,30	,30	2,82*	,14	,14	1,14	,06	,06	,51
hos pairs	-,15	,14	-1,44	,06	,05	,46	,00	,00	-,01
sae général	,12	,12	1,58	,01	,01	,11	,11	,10	1,19
<i>R</i> <sup>2</sup> ajusté		,63			,55				,55

\*  $p < ,05$

\*\*  $p < ,01$

\*\*\*  $p < ,001$

D'abord, nous constatons que la variable Fatigue physique et émotionnelle au début de l'année est le meilleur prédicteur de la variable Fatigue physique et émotionnelle en fin

d'année scolaire. Ses effets expliquent à eux seuls 58 % de la fatigue ressentie en fin d'année (effet important).

Au bloc 2, le seul aspect de l'indiscipline scolaire associé à la fatigue physique et émotionnelle en fin d'année est l'hostilité à l'endroit des enseignants. Les effets de l'indiscipline expliquent 4 % de variance supplémentaire. Cette hausse de variance représente un effet de taille modeste et une augmentation marginale de 1 % du  $R^2$  ajusté. Nous pouvons aussi constater un effet non significatif du SAE général. Pour cette régression, il n'y a pas de problème de multicollinéarité, puisque la tolérance se situe entre ,30 à ,75 et le *VIF* entre 1,35 et 3,39.

#### *La dépersonnalisation*

Ici encore, nous constatons que la meilleure variable prédictive est la dépersonnalisation en début d'année scolaire. Au niveau de l'indiscipline scolaire (bloc 2), seule la variable Non-préparation est statistiquement significative. Dans cette régression, les effets de la variable Dépersonnalisation au temps 1 expliquent 53 % de la dépersonnalisation en fin d'année (effet important). L'ajout des cinq variables des comportements d'indiscipline explique 2 % de variance supplémentaire (effet de petite taille) et l'ajout de la variable SAE général ne produit aucune variance supplémentaire. Il n'y a pas de problème de multicollinéarité dans ce cas, puisque la tolérance et le *VIF* se maintiennent respectivement entre ,30 et ,71 et 1,41 et 3,39.

### *Le sentiment d'accomplissement*

Pour cette dernière régression sur la variable dépendante Sentiment d'accomplissement, nous pouvons observer un phénomène intéressant. Nous obtenons un  $R^2$  ajusté de ,55 pour le bloc 1 (effet important) alors qu'aucune variance du  $R^2$  ajusté n'apparaît pour les blocs 2 et 3. Cela signifie que l'ajout des variables de l'indiscipline scolaire et du SAE ne démontre aucune force d'association. C'est la variable Sentiment d'accomplissement propre au début d'année scolaire qui prédit le plus fortement la variable Sentiment d'accomplissement au temps 2. Dans cette régression, les effets de la variable Sentiment d'accomplissement au début d'année expliquent 55 % de la variance (effet important). Au bloc 2, aucune des cinq variables de l'indiscipline scolaire n'est statistiquement significative. Le SAE ne contribue pas de façon significative suite à l'introduction du sentiment d'accomplissement au temps 1. Pour cette dernière régression, il n'y a pas non plus de risque de multicollinéarité, la tolérance variant entre ,29 et ,81 et le *VIF* entre 1,24 et 3,41.

### **4.7 Rôle modérateur du SAE général**

Pour réaliser cette dernière série de régressions et décomposer les possibles effets modérateurs de la variable SAE général sur les trois variables relatives à l'épuisement professionnel, nous avons créé cinq nouvelles variables. Précédemment, nous avons regroupé les trois variables du SAE pour en faire une nouvelle variable que nous avons nommée SAE général et nous avons créé cinq variables d'interaction entre les variables de l'indiscipline scolaire et la variable du SAE général. Toutefois, ce choix implique que nous ne pouvons déterminer laquelle des trois variables du SAE joue un rôle modérateur.

**Tableau 4.6**  
**Régressions des variables de l'épuisement professionnel sur les variables d'interaction (n = 97)**

Variables	Fatigue			Dépersonnalisation			Sent. Accomp		
	A	B	T	A	B	T	A	β	T
bloc 1									
fatigue1	,81	,76	11,42** *						
déperson1				,90	,73	10,37***			
s. accomp1							,82	,75	10,81** *
R <sup>2</sup> ajusté		,58			,53				,55
bloc 2									
fatigue1	,69	,66	9,12***						
déperson1				,77	,62	7,52***			
s. Accomp1							,78	,70	9,10***
Bavard	,07	,07	,62	-,14	-,13	-1,03	-,05	,05	-,37
Retard	-,01	-,01	-,12	-,02	-,02	-,24	-,12	,12	-1,33
nonprep	,09	,09	,92	,23	,22	2,06*	,06	,06	,55
hos ens	,30	,30	2,82**	,14	,14	1,14	,06	,06	,51
hos pairs	-,15	-,14	-1,44	,05	,05	,46	-,00	,00	-,01
sae général	,12	,12	1,58	,01	,01	,11	,11	,10	1,19
R <sup>2</sup> ajusté		,63			,55				,55
bloc 3									
fatigue1	,69	,65	9,09***						
déperson1				,79	,64	7,66***			
s. accomp1							,80	,73	8,92***
Bavard	,03	,03	,03	1,27	-1,22	-1,01	1,76	,72	1,40
Retard	1,15	1,20	2,02*	,17	,17	,25	-,18	,17	-,25
Nonprep	,10	,11	1,04	,24	,23	2,08*	-,11	,11	,94
hos ens	1,67	1,68	2,09*	2,07	1,97	2,19*	,51	,49	,52
hos pairs	-,95	-,90	-1,02	1,42	-1,26	-1,28	-,21	,18	-,18
sae général	,70	,67	1,41	-,33	-,30	-,56	1,05	,95	1,75
sae généré x bav									
sae généré x ret	1,16	-1,12	-2,04*						
sae généré x nonprep									
sae généré x hos ens	1,28	-1,23	-1,76 <sup>t</sup>	1,76	-1,60	-2,04*			
sae généré x hos pairs									
R <sup>2</sup> ajusté		,64			,55				,54

\* p < ,05      \*\* p < ,01      \*\*\* p < ,001      t= tendance

Tout comme la précédente série de régressions, le bloc 1 comprend la variable de l'épuisement professionnel correspondante mesurée au temps 1. Au bloc 2, nous avons toujours l'ajout des cinq variables de l'indiscipline scolaire et de la variable SAE général. Le bloc 3 comporte les variables d'interaction entre les comportements d'indiscipline et le SAE général (voir le tableau 4.6). Nous avons choisi d'ajouter au troisième bloc les variables d'interaction une à la fois, pour limiter le nombre de variables dépendantes et ainsi, respecter un ratio nombre de participants/nombre de variables prévisionnelles qui doit se rapprocher le plus près possible de 15 (Tabachnick & Fidell, 1996).

Pour ce qui est du nombre de sujets pour ces séries de régressions, nous comptons 96 participants pour la première série (Fatigue physique et émotionnelle), 97 pour la seconde (Dépersonnalisation) et 95 pour la dernière (Sentiment d'accomplissement), ce qui donne un ratio de 12 participants, puisque ces régressions comportent huit variables indépendantes.

#### *La fatigue physique et émotionnelle*

La première régression multiple est effectuée pour la variable Fatigue physique et émotionnelle. Lorsque nous étudions les résultats, nous constatons que pour cette variable apparaissent plusieurs relations significatives. D'abord, nous pouvons constater plusieurs effets simples. Les variables Fatigue1, Retard et Hostilité envers l'enseignant ont des relations positives significatives avec la variable Fatigue physique et émotionnelle temps 2.

D'une part, au bloc 3, la variable d'interaction SAE général x Retard a une relation négative significative. L'ajout de cette variable d'interaction explique seulement 1 % de variance (effet de taille modeste). Nous remarquons aussi que la variable SAE général

n'est pas statistiquement significative. D'autre part, la variable d'interaction SAE général et Hostilité envers l'enseignant se situe près du seuil de signification statistique ( $p=,072$ ). Tout comme l'interaction avec la variable Retard, la relation est négative.

#### *La dépersonnalisation et le sentiment d'accomplissement*

Les deux dernières régressions multiples sont effectuées pour les variables Dépersonnalisation et Sentiment d'accomplissement. Lorsque nous étudions les résultats, nous constatons des effets simples pour les variables Dépersonnalisation1, Nonpréparation et Hostilité envers l'enseignant. Le tableau 4.6 montre aussi des relations significatives pour la variable d'interaction SAE général et Hostilité envers l'enseignant, en lien avec la composante Dépersonnalisation.

En résumé, à l'aide de la troisième série de régressions, nous avons pu mettre à jour trois effets modérateurs du sentiment général d'autoefficacité sur deux aspects de l'indiscipline scolaire, soit les variables Retards injustifiés et absentéisme des élèves et Hostilité à l'endroit des enseignants, et ce, au regard de deux composantes fondamentales de l'épuisement professionnel, la fatigue physique et émotionnelle et la dépersonnalisation.

#### *Les effets modérateurs du SAE des enseignants*

Dans cette étude, nous voulons mesurer les effets modérateurs du SAE des enseignants sur les trois aspects de l'épuisement professionnel. Rappelons qu'une variable d'interaction est le produit de la moyenne d'une variable prédictrice et de la valeur attribuée à la catégorie de la variable modératrice. Par exemple, un enseignant peut démontrer un niveau bas, moyen ou élevé de son SAE et, confronté à un niveau faible ou élevé d'hostilité, développera peu, moyennement ou beaucoup de fatigue physique et émotionnelle. L'effet

modérateur s'observera par le fait que les enseignants possédant un fort SAE seront moins épuisés par les comportements d'indiscipline des élèves. Suite aux résultats de cette recherche, en ce qui concerne l'effet d'interaction entre le SAE des enseignants et les trois variables de l'épuisement professionnel, on constate que le SAE rapporté par l'enseignant entretient une relation modératrice avec les variables Fatigue physique et émotionnelle et Dépersonnalisation.

Premièrement, en étudiant la figure 4.1, nous constatons que le retard des élèves n'est pas significativement relié à la fatigue physique et émotionnelle des enseignants qui rapportent un fort SAE, mais qu'il est relié positivement et significativement à la fatigue physique et émotionnelle des enseignants qui rapportent un faible SAE. Nous sommes donc à même de constater l'effet modérateur du SAE.

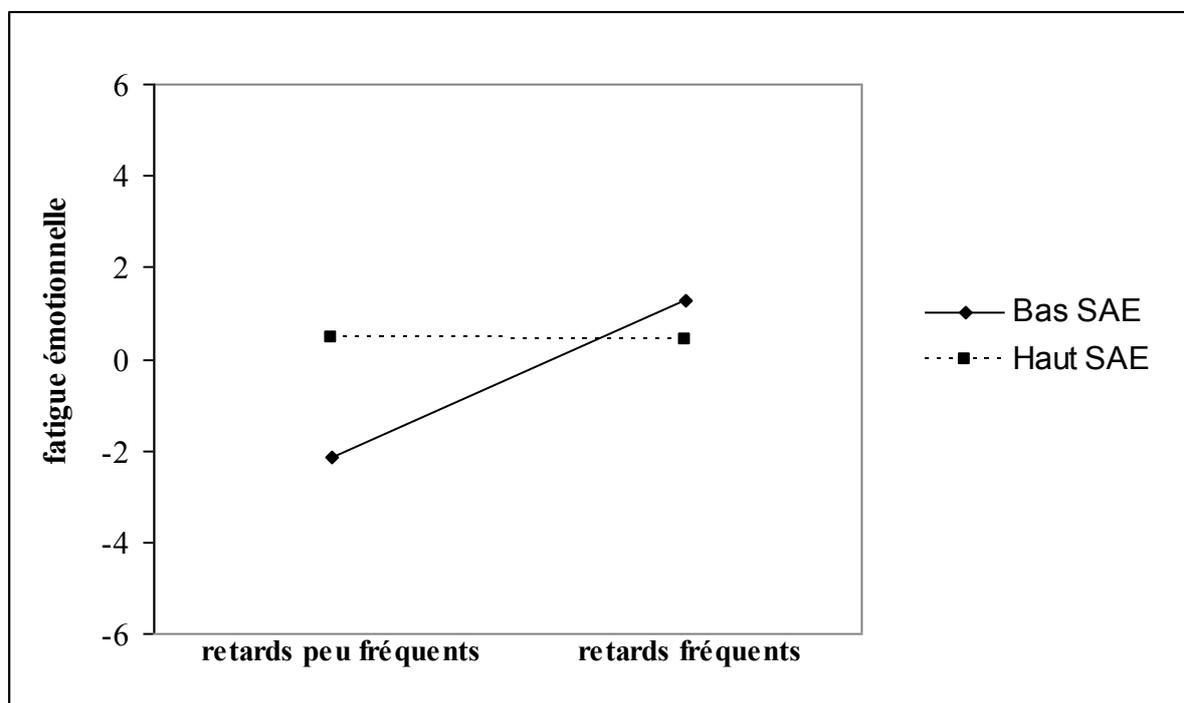
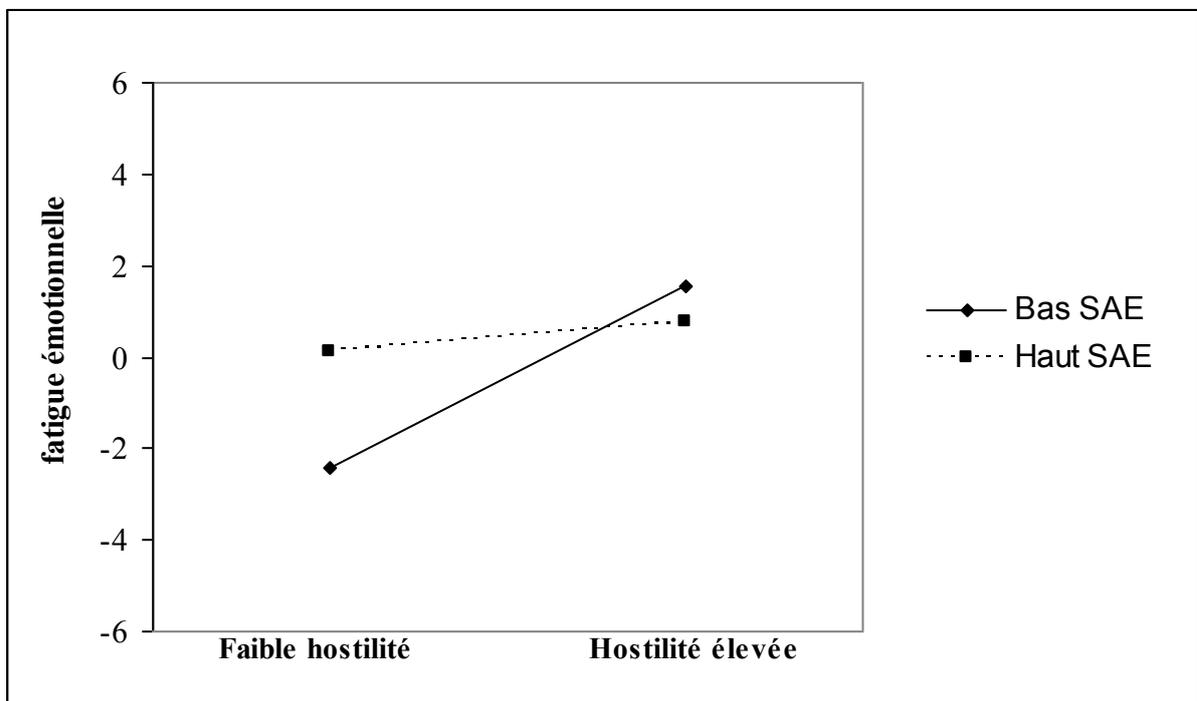


Figure 4.1 Effet d'interaction du SAE et des retards des élèves sur la fatigue physique et émotionnelle des enseignants

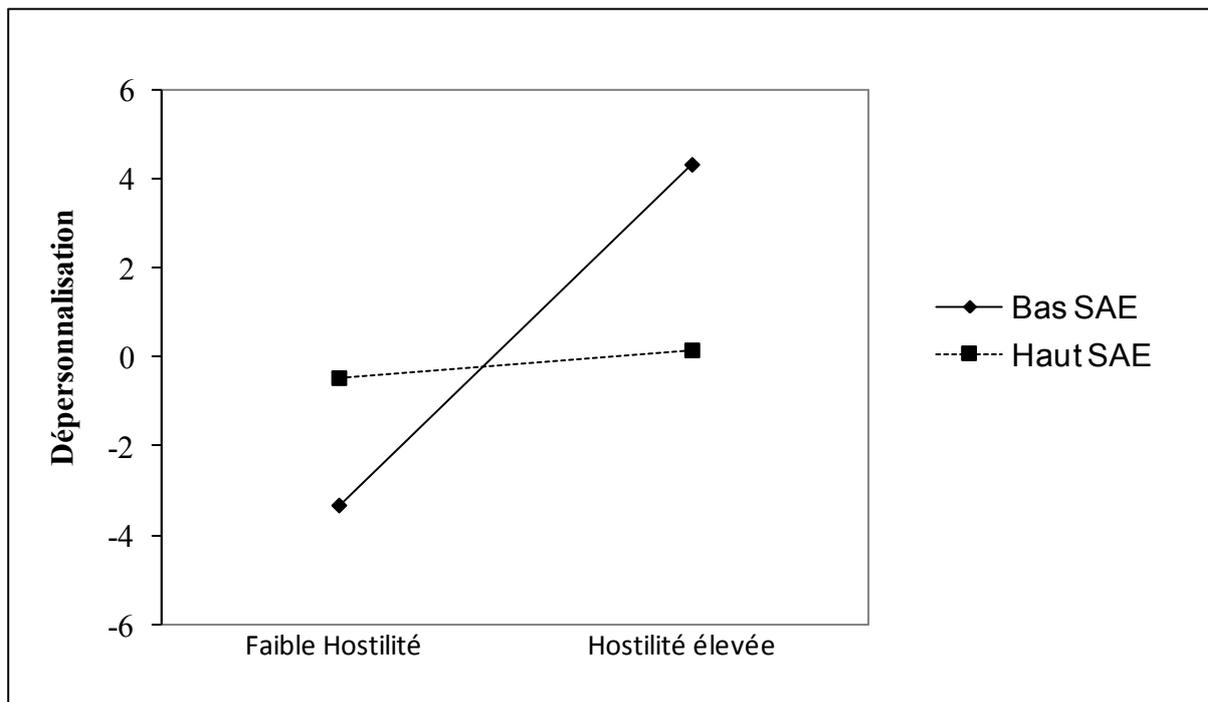
Un second effet modérateur est aussi observé pour la variable Fatigue physique et émotionnelle. En observant la figure 4.2, on remarque qu'un niveau élevé d'hostilité des élèves n'est pas associé à un niveau élevé de fatigue physique et émotionnelle des enseignants qui rapportent un fort SAE. À l'inverse, une augmentation de l'hostilité des élèves est associée à une augmentation de la fatigue des enseignants qui rapportent un faible SAE,. Même si cette relation n'atteint pas le seuil de signification fixé à ,05, elle indique quand même une tendance intéressante.



**Figure 4.2 Effet d'interaction du SAE et de l'hostilité des élèves sur la fatigue physique et émotionnelle des enseignants**

Troisièmement, nous observons un effet modérateur du SAE sur les comportements hostiles des élèves en regard de la composante Dépersonnalisation (voir la figure 4.3). Nous remarquons qu'un enseignant démontrant un fort SAE a moins tendance à dépersonnaliser ses relations avec les élèves. Toutefois, un enseignant possédant une faible confiance en ses capacités à gérer ses classes face à l'hostilité de ses élèves va fortement dépersonnaliser ses relations avec ces derniers.

Les données qualitatives recueillies au temps 2 nous donnent des informations supplémentaires sur les actes d'hostilité des élèves et de leurs impacts émotionnels sur le vécu des enseignants. Pour ceux qui rapportent des actes d'hostilité de la part des élèves, les résultats montrent que la majorité de ces actes d'hostilité sont de nature verbale, comme des impolitesses et des insultes, des attitudes ouvertes de confrontation et des menaces.



**Figure 4.3 Effet d'interaction du SAE et de l'hostilité des élèves sur la dépersonnalisation des enseignants**

Suite à ces actes d'hostilité, les enseignants vont ressentir une gamme d'émotions très négatives, qui peuvent alimenter un processus de dépersonnalisation. Par ordre d'importance, ils ressentent de la colère et de la frustration, un sentiment d'incompétence et d'impuissance, du chagrin et de la déception, de la détresse psychologique, un sentiment d'injustice et finalement de la peur et de l'anxiété face aux élèves.

Toutefois, à la fin de cette section sur les effets modérateurs, nous devons émettre une mise en garde. En effet, tous les effets modérateurs peuvent être interprétés différemment. Il est possible de penser que les enseignants qui démontrant un haut niveau de SAE ressentent autant d'épuisement professionnel, mais de manière plus stable, et que les enseignants montrant un SAE plus bas en ressentent moins lorsqu'ils sont moins confrontés à l'indiscipline des élèves.

#### **4.8 Résultats des données qualitatives**

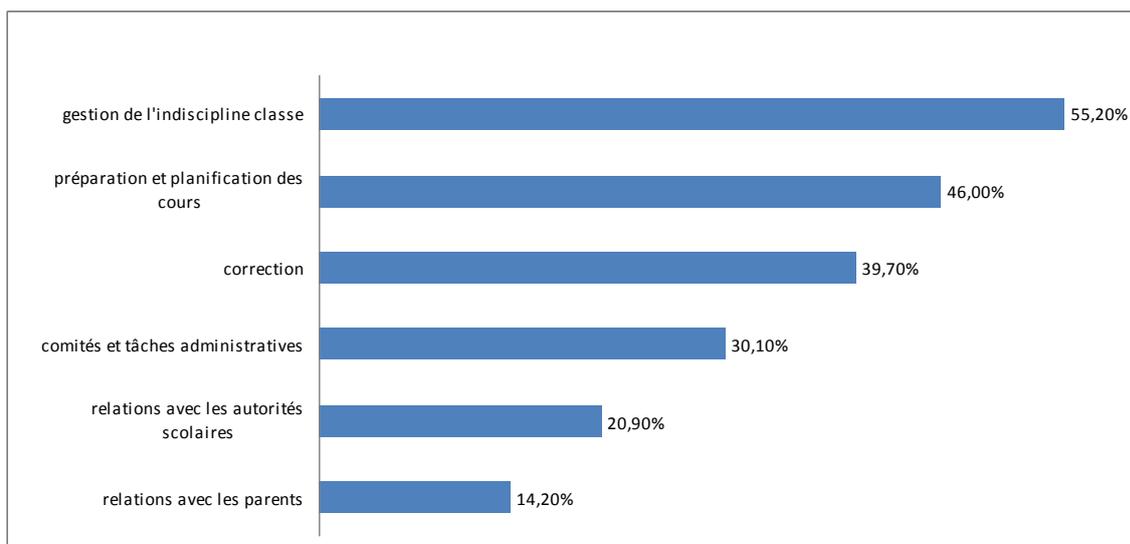
Lors des cueillettes de données en début (temps 1) et en fin (temps 2) d'année scolaire, à la fin des questionnaires, des questions ouvertes ont été proposées aux participants (voir l'annexe 3). L'objectif visé était de permettre de valider les résultats quantitatifs. Le codage et l'analyse des réponses aux questions ouvertes des enseignants face à l'indiscipline scolaire des élèves se sont appuyés sur les mêmes deux groupes d'enseignants d'écoles publiques secondaires de la région de Lanaudière et de la région de Québec. Pour le premier questionnaire (temps 1), 239 enseignants ont répondu aux cinq questions ouvertes. Le second questionnaire (temps 2) a été rempli par 210 enseignants.

Le codage des réponses s'est fait à l'aide du logiciel QDA-Miner. Leur analyse a permis de construire des tableaux de codage en fonction des mots-clés qui apparaissaient régulièrement dans le discours des enseignants. Nous nous sommes particulièrement intéressés aux comportements d'indiscipline mentionnés par ces derniers et aux émotions qu'ils suscitaient. Nous avons donc conçu les grilles de codage à partir des expressions des enseignants pour décrire les comportements d'indiscipline vécus en classe et leurs émotions face à ces comportements. La première opération fut de coder très finement les

réponses pour, par la suite, de faire des regroupements de variables autour de concepts-clés démontrant des tendances plus explicites (Martin, Morcillo et Blin, 2004).

#### 4.8.1 La première question de recherche

Le premier objectif de cette recherche était d'examiner les relations entre les différents types de comportements d'indiscipline avec chacune des composantes de l'épuisement professionnel. La première question ouverte ( $n= 239$ ) demandait aux enseignants de nommer les aspects de leur travail qui les ont le plus épuisés au cours des trois derniers mois. Plus de la moitié des participants ont choisi la gestion de l'indiscipline en classe comme l'élément le plus épuisant de leur tâche (voir la figure 4.4).



**Figure 4.4 Aspects les plus épuisants du travail des enseignants**

Ce résultat démontre distinctement la relation entre l'indiscipline des élèves et l'épuisement des enseignants. La gestion au quotidien des comportements perturbateurs des élèves est régulièrement mentionnée par les enseignants du primaire et du secondaire comme l'élément de leur tâche le plus épuisant et le plus démotivant. Ce résultat confirme aussi ceux des premières séries de régressions (tableau 4.3), qui indiquaient que les

variables de l'indiscipline scolaire étaient responsables de 22 % de la fatigue physique et émotionnelle et de la dépersonnalisation. Donc, ce résultat qualitatif répond, en partie, au premier objectif fixé pour cette recherche, qui est d'examiner les relations entre les différents types de comportements d'indiscipline et l'épuisement des enseignants.

#### **4.8.2 La seconde question de recherche**

Pour atteindre le second objectif de cette recherche qui est d'identifier les comportements d'indiscipline les plus fortement liés au SAE et à l'épuisement professionnel des enseignants, nous avons demandé aux participants de décrire l'événement le plus stressant vécu en classe et les émotions ressenties à ce moment-là. Suite au codage et à l'analyse des données quantitatives du temps 1, il est apparu que les actes d'hostilité envers eux et la nonpréparation des élèves pour leurs travaux en classe représentent pour les enseignants des comportements stressants et épuisants qui ont des impacts sur leur SAE et sur leur état d'épuisement. Nous avons donc voulu approfondir ces éléments afin de mieux comprendre ces phénomènes.

Ainsi, pour la seconde prise de données ( $n = 210$ ), nous avons proposé aux enseignants de nouvelles questions ouvertes. Dans le but d'appuyer les données quantitatives, nous avons retenu particulièrement les résultats des trois questions ouvertes : les émotions des enseignants suite aux actes d'hostilité de la part des élèves, leurs émotions suite à la nonpréparation de ces derniers et s'ils ont ressenti des moments de fatigue et de démotivation. Aussi, une sous-question porte sur la nature des actes d'hostilité des élèves envers leurs enseignants. Pour ceux d'entre eux qui rapportent des actes d'hostilité de la part des élèves, les résultats montrent que la majorité des actes d'hostilité sont de nature

verbale, comme des impolites et des insultes (51,90 %), des attitudes ouvertes d'hostilité et de confrontation (23,80 %) et des menaces verbales et des gestes menaçants (11,40 %).

Pour mieux comprendre les impacts émotifs de ces types d'indiscipline, les deux premières questions portent sur les conséquences émotives de ces actes sur les enseignants qui les subissent. Nous voulions savoir si les émotions ressenties par les enseignants correspondent aux émotions présentes dans le *MBI*. Face aux actes d'hostilité, la première conséquence se traduit par des émotions de colère et de frustration (27,60 %), suivies par un sentiment d'incompétence et d'impuissance (22,90 %). Trois variables sont très proches au niveau émotionnel : chagrin et déception (14,30 %), détresse psychologique (13,80 %) et peur et anxiété (8,10 %) (voir la figure 4.5). La variable Sentiment d'injustice montre aussi l'écart psychologiquement désastreux entre le désir des enseignants d'être proches des élèves et de les aider et les attitudes hostiles dont ils sont l'objet en classe. Les émotions mentionnées par le *MBI* pour décrire l'épuisement des enseignants sont les suivantes : au bout de mon rouleau, fatigué, émotionnellement vidé, à bout, je travaille trop dur, je craque, frustré, insensible, émotionnellement endurci, demande trop d'efforts, indifférent face aux élèves et stressé.

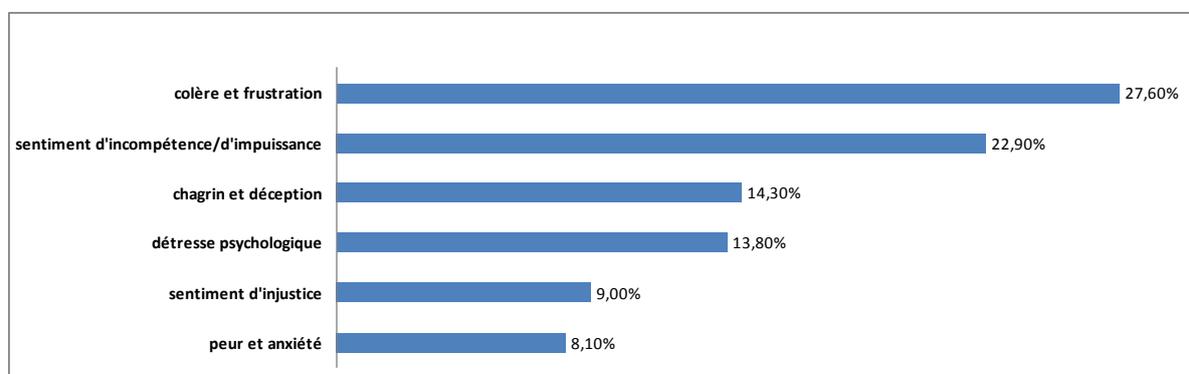


Figure 4.5 Émotions ressenties suite à l'hostilité des élèves envers les enseignants

Ces résultats viennent donc soutenir les résultats des régressions, qui démontrent l'importance des relations de la variable Hostilité envers les enseignants et les trois aspects du SAE et les trois variables de l'épuisement professionnel (voir le tableau 4.3).

La deuxième variable relative à l'indiscipline scolaire qui s'est révélée épuisante pour les enseignants est la nonpréparation des élèves pour le travail en classe. La question se déploie en deux volets : la fréquence d'intervention et les émotions qu'elle suscite chez les enseignants. Pour ce qui est des résultats du premier volet, nous remarquons que près des trois quarts des enseignants (74,30 %) qui ont répondu à cette question interviennent régulièrement auprès d'élèves qui se présentent en classe sans leur matériel scolaire, sans avoir complété leurs devoirs ou leurs leçons et sans avoir fait les travaux nécessaires pour suivre les activités de la classe. Pour 28,10 % des enseignants, ces interventions disciplinaires se font sur une base quotidienne et pour 25,20 % d'entre eux, presque à tous les jours. Ces résultats apparaissent tout à fait plausibles quand nous savons qu'un enseignant du secondaire peut enseigner à jusqu'à quatre groupes d'élèves par jour.

En analysant la figure 4.6, nous observons quatre variables qui regroupent des émotions se révélant très proches au niveau émotionnel. Face à la nonpréparation des élèves, 44,80 % des enseignants qui interviennent de façon disciplinaire vivent un sentiment d'incompétence lorsqu'ils ne sont pas capables d'enrayer ce comportement et finissent par démissionner devant son aspect récurrent. Pour 23,30 % des enseignants, ce sont des sentiments de colère, d'impatience et de frustration qui les habitent face à cette déresponsabilisation. Pour 21 % d'entre eux, les émotions suscitées sont de l'ordre de l'injustice et du manque de respect pour leur travail et leur implication comme enseignant

auprès de leurs élèves. Dans une moindre mesure (5,70 %), la nonpréparation des élèves crée un état d'épuisement, de fatigue et de stress.

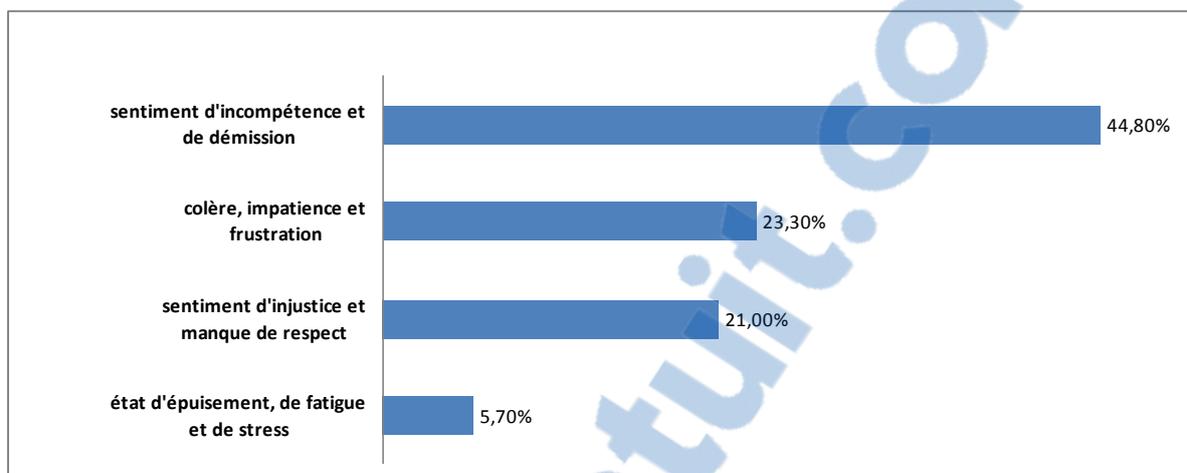
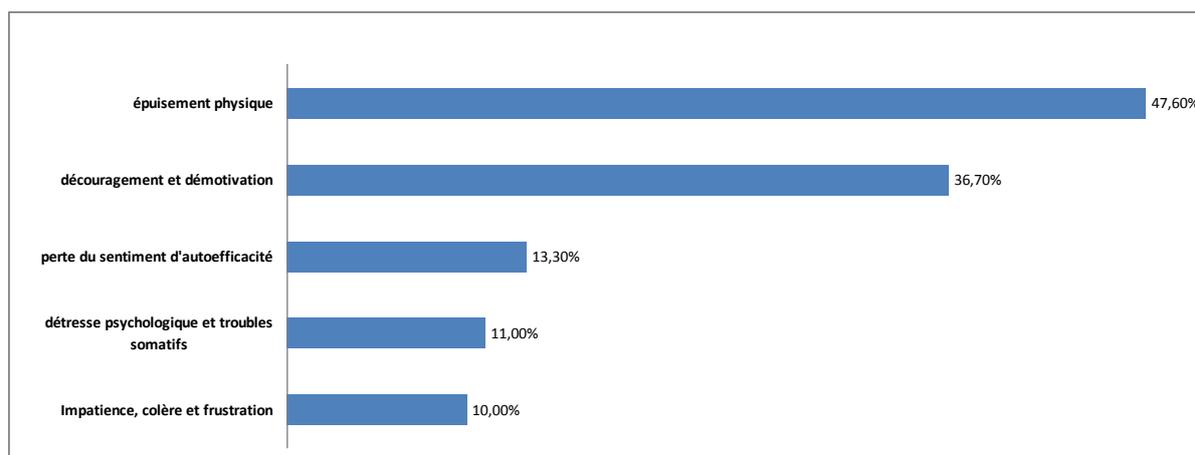


Figure 4.6 Sentiments des enseignants face à la nonpréparation des élèves

La dernière question ouverte comporte trois volets. Elle vise à mieux examiner les relations entre les comportements d'indiscipline et les composantes de l'épuisement professionnel. Lors de l'analyse des données, nous avons remarqué que dès le début de l'année scolaire, des enseignants démontraient des scores élevés pour les trois variables de l'épuisement professionnel (voir le tableau 4.4). Nous avons donc voulu creuser cet aspect de leur vécu. Pour ce faire, nous avons demandé aux enseignants s'ils avaient connu, au cours de l'année scolaire, des moments de fatigue, de démotivation, de découragement ou de détresse psychologique. Pour les enseignants qui répondent à la question, les résultats indiquent que oui, une très large majorité d'entre eux (85,20 %) ont vécu de tels moments et seulement 9 % des enseignants n'ont vécu aucun épisode de ce genre.

Le second volet cherche à connaître les causes qui ont provoqué ces moments difficiles en cours d'année scolaire. Nous constatons que les deux causes principales à l'origine de ces moments difficiles sont respectivement la lourdeur de la tâche (27,10 %) et les conflits

disciplinaires avec des élèves (26,20 %). Il est à noter que le quart des enseignants (25,20 %) attribue la cause de leurs moments de fatigue et de détresses au manque de soutien et aux conflits avec leur direction d'école. Le dernier volet concerne pour sa part le vécu émotionnel des enseignants lors des moments difficiles qu'ils ont vécu en cours d'année.



**Figure 4.7 Sentiments des enseignants suite aux moments de fatigue et de détresse**

Nous remarquons à la figure 4.7 que les enseignants qui rapportent ressentir des moments de fatigue et de détresse se sentent physiquement épuisés (47,60 %), découragés et démotivés (36,70 %). Nous constatons aussi qu'un certain nombre d'entre eux vivent une perte du SAE (13,30 %) et ressentent de la détresse psychologique (11 %), ce qui peut les rendre plus vulnérables au développement de l'épuisement professionnel (Brouwers et Tomic, 2000a et b; Chartrand, 2006; Friedman, 2006a et b; Leiter, 1992; Nias, 1999).

#### **4.9 Résumé pour l'ensemble des résultats de ce chapitre**

Suite à l'analyse des données quantitatives et qualitatives recueillies au cours de la présente recherche, nous pouvons établir plusieurs constats. D'abord, il apparaît que les

plus importants prédictors des variables de l'épuisement professionnel mesurées en fin d'année scolaire sont les mêmes variables que celles mesurées en début d'année. Quant aux relations entre l'indiscipline scolaire et l'épuisement professionnel, nous pouvons constater que les variables Hostilité envers l'enseignant et Nonpréparation ont une relation positive significative. Ces résultats nous indiquent clairement que le climat de violence envers les enseignants et la déresponsabilisation des élèves jouent un rôle majeur dans le processus de l'épuisement professionnel des enseignants, car plus ces comportements d'indiscipline sont présents, plus ces derniers ressentent de la fatigue physique et émotionnelle et plus ils dépersonnalisent leurs rapports avec les élèves.

Les résultats des données qualitatives vont dans le même sens: la gestion de l'indiscipline des élèves représente l'aspect du travail enseignant le plus épuisant. De même, lorsque les enseignants répondent à la question « Que ressentez-vous suite à des actes d'hostilité de la part des élèves? », ils décrivent des émotions très négatives et menaçantes pour la santé mentale, comme de la colère et de la frustration, un sentiment d'incompétence et d'impuissance et de la détresse psychologique. Ces affects correspondent aux émotions qui caractérisent l'épuisement professionnel dans le *MBI*. Pour ce qui est des comportements de nonpréparation des élèves, les émotions mentionnées sont semblables : sentiment d'incompétence et de démission, colère, impatience et frustration, sentiments d'injustice et d'irrespect, état d'épuisement, de fatigue et de stress.

Quant aux relations entre le SAE et l'épuisement professionnel, nous observons une relation négative entre le SAE en gestion de classe et la fatigue physique et émotionnelle. Les résultats qualitatifs confirment ces données: en effet, face à l'indiscipline des élèves, les enseignants ressentent des sentiments d'incompétence, d'impuissance, de démission et

se sentent fatigués, stressés et épuisés. Il faut aussi noter qu'il existe une relation positive entre le SAE en engagement et le sentiment d'accomplissement.

La dernière série de régressions a mis à jour des effets modérateurs pour la composante Fatigue physique et émotionnelle de la variable SAE général sur les variables Retard et absentéisme et Hostilité envers les enseignants. Pour la composante Dépersonnalisation, l'effet modérateur se fait sentir sur la variable d'interaction Hostilité envers l'enseignant. Ces résultats nous indiquent donc qu'un enseignant possédant un fort SAE se fatigue moins physiquement et émotionnellement et dépersonnalise moins ses relations quand les élèves adoptent des comportements de retard chronique, de présentéisme inacceptable (par exemple dormir sur son bureau), d'absentéisme injustifié et d'actes d'hostilité dirigés contre lui. Ces résultats nous montrent bien que les fluctuations qui peuvent affecter le SAE jouent un rôle important dans le processus de l'épuisement professionnel. Nous verrons, au prochain chapitre, que ces résultats sont conformes aux conclusions présentées dans la littérature scientifique.

## 5. DISCUSSION

La présente recherche comportait trois objectifs principaux. Premièrement, nous voulions examiner précisément les relations entre les comportements d'indiscipline des élèves, le SAE des enseignants et les composantes de l'épuisement professionnel. Notre deuxième objectif était d'identifier les comportements d'indiscipline et les composantes du SAE dont les relations sont les plus fortes avec chacune des composantes de l'épuisement. Troisièmement, nous voulions vérifier le rôle du SAE des enseignants comme élément modérateur face aux comportements d'indiscipline des élèves en ce qui concerne les trois composantes de l'épuisement professionnel. Un quatrième objectif consistant à valider les résultats des analyses quantitatives à l'aide des données qualitatives, a été traité tout au long de la discussion touchant les trois premiers objectifs.

Pour atteindre ces objectifs de recherche, nous avons envoyé un questionnaire aux écoles secondaires en début et en fin d'année scolaire et 98 enseignants ont répondu aux deux cueillettes de données. Les résultats quantitatifs obtenus montrent, d'une part, que deux types de comportements d'indiscipline sont fortement associés à l'épuisement professionnel des enseignants: l'hostilité des élèves envers l'enseignant et la nonpréparation de ceux-ci au travail en classe, et que d'autre part, le SAE des enseignants joue un rôle modérateur par rapport à deux types de comportements d'indiscipline dans la relation à l'épuisement professionnel : l'hostilité des élèves envers les enseignants et les retards et l'absentéisme de ces derniers.

Pour soutenir les réponses aux trois premiers objectifs, les analyses des données qualitatives recueillies lors des deux cueillettes ont fourni des éléments éclairants quant à la nature, la diversité et les impacts physiques et émotionnels des comportements d'indiscipline stressants subis par les enseignants en classe. À la fin du chapitre, nous discutons des contributions que la présente étude apporte à la compréhension des impacts de l'indiscipline scolaire et du rôle du SAE des enseignants dans le processus qui les mène graduellement à l'épuisement professionnel.

### **5.1 Les relations entre l'indiscipline scolaire, le SAE et l'épuisement professionnel**

Les deux premiers objectifs étaient de mieux comprendre les relations entre les comportements d'indiscipline, les trois composantes du SAE et les trois composantes de l'épuisement professionnel. Suite à la recension des écrits scientifiques portant sur l'épuisement des enseignants, nous arrivons à deux constats : premièrement, les études démontrent clairement que l'indiscipline des élèves est l'un des aspects les plus stressants et épuisants de la tâche des enseignants et que, deuxièmement, l'indiscipline des élèves, notamment au secondaire, est empiriquement reliée à l'épuisement professionnel du personnel enseignant. Toutefois, suite à l'analyse de ces recherches, nous avons remarqué que l'indiscipline des élèves est souvent présentée comme un concept général ne faisant pas de véritable distinction entre les comportements mineurs ou sévères d'indiscipline. Cela rend la lecture de ce phénomène en classe moins précise et, par le fait même, il est plus difficile d'identifier les différents impacts de ces comportements sur chacune des trois composantes de l'épuisement professionnel.

La seconde partie des deux premiers objectifs consistait à examiner et à identifier les relations les plus fortes des trois aspects du SAE avec les trois composantes de l'épuisement professionnel. Suite aux résultats, nous allons donc discuter des relations entre l'indiscipline des élèves, les trois aspects du SAE et les trois composantes de l'épuisement professionnel.

### **5.1.1 Les relations entre l'indiscipline scolaire et l'épuisement professionnel**

Les résultats des analyses corrélationnelles démontrent que cinq catégories d'indiscipline sont reliées à l'épuisement professionnel : le bavardage en classe, les retards et le présentéisme, la nonpréparation au travail en classe, l'hostilité envers l'enseignant et l'hostilité envers les pairs. Ils indiquent que les cinq variables des comportements d'indiscipline sont toutes fortement corrélées entre elles. Ces fortes corrélations montrent que les comportements d'indiscipline forment un bloc de variables très étroitement associées entre elles et qu'elles sont les facettes d'une même réalité : les atteintes à l'ordre et à la discipline en classe. Ainsi, les cinq variables de l'indiscipline scolaire sont positivement corrélées aux variables Fatigue physique et émotionnelle et Dépersonnalisation, et négativement corrélées à la variable Sentiment d'accomplissement.

Comme variables de contrôle, nous avons utilisé les données des trois composantes de l'épuisement professionnel recueillies en début d'année scolaire. Nous avons obtenu des résultats très intéressants, qui bien que ne répondant pas nécessairement directement aux objectifs de cette recherche, peuvent apporter un nouvel éclairage sur le processus qui mène les enseignants à l'épuisement. À la fin de cette section, nous avons donc souligné

ces résultats comme constituant un ajout significatif pour la compréhension de l'épuisement chez les enseignants.

Les résultats des premières séries de régressions indiquent que les variables d'indiscipline Nonpréparation, Hostilité des élèves envers l'enseignant et Hostilité envers les pairs représentent des prédicteurs de la composante Fatigue physique et émotionnelle. Pour la composante Dépersonnalisation, les variables Hostilité envers l'enseignant et Hostilité envers les pairs montrent un impact certain. Pour la composante Sentiment d'accomplissement, la variable Hostilité envers l'enseignant est associée à une baisse du sentiment d'accomplissement. Les  $R^2$  ajustés nous indiquent que les comportements d'indiscipline expliquent 22 % de la fatigue physique et émotionnelle, 23 % de la dépersonnalisation, mais seulement 5 % de la perte du sentiment d'accomplissement.

Pour les deux autres séries de régressions, suite à l'ajout des variables de contrôle que sont les trois composantes de l'épuisement professionnel mesurées en début d'année scolaire, les variables Retard et Hostilité envers les enseignants sont les prédicteurs de la composante Fatigue physique et émotionnelle. Les variables Nonpréparation et Hostilité envers les enseignants sont les prédicteurs de la composante Dépersonnalisation.

On peut remarquer que la variable Bavardage n'est jamais associée à une composante de l'épuisement professionnel. Ce type de comportement, bien que nécessitant de la part des enseignants plusieurs interventions par cours, est attendu dans les classes du secondaire. Bien qu'il soit dérangeant, les enseignants doivent apprendre à vivre avec le bavardage et ne pas s'en formaliser outre mesure.

Les résultats indiquent qu'une forte association se précise entre les comportements d'hostilité des élèves envers les enseignants et les trois composantes de l'épuisement professionnel. Ils sont tout à fait conformes aux recherches menées sur les relations entre l'indiscipline scolaire et l'épuisement des enseignants (Brouwers et Tomic, 2000a; Friedman, 1995 et 2006b). Les attitudes hostiles, l'irrespect et les agressions de la part des élèves bouleversent profondément les enseignants et peuvent les conduire à l'épuisement. Quand nous avons demandé aux participants de décrire leurs émotions suite à un acte d'agression de la part d'un élève, nous avons obtenu les réponses suivantes dans l'ordre: colère et frustration, sentiment d'incompétence et d'impuissance, chagrin et déception, détresse psychologique, sentiment d'injustice, peur et anxiété. Ce sont des émotions très négatives qui peuvent certainement ébranler un enseignant et le rendre plus craintif et plus méfiant face aux élèves.

L'hostilité envers l'enseignant est très fortement reliée à la composante Dépersonnalisation. Nous pouvons y voir comme une forme de réflexe protecteur de la part de l'enseignant face à l'élève-agresseur. Déshumaniser une relation tendue permet de mettre une distance relationnelle tampon qui donne l'occasion de se retirer affectivement du lien avec l'agresseur en considérant ses demandes et ses attitudes comme illégitimes (Truchot, 2004). L'hostilité envers l'enseignant est aussi fortement reliée à la composante Fatigue physique et émotionnelle. Il est donc compréhensible qu'un enseignant qui doit intervenir face à un ou plusieurs élèves agressifs et hostiles puisse se sentir physiquement et émotionnellement vidé après ses cours. L'année scolaire est longue et l'enseignant est dans l'obligation de faire face à ces élèves presque quotidiennement. Les témoignages ne manquent pas d'enseignants stressés et angoissés à l'idée d'enseigner à des élèves

ouvertement hostiles. Dans une moindre mesure, l'hostilité des élèves affecte aussi la composante Sentiment d'accomplissement.

Ces résultats sont en accord avec les conclusions de l'étude d'Hastings et Bham (2003) concernant l'épuisement professionnel des enseignants et l'indiscipline des élèves. Ces chercheurs ont démontré que la fatigue physique et émotionnelle est prédite par l'irrespect des élèves. La dépersonnalisation est prédite aussi par l'irrespect et l'indifférence des élèves et la baisse du sentiment d'accomplissement par le manque de relations significatives avec les élèves.

Nous avons obtenu des résultats intéressants concernant les attitudes de désengagement et de désintérêt des élèves fortement associées à l'épuisement des enseignants. En effet, la seconde variable d'indiscipline fortement associée aux composantes Fatigue des enseignants et Dépersonnalisation est la variable Nonpréparation au travail en classe. Elle regroupe des items qui décrivent des comportements démontrant un désintérêt de l'élève pour les apprentissages et un désinvestissement face à ses tâches scolaires. Un enseignant peut s'épuiser en de multiples interventions disciplinaires en classe et hors classe pour des élèves qui n'apportent pas leur matériel scolaire pour travailler, qui ne font ni leurs devoirs ni leurs travaux, qui n'étudient pas, qui inventent des excuses pour justifier leur désengagement et qui tentent de copier et de tricher. Lorsque pour certains élèves, ces comportements deviennent systématiques, les enseignants s'épuisent à intervenir et perdent le goût d'enseigner (Geving, 2007).

La dernière série de régressions nous montre plusieurs effets simples intéressants. Les variables Retard et Hostilité envers les enseignants se révèlent être fortement associées à la

composante Fatigue physique et émotionnelle. Cette association pourrait indiquer qu'un enseignant qui est intervenu à maintes reprises face à un élève qui arrive systématiquement en retard en classe, qui dort sur son bureau et qui sèche ses cours régulièrement peut y laisser ses énergies et s'épuiser en cours d'année. Si en plus, cet élève se montre hostile envers l'enseignant, cela peut représenter un défi de taille pour la gestion de classe. Les variables Nonpréparation et Hostilité envers les enseignants sont fortement associées à la composante Dépersonnalisation. Ainsi, des élèves qui démontrent de l'hostilité envers l'enseignant et de la nonpréparation peuvent provoquer chez ce dernier des comportements de dépersonnalisation.

Par ailleurs, l'analyse des données qualitatives recueillies nous donne accès à une compréhension plus profonde des relations entre les comportements d'indiscipline des élèves, le SAE des enseignants et leur état d'épuisement professionnel. À partir des résultats obtenus suite d'un codage très serré des réponses des enseignants, nous avons examiné la cooccurrence de certains codes à partir de graphes de proximité. Nous avons obtenu plusieurs cooccurrences éclairantes pour nos deux questions de recherche. Ainsi, les sept événements les plus stressants vécus en classe ou à l'école par les enseignants sont de l'ordre de la gestion de classe, et plus particulièrement des actes d'hostilité envers les enseignants : menaces envers ceux-ci, refus de l'autorité, agressions entre élèves, agressions verbales envers l'enseignant par les élèves, indiscipline des élèves, élève en détresse et démotivation des élèves. Ces résultats permettent une compréhension plus nuancée des résultats des données quantitatives obtenues lors des différentes régressions démontrant la force d'association entre la variable Hostilité envers les enseignants et les trois variables de l'épuisement professionnel.

En effet, les actes d'hostilité des élèves envers les enseignants sont clairement identifiés : menaces, refus de l'autorité et agressions verbales. Si nous élaborons un graphe de proximité à partir des quatre événements les plus stressants vécus en classe par les enseignants, c'est-à-dire l'impolitesse et l'agression verbale envers l'enseignant, l'indiscipline générale des élèves, les menaces envers l'enseignant et le refus de son autorité, nous obtenons les émotions suivantes (par ordre d'importance) : peur, colère, perte du SAE, sentiment d'abandon de la part de la direction d'école, démotivation face à certains élèves, gestion de classe et, finalement, détresse psychologique et fatigue émotionnelle. Si nous procédons à un graphe de proximité à partir de la question « Avez-vous été victime d'actes d'hostilité de la part de vos élèves? », nous obtenons, pour tous les enseignants qui en ont vécu en cours d'année, des cooccurrences avec les codes sentiment d'incompétence et d'abandon, vivre des moments difficiles, impolitesse et insultes, découragement et démotivation et finalement colère et frustration.

D'ailleurs, si nous procédons à un nouveau graphe de proximité uniquement avec le code détresse psychologique et fatigue émotionnelle, qui ont une grande similitude avec la première composante de l'épuisement professionnel, nous constatons les codes cooccurrents suivants : gestion de classe, préparation et planification des cours, peur, gérer ses propres émotions, questionnements et retours sur ses pratiques, colère et perte du SAE. Ces résultats soulignent donc les relations entre les actes d'hostilité des élèves envers les enseignants, la perte du SAE et la fatigue physique et émotionnelle.

Suite à ces résultats quantitatifs et qualitatifs, nous pouvons donc confirmer les impacts émotionnels négatifs majeurs des comportements d'hostilité des élèves envers les enseignants et de la nonpréparation des élèves dans le processus qui mène les enseignants à

l'épuisement professionnel. Considérant la définition multidimensionnelle du concept de l'épuisement professionnel de Maslach (1993), nous savons que ce phénomène comporte des aspects émotionnels et relationnels très importants. Outre la composante fatigue physique, les émotions négatives occupent une grande place dans le processus de l'épuisement : fatigue émotionnelle, frustration, détresse, stress, insensibilité, endurcissement, démotivation, perte du SAE, perte du sentiment d'accomplissement au travail. Suite à nos résultats qualitatifs, nous retrouvons les mêmes émotions mentionnées à maintes reprises dans les réponses des enseignants, ce qui confirme que leur épuisement professionnel est, pour l'essentiel, un processus émotionnel et relationnel. Car plusieurs études l'ont clairement démontré: les enseignants ont véritablement à cœur le bien-être de leurs élèves et ils s'engagent en classe avec beaucoup de dévouement et de générosité. Cela les rend d'autant plus vulnérables à toutes les attaques hostiles, les agressions et les refus de travailler en classe. Ces actes les atteignent en plein cœur et les blessent très profondément (Nias, 1999a).

La troisième variable d'indiscipline à être associée négativement aux composantes Fatigue physique et émotionnelle et Dépersonnalisation est l'Hostilité des élèves envers les pairs. Effectivement, il peut s'avérer épuisant de gérer des conflits entre des élèves, comme des bagarres, du harcèlement ou de l'intimidation. Cela exige beaucoup d'interventions en classe et hors classe (avec les parents et les différents intervenants) pour s'assurer que tous les élèves sont en sécurité dans les classes. À ce sujet, dans les résultats statistiques, à la question ouverte sur les événements les plus stressants vécus en classe, les agressions entre élèves arrivent en troisième place. Les enseignants jugent donc les agressions entre élèves comme n'étant pas des situations anodines, mais les classent parmi les événements hautement stressants.

Fait intéressant: les premières séries de régressions indiquent aussi qu'une hausse de la variable Hostilité envers les pairs est associée positivement à la composante Sentiment d'accomplissement. Nous constatons donc que les enseignants qui règlent les conflits entre élèves de façon efficace voient leur sentiment d'accomplissement s'élever. Nous pouvons penser qu'un enseignant ressent un sentiment d'accomplissement quand il est perçu par les élèves comme une figure d'autorité positive qui, par des interventions efficaces, permet aux élèves de régler leurs différends de façon satisfaisante. Nous pouvons avancer l'hypothèse que c'est peut-être la confiance qu'accordent les élèves à l'enseignant qui participe à la hausse du sentiment d'accomplissement. L'enseignant perçoit que par ses interventions, il assure la sécurité des élèves et ainsi, gère efficacement sa classe. En ce sens, il ressent qu'il accomplit un aspect de sa tâche incontournable, soit construire et maintenir un encadrement sécuritaire pour ses élèves.

Suite aux régressions, certains résultats nous ont paru dignes de mention. Mais d'abord, soulignons quelques corrélations intéressantes. Les variables les plus fortement corrélées sont les trois variables de l'épuisement professionnel mesurées en début et à la fin de l'année scolaire. Ainsi, les variables Fatigue physique et émotionnelle temps 1 et 2, Dépersonnalisation temps 1 et 2 et Sentiment d'accomplissement temps 1 et 2 montrent des coefficients de corrélations très élevés.

Suite aux régressions, il s'avère que pour chaque variable de l'épuisement mesurée au temps 2, la même variable recueillie au temps 1 représente un très fort prédicteur. Si nous observons les  $R^2$  ajustés, nous constatons que les composantes de l'épuisement recueillies en début d'année expliquent pour plus de 50 % des composantes mesurées en fin d'année scolaire (58 % pour la fatigue physique et émotionnelle, 53 % pour la dépersonnalisation et

55 % pour le sentiment d'accomplissement). Cela démontre que les variables de l'épuisement professionnel se maintiennent et s'accroissent tout au long de l'année scolaire.

Ces résultats nous montrent que l'épuisement professionnel n'est pas un processus spontané, mais un processus graduel et continu. Plus précisément, pour la variable Fatigue physique et émotionnelle, les résultats indiquent que le meilleur prédicteur de l'état de la fatigue en fin d'année scolaire est la fatigue physique et émotionnelle ressentie depuis le début de l'année scolaire. Donc, au fil des mois, les enseignants accumulent de la fatigue physique et émotionnelle. Pour la variable Dépersonnalisation, les résultats montrent que les enseignants qui dépersonnalisent leurs relations avec les élèves en début d'année le feront jusqu'à la fin de l'année scolaire. Pour la variable Sentiment d'accomplissement, un enseignant qui ressent un fort sentiment d'accomplissement en début d'année, ressentira ce même sentiment d'accomplissement en fin d'année. L'inverse est aussi vrai. Si un enseignant éprouve peu de sentiment d'accomplissement en début de l'année, il en éprouvera aussi peu en fin d'année.

D'autre part, en analysant les résultats, nous constatons que la variable Fatigue physique et émotionnelle est corrélée faiblement avec la variable Sentiment d'accomplissement. Nous pouvons donc avancer que le sentiment d'accomplissement d'un enseignant est peu relié à la fatigue physique et émotionnelle qu'il peut ressentir en fin d'année scolaire. Un enseignant peut très bien être fatigué à la fin de l'année tout en éprouvant un sentiment d'accomplissement face à sa tâche d'enseignement. Toutefois, pour ce qui est de la relation entre les variables Dépersonnalisation et Sentiment d'accomplissement, les corrélations sont de forces moyenne et négative. Une hausse de la dépersonnalisation est associée à une baisse du sentiment d'accomplissement de l'enseignant et le fait de vivre une baisse de ce

sentiment est relié à la hausse de la dépersonnalisation des interventions de l'enseignant. Le fait de vivre des conflits avec les élèves est associé à un sentiment d'incompétence et d'échec professionnel qui mine l'éclosion du sentiment d'accomplissement professionnel (Gavish et Friedman, 2010).

Le fait que certains enseignants démontrent déjà des moyennes élevées en début d'année pour les variables Fatigue et Dépersonnalisation pourrait suggérer un effet d'accumulation, au fil des mois et des années, de la fatigue physique et émotionnelle et de la dépersonnalisation, ainsi qu'une baisse du sentiment d'accomplissement. Plusieurs études (Gavish & Friedman, 2010; Maslach & Leiter, 1997), indiquent que l'épuisement professionnel peut se faire sur une longue période de temps et se développer par une accumulation graduelle et silencieuse de stress qui use les forces internes des enseignants. Cette usure, due au stress chronique au travail (Maslach & Jackson, 1981; Maslach & Leiter, 2008), est déjà présente dès les premiers mois suivant la rentrée scolaire. Considérant l'érosion des ressources internes d'un enseignant consécutive à sa pratique professionnelle antécédente, nous constatons qu'en début d'année, les enseignants ne partent pas au degré zéro d'épuisement, mais plutôt avec des ressources internes déjà fragilisées par des années d'enseignement (Schaufeli, Maslach et Marek, 1993; Gavish et Friedman 2010). À propos de cet effet d'usure professionnelle, Gavish et Friedman (2010) ont observé chez les enseignants novices, dès la première année d'enseignement, de hauts niveaux d'épuisement professionnel en fin d'année scolaire. Mais, ce qui est encore plus significatif, c'est qu'ils ont constaté que cet état d'épuisement était déjà présent dès le début de l'année scolaire et qu'il était probablement le résultat des expériences d'enseignement lors de leurs stages de formation. Ce qui fait dire à ces auteurs que les niveaux élevés d'épuisement professionnel chez les enseignants novices signifient que l'enseignement

« entraîne une terrible fatigue et de la tension nerveuse suite aux agressions de la part des élèves et un sentiment d'échec professionnel. » (Gavish et Friedman, 2010, p.161) Nous pouvons logiquement avancer que les enseignants plus expérimentés subissent aussi ce phénomène d'usure professionnelle cumulative d'année en année.

### **5.1.2 Les relations entre le SAE et l'épuisement professionnel**

Les analyses préliminaires nous ont donné quelques éléments de compréhension. Les trois variables du SAE sont fortement corrélées entre elles, et plus particulièrement les variables Enseignement et Engagement des élèves, qui montrent une corrélation positive très marquée. De plus, les trois variables du SAE sont fortement reliées à l'épuisement professionnel, mais elles réagissent différemment en regard des trois variables de l'épuisement. Les variables SAE en gestion de classe et SAE en engagement des élèves sont les plus fortement corrélées aux trois composantes de l'épuisement professionnel. Elles sont négativement corrélées avec les variables Fatigue physique et émotionnelle et Dépersonnalisation, et positivement corrélées avec le Sentiment d'accomplissement.

Suite à la première série de régressions, nous avons obtenu les résultats suivants : la baisse du SAE en gestion de classe est fortement associée à une hausse de la composante Fatigue physique et émotionnelle ( $R^2$  ajusté de 13 %). Une baisse des SAE en gestion de classe et en engagement des élèves est fortement associée à une hausse de la dépersonnalisation ( $R^2$  ajusté de 15 %). D'autre part, une hausse du SAE en engagement des élèves est fortement associée à une hausse de la composante Sentiment d'accomplissement ( $R^2$  ajusté de 26 %).

Ces résultats nous montrent que la baisse du SAE en gestion de classe est fortement associée au cœur du processus de l'épuisement professionnel, c'est-à-dire à la fatigue physique et émotionnelle et à la dépersonnalisation des relations avec les élèves. Nous avons donc là un portrait beaucoup plus nuancé quant aux rôles que peuvent jouer les différents aspects du SAE des enseignants au regard de leur épuisement. D'abord, c'est la perte de la confiance en la capacité de gérer les élèves qui mène à l'épuisement, et non pas celle de la capacité à leur enseigner. Ce qui participe à l'épuisement des enseignants, c'est donc davantage leur sentiment qu'ils sont incapables de gérer efficacement les comportements des élèves. Suite à cette perte de confiance en leur propre capacité, au fil des interventions en classe, ils finissent par y laisser toute leur énergie physique et émotionnelle.

Dans l'analyse des données qualitatives, nous retrouvons la perte du SAE en lien avec l'épuisement à deux moments différents: d'abord à la question concernant les actes d'hostilité des élèves et ensuite, à la question touchant la fréquence des interventions suite à la nonpréparation des élèves. Le graphe de proximité du sentiment d'incompétence et d'impuissance suite aux actes d'hostilité des élèves montre l'apparition, dans l'ordre, des codes cooccurrents suivants: impolitesse et insultes, hostilité et confrontation, vécu des moments difficiles, sentiment d'incompétence et d'abandon et finalement découragement et démotivation. Pour le sentiment d'incompétence et d'abandon suite à la nonpréparation des élèves, les codes cooccurrents sont semblables: vécu des moments difficiles, impolitesse et insultes, colère et frustration, aime les adolescents et épuisement physique (suivi de près par le code découragement et démotivation). Nous pouvons donc constater que la perte du SAE est reliée, dans les deux situations, à des moments difficiles et de

l'épuisement vécus en cours d'année, à des agressions verbales (impolitesse et insultes) et à des émotions de découragement, de démotivation et d'abandon.

Nos résultats indiquent aussi que l'indiscipline a un effet sur les trois aspects du SAE. Les variables de l'indiscipline scolaire sont toutes corrélées négativement aux trois variables qui lui sont associées. Une hausse des interventions en classe pour contrôler les comportements d'indiscipline est associée à une baisse des trois variables du SAE. À l'inverse, une baisse des variables du SAE est corrélée avec un haut niveau d'interventions disciplinaires. Les cinq variables de l'indiscipline sont plus fortement corrélées avec les aspects Gestion de classe et Engagement des élèves. Les corrélations sont moins fortes avec la variable Enseignement, sauf pour ce qui concerne la variable Hostilité envers l'enseignant. Parmi les cinq variables regroupant les comportements d'indiscipline, trois sont plus fortement reliées à une baisse des trois variables du SAE : Bavardage, Nonpréparation et Hostilité envers l'enseignant.

Ces résultats sont tout à fait conformes aux coefficients de corrélations obtenus au cours de la recherche de Greving (2007) explorant les liens entre les comportements d'indiscipline des élèves et le niveau de stress des enseignants. Les résultats de cette étude montrent que les trois variables d'indiscipline les plus stressantes pour les enseignants du secondaire sont respectivement : le manque d'efforts en classe, l'irrespect envers l'enseignant et le bavardage. Plus précisément, ce chercheur a identifié la variable Manque d'efforts en classe comme étant la variable la plus stressante pour les enseignants, car elle vient, entre autres, ébranler leur SAE. C'est pour la variable Hostilité envers l'enseignant que les résultats montrent les plus hauts niveaux de corrélations négatives avec les trois variables du SAE.

Les analyses des données qualitatives nous ont aussi fourni des résultats intéressants au niveau de la relation entre les comportements d'indiscipline et les aspects du SAE. Si nous procédons à l'élaboration d'un graphe de proximité pour la question « Au cours de l'année scolaire, avez-vous connu des moments de fatigue, de démotivation, de découragement ou de détresse psychologique? », pour tous les enseignants qui ont répondu oui (85,2 %), les codes cooccurrents sont : épuisement physique, impolitesse et insultes, aider les adolescents, sentiment d'incompétence et d'abandon, découragement et démotivation. Nous constatons que l'épuisement physique est au premier rang des cooccurrences, suivi de très près par les impolitesse et les insultes. De plus, si nous établissons un graphe de proximité pour le code état d'épuisement, de fatigue et stress, nous obtenons les codes cooccurrents suivants : interventions en gestion de classe (souvent par mois), conflits avec les parents et manque d'implication de leur part, interventions en gestion de classe (très souvent), détresse psychologique et sentiment d'injustice. À partir de ces résultats, nous pouvons observer que la grande majorité des enseignants vit des moments difficiles en cours d'année et que ces moments sont caractérisés par de la fatigue physique et des émotions ambivalentes (Aime les adolescents et Sentiment d'injustice) suite à des agressions verbales (impolitesse et insultes).

Les résultats qualitatifs confirment la forte relation qui se tisse entre les comportements d'indiscipline des élèves et la perte du SAE ressentie par les enseignants. Dans le cas des trois questions ouvertes portant sur leur vécu émotionnel face à l'indiscipline scolaire, la perte du SAE occupe les premières places. D'abord, à la question portant sur les émotions suite à des événements stressants en gestion de classe, l'émotion la plus fréquemment mentionnée par les enseignants est la perte du SAE (47,70 %). À la question touchant les émotions suite à des actes d'hostilité de la part des élèves à leur endroit, la perte du SAE et

le sentiment d'impuissance arrivent en seconde place (22,90 %). En posant la même question suite à la nonpréparation des élèves, la perte du sentiment de compétence et le sentiment de démission arrivent en première place (44,80 %). Finalement, à la question touchant les émotions suite à des moments de fatigue, les enseignants ont mentionné la perte du SAE en troisième place (13,30 %). Nous constatons donc une forte relation entre l'indiscipline des élèves et la perte du SAE.

Nos résultats indiquent donc qu'un niveau élevé d'indiscipline des élèves, s'exprimant notamment par l'hostilité et la nonpréparation, mine le SAE des enseignants. Toutefois, certains résistent mieux aux impacts négatifs de l'indiscipline des élèves et se retrouvent moins épuisés. La force du SAE joue sans contredit un rôle majeur dans la relation entre l'indiscipline des élèves et le niveau d'épuisement des enseignants. C'est ce que nous soutenons dans la prochaine partie.

## **5.2 La valeur modératrice du SAE**

Pour atteindre le troisième objectif de cette étude, nous avons créé des variables d'interaction pour mesurer un possible effet modérateur du SAE entre l'indiscipline des élèves et l'épuisement professionnel des enseignants du secondaire. Nous avons obtenu trois effets modérateurs du SAE général, deux pour la composante Fatigue physique et émotionnelle et un pour la composante Dépersonnalisation.

### **5.2.1 Le rôle modérateur du SAE sur les composantes Fatigue physique et émotionnelle et Dépersonnalisation**

Suite à nos analyses quantitatives, le premier effet modérateur du SAE observé se manifeste sur la relation entre la variable Retard et la composante Fatigue physique et émotionnelle. Rappelons que la variable Retard compte des comportements comme dormir sur son bureau, se présenter en classe en retard sans justification et sécher les cours. En analysant la figure 4.1, nous constatons que les enseignants démontrant un faible SAE sont peu fatigués lorsqu'ils sont peu confrontés aux retards injustifiés, à l'absentéisme et au présentéisme des élèves. Par contre, lorsqu'ils sont confrontés fréquemment à ce type d'indiscipline, ils ressentent plus de fatigue physique et émotionnelle. Pour les enseignants possédant un haut niveau de sentiment de compétence, le niveau de fatigue physique et émotionnelle demeure relativement stable, que la variable Retard soit impliquée de façon peu fréquente ou fréquente. On peut expliquer cet effet modérateur en soulignant que les enseignants qui ont un fort sentiment de compétence savent comment intervenir et se sentent en confiance dans leurs interventions. Aussi, une des caractéristiques des enseignants efficaces en gestion de classe est qu'ils ont développé une gestion préventive. Ils interviennent plus rapidement et plus fréquemment pour prévenir les comportements perturbateurs. Ils évitent ainsi de gérer des moments de crises disciplinaires. Cette gestion préventive est plus efficace et, tout compte fait, mobilise moins d'énergie physique et émotionnelle pour discipliner l'élève. On peut ajouter aussi qu'un enseignant possédant de bonnes stratégies en gestion de classe a tendance à établir, dès le début de l'année, des routines de travail et d'interventions qui préviennent ce type de comportement et qui facilitent le déroulement des activités d'apprentissage (Chouinard, 1999). Une seconde caractéristique des enseignants efficaces et confiants en gestion de classe, c'est qu'ils assurent une meilleure gestion de leurs émotions lorsqu'ils sont confrontés à l'indiscipline des élèves. Ils gèrent mieux leur stress et leur anxiété en utilisant des stratégies positives et

constructives, ce qui leur permet de se protéger de l'épuisement (Tsouloupas et coll., 2010).

Pour l'enseignant ayant un faible SAE, le fait de peu intervenir pour ce type de comportement peut le conforter dans sa gestion de classe. L'ordre dans sa classe n'est pas menacé. Toutefois, lorsque des élèves utilisent souvent de tels comportements, l'enseignant se doit d'intervenir. Possédant moins d'habiletés relationnelles, cet enseignant a moins confiance en sa capacité de se faire obéir des élèves et sent, peut-être, qu'il a moins d'outils pour intervenir. Pour lui, intervenir pour contrer les retards injustifiés, le présentéisme et l'absentéisme entraîne plus de stress et d'anxiété, ce qui peut se révéler taxant pour son énergie physique et émotionnelle (Brouwers et Tomic, 2000b). Ce type de comportement n'est pas facile à gérer; il peut cacher un manque de motivation pour la matière enseignée, une tendance au décrochage scolaire, des problèmes de santé physique ou mentale ou des attitudes hostiles envers l'enseignant, les apprentissages et l'école. Dans les écoles secondaires, les interventions pour contrer l'absentéisme sont constantes et très nombreuses. Les enseignants et les directions d'école sont dans l'obligation légale de garder l'élève en classe jusqu'à 16 ans. Ce qui n'est pas une mince tâche face à certains élèves désintéressés par les apprentissages et démotivés par l'école. D'autre part, les enseignants moins confiants en leur capacité en gestion de classe se montrent moins habiles à gérer leurs propres émotions comme le stress, la frustration, la colère et l'anxiété, ce qui les rend plus vulnérables à l'épuisement (Tsouloupas et coll., 2010).

Le second effet modérateur du SAE se constate entre les comportements hostiles des élèves envers l'enseignant et la composante fatigue physique et émotionnelle. Rappelons que cette variable regroupe des comportements tels que :

manière agressive, l'engueuler, refuser d'obéir à ses consignes, argumenter avec lui, être impoli envers lui, le menacer, contester ses consignes, tenter de l'humilier l'enseignant, le dénigrer, remettre en question ses compétences et émettre des propos racistes, homophobes ou sexistes à son endroit. Rappelons aussi que les analyses des données qualitatives ont montré que pour les enseignants, les menaces, les refus d'obéir et les agressions des élèves à leur endroit se révélaient être les événements les plus stressants et les plus bouleversants en classe. Ici aussi, nous pouvons avancer la même explication qu'au premier effet modérateur. Tant que l'enseignant qui possède un bas SAE est peu sujet à l'hostilité des élèves, il ressent peu de fatigue physique et émotionnelle. Mais dès qu'il est victime d'actes d'agressions et d'hostilité en classe, il voit sa fatigue physique et émotionnelle augmenter dans la mesure où, n'ayant pas confiance en ses capacités à gérer la situation, il voit son stress et son anxiété s'élever considérablement. Si ses interventions sont plus ou moins efficaces, l'enseignant devra se reprendre et intervenir à nouveau, ce qui peut tourner à la gestion de crise et à une guerre ouverte avec les élèves venant gruger son énergie physique et émotionnelle et, au bout du compte, l'épuiser peu à peu.

L'enseignant démontrant un haut niveau de SAE se sent en confiance pour faire face à l'élève hostile. Étant plus efficaces, ses interventions sont mieux ciblées et la situation ne tourne pas nécessairement au conflit ouvert. La classe est plus vite reprise en main, ce qui génère moins de fatigue physique et émotionnelle chez l'enseignant. Devant des attitudes hostiles des élèves, l'enseignant en confiance est moins destabilisé et moins atteint, car il sait qu'il a déjà fait face à de tels comportements avec succès. Son SAE reste pratiquement intact.

Le troisième effet modérateur du SAE se retrouve entre la variable Hostilité envers l'enseignant et la composante Dépersonnalisation. Nous pouvons constater qu'un enseignant démontrant un faible SAE dépersonnalise fortement les relations avec les élèves dès qu'il subit un niveau élevé d'hostilité de leur part, tandis qu'un enseignant possédant un fort SAE dépersonnalise très peu les relations avec les élèves. Comme nous l'avons déjà mentionné, la dépersonnalisation est la composante relationnelle de l'épuisement professionnel. La dépersonnalisation des relations d'aide se présente comme un réflexe de protection et de mise à distance physique et psychologique face à des demandeurs de services qui sont hostiles, agressifs ou violents.

Selon Maslach et coll. (2001), ce réflexe de dépersonnaliser les relations avec les élèves peut être considéré comme une forme de défense qui permet aux enseignants de continuer à exercer leurs tâches tout en préservant leur énergie et en protégeant leur santé mentale face à l'hostilité. Ces attitudes distantes et indifférentes se développent lorsque les travailleurs sont épuisés et découragés face aux gestes et aux demandes des bénéficiaires (Maslach, Schaufeli et Leiter, 2001). Dans une classe où le climat est hostile et où une partie des élèves se désintéresse de ses apprentissages (la variable Nonpréparation), une mise à distance par une attitude froide et détachée envers les élèves permet à l'enseignant de mettre fin à une possible spirale de confrontation avec les élèves. L'enseignant cesse d'investir des énergies et du temps face à l'élève désintéressé et il cesse surtout de nourrir des attentes face à cette relation blessante et agressive. Il en vient donc à abandonner l'aspect relationnel avec l'élève pour le réduire à sa stricte dimension fonctionnelle, car l'élève étant toujours dans la classe, l'enseignant est dans l'obligation de lui enseigner même si ce dernier est hostile et démotivé.

Si les comportements d'hostilité et de nonpréparation sont présents chez certains élèves, ils peuvent représenter les symptômes d'une démotivation et d'une déresponsabilisation générale face à l'école. Devant ce constat, l'enseignant moins confiant en ses capacités à gérer de tels élèves peut se sentir justifié de cesser de s'investir auprès d'eux, puisqu'ils ont eux-mêmes renoncé à faire des efforts.

Pour un enseignant confiant en sa capacité de contrôler un élève hostile, le réflexe de dépersonnalisation joue moins, car l'enseignant a confiance en sa capacité de désamorcer l'élève et il sait comment continuer à travailler avec lui dans la durée. Pour cet enseignant, l'hostilité de l'élève est moins déstabilisante et moins menaçante. L'enseignant confiant relativise plus rapidement la situation d'agression. Il remet à l'élève fautif la responsabilisation de ses propres actes et garde toujours une visée éducative dans ses interventions. Il a moins tendance à repousser l'élève par des attitudes froides, cyniques et insensibles.

Par contre, pour un enseignant moins confiant en ses capacités de faire face à un élève agressif, la dépersonnalisation peut s'avérer un comportement salubre et efficace à court terme. Effectivement, en coupant la relation avec l'élève agressif, l'enseignant se sent moins menacé physiquement, moins vulnérable psychologiquement et surtout moins dans l'obligation d'intervenir en ignorant les demandes de l'élève. Toutefois, en gestion de classe, cette stratégie d'indifférence et d'insensibilité efficace à court terme se révèle être plus difficile à appliquer à long terme, car l'élève hostile finit par revenir en classe. La relation de confiance maître-élève étant presque inexistante, il est à prévoir que de nouveaux conflits vont surgir en cours d'année. La dépersonnalisation avec l'élève fautif

ne règle rien et, en termes de visée éducative, elle est contre-productive, car elle annule complètement l'effet enseignant.

Nous pouvons remarquer trois éléments intéressants nous permettant de mieux comprendre le rôle modérateur du SAE dans la relation entre l'indiscipline des élèves et les composantes de l'épuisement professionnel. D'abord, les niveaux de fatigue physique et émotionnelle et de dépersonnalisation chez les enseignants possédant un fort SAE avoisinent le zéro et demeurent constants même devant les comportements d'hostilité et de retard. Au départ, dans tous les cas, leur niveau de fatigue et de dépersonnalisation est plus élevé que chez les enseignants peu confiants en leur capacité à gérer leur classe. On peut penser que ces niveaux plus élevés sont dus au fait que les enseignants efficaces et confiants en gestion de classe investissent plus d'énergie dans leur programme de discipline. Ils interviennent de façon préventive dès le début de l'année et ne laissent pas les situations d'indiscipline dégénérer. Ils interviennent plus souvent et évitent ainsi l'escalade des confrontations enseignant-élèves.

Ensuite, leur niveau d'énergie et de dépersonnalisation des enseignants confiant en gestion de classe reste stable dans les deux scénarios d'indiscipline. Que l'intensité des retards et de l'hostilité soit faible ou élevée, le niveau des deux composantes de l'épuisement ne change pratiquement pas et demeure tout près du zéro. Cela peut s'expliquer par le fait que les enseignants efficaces en gestion interviennent de façon stable et constante en situation d'indiscipline. Ainsi, face aux retards et à l'hostilité des élèves, ces enseignants continuent d'intervenir en appliquant les conséquences prévues aux règles qu'ils ont instituées en début d'année scolaire.

Finalement, chez les enseignants peu confiants en gestion de classe, on voit les deux composantes de l'épuisement professionnel s'élever à des niveaux supérieurs dès qu'ils sont confrontés à des niveaux élevés d'indiscipline. On sait, suite aux études sur la gestion de classe (Chouinard, 1999), que les enseignants peu efficaces ne sont pas constants dans l'application des règles et des conséquences, improvisent face à des situations d'indiscipline et ont tendance à ne pas prévenir ces actes, mais plutôt à laisser la situation se dégrader et à gérer des crises.

Nos résultats sont en accord avec plusieurs études sur les actes d'hostilité, d'irrespect et d'agression vécus par les intervenants dans les écoles. En particulier, Hastings et Brown (2002) ont étudié les conséquences des actes d'agression physique et verbale et d'hostilité sur l'état d'épuisement professionnel chez des enseignants et des éducateurs en éducation spécialisée. Leurs résultats montrent que les intervenants qui subissent un haut niveau d'agression et d'hostilité de la part des élèves rapportent un haut niveau de fatigue physique et émotionnelle et de dépersonnalisation. De plus, à l'aide des variables d'interaction, ces chercheurs ont démontré que les intervenants qui utilisent des stratégies inefficaces pour gérer leur stress, comme le désengagement face aux élèves — un comportement associé à la dépersonnalisation —, souffrent davantage de fatigue physique et émotionnelle lorsqu'ils sont confrontés à de nombreux actes d'agression et d'hostilité de la part des élèves. Les enseignants et les éducateurs qui possèdent des stratégies efficaces de gestion de stress rapportent moins de fatigue physique et émotionnelle face aux actes d'agression et d'hostilité. De plus, comme dans notre étude, ces chercheurs rapportent que la variable Sentiment d'accomplissement des enseignants est influencée par des variables autres que l'indiscipline scolaire.

Nos résultats sont aussi en accord avec les données d'une étude québécoise portant sur la violence subie par les enseignants du secondaire du Québec publiée en 2006. Jeffrey et Sun (2006) rapportent qu'une grande majorité des enseignants a été victime de différentes formes d'hostilité de la part des élèves. Ces chercheurs ont mis à jour plusieurs impacts des actes d'hostilité des élèves sur la santé physique et psychologique des enseignants. Les impacts émotifs les plus importants sont le stress, la frustration et la colère, alors que les impacts physiques les plus importants sont la fatigue, l'insomnie, les maux de tête et les pleurs plus fréquents. De plus, suite à des actes d'hostilité dirigés contre eux, les enseignants souffriraient de stress grave, vivraient un sentiment de dépression et montreraient des signes de souffrance. L'étude de Chartrand (2006a) sur la détresse des enseignants du primaire et du secondaire du Québec montre que les deux facteurs prépondérants ayant un effet déterminant sur la détresse psychologique des enseignants sont la violence des élèves et les demandes psychologiques au travail.

Nos résultats sont semblables à ceux de diverses études sur le rôle du SAE dans la relation entre l'indiscipline des élèves et l'épuisement des enseignants. Ils montrent, entre autres, un effet modérateur face à l'agressivité des élèves (Van Dick et Wagner, 2001). D'autre part, une perte significative et progressive du SAE des enseignants face aux comportements d'indiscipline des élèves prédit l'épuisement professionnel comme l'ont montré Brouwers et Tomic (1999, 2000a et b). Les résultats obtenus à l'aide des graphes de proximité indiquent que pour les enseignants, la perte du SAE se vit dans des contextes de confrontation avec les élèves (hostilité envers les enseignants et nonpréparation) et s'accompagnent d'émotions semblables à la composante Fatigue physique et émotionnelle de l'épuisement professionnel.

Particulièrement, ces résultats sont conformes à ceux obtenus par Van Dick et Wagner (2001) sur l'effet modérateur du SAE chez les enseignants. Ces chercheurs ont démontré que ceux d'entre eux qui ont un SAE élevé sont moins touchés par le stress et l'épuisement causés par leurs nombreuses tâches d'enseignement, entre autres par le contrôle de l'indiscipline en classe. À l'inverse, les enseignants qui ont un faible SAE sont plus atteints par le stress et l'épuisement. Tsouloupas et coll. (2010) arrivent à la même conclusion: un fort SAE en gestion de classe agit comme un protecteur face à l'indiscipline des élèves sur la fatigue physique et émotionnelle, qui représente l'aspect fondamental et incontournable de l'épuisement professionnel (Cropanzano, Rupp, & Byrne, 2003; Friedman, 1993; Shirom, 2003; Shirom & Ezrachi, 2003).

Tsouloupas et coll. (2010) expliquent cet effet modérateur ainsi : l'enseignant démontrant un haut niveau de SAE utilise des comportements de protection efficaces contre le stress engendré par la gestion de l'indiscipline. Ces chercheurs soulignent que les enseignants qui recadrent les comportements d'indiscipline des élèves et s'appuient sur des routines éducatives de gestion des comportements déviants qui sont comprises par les élèves ressentent moins de fatigue physique et émotionnelle. Ils réévaluent les comportements perturbateurs et ne considèrent pas nécessairement ces manifestations d'indiscipline comme des attaques dirigées contre eux; ils les gèrent selon les règles qu'ils ont établies en classe. Il est possible d'avancer que l'enseignant capable de relativiser ces comportements considère que l'élève a ses propres raisons pour se désinvestir de ses études. D'autre part, en se référant à ses succès en gestion de classe, l'enseignant ressent moins de stress lorsqu'il doit intervenir. Ainsi, les comportements d'indiscipline génèrent beaucoup moins de fatigue physique et émotionnelle pour l'enseignant qui démontre un haut niveau de SAE (Tsouloupas et coll., 2010).

D'autre part, les comportements d'indiscipline peuvent engendrer, chez les enseignants, d'intenses émotions négatives, telles que la colère, la frustration, l'impuissance et la démotivation, qui sont menaçantes pour leur équilibre psychologique. Ils peuvent être perçus comme des attaques envers leurs compétences professionnelles, en particulier en leur capacité à encadrer efficacement les élèves. Pour atténuer ces émotions négatives, certains enseignants vont choisir d'ignorer les comportements d'indiscipline en classe et tenter de contenir leurs sentiments de colère et de frustration face aux élèves. L'accumulation des émotions négatives à l'endroit des indisciplinés peut drainer les ressources internes des enseignants, ce qui engendre une hausse de la fatigue physique et émotionnelle (Tsouloupas et coll., 2010) et peut mener à l'épuisement professionnel (Evers et coll., 2004; Friedman, 2004).

Ce résultat est tout à fait conforme à l'étude de Betoret (2009) concernant le SAE, les facteurs de stress et l'épuisement professionnel des enseignants du primaire et du secondaire. L'une de ses conclusions, pour les enseignants du secondaire, est qu'un SAE élevé en gestion de classe et en enseignement réduit l'impact des facteurs de stress comme l'indiscipline et la démotivation des élèves.

Par contre, les enseignants qui ont un faible SAE et qui obtiennent peu de succès dans la gestion de leurs classes perçoivent les gestes d'hostilités des élèves comme autant de jugements négatifs et d'attitudes de rejet à leur endroit. Ces jugements alimentent l'autoévaluation négative de leurs compétences en classe. Ils se sentent en colère, anxieux et injustement traités par leurs élèves (Martin, Morcillo et Blin, 2004). Ils s'épuisent dans leurs tentatives infructueuses de reprendre le contrôle, ce qui renforce les autoévaluations négatives. Cette spirale descendante de gestion de classe inefficace — fatigue physique et

émotionnelle et dépersonnalisation, perte du SAE en gestion de classe — a été validée empiriquement (Betoret, 2009; Brouwers et Tomic, 2000b; Evers et coll., 2004; Friedman 2003, 2006a et 2010).

Ces trois effets modérateurs représentent des résultats nouveaux, dans la mesure où des comportements d'indiscipline précis sont clairement modérés par un SAE élevé en ce qui concerne le développement de l'épuisement professionnel des enseignants. Suite aux résultats de notre étude, nous pouvons avancer qu'un enseignant qui démontre un degré élevé du SAE est moins sévèrement épuisé et dépersonnalisé qu'un enseignant qui montre un faible degré de SAE. L'enseignant confiant en sa capacité de bien gérer ses classes utilise plus facilement et plus souvent des stratégies pour gérer son stress et régler les problèmes et expérimente, au final, plus de succès en classe. Pour l'enseignant peu confiant en ses capacités à gérer ses classes, l'accumulation prolongée d'échecs de ses stratégies en classe finit par créer un cycle quotidien de mauvaises performances qui, à la longue, diminue son SAE et augmente son stress et son niveau d'épuisement. Nous avons donc démontré l'effet protecteur d'un haut niveau de SAE face aux impacts négatifs de certains comportements d'indiscipline sur le processus de l'épuisement des enseignants.

### **5.3 Contributions de la présente étude**

Pour compléter ce chapitre, nous devons répondre à deux questions. D'abord, qu'est-ce que cette étude nous apprend de nouveau sur les relations entre l'indiscipline des élèves, le SAE des enseignants et l'épuisement professionnel? Ensuite, est-ce que cette étude nous aide à mieux comprendre, d'une part, le processus qui mène les enseignants à l'épuisement, et d'autre part, ce qui peut les en protéger?

D'abord, notre étude a mis en lumière plusieurs relations fortes permettant de mieux saisir les impacts négatifs de certains comportements d'indiscipline sur les composantes de l'épuisement professionnel chez les enseignants du secondaire. Les résultats du modèle révèlent les impacts négatifs des comportements de nonpréparation au travail en classe et des actes d'hostilité des élèves envers les enseignants sur le niveau des trois variables de l'épuisement, et plus particulièrement sur les variables Fatigue physique et émotionnelle et Dépersonnalisation. Ensuite, les résultats décrivent l'effet protecteur d'un haut niveau de SAE comme modérateur sur la relation entre les retards et les actes d'hostilité et les niveaux de la fatigue physique et émotionnelle et de la dépersonnalisation.

### **5.3.1 Contributions scientifiques**

La première contribution scientifique de cette recherche concerne l'impact de comportements précis d'indiscipline sur le niveau d'épuisement des enseignants. Nos résultats confirment la force d'association de trois variables d'indiscipline sur deux des trois de l'épuisement professionnel. Concernant les impacts négatifs des actes d'hostilité des élèves envers les enseignants, il est intéressant de noter que ces résultats concordent avec plusieurs recherches portant sur l'impact des actes d'hostilité et d'agression des élèves sur le vécu et la santé des enseignants (Friedman, 2006b; Hasting et Brown, 2002; Kokkinos et coll., 2005; Otero-Lopez et coll., 2009). Toutefois, pour un certain nombre de ces recherches, la variable prédictrice Indiscipline des élèves regroupait une très grande variété de comportements, allant du simple retard en classe à l'agression verbale et physique envers l'enseignant. Nos résultats, tant quantitatifs que qualitatifs, ont démontré que tous les comportements d'indiscipline ne produisent pas le même impact sur le vécu émotionnel et la santé des enseignants. Ces nouvelles données permettent une lecture plus

fine des impacts quotidiens des actes de nonpréparation et d'hostilité sur l'état d'épuisement des enseignants. Ces actes pèsent lourdement sur leur santé et leur SAE (Friedman, 2003, 2006a et b). Ces résultats nous permettent de comprendre la gestion des actes d'hostilité des élèves à leur endroit et à l'endroit des autres élèves. Des attitudes de désengagement (nonpréparation) peuvent mener graduellement les enseignants à l'épuisement physique et émotionnel et à la dépersonnalisation de leurs relations avec les élèves. Les résultats qualitatifs démontrent clairement les états émotifs très déstabilisants et frustrants que les enseignants ressentent quotidiennement face aux agressions et à la démotivation des élèves. Ces résultats sont importants, car ils confirment ce que plusieurs études évoquent lorsqu'elles étudient les impacts négatifs de l'indiscipline sur l'épuisement des enseignants : l'hostilité des élèves envers les enseignants et leur déresponsabilisation face au travail scolaire bouleversent profondément les enseignants et les épuisent (Byrne, 1994; Carlyle et Woods, 2002; Farber, 1999; Friedman, 2006b; Geving, 2007; Jeffrey et Sun, 2006; Hargreaves, 2001; Nias, 1999).

La seconde contribution de cette recherche concerne les fortes associations existant entre la perte des SAE en gestion de classe et en engagement des élèves et la hausse des deux composantes principales de l'épuisement professionnel: la fatigue physique et émotionnelle et la dépersonnalisation. D'abord, nous avons vu que la hausse de l'indiscipline en classe est associée à la baisse des trois aspects du SAE. Ensuite, nos résultats indiquent que la fatigue physique et émotionnelle augmente lorsque que l'aspect gestion de classe du SAE est à la baisse. Cela nous montre que gérer une classe indisciplinée avec plus ou moins de succès peut entraîner une perte de confiance en sa capacité à contrôler les élèves, ce qui peut, sur une année scolaire, épuiser physiquement et émotionnellement un enseignant. De plus, si les élèves refusent de se mettre au travail et ne

produisent pas les travaux demandés, la perte de confiance dans les capacités à gérer les élèves et à les engager dans leurs travaux en classe vont produire une dépersonnalisation des relations maître-élève.

La troisième contribution scientifique de cette recherche concerne les relations complexes entre l'indiscipline scolaire, le SAE des enseignants et l'épuisement professionnel (Friedman, 2003). La littérature scientifique a bien démontré que, même si tous les enseignants ressentent quotidiennement le stress chronique de l'indiscipline scolaire, leur SAE n'est pas affecté de la même manière et ils ne développent pas tous le même degré d'épuisement. Plusieurs études sur ces relations se sont avérées peu concluantes (Friedman, 2003). Toutefois, un certain nombre de recherches ont démontré que la faiblesse du SAE des enseignants, qui sont confrontés quotidiennement à l'indiscipline de leurs élèves, jouerait un rôle médiateur ou modérateur dans le processus qui amène l'enseignant à littéralement brûler toutes ses ressources et à se retrouver peu à peu dans l'incapacité à accomplir adéquatement sa tâche (Betoret, 2009; Brouwers et Tomic, 2000b; Friedman, 2000, 2003, 2006a, 2006b). Nos résultats confirment statistiquement l'effet modérateur d'un niveau élevé du SAE sur les comportements de retard et d'hostilité envers l'enseignant, au regard de la fatigue physique et émotionnelle et de la dépersonnalisation de ces derniers.

À l'inverse, les enseignants qui démontrent un faible niveau de SAE mentionnent un plus haut niveau de fatigue physique et émotionnelle et de dépersonnalisation lorsqu'ils sont confrontés aux retards et actes d'hostilité des élèves. Les résultats qualitatifs obtenus indiquent que les sentiments d'incompétence, d'abandon et d'impuissance sont directement liés à l'hostilité et aux attitudes confrontantes des élèves. Ces résultats confirment les

affirmations de Friedman (2006b) et Pines (2000), qui allèguent qu'un haut niveau du SAE est l'antithèse de l'épuisement professionnel et qu'un faible SAE est directement associé à ce phénomène.

### **5.3.2 Les contributions pour le milieu scolaire**

Suite aux résultats de notre recherche sur les impacts négatifs de l'indiscipline des élèves sur le processus de l'épuisement professionnel, nous pouvons dégager deux contributions importantes pour les enseignants. Premièrement, nous constatons que l'hostilité des élèves et la nonpréparation pour le travail en classe ont des impacts majeurs sur la fatigue physique et émotionnelle, la dépersonnalisation et le sentiment d'accomplissement vécus par les enseignants. Ces résultats montrent bien que les violences et les refus de s'investir des élèves ne sont pas des conflits sans conséquence pour leur santé physique et psychologique. Dans un système scolaire et dans notre société où l'hostilité et le désengagement subis par les enseignants sont considérés comme faisant « partie de l'emploi », ceux-ci se retrouvent mal préparés, souvent impuissants et peu soutenus à l'école face aux actes d'hostilité des élèves (Jeffrey et Sun, 2006). Nos résultats invitent donc à une prise de conscience aigüe des enseignants eux-mêmes face aux conséquences très négatives des actes d'hostilité des élèves sur leur vie professionnelle et personnelle. La présence de la violence à leur endroit doit donc sortir de la banalisation dont elle est l'objet, tant par les autorités scolaires que par les enseignants eux-mêmes.

Ainsi, ces violences (petites et grandes) ne doivent pas être traitées comme de simples indisciplines scolaires comme le bavardage, l'agitation ou l'inattention. Face à la violence des élèves, les enseignants doivent être conscients des multiples stress qu'ils subissent et

de leurs impacts négatifs, tant sur leur santé physique et psychologique que sur leur engagement professionnel (Friedman, 2006b). Car, en plus d'être fatigués physiquement et émotionnellement, les enseignants qui vivent des conflits avec les élèves et qui subissent de la violence en classe dépersonnalisent leurs relations avec ces derniers et développent un sentiment de non-accomplissement qui se caractérise par une impression d'incompétence (Maslach, 1999). Les différentes violences subies à l'école peuvent pousser les enseignants à abandonner leur carrière prématurément (Fetherston & Lummis, 2012).

De plus, des comportements d'obstruction comme la nonpréparation et le désengagement des élèves ont des impacts profonds sur la baisse de l'énergie physique et émotionnelle et de la motivation des enseignants (Friedman, 2006b). En effet, nos résultats montrent que les enseignants qui doivent intervenir plus souvent face à des élèves qui ne se préparent pas pour le travail en classe sont plus fatigués physiquement et émotionnellement. Cet investissement supplémentaire d'énergie a un poids négatif presque aussi important que l'hostilité des élèves sur le niveau de fatigue physique et émotionnelle. Là encore, une compréhension plus fine de cet enjeu peut permettre aux enseignants de mieux sauvegarder leurs énergies en élaborant des stratégies préventives face à la nonpréparation des élèves. Ils doivent apprendre à faire face à ces attitudes de déresponsabilisation en mettant à contribution l'énergie et les ressources d'autres intervenants du milieu scolaire.

Suite aux résultats démontrant deux effets modérateurs du SAE, nous pouvons déduire trois contributions éclairantes. D'abord, cette recherche met en lumière le rôle modérateur que peut jouer un haut SAE face aux comportements d'indiscipline des élèves dans le processus qui mène les enseignants à l'épuisement professionnel. Cet élément est

important, car il nous permet de mieux saisir les raisons qui expliquent pourquoi certains enseignants, quoique fatigués physiquement et émotionnellement, sont moins sujets à l'épuisement. Lorsqu'ils se perçoivent comme efficaces en classe, les enseignants vivent des succès, ce qui leur permet de se dégager psychologiquement des impacts négatifs de l'indiscipline scolaire et du stress chronique qu'elle engendre. Un solide SAE a donc un effet protecteur contre les impacts négatifs des violences subies en classe et prévient l'épuisement et la dépersonnalisation. Voilà donc une contribution importante à transmettre aux enseignants : ils ont tout avantage à être conscient du rôle du SAE dans le processus de l'épuisement professionnel et à prendre soin de leur propre SAE en augmentant leurs compétences en gestion de classe.

La seconde contribution de cette recherche pour le milieu scolaire découle de la plus grande vulnérabilité des enseignants qui démontrent un faible SAE face au processus de l'épuisement professionnel. En effet, comme l'ont démontré Brouwers et Tomic (2000b), un enseignant inefficace en classe constate que son SAE baisse de plus en plus. Il tente alors des interventions en classe qui se révèlent inefficaces et ses échecs face aux élèves diminuent davantage son SAE. Malgré les échecs, il doit continuer à enseigner et donc à réinvestir des énergies dans des stratégies qui ne fonctionnent pas. Cette spirale descendante mène l'enseignant vers des niveaux d'épuisement de plus en plus élevés. La perte du SAE représente donc un signe précurseur de l'épuisement professionnel.

Ce signe peut marquer le moment opportun pour une intervention avant que le processus de l'épuisement arrive à un état trop avancé. Friedman (2006b) rappelle qu'un enseignant qui développe un fort sentiment d'échec face à sa gestion de classe est plus vulnérable à l'épuisement professionnel. Il faut donc soutenir les enseignants en perte de SAE pour

qu'ils reprennent confiance en eux avant que s'enclenche cette spirale descendante, en leur proposant un accompagnement professionnel (un mentor) leur fournissant de nouvelles stratégies en gestion de classe.

La troisième contribution au milieu scolaire concerne la pérennité de l'effet modérateur du SAE des enseignants. Si son rôle est crucial dans le développement ou non de l'épuisement professionnel, les enseignants doivent en être conscients et ils ont l'obligation de le protéger et de le nourrir. Le fait de se préoccuper de l'évolution du SAE des enseignants pourrait avoir un effet préventif et faciliter le dépistage des enseignants les plus à risque. Mais ce sujet est très rarement abordé dans les échanges entre les enseignants. Il l'est uniquement lorsqu'un enseignant arrive à un degré élevé d'épuisement et qu'il désire quitter ses classes. À ce moment, ce dernier se sent totalement incompetent, stressé, désillusionné, déprimé, puisque se voyant dans l'incapacité de tenir ses classes et d'enseigner de façon efficace (Farber, 1991; Friedman, 1993, 2000, 2003 et 2006b).

Les enseignants ont peu tendance à se soucier de leurs propres besoins quand ils sont en classe. Ils investissent énormément d'énergie auprès de leurs élèves, ils se sentent responsables de leur bien-être et ils ne perçoivent pas les signes annonciateurs de l'épuisement. Ce n'est qu'une fois vidés de leurs énergies qu'ils ouvrent les yeux sur leurs propres besoins en souffrance (Nias, 1999). Les résultats de notre recherche montrent que chaque enseignant doit se soucier de son niveau de confiance en sa capacité à bien diriger ses classes pour s'assurer d'une protection maximale contre les impacts négatifs de l'indiscipline des élèves. Friedman (2003) souligne à ce propos, en constatant le rôle fondamental du SAE des enseignants dans le développement de l'épuisement

professionnel, que les écoles et les autorités scolaires doivent contribuer au développement et à l'augmentation du sentiment de compétence chez les enseignants.

Pour les directions d'écoles et les gestionnaires de commissions scolaires, cette étude pourrait apporter trois contributions essentielles qui favoriseraient le bien-être des enseignants. D'abord, puisque nous connaissons mieux les impacts négatifs des gestes d'hostilité envers les enseignants et des comportements de nonpréparation des élèves sur le processus de l'épuisement professionnel de ces derniers, les autorités scolaires devraient offrir un soutien rapide et efficace pour les enseignants victimes de tels comportements. Lors de notre seconde cueillette de données qualitatives, il est apparu que 18,10 % des enseignants se sont sentis abandonnés par leur direction d'école face à l'indiscipline des élèves. Ces résultats sont très proches de ceux obtenus par Jeffrey et Sun (2006). Ces chercheurs rapportent que seulement la moitié des enseignants se dit satisfaite de la gestion des actes de violence à leur endroit à l'école. Pour les enseignants ayant subi de la violence, 17 % ne sont pas satisfaits des décisions de la direction d'école et 20 % de ceux ayant été témoins de gestes de violence envers un enseignant ne sont pas satisfaits des mesures prises par la direction pour contrer cette violence.

Ainsi, les directeurs d'écoles et les gestionnaires devraient resserrer la gestion de la violence des élèves envers les enseignants afin que ceux-ci se sentent en sécurité dans leur école. Pour Jeffrey et Sun (2006), deux facteurs de protection diminuent et contrôlent la violence envers les enseignants : une politique de prévention de la violence et un code de conduite pour les élèves. Ces deux facteurs préventifs pourraient réduire chez les enseignants le stress chronique induit par un sentiment d'insécurité et d'isolement face aux gestes d'hostilité des élèves. Les enseignants ont besoin de ce *leadership* pour se sentir en

sécurité dans leur propre classe (Jeffrey et Sun, 2006). À ce propos, Kovess-Masféty et coll. (2007) rapportent que les enseignantes ont peur d'être un jour victimes de violence physique et verbale et de comportements hostiles de la part des élèves et que cela a un impact direct sur leur santé mentale. Lavian (2012) rapporte à son tour qu'un pauvre soutien organisationnel au sein de l'école contribue significativement à l'épuisement chez les jeunes enseignants et que ceux-ci manifestent éventuellement le désir d'abandonner la profession.

La seconde contribution concerne le soutien psychologique offert aux enseignants victimes de violence à l'école. Les résultats démontrent que l'hostilité envers les enseignants prédit la dépersonnalisation des relations avec les élèves ainsi qu'un sentiment de non-accomplissement. Ces phénomènes diminuent la qualité de l'engagement des enseignants au sein de leurs classes et de façon plus large, la qualité de l'enseignement dans une école. Une aide psychologique appropriée aux enseignants victimes de violence pourrait diminuer les impacts négatifs de ces situations sur le bien-être des enseignants et favoriser leur engagement auprès des élèves (Friedman, 2006b). Comme le rapportent Jeffrey et Sun (2006), une étude de Horenstein et Voyron-Lemaire (1996) démontre que plus les enseignants reçoivent un soutien psychologique après une agression, moins ils développent de symptômes anxieux et moins ils suspendent leurs activités professionnelles.

La troisième contribution concerne la prévention de l'épuisement professionnel chez les enseignants. Les gestionnaires de commission scolaire pourraient mettre en place des ateliers d'information et de formation pour les enseignants concernant ce phénomène, et ainsi les outiller pour qu'ils puissent eux-mêmes percevoir les signes avant-coureurs de

l'épuisement (dont la baisse de leur SAE) et s'assurer ainsi de maintenir une bonne santé mentale et physique tout au long de l'année scolaire.

### **5.3.3 Les contributions pour les facultés de formation des maîtres**

Les résultats de cette étude peuvent inspirer les facultés universitaires de formation des maîtres. D'abord, comme le soulignent Jeffrey et Sun (2006), face à la violence de certains de leurs élèves, les enseignants se sentent impuissants et vulnérables, car ils ne sont pas bien formés pour la prévenir et la contrer. Ils ne disposent que de peu d'outils de gestion de classe et de soutien professionnel pour intervenir efficacement. Le fait de transmettre adéquatement les contenus d'apprentissage n'est évidemment pas le seul élément central de la tâche des enseignants, qui ont l'obligation de gérer les élèves en s'assurant du plus bas niveau d'indiscipline en classe, afin de maintenir un climat propice aux apprentissages (Archambault et Chouinard, 2009). La gestion de classe est l'expression de l'autorité et du *leadership* de l'enseignant, sans lesquels la cohésion de la classe n'existe plus (Friedman, 2006b).

Toujours selon Jeffrey et Sun (2006), la formation universitaire des enseignants n'a pas assez préparé les enseignants à faire face quotidiennement à l'indiscipline scolaire et plus particulièrement aux actes de violence dirigés contre eux. Donc, la première contribution de cette étude pourrait se traduire par l'incitation à une meilleure formation des futurs maîtres en gestion de classe en ce qui concerne la violence des élèves à l'école. Friedman (2006b) rappelle à ce titre que la formation des futurs enseignants est centrée sur les contenus d'apprentissage et sur les techniques d'enseignement et que la formation en gestion de classe est considérée comme une compétence secondaire. Ce manque de

formation ne permet pas aux futurs enseignants de mieux comprendre et surtout, de prévenir les situations qui incitent les élèves à utiliser des conduites violentes envers eux. À cause de ce manque de formation, les enseignants ne peuvent mettre en place des stratégies proactives pour prévenir la violence en classe (Jeffrey et Sun, 2006). En formation des maîtres, il faut donc insister sur une formation en gestion de classe qui porte l'accent sur l'importance des approches préventives et éducatives.

La seconde contribution vise l'intégration harmonieuse des futurs enseignants dans les institutions d'enseignement. Des programmes d'accompagnement et de soutien, tant pédagogique que moral, pourraient aider les stagiaires et les jeunes enseignants à faire face à la réalité de la salle de classe et à mieux connaître les outils et les ressources déjà présents dans les institutions. L'expérience de l'hostilité subie en classe peut s'avérer très déstabilisante et démotivante pour les stagiaires et les jeunes enseignants; l'étude de Jeffrey et Sun (2006) démontre que 25 % des enseignants ayant vécu de la violence en classe ainsi que 17,4 % des jeunes enseignants mentionnent le désir de quitter la profession. Ces chercheurs mentionnent qu'il existe trop peu d'initiatives pour une intégration réussie des futurs enseignants dans nos milieux scolaires. Les jeunes enseignants ont besoin du soutien moral de leur environnement de travail pour affronter les problèmes liés à l'indiscipline scolaire et à la violence en classe (Jeffrey et Sun, 2006; Lavian, 2012). Autrement, le risque que leur SAE soit ébranlé est grand, et ce doute sur leur propre compétence comme enseignant pourrait entraîner une série de stratégies de moins en moins efficaces en gestion de classe, ce qui génère beaucoup de stress, menant à son tour à des niveaux élevés d'épuisement professionnel (Lavian, 2012).

Sauvé (2012), dans son étude sur l'abandon des enseignants, rapporte que sur 26 enseignants québécois du primaire et du secondaire qui ont abandonné leur carrière, 100 % des participants ont mentionné comme premier facteur justifiant leur abandon les difficultés rencontrées en gestion de classe. Ce chercheur a constaté que les enseignants qui n'arrivent pas à maintenir la discipline nécessaire pour enseigner se sentent dépassés et incompetents. Ce sentiment récurrent d'échec professionnel est le facteur prédominant qui les amène à se retirer de la carrière enseignante.

#### **5.4 Forces et les limites de cette recherche**

Notre étude comporte quelques forces et aussi plusieurs limites. En ce qui concerne nos forces, nous pouvons en souligner trois. D'abord, nous avons pu contrôler partiellement l'épuisement professionnel en début d'année scolaire, ce qui nous donne une vision plus large du processus de l'épuisement chez les enseignants. Nous avons constaté que dès le début de l'année, des enseignants montraient des signes d'épuisement et que ces signes se confirmaient en fin d'année scolaire. Les trois variables de l'épuisement professionnel recueillies en début d'année se sont révélées les meilleures prédictrices des trois variables de l'épuisement professionnel mesurées en fin d'année. Deuxièmement, nous avons obtenu des résultats statistiquement significatifs. Ces résultats démontrent scientifiquement les impacts distincts de différents comportements d'indiscipline sur le processus d'épuisement professionnel et sur le rôle modérateur du SAE sur la relation entre l'indiscipline des élèves et l'épuisement des enseignants. La troisième force se situe au niveau de la méthode choisie, qui utilise à la fois des données quantitatives et qualitatives. Dans de nombreux cas, les enseignants ont répondu avec force de détails sur le vécu émotionnel face à

l'indiscipline des élèves. Les analyses de données qualitatives nous ont fourni plusieurs éléments de compréhension au regard des données empiriques.

Bien que cette recherche ait obtenu plusieurs résultats concordant avec la littérature scientifique, elle comporte plusieurs limites. La première et la principale est de ne pas avoir été en mesure de réussir une étude longitudinale complète. Effectivement, pour nos analyses quantitatives, nous avons utilisé les données recueillies au temps 2, sauf pour les données des trois composantes de l'épuisement obtenues en début d'année scolaire. Cela est dû à la taille de notre échantillon; trop peu d'enseignants ont répondu aux deux temps de mesure. Cet échantillon comporte entre 96 et 98 participants, selon les variables indépendantes. Notre questionnaire étant assez volumineux, plusieurs enseignants nous ont mentionné qu'ils ont manqué de temps en fin d'année scolaire pour le compléter. Toutefois, aucun questionnaire dûment rempli n'a été rejeté, les enseignants ayant répondu avec soin et application aux très nombreuses questions. Comme nous l'avons mentionné, l'échantillon minimal pour notre étude se situait à 122 participants, ce qui nous place sensiblement sous le seuil inférieur (Tabachnik et Fidell, 1996).

La deuxième limitation de cette recherche touche la technique de l'échantillonnage de convenance que nous avons utilisée. Nous avons choisi cette technique, car nous désirons interroger sur une base volontaire deux groupes d'enseignants du secondaire (des régions de Québec et de Lanaudière) au hasard, qui se trouvaient à des écoles précises, avec des tâches d'enseignement (matières et groupes d'élèves) clairement définies, à deux moments de l'année scolaire. Malgré le faible potentiel de représentativité de cette technique, notre étude comporte 98 enseignants qui ont sensiblement les mêmes tâches, puisque leurs conditions de travail sont régies par des conventions nationales régissant tous les

enseignants du Québec, tant au niveau de la tâche d'enseignement que de la reconnaissance de leurs compétences professionnelles. À cause de la normalisation des tâches de tous les enseignants du secondaire du Québec, nous pouvons tout de même conclure que les participants de notre étude représentent subjectivement le portrait type de l'enseignant québécois.

La troisième limitation de cette recherche concerne son aspect méthodologique. Pour notre étude, nous désirions discerner un possible effet modérateur du SAE chez les enseignants du secondaire sans tenir compte de variables comme le genre, l'âge, l'expérience, le niveau d'enseignement et la matière enseignée. Nous avons fait ce choix suite à notre révision de la littérature scientifique. Nos prémisses méthodologiques de départ découlaient de deux constats tirés de recherches tant européennes qu'américaines produites sur plusieurs décennies. D'abord, concernant la problématique de l'épuisement professionnel chez les enseignants, il n'existe pas de profil type de l'enseignant épuisé, par tranche d'âge, par niveau d'expérience, par matière ou par sexe par exemple. Les très nombreuses études empiriques sur ce sujet offrent des résultats mitigés ou peu significatifs pour ces variables. Le seul élément distinct statistiquement significatif concerne le niveau d'enseignement, puisqu'il y a plus de symptômes d'épuisement professionnel chez les enseignants du secondaire que chez ceux du primaire (Byrne, 1999).

La seconde prémisse touche le développement du SAE professionnel chez les enseignants. Là encore, la hausse ou la perte du SAE ne se fait pas par groupe d'âge, par genre, par niveau d'expérience ou par matière enseignée. Pour Friedman (1999), la pérennité du SAE des enseignants dépend directement de leurs performances à l'école à trois niveaux qui sont très étroitement reliés : le niveau enseignement, le niveau relationnel et le niveau

organisationnel. Dans le cadre de notre étude, tous ces éléments sont uniformément normalisés pour les 98 participants représentant typiquement les enseignants québécois. Pour ces raisons, nous ne pouvons offrir de résultats pour des catégories précises de selon le genre, la matière, l'âge et l'expérience.

## **5.5 Prospective**

Suite aux résultats obtenus, nous pouvons dégager trois voies de recherche qui pourraient s'avérer éclairantes pour la santé physique et psychologique des enseignants du Québec. D'abord, cette étude pourrait être reconduite pour un plus grand échantillon d'enseignants et s'échelonne sur plus d'une année. Une étude longitudinale sur une ou plusieurs années permettrait de voir l'état et l'évolution du phénomène de l'épuisement professionnel et du SAE des enseignants et offrirait une perspective plus large et profonde de la santé professionnelle du corps professoral. Les enseignants pourraient recevoir par courriel un questionnaire en début et en fin d'année scolaire. Cela permettrait de constituer une banque de données permettant de suivre plusieurs enseignants pendant une période de leur carrière.

Ensuite, notre étude a démontré que les variables Hostilité envers l'enseignant, Nonpréparation et Retard présentent des associations importantes avec l'épuisement des enseignants. Nous pouvons donc soulever la question du manque de formation des enseignants en gestion de classe, notamment face à la violence qu'ils peuvent subir de la part des élèves. Pour prévenir et contrôler ces comportements d'indiscipline, la formation en gestion de classe des enseignants du secondaire est-elle suffisante? Faut-il la repenser pour mieux préparer les enseignants au choc de la réalité avec des classes d'adolescents?

Comment les enseignants se débrouillent-ils face à de tels types de comportements? Quelles sont leurs stratégies de prévention et d'intervention? Lesquelles sont efficaces?

Suite aux résultats de cette recherche, un autre questionnement s'impose concernant les pratiques des directions d'école et des autorités scolaires. Les codes de conduite pour prévenir la violence à l'école sont-ils efficaces? Les enseignants se sentent-ils suffisamment soutenus et accompagnés par les directions d'école lorsqu'ils sont victimes de gestes de violence? Aux yeux des enseignants, les interventions des directions d'école sont-elles efficaces et surtout soutenantes pour leur SAE? Faut-il repenser le partenariat direction-enseignant-parents lorsqu'il y a des gestes d'hostilité des élèves envers l'enseignant?

Finalement, suite à la mise à jour du rôle modérateur du SAE, comment aider, nourrir et soutenir le développement d'un véritable sentiment de compétence qui va protéger l'enseignant contre les moments d'hostilité en classe? Qui, parmi les acteurs du monde scolaire, pourrait assurer cet encadrement et ce soutien? Comment devrait-on l'organiser? À partir de quelles bases conceptuelles? Comment fournir un soutien psychologique à un enseignant victime de violence ou d'épuisement sans utiliser des ressources psychologiques hors de l'école? Comme le souligne Friedman (2000 et 2003), le SAE est le concept-clé qui influence directement et indirectement l'épuisement professionnel. Ce chercheur affirme que pour mieux comprendre le phénomène de l'épuisement professionnel chez les enseignants, il est essentiel que de futures recherches construisent des modèles théoriques sur les relations complexes qui unissent le SAE des enseignants et leur état d'épuisement physique et émotionnel et que ces modèles théoriques soient validés empiriquement.



## CONCLUSION

Comme nous le démontrent les études empiriques issues de tous les continents et portant sur tous les niveaux d'enseignement, les enseignants font face à un très grand stress (Byrne, 1999; Farber, 1999; Friedman, 1999; Maslach, 1999; Nias, 1999; Rudow, 1999; Woods, 1999), particulièrement lorsqu'ils sont confrontés à l'hostilité, à la démotivation et à l'indiscipline de leurs élèves (Byrne, 1994a; Chartrand, 2006; Farber, 1999; Finlay-Jones, 1986; Friedman, 2006b; Richards, 2012). Cette réalité, souvent quotidienne, les blesse, les ébranle et leur font douter de leurs compétences professionnelles tout autant que personnelles (Carlyle et Woods, 2002; Farber, 1999; Friedman, 2000 et 2006b; Horenstein et Voyron-Lemaire, 1996; Jeffrey et Sun, 2006; Nias 1999). Ils se sentent si épuisés physiquement et émotionnellement qu'ils pensent abandonner la profession (Fetherston et Lummis, 2012; Friedman, 1993; Lavian, 2012).

Un des impacts psychologiques négatifs majeurs de l'indiscipline scolaire sur l'identité professionnelle et la motivation des enseignants est la perte du sentiment d'autoefficacité (SAE), qui est associée directement à une hausse de l'épuisement professionnel (Brouwers et Tomic, 2000b, Friedman, 2003 et 2006b). C'est pourquoi notre étude s'est attachée à cerner quels sont les comportements précis d'indiscipline qui épuisent les enseignants et à comprendre quel rôle peuvent jouer leur SAE dans leur état plus ou moins avancé d'épuisement.

Afin d'élaborer un modèle conceptuel, nous avons procédé à une révision approfondie de la littérature scientifique. Ainsi, nous avons identifié un facteur de stress chronique

récurrent identifié par de très nombreuses recherches sur tous les continents: l'indiscipline scolaire. Toutefois, en parcourant plusieurs de ces études sur le stress et l'épuisement des enseignants, nous avons constaté que le concept de l'indiscipline scolaire au secondaire y est le plus souvent présenté comme un bloc de comportements des plus divers, sans réelle distinction de nature et de gravité. Du fait, il est difficile de cerner quels sont les comportements d'indiscipline qui ont un véritable impact sur la santé physique et psychologique des enseignants.

Suite à nos premières analyses, nous avons donc ciblé cinq variables de comportements d'indiscipline susceptibles d'entraîner du stress chronique, de la fatigue et des états d'épuisement chez les enseignants. Toutefois, comme plusieurs chercheurs le mentionnent, face à cette confrontation énergivore et démotivante avec l'indiscipline, ce ne sont pas tous les enseignants qui développent les symptômes propres à l'épuisement professionnel. Nous avons donc cherché à identifier un facteur modérateur apte à diminuer les impacts négatifs de l'indiscipline scolaire sur les variables de l'épuisement professionnel. Plusieurs chercheurs, plus particulièrement Brouwers et Tomic (2000a 2000b), Friedman (1999, 2003, 2006a et 2006b), Truchot et Badré (2004), Leiter (1992 et 1999) et Betoret (2009), ont démontré que la perte du SAE chez les enseignants est associée à un haut niveau d'épuisement. Les résultats de ces recherches montrent aussi que le niveau du SAE joue un rôle fondamental dans les deux sens de cette relation : si un enseignant démontre un haut niveau de SAE son état d'épuisement est moindre, et au contraire, si un enseignant perd confiance en ses capacités à diriger ses classes, son état d'épuisement augmente. Nous voulions donc mesurer sur quel aspect de l'épuisement professionnel se faisait sentir l'effet modérateur du SAE des enseignants, face à quelle variable de l'indiscipline scolaire.

Le quotidien des enseignants, de la première à la dernière journée de l'année scolaire, est de diriger efficacement leurs classes de manière à maximiser le temps d'enseignement (Archambault et Chouinard, 2009). Ce sont les multiples interventions disciplinaires et pédagogiques en classe qui mobilisent et brûlent la très grande majorité de leur énergie physique et émotionnelle, mais qui, d'autre part, si elles sont efficaces, représentent leur plus grande source de motivation et de satisfaction (Tardif et Lessard, 2004). Il n'en demeure pas moins que la confrontation avec l'indiscipline et la démotivation des élèves est une des plus grandes sources de stress pour les enseignants (Byrne, 1999; Kyriacou, 1987; Friedman, 2006b; Richards, 2012). Plus ces derniers interviennent pour contrôler les élèves, plus ils souffrent de stress et de détresse psychologique (Byrne, 1999).

Notre premier objectif était d'identifier nommément les comportements d'indiscipline qui ont un impact direct sur le niveau d'épuisement des enseignants. Pour mesurer l'épuisement qu'engendre la fréquence des interventions visant à contrôler l'indiscipline scolaire de leur classe, nous avons soumis aux enseignants un questionnaire portant sur la fréquence des interventions pour cinq variables d'indiscipline. Ensuite pour déterminer les effets modérateurs du SAE des enseignants, nous leur avons soumis un questionnaire mesurant leur degré de confiance en leur capacité de gérer leur classe, d'enseigner et d'engager les élèves dans les travaux scolaires. Finalement, nous avons complété notre cueillette de données leur soumettant un questionnaire mesurant l'épuisement professionnel, validé par plusieurs études sur tous les continents, le *Maslach Burnout Inventory Human Services Survey (MBI)* (Bakker, Demerouti, & Schaufeli, 2002; Byrne, 1992; Dion & Tessier, 1994; Gold, 1984; Maslach, 1993; Maslach, Jackson, & Leiter, 1997; Schaufeli, Bakker, Hoogduin, Schaap, & Kladler, 2001; Taris et coll., 2005; Truchot,

2004; Schutte, Toppinen, Kalimo, & Schaufeli, 2000). Ces questionnaires ont été remplis par les enseignants en début et en fin d'année scolaire.

Suite à l'envoi de mille questionnaires dans deux commissions scolaires du Québec, 98 participants ont rempli les questionnaires en début et fin d'année. Nous avons procédé à des analyses statistiques multivariées, en utilisant une approche par blocs hiérarchiques lors des régressions multiples. Pour ce qui est de deux premiers objectifs de notre recherche, nous avons identifié trois variables d'indiscipline qui sont associées à une ou plusieurs des trois variables de l'épuisement professionnel. Les résultats ont montré que la variable d'indiscipline scolaire Hostilité envers l'enseignant est fortement associée à une hausse de la fatigue physique et émotionnelle, à la dépersonnalisation et à une baisse du sentiment d'accomplissement. Ces résultats sont tout à fait conformes à ceux obtenus par Finlay-Jones (1986) et, plus près de nous au Québec, de Chartrand (2006a), qui a démontré que la détresse psychologique des enseignants québécois peut être prédite par la violence des élèves. La nonpréparation des élèves aux travaux de la classe est la seconde variable associée à la fatigue physique et émotionnelle des enseignants. Cette variable est souvent décrite, dans les études portant sur le stress des enseignants et l'indiscipline scolaire, comme étant de l'apathie et un faible niveau d'effort en classe et est aussi associée à l'épuisement professionnel des enseignants (Byrne, 1999).

Pour répondre au troisième objectif de notre recherche, nous avons identifié deux effets modérateurs sur la variable Fatigue physique et émotionnelle, ce qui nous apparaît comme des résultats éclairants et stimulants pour une meilleure compréhension du processus d'épuisement chez les enseignants. En fait, ces résultats significatifs indiquent qu'un enseignant démontrant un haut niveau de SAE est moins fatigué physiquement et

émotionnellement par des comportements perturbateurs tels que des retards ou des gestes d'hostilité à son endroit. Au contraire, un enseignant démontrant une faible confiance en ses capacités à contrôler les retards et les actes d'hostilité dirigés contre lui ressent plus fortement de la fatigue physique et émotionnelle. Ce résultat rejoint les conclusions de Brouwers et Tomic (2000b), qui démontrent qu'une perte du SAE contribue fortement au processus de l'épuisement professionnel chez les enseignants.

Suite aux résultats qualitatifs obtenus, nous avons pu mieux connaître la nature de la variable Hostilité envers les enseignants. Les enseignants ont décrit ces hostilités comme prenant la forme d'impolitesses et d'insultes, d'attitudes hostiles et de confrontation face à l'autorité de l'enseignant, de menaces verbales et physiques et d'agressions physiques. De même, ils ont témoigné avec beaucoup de détails des différents parcours émotionnels qui les ont habités suite à ces actes d'hostilité : colère et frustration, sentiment d'incompétence et d'impuissance, détresse psychologique, chagrin et déception, peur et anxiété et finalement, sentiment d'injustice. Comme Maslach l'a bien démontré, tous ces états émotifs sont très similaires à la composante Fatigue physique et émotionnelle du *MBI*. Les sentiments d'incompétence et d'impuissance sont associés à la composante autoévaluative du *MBI*, soit le sentiment de non-accomplissement (Maslach, 1999).

En résumé, nos résultats quantitatifs et qualitatifs confirment que l'hostilité envers les enseignants et la nonpréparation des élèves entraînent des émotions anxiogènes, des états de fatigue, de stress et de détresse psychologique propres à développer un processus d'épuisement professionnel chez les enseignants, mais qu'un fort SAE est un facteur de protection contre les impacts négatifs des retards et de l'hostilité des élèves.

Il est intéressant d'avoir identifié à la fois les actes d'indiscipline les plus menaçants pour la santé mentale et physique des enseignants et le niveau du SAE comme un facteur de risque et/ou de protection pour les enseignants. Ainsi, les acteurs du monde scolaire pourront développer des stratégies visant à prévenir l'épuisement des enseignants, à mieux protéger leur santé physique et psychologique et à mieux les soutenir lorsqu'ils interviennent auprès des élèves. Ces stratégies sont à même d'aider les enseignants du secondaire à maintenir une qualité relationnelle avec les élèves, qualité de relation qui doit se perpétuer malgré les situations de confrontation vécues en classe.



## BIBLIOGRAPHIE

- Anadon, M., Bouchard, Y., Gohier, C. & Chevrier, J. (2001). Interactions personnelles et sociales et identité professionnelle. *Canadian Journal of Education*, 26(1), 1-17.
- Archambault, J. & Chouinard, R. (2009). *Vers une gestion éducative de la classe*. (3<sup>e</sup> éd.). Montréal, Québec: Chenelière Éducation.
- Bakker, A. B., Demerouti, E. & Schaufeli, W. B. (2002). Validation of the Maslach Burnout Inventory--General Survey: An Internet study. *Anxiety, Stress & Coping: An International Journal*, 15(3), 245-260.
- Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2000). Burnout contagion processes among teachers. *Journal of Applied Social Psychology*, 30(11), 2289-2308.
- Bakker, A. B., Schaufeli, W. B., Sixma, H. J., Bosveld, W. & Van Dierendonck, D. (2000). Patient demands, lack of reciprocity, and burnout: A five-year longitudinal study among general practitioners. *Journal of Organizational Behavior*, 21, 425-441.
- Bakker, A. B., Westman, M. & Schaufeli, W. B. (2007). Crossover of burnout: An experimental design. *European Journal of Work and Organizational Psychology* 16 (2), 220-239.
- Balkin, R., White, G. & Bodey, K. (2002). Do classroom behavior, acces to materials, and teaching experience influence teachers leaving the profession. *Arkansas Educational Research & Policy Studies Journal*, 2(2), 65-79.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. New-York, NY: W.H. Freeman.
- Beaman, R. & Wheldall, K. (2000). Teachers' use of approval and disapproval in the classroom. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 20(4), 431-446.
- Betoret, F. D. (2009). Self-Efficacy, School Resources, Job Stressors and Burnout among Spanish Primary and Secondary School Teachers: A Structural Equation Approach. *Educational Psychology*, 29(1), 45-68.
- Blase, J. J. (1982). A Social-psychological Grounded Theory of Teacher Stress and Burnout. *Educational Administration Quarterly*, 18(4), 93-113.

- Blase, J. J. (1986). A Qualitative Analysis of Sources of Teacher Stress: Consequences for Performance. *American Educational Research Journal*, 23(1), 13-40.
- Brewer, E. W. & McMahan, J. (2003). Job Stress and Burnout among Industrial and Technical Teacher Educators. *Journal of Vocational Education Research*, 28(2), 125-140.
- Brotheridge, C. M. & Grandey, A. A. (2002). Emotional labor and burnout: comparing two perspectives of "people work". *Journal of Vocational Behavior*, 60, 17-39.
- Brouwers, A., Evers, W. J. G. & Tomic, W. (1999). Teacher Burnout and Self-Efficacy in Eliciting Social Support. Repéré à <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED437342.pdf>
- Brouwers, A. & Tomic, W. (1998). Student disruptive behavior, perceived self-efficacy and teacher burnout. *Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie en haar Grensgebieden*, 53(5), 173-183.
- Brouwers, A. & Tomic, W. (1999). The Factorial Validity of the Teacher Interpersonal Self-Efficacy Scale. Repéré à <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED437365.pdf>
- Brouwers, A. & Tomic, W. (2000a). *Disruptive Student Behavior, Perceived Self-Efficacy, and Teacher Burnout*. Communication présenté à la 108th Annual Meeting of the American Psychological Association, Washington, DC.
- Brouwers, A. & Tomic, W. (2000b). A Longitudinal Study of Teacher Burnout and Perceived Self-Efficacy in Classroom Management. *Teaching and Teacher Education*, 16(2), 239-253.
- Bunting, C. (2000). Stress on the emotional landscape. Are teachers suffering from institutional depression? *Times Educational supplement*.
- Burke, R. J., Greenglass, E. R. & Schwarzer, R. (1996). Predicting teacher burnout over time: Effects of work stress, social support, and self-doubts on burnout and its consequences. *Anxiety, Stress, and coping: An International Journal*, 9(3), 1-15.
- Byrne, B. M. (1991). Burnout: Investigating the Impact of Background Variables for Elementary, Intermediate, Secondary, and University Educators. *Teaching and Teacher Education*, 7(2), 197-209.
- Byrne, B. M. (1992). *The Maslach Burnout Inventory: Testing for Invariant Factorial Structure across Gender for Elementary and Secondary Teachers*. Communication présentée au International Congress of Psychology, Brussel, Belgium.

- Byrne, B. M. (1994). Burnout: Testing for the Validity, Replication, and Invariance of Causal Structure across Elementary, Intermediate, and Secondary Teachers. *American Educational Research Journal*, 31(3), 645-673.
- Byrne, B. M. (1999). The nomological network of teacher burnout: A literature review and empirically validated model. Dans R. Vandenberghe & A. M. Huberman (dir.), *Understanding and preventing teacher burnout* (p. 15-37). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Carlyle, D. & Woods, P. (2002). *Emotions of teacher stress*. Oakhill, VA: Trentham Books.
- Chaplain, R. P. (2008). Stress and psychological distress among trainee secondary teachers in England. *Educational Psychology*, 28(2), 195-209.
- Chartrand, R. (2006). *Les facteurs professionnels et la détresse psychologique chez les enseignants*. (Mémoire de maîtrise inédit, Université de Montréal).
- Cherniss, C. (1982). Burnout: Two Ways of Defining It and Their Implications. Repéré à <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED226285.pdf>
- Cherniss, C. (1985). Stress, burnout, and the special services provider. *Special Services in the Schools*, 2(1), 45-61. doi: 10.1300/J008v02n01\_04
- Cherniss, C. (1993). Role of professional self-efficacy in the etiology and amelioration of burnout. Dans W. B. Schaufeli, C. Maslach & T. Marek (dir.), *Professional Burnout* (p. 135-149). Philadelphia, PA: Taylor & Francis.
- Chouinard, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 25(3), 497-514.
- Chwalisz, K., Altmaier, E. M. & Russell, D. W. (1992). Causal attributions, self-efficacy cognitions and coping with stress. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 11(4), 377-400.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. (2<sup>e</sup> éd.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Conseil Supérieur de l'Éducation (2004). *Un nouveau souffle pour la profession enseignante*. Québec, Québec: Ministère de l'Éducation.

- Côté, L., Edwards, H. & Benoît, N. (2005). S'épuiser et en guérir: Analyse de deux trajectoires selon le niveau d'emploi. *Revue internationale sur le travail et la société*, 3(2), 835-865.
- Cropanzano, R., Rupp, D. E. & Byrne, Z. S. (2003). The relationship of emotional exhaustion to work attitudes, job performance, and organizational citizenship behaviors. *Journal of Applied Psychology*, 88(1), 160-169. doi: 10.1037/0021-9010.88.1.160
- Day, C., Elliot, B. & Kington, A. (2005). Reform, Standards and Teacher Identity: Challenges of Sustaining Commitment. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 21(5), 563-577.
- Day, C. & Leitch, R. (2001). Teachers' and Teacher Educators' Lives: The Role of Emotion. *Teaching and Teacher Education*, 17(4), 403-415.
- Delaney, B. H. (1997). *The effects of hardiness, efficacy, and related educator characteristics on health, stress and burnout*. (Thèse de doctorat, University of Southern California). Accessible par Proquest Dissertations and Theses.
- Densten, I. L. (2001). Re-Thinking Burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 22, 833-847.
- Dion, G. & Tessier, R. (1994). Validation of a French translation of the Maslach Burnout Inventory (MBI). *Canadian Journal of Behavioural Science*, 26(2), 210-227.
- Egyed, C. J. & Short, R. J. (2006). Teacher Self-Efficacy, Burnout, Experience and Decision to Refer a Disruptive Student. *School Psychology International*, 27(4), 462-474.
- Emmer, E. T. & Hickman, J. (1991). Teacher efficacy in classroom management and discipline. *Educational and Psychological Measurement*, 51(3), 755-765.
- Etzion, D. (1987). Burning out in management: A comparison of women and men in matched organizational positions. *Israel Social Science Research*, 5(1-2), 147-163.
- Etzion, D. & Pines, A. (1986). Sex and Culture in Burnout and Coping among Human Service Professionals: A Social Psychological Perspective. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 17(2), 191-209.

- Evers, W. J., Brouwers, A. & Tomic, W. (2002). Burnout and self-efficacy: A study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 72(2), 227-244.
- Evers, W. J. G., Tomic, W. & Brouwers, A. (2004). Burnout among Teachers: Students' and Teachers' Perceptions Compared. *School Psychology International*, 25(2), 131-148.
- Farber, B. (1991a). *Crisis in education: Stress and Burnout in the American teacher*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Farber, B. (1999). Inconsequentiality- The Key to Understanding Teacher Burnout. Dans R. Vandenberghe & A. M. Huberman (dir.), *Understanding and preventing teacher stress: A sourcebook of international research and practice* (p. 159-165). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Farber, B. (2000). Treatment strategies for different types of teacher burnout. *Journal of Clinical Psychology*, 56, 675-689.
- Farber, B. (1984). Stress and Burnout in Suburban Teachers. *The Journal of Educational Research*, 77(6), 325-331.
- Farber, B. (1991b). Tracing a Phenomenon: Teacher Burnout and the Teacher Critics of the 1960s. Repéré à <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED334185.pdf>
- Fédération canadienne des enseignants et des enseignantes. (2012). Enseigner selon nos aspirations-ajourd'hui et demain. Repéré à <http://www.cca-ace.ca/sites/cca-ace.ca/files/ace-2012-aspirations.pdf>
- Fédération canadienne des enseignants et enseignantes. (2001). Sondage sur le milieu de travail. Repéré à <http://www.ctf.fce.ca/fr/>
- Ferguson, C. J. (2009). An effect size primer: A guide for clinicians and researchers. *Professional Psychology: Research and Practice*, 40(5), 532-538.
- Fetherston, T. & Lummis, G. (2012). Secondary Teacher Resignation in Western Australian : An Anthology of Existences. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(4), 1-18.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. (3<sup>e</sup> éd.). London, England : Sage Publications.

- Fimian, M. J. & Blanton, L. P. (1987). Stress, burnout, and role problems among teacher trainees and first-year teachers. *Journal of Occupational Behaviour*, 8(2), 157-165.
- Finlay-Jones, R. (1986). Factors in the teaching environment associated with severe psychological distress among school teachers. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 20(3), 304-313.
- Floru, R. & Cnockaert, J. (1998). Stress professionnel et burnout. *Les Cahiers de l'Actif*, 264/265, 25-40.
- Francoeur, P., Gauthier, C., Martineau, S., Raymond, D., & Goupil, G. (1998). L'effet-enseignant: Dossier. *Vie Pédagogique*, 107, 21-48.
- Freedly, J. R. & Hobfoll, S. E. (1994). Stress inoculation for reduction of burnout: A conservation of resources approach. *Anxiety, Stress & Coping: An International Journal*, 6(4), 311-325.
- Freude, G., Seibt, R., Pech, E. & Ullsperger, P. (2005). Assesment of work ability and vitality-a study of teachers of different age groupe. *International Congress Series*, 1280, 270-274.
- Freudenberger, H. L. (1977). Burnout: The organizational menace. *Training and Development Journal*, 31, 26-37.
- Friedman, I. A. (1993). Burnout in teachers: The concept and its unique core meaning. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 1035-1044.
- Friedman, I. A. (1995). Student Behavior Patterns Contributing to Teacher Burnout. *Journal of Educational Research*, 88(5), 281-289.
- Friedman, I. A. (2000). Burnout of teachers: Shattered dreams of impeccable professional performance. *Psychotherapy in Praticce*, 56(5), 595-606.
- Friedman, I. A. (2003). Self-efficacy and burnout in teaching: the importance of interpersonal-relation efficacy. *Social Psychology of Education*, 6, 191-215.
- Friedman, I. A. (2006a). The Bi-Polar Professional Self of Aspiring Teachers: Mission and Power. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 22(6), 722-739.
- Friedman, I. A. (2006b). Classroom Management and Teacher Stress and Burnout. Dans M. Evertson & C. S. Weinstein (dir.), *Handbook Classroom Management:*

*Research practice and contemporary issues* (p. 925-944). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Friedman, I. A. & Farber, B. A. (1992). Professional Self-Concept as a Predictor of Teacher Burnout. *Journal of Educational Research*, 86(1), 28-35.
- Friedman, I. A. & Kass, E. (2002). Teacher Self-Efficacy: A Classroom-Organization Conceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 18(6), 675-686.
- Galam, E. (2007). L'épuisement professionnel des médecins libéraux franciliens: témoignages, analyses et perspectives. Repéré à [http://www.urml-idf.org/upload/etudes/etude\\_070723.pdf](http://www.urml-idf.org/upload/etudes/etude_070723.pdf)
- Gavish, B. & Friedman, I. A. (2010). Novice Teachers' Experience of Teaching: A Dynamic Aspect of Burnout. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 13(2), 141-167.
- Genoud, P. A., Brodard, F. & Reicherts, M. (2007). Facteurs de stress et burnout chez les enseignants de l'école primaire. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 59(1), 37-45.
- Geving, A. M. (2007). Identifying the Types of Student and Teacher Behaviours Associated with Teacher Stress. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 23(5), 624-640.
- Gold, Y. (1984). The Factorial Validity of the Maslach Burnout Inventory in a Sample of California Elementary and Junior High School Classroom Teachers. *Educational and Psychological Measurement*, 44(4), 1009-1016.
- Greenglass, E. R. & Burke, R. J. (1988). Work and Family Precursors of Burnout in Teachers: Sex Differences. *Sex Roles*, 18(3-4), 215-229.
- Guglielmi, R. S. & Tatrow, K. (1998). Occupational Stress, Burnout, and Health in Teachers: A Methodological and Theoretical Analysis. *Review of Educational Research*, 68(1), 61-99.
- Guskey, T. R. & Passaro, P. D. (1994). Teacher Efficacy: A Study of Construct Dimensions. *American Educational Research Journal*, 31(3), 627-643.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B. & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and Work Engagement among Teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495-513.

- Halbesleben, J. R. B. & Buckley, M. R. (2004). Burnout in organizational life. *Journal of management*, 30, 859-879.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teachers and Teaching Education*, 14(8), 835-854.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teachers and Teaching Education*, 16, 811-826.
- Hargreaves, A. (2001). Au-delà des renforcements intrinsèques: les relations émotionnelles des enseignants avec leurs élèves. *Le renouvellement de la profession enseignante: tendances, enjeux et défis des années 2000*, 14(1), 175-199.
- Hastings, R. P. & Bham, M. S. (2003). The Relationship between Student Behaviour Patterns and Teacher Burnout. *School Psychology International*, 24(1), 115-127.
- Hastings, R. P. & Brown, T. (2002). Coping Strategies and the Impact of Challenging Behaviors on Special Educators » Burnout. *Mental Retardation*, 40(2), 148-156.
- Heuven, E., Bakker, A. B., Schaufeli, W. B. & Huisman, N. (2006). The Role of Self-Efficacy in Performing Emotion Work. *Journal of Vocational Behavior*, 69(2), 222-235.
- Horenstein, J. M. & Voyron-Lemaire, M.-C. (1996). *Les enseignants victimes de violence*. Paris, France: Mutuelle générale de l'éducation nationale.
- Horenstein, J. M., Voyron-Lemaire, M.-C., Reverzy, C., Lelièvre, F., Kremer, N. & Faucheux, J. (1998). *Les pratiques de harcèlement en milieu éducatif*. Paris, France: Mutuelle générale de l'éducation nationale.
- Horenstein, M. (2006). *Qualité de vie au travail des enseignants du premier et second degré*. Paris, France: Mutuelle générale de l'éducation nationale.
- Jaoul, G. & Kovess, V. (2004). Teacher's burnout. *Annales Medico-Psychologiques*, 162(1), 26-35.
- Jarvis, M. (2002). Teacher stress: a critical review of recent findings and suggestions for future research. *The UK journal of international stress management association*, 14(1), 12-16.
- Jeffrey, D. & Sun, F. (2006). *Enseignants dans la violence*. Québec, Québec: Presses de l'Université Laval.

- Kelchtermans, G. (1999). Teaching Career: Between burnout and fading away? Reflections from a narrative and biographical perspective. Dans R. Vandenberghe & A. M. Huberman (dir.), *Understanding and preventing teacher burnout* (p. 176-191). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Klassen, R. M., Bong, M., Usher, E. L., Chong, W. H., Huan, V. S., Wong, I. Y. F. & Georgiou, T. (2009). Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries. *Contemporary Educational Psychology*, 34(1), 67-76.
- Kokkinos, C. M. (2007). Job Stressors, Personality and Burnout in Primary School Teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 229-243.
- Kovess-Masfety, V., Rios-Seidel, C. & Sevilla-Dedieu, C. (2007). Teachers' Mental Health and Teaching Levels. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 23(7), 1177-1192.
- Kovess, V., Chan Chee, C., Labarte, S. & Brunou, N. (2001). Les résultats 2001 de l'enquête épidémiologique sur la santé des mutualistes MGEN. Paris, France.
- Kyriacou, C. (1987). Teacher Stress and Burnout: An International Review. *Educational Research*, 29(2), 146-152.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher Stress: Directions for Future Research. *Educational Review*, 53(1), 27-35.
- Kyriacou, C. & Roe, H. (1988). Teachers' Perceptions of Pupils' Behaviour Problems at a Comprehensive School. *British Educational Research Journal*, 14(2), 167-173.
- Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1977). Teacher Stress: A Review. *Educational Review*, 29(4), 299-306.
- Lamude, K. G., Scudder, J. & Furno-Lamude, D. (1992). The relationship of student resistance strategies in the classroom to teacher burnout and teacher type-A behaviour. *Journal of Social Behavioral and Personality*, 7(4), 597-610.
- Lavian, R. H. (2012). The Impact of Organizational Climate on Burnout among Homeroom Teachers and Special Education Teachers (Full Classes/Individual Pupils) in Mainstream Schools. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18(2), 233-247.

- Leiter, M. P. (1990). The impact of family resources, control coping, and skill utilization on the development of burnout: A longitudinal study. *Human Relations*, 43(11), 1067-1083.
- Leiter, M. P. (1992). Burn-out as a crisis in self-efficacy: Conceptual and practical implications. *Work & Stress*, 6(2), 107-115.
- Leiter, M. P. (Dir.). (1999). *Burnout among teachers as a crisis in psychological contracts*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Leithwood, K., Menzies, T., Jantzi, D. & Leithwood, J. (1999). Teacher burnout: A critical challenge for leaders of restructuring schools. Dans R. Vandenberghe & A. M. Huberman (dir.), *Understanding and preventing teacher stress: a sourcebook of international research and practice* (p. 85-115). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lens, W. & Jesus, S. (1999). A psychosocial interpretation of teacher stress and burnout. Dans R. Vandenberghe & A. M. Huberman (dir.), *Understanding and preventing teacher stress: a sourcebook of international research and practice* (p. 192-202). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Letor, C. (2006). Reconnaissance des compétences émotionnelles comme compétences professionnelles: le cas des enseignants. *Les Cahiers de Recherches en Éducation et Formation*, 53, 1-36.
- Lewis, R. (1999). Teachers coping with stress of classroom discipline. *Social Psychology of Education*, 3, 155-171.
- Lopez, J. M. O., Santiago, M. J., Godas, A., Castro, C., Villardefrancos, E. & Ponte, D. (2008). An integrative approach to burnout in secondary school teachers: Examining the role of student disruptive behaviour and disciplinary issues. *International Journal of Psychology & Psychological Therapy*, 8(2), 259-270.
- Marsolais, A. (2001). Le travail enseignant au quotidien: contribution à l'étude du travail dans les métiers et professions d'interactions humaines. Entrevue avec Claude Lessard et Maurice Tardif. *Vie Pédagogique*, 118, 5-8.
- Martin, F., Morcillo, A. & Blin, J. F. (2004). Le vécu émotionnel des enseignants confrontés à des perturbations scolaires. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 30(3), 579-604.

- Martineau, S., Presseau, A. & Portelance, L. (2005). *L'insertion professionnelle en contexte de réforme: naviguer à vue pour se bricoler une carrière*. Communication présenté aux Lundis interdisciplinaires, Trois-Rivières, Québec. Repéré à [http://www.insertion.qc.ca/cnipe\\_2/spip.php?article28](http://www.insertion.qc.ca/cnipe_2/spip.php?article28)
- Maslach, C. (1982). *Burnout: The cost of caring*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Maslach, C. (1999). Progress in understanding teacher burnout. Dans R. Vandenberghe & A. M. Huberman (dir.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (p. 211-222). New York, NY: Cambridge University Press.
- Maslach, C. (Dir.). (1993). *Burnout: A multidimensional perspective*. Philadelphia, PA: Taylor & Francis.
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113.
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1986). *Maslach Burnout Inventory Manuel* (2<sup>e</sup> éd.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., Jackson, S. E. & Leiter, M. P. (1997). *Maslach Burnout Inventory: Third Edition*. Lanham, MD: Scarecrow Education.
- Maslach, C. & Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Maslach, C. & Leiter, M. P. (2008). Early predictors of job burnout and engagement. *Journal of Applied Psychology*, 93(3), 498-512.
- Maslach, C. & Schaufeli, W. B. (Dir.). (1993). *Historical and conceptual development of burnout*. Philadelphia, PA: Taylor & Francis.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Morris, J. & Feldman, D. C. (1996). The dimensions, antecedents, and consequences of emotional labor. *Academy of Management Review*, 21(4), 986-1010.
- Morris, J. & Feldman, D. C. (1997). Managing emotions in the workplace. *Journal of Managerial Issues*, 9(3), 257-274.
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling: The emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 293-306.

- Nias, J. (1999a). Teacher's Moral Purpose: Stress, Vulnerability, and Strength. Dans R. Vandenberghe & A. M. Huberman (dir.), *Understanding and Preventing Teacher Burnout* (p. 223-237). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Nias, J. (1999b). *Teachers' moral purposes: Stress, vulnerability, and strength*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Otero-Lopez, J. M., Castro, C., Villardefrancos, E. & Santiago, M. J. (2009). Job dissatisfaction and burnout in secondary school teachers: Students' disruptive behaviour and conflict management examined. *European Journal of Education and Psychology*, 2(2), 99-111.
- Perlman, B. & Hartman, E. A. (1982). Burnout: Summary and future research. *Human Relations*, 35(4), 283-305.
- Pianta, R. C. (2006). Classroom Management and Relationships Between Children and Teachers: Implications for Research and Practice. Dans W. Doyle, C. M. Evertson & C. S. Weinstein (dir.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (p. 685-709). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Pines, A. M. (2000). Treating career burnout: A psychodynamic existential perspective. *Journal of Clinical Psychology*, 56(5), 633-642.
- Pines, A. M. (2002). Teacher burnout: a psychodynamic existential perspective. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 8(2), 121-140.
- Pines, A. M. & Keinan, G. (2005). Stress and burnout: the significant difference. *Personality and Individual Differences*, 39, 625-635.
- Richards, J. (2012). Teacher Stress and Coping Strategies: A National Snapshot. *Educational Forum*, 76(3), 299-316.
- Royer, N., Loiselle, J., Dussault, M. & Deaudelin, C. (2001). Le stress des enseignants québécois à diverses étapes de leur carrière. *Vie Pédagogique*, 119, 5-8.
- Rudow, B. (1999). Stress and burnout in the teaching profession: European studies, issues, and research perspectives. Dans R. Vandenberghe & A. M. Huberman (dir.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (p. 38-58). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Sauvé, F. (2012). *Analyse de l'attrition des enseignants du Québec*. (Mémoire de maîtrise inédit, Université de Montréal). Repéré à

[https://papyrus.bib.umontreal.ca/jspui/bitstream/1866/8532/4/Sauve\\_Frederic\\_2012\\_memoire.pdf](https://papyrus.bib.umontreal.ca/jspui/bitstream/1866/8532/4/Sauve_Frederic_2012_memoire.pdf)

- Sava, F. A. (2002). Causes and effects of teacher conflict-inducing attitudes towards pupils: a path analysis model. *Teachers and Teaching Education, 18*, 1007-1021.
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., Hoogduin, K., Schaap, C. & Kladler, A. (2001). On the clinical validity of the Maslach Burnout Inventory and the Burnout Measure. *Psychology & Health, 16*(5), 565-582.
- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P. & Maslach, C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *The Career Development International, 14*(3), 204-220.
- Schaufeli, W. B., Maslach, C. & Marek, T. (Dir.). (1993). *Professional burnout: Recent developments in theory and research*. Philadelphia, PA: Taylor & Francis.
- Schutte, N., Toppinen, S., Kalimo, R. & Schaufeli, W. (2000). The factorial validity of the Maslach Burnout Inventory-General Survey (MBI-GS) across occupational groups and nations. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 73*(1), 53-66. doi: 10.1348/096317900166877
- Schwab, R. L. & Iwanicki, E. F. (1982). Who are our burned out teachers? *Research Quarterly, 7*, 5-16.
- Schwarzer, R. & Hallum, S. (2008). Perceived Teacher Self-Efficacy as a Predictor of Job Stress and Burnout: Mediation Analyses. *Applied Psychology, 57*, 152-171.
- Scott, C., Stone, B. & Dinham, S. (2001). International patterns of teacher discontent. *Journal in education, 9*(28), 1-19.
- Shirom, A. (Dir.). (1989). *Burnout in work organizations*. Oxford, England: John Wiley & Sons.
- Shirom, A. (Dir.). (2003). *Job-related burnout: A review*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Shirom, A. & Ezrachi, Y. (2003). On the discriminant validity of burnout, depression and anxiety: A re-examination of the Burnout Measure. *Anxiety, Stress & Coping: An International Journal, 16*(1), 83-97.
- Siegrist, J. (1996). Adverse health effects of high-effort/low-reward conditions. *Journal of Occupational Health Psychology, 1*(1), 27-41.

- Simbula, S. & Guglielmi, D. (2010). Depersonalization or cynicism, efficacy or inefficacy: What are the dimensions of teacher burnout? *European Journal of Psychology of Education, 25*(3), 301-314. doi: 10.1007/s10212-010-0017-6
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2009). Does School Context Matter? Relations with Teacher Burnout and Job Satisfaction. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies, 25*(3), 518-524.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2010). Teacher Self-Efficacy and Teacher Burnout: A Study of Relations. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies, 26*(4), 1059-1069.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2011). Teacher Job Satisfaction and Motivation to Leave the Teaching Profession: Relations with School Context, Feeling of Belonging, and Emotional Exhaustion. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies, 27*(6), 1029-1038.
- Soares, A. (2004). Travailler avec le cœur: la santé mentale, les émotions et les violences. *Centrales des Enseignants du Québec*. Repéré à <http://www.fsq.csq.qc>.
- Tabachnick, B. & Fidell, L. (1996). *Using multivariate statistics*. (3<sup>e</sup> éd.). New York, NY: HarperCollins college.
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université Laval.
- Taris, T. W., Le Blanc, P. M., Schaufeli, W. B. & Schreurs, P. J. G. (2005). Are there causal relationships between the dimensions of Maslach Burnout Inventory? A review and two longitudinal tests. *Work and Stress, 19*(3), 238-255.
- Tokar, E. & Feitler, F. C. (1986). A comparative study of teacher stress in American and British middle schools. *Journal of Early Adolescence, 6*(1), 77-82.
- Travers, C. J. (2001). Stress in teaching: Past, present and future (*Stress in the workplace: Past, present and future* (p. 130-163). Philadelphia, PA: Whurr Publishers.
- Truchot, D. (2004). *Épuisement professionnel et burnout*. Paris, France: Dunod.
- Truchot, D. & Badré, D. (2004). Violence au travail et burnout chez les travailleurs sociaux: influence du pouvoir organisationnel et du sentiment d'auto-efficacité. *Revue francophone du stress et du trauma, 4*, 187-194.

- Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. W. (2001). Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W. & Hoy, W. K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Tsouloupas, C. N., Carson, R. L., Matthews, R., Grawitch, M. J. & Barber, L. K. (2010). Exploring the association between teachers' perceived student misbehaviour and emotional exhaustion: The importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation. *Educational Psychology*, 30(2), 173-189.
- Van Dick, R. & Wagner, U. (2001). Stress and strain in teaching: A structural equation approach. *British Journal of Educational Psychology*, 71(2), 243-259.
- Vandenberghe, R. & Huberman, A. M. (1999). Introduction- Burnout and teaching profession. Dans R. Vandenberghe & A. M. Huberman (dir.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (p. 1-11). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Vaquin, C. (2006). Burnout. *Sentinelles*. Repéré à <http://www.sentiweb.org/>
- Wang, M., Haertel, G. & Walberg, H. (1994). Qu'est-ce qui aide l'élève à apprendre. *Vie Pédagogique*, 90, 45-49.
- Weiss, E. M. (1999). Perceived Workplace Conditions and First-Year Teachers' Morale, Career Choice Commitment, and Planned Retention: A Secondary Analysis. *Teaching and Teacher Education*, 15(8), 861-879.
- Wilson, V. (2002). *Feeling the Strain: An Overview of the Literature on Teachers » Stress*. Edinburgh, UK: Scottish Council for Research in Education.
- Woods, P. (1999). Intensification and Stress in Teaching. Dans R. Vandenberghe & A. M. Huberman (dir.), *Understanding and Préventing Teacher Burnout* (p. 115-138). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Zembylas, M. (2002a). "Structures of Feeling" in Curriculum and Teaching: Theorizing the Emotional Rules. *Educational Theory*, 52(2), 187-208.
- Zembylas, M. (2002b). Constructing Genealogies of Teachers' Emotions in Science Teaching. *Journal of Research in Science Teaching*, 39(1), 79-103.
- Zembylas, M. (2003a). Caring for Teacher Emotion: Reflection on Teacher Self-Development. *Studies in Philosophy and Education*, 103-125.

Zembylas, M. (2003b). Interrogating "Teacher Identity": Emotion, Resistance, and Self-Formation. *Educational Theory*, 53(1), 107-127.

Zembylas, M. (2004). The Emotional Characteristics of Teaching: An Ethnographic Study of One Teacher. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 20(2), 185-201.

Zembylas, M. (2006). Challenges and Possibilities in a Postmodern Culture of Emotions in Education. *Interchange: A Quarterly Review of Education*, 37(3), 251-275.

## ANNEXES

Annexe 1	Résultats des analyses factorielles
Annexe 2	Dictionnaire des variables
Annexe 3	Questions ouvertes
Annexe 4	Formulaire de consentement éthique

## ANNEXE 1

### Analyses factorielles

#### Les comportements d'indiscipline

Sous-échelle : Non-engagement et bavardage dans les activités de la classe

- Variable : Bavardage et agitation en classe Items no : 32, 33, 34, 35, 44, 45 et 53
- Variable : Retard et absentéisme Items no : 13, 19 et 20
- Variable : Nonpréparation Items no : 18, 29, 30 et 48

**Matrice des types**

	Facteur		
	1	2	3
34-Un élève parle même si l'enseignant demande le silence.	,948		
33-Un élève bavarde avec un ou d'autres élèves pendant que l'enseignant parle.	,923		
35-Un élève parle en classe sans lever la main.	,898		
44-Un élève n'écoute pas en classe.	,727		
53-Un élève parle ou perd son temps au lieu de faire les travaux.	,688		
45-Un élève démontre son désintérêt pour les activités d'apprentissage.	,675		
32-Un élève se lève de sa chaise et circule sans la permission de l'enseignant.	,510		
20-Un élève « sèche » le cours (fait l'école buissonnière).		,782	
19-Un élève arrive en retard en classe sans justification valable.		,739	
13-Un élève dort en classe.		,521	
30-Un élève invente des excuses pour ne pas avoir fait ses devoirs ou ses travaux.			,799
29-Un élève n'a pas fait ses devoirs ou ses travaux.			,763
18-Un élève essaie de terminer ses travaux ou ses devoirs durant la classe, le jour où ils doivent être remis.			,735
48-Un élève fait des travaux ou étudie une matière autre que celle du cours.			,533

Méthode d'extraction : Factorisation en axes principaux. Méthode de rotation : Oblimin avec normalisation de Kaiser. a. La rotation a convergé de 6 itérations.

## Les comportements d'indiscipline

Sous-échelle : Hostilité relationnelle

- Variable : Hostilité envers les enseignants : Items 36, 37, 38, 39, 42, 46, 49, 50, 52, 56 et 57
- Variable : Hostilité envers les pairs : Items 27, 25, 26, 43 et 40

**Matrice des types**

	Facteur	
	1	2
37-Un élève engueule l'enseignant.	,979	
42-Un élève est impoli envers l'enseignant.	,869	
50-Un élève tente d'humilier un enseignant (remarque, sous-entendu).	,799	
56-Un élève remet en question les compétences de l'enseignant.	,765	
46-Un élève menace (verbalement ou physiquement) l'enseignant.	,756	
36-Un élève s'adresse à l'enseignant de manière agressive.	,707	
38-Un élève refuse de faire ce que l'enseignant demande (refus d'obéir).	,683	
49-Un élève conteste les consignes ou les travaux proposés par l'enseignant.	,681	
52-Un élève parle méchamment dans le dos de l'enseignant (en classe ou en dehors de la classe).	,634	
57-Un élève émet des propos racistes, homophobes ou sexistes envers l'enseignant.	,553	
39-Un élève argumente avec l'enseignant après avoir été réprimandé pour son comportement.	,548	
27-Un élève se querelle avec d'autres élèves.		,913
25-Un élève ridiculise un ou plusieurs élèves.		,908
26-Un élève en frappe un autre.		,797
43-Un élève intimide un ou des élèves.		,705
40-Un élève émet des propos racistes, homophobes ou sexistes envers un ou des élèves.		,618

Méthode d'extraction : Factorisation en axes principaux. Méthode de rotation : Oblimin avec normalisation de Kaiser. a. La rotation a convergé en 5 itérations.

## Le SAE des enseignants

- Variable : Efficacité en gestion de classe Items : 67, 68, 69, 70, 71, 72, 79, et 80
- Variable : Efficacité en enseignement Items 59, 60, 61, 62, 63 et 65
- Variable : Efficacité dans l'engagement des élèves Items 73, 74, 75 77 et 78

**Matrice des types**

	Facteur		
	1	2	3
69-Jusqu'à quel point avez-vous confiance en votre capacité de calmer des élèves indisciplinés et bruyants?	,940		
70-Jusqu'à quel point avez-vous confiance en votre capacité de contrôler les comportements d'élèves qui vous empêchent volontairement de donner votre cours?	,865		
68-Jusqu'à quel point avez-vous confiance en votre capacité de faire respecter vos règles de classe par tous vos élèves?	,835		
67-Jusqu'à quel point avez-vous confiance en votre capacité de contrôler les comportements indisciplinés qui se produisent dans votre classe?	,813		
79-Jusqu'à quel point avez-vous confiance en votre capacité d'imposer votre autorité à un groupe d'élèves qui refusent d'écouter et de travailler?	,812		
80-Jusqu'à quel point avez-vous confiance en votre capacité de faire taire des élèves qui sont incapables de travailler en silence?	,803		
71-Jusqu'à quel point avez-vous confiance en votre capacité de faire face à un élève qui défie ouvertement votre autorité?	,768		
72-Jusqu'à quel point avez-vous confiance en votre capacité d'exprimer clairement vos attentes face aux comportements de vos élèves?	,663		
63-Jusqu'à quel point avez-vous confiance en votre capacité de répondre à des questions difficiles posées par vos élèves?		,730	
65-Après une activité d'apprentissage, jusqu'à quel point avez-vous confiance en votre capacité d'évaluer le niveau de compréhension de vos élèves?		,658	
62-Jusqu'à quel point avez-vous confiance en votre capacité d'appliquer en classe des stratégies alternatives pour aider vos élèves à apprendre?		,585	
59-Jusqu'à quel point avez-vous confiance en votre capacité d'utiliser une variété de stratégies d'évaluation des apprentissages?		,581	
60-Jusqu'à quel point avez-vous confiance en votre capacité de fournir des explications alternatives à des élèves qui ne comprennent pas?		,544	
61-Jusqu'à quel point avez-vous confiance en votre capacité de construire des activités d'apprentissage appropriées pour vos élèves?		,511	
74-Jusqu'à quel point avez-vous confiance en votre capacité de convaincre vos élèves qu'ils peuvent réussir les travaux que vous proposez en classe?			-,827
75-Jusqu'à quel point avez-vous confiance en votre capacité de faire aimer votre matière par vos élèves?			-,599
78-Jusqu'à quel point avez-vous confiance en votre capacité d'aider vos élèves à se responsabiliser face à leurs apprentissages (remettre ses devoirs et ses travaux, étudier pour les examens, s'appliquer en classe)?			-,554
77-Jusqu'à quel point avez-vous confiance en votre capacité d'aider un élève qui est en échec?			-,448
73-Jusqu'à quel point avez-vous confiance en votre capacité d'établir en classe des routines de fonctionnement qui permettent un déroulement agréable et efficace de vos activités d'apprentissage?			-,443

Méthode d'extraction : Factorisation en axes principaux. Méthode de rotation : Oblimin avec normalisation de Kaiser. a. La rotation a convergé en 8 itérations.

## L'épuisement professionnel des enseignants

### Trois sous-échelles

- Variable : Épuisement émotionnel Items 81, 82, 83, 88, 93, 94 et 100
- Variable : Sentiment d'accomplissement Items no 84, 87, 89, 98, 99 et 101
- Variable : Dépersonnalisation Items no 86, 90, 91, 95 et 96

**Matrice des types**

	Facteur		
	1	2	3
100-Je me sens au bout de mon rouleau.	,895		
83-Je me sens fatigué (e) lorsque je me lève le matin et que j'ai à affronter une nouvelle journée de travail.	,877		
81-Je me sens émotionnellement vidé(e) par mon travail.	,855		
82-Je me sens à bout à la fin de ma journée de travail.	,837		
94-Je sens que je travaille « trop dur ».	,774		
88-Je sens que je craque à cause de mon travail.	,689		
93-Je me sens frustré (e) par mon travail.	,622		
89-J'ai l'impression, à travers mon travail, d'avoir une influence positive sur mes élèves.		,841	
99-J'ai accompli beaucoup de choses qui en valent la peine dans ce travail.		,729	
101-Dans mon travail, je traite les problèmes émotionnels très calmement.		,648	
98-Je me sens ragaillardé (e) lorsque dans mon travail, j'ai été proche de mes élèves.		,617	
87-Je m'occupe très efficacement des problèmes de mes élèves.		,615	
84-Je peux comprendre facilement ce que mes élèves ressentent.		,487	
90-Je suis devenu (e) plus insensible aux élèves depuis que j'ai ce travail.			,850
91-Je crains que ce travail ne m'endurcisse émotionnellement.			,809
86-Travailler avec des élèves tout au long de la journée me demande beaucoup d'efforts.			,704
95-Je ne me soucie pas vraiment de ce qui arrive à certains de mes élèves.			,505
96-Travailler en contact direct avec les élèves me stresse trop.			,473

Méthode d'extraction : Factorisation en axes principaux. Méthode de rotation : Oblimin avec normalisation de Kaiser. a. La rotation a convergé en 5 itérations.

## ANNEXE 2 Dictionnaire des variables

### Comportements d'indiscipline des élèves

#### 5 sous-échelles (31 items)

Au cours des trois derniers mois, à quelle fréquence êtes-vous intervenu(e) pour contrôler les comportements d'indiscipline dans vos classes?

#### **Bavardage et agitation en classe ( $\alpha = ,94$ ) (7 items)**

- 32. Un élève se lève de sa chaise et circule sans la permission de l'enseignant.
- 33. Un élève bavarde avec un ou d'autres élèves pendant que l'enseignant parle.
- 34. Un élève parle même si l'enseignant demande le silence.
- 35. Un élève parle sans lever la main.
- 44. Un élève n'écoute pas en classe.
- 45. Un élève démontre son désintérêt pour les activités d'apprentissage.
- 53. Un élève parle ou perd son temps au lieu de faire les travaux.

#### **Retard et absentéisme ( $\alpha = ,73$ ) (3 items)**

- 13. Un élève dort en classe.
- 19. Un élève arrive en retard en classe sans justification valable.
- 20. Un élève « sèche » le cours (fait l'école buissonnière).

#### **Nonpréparation ( $\alpha = ,88$ ) (5 items)**

- 18. Un élève essaie de terminer ses travaux ou ses devoirs durant la classe, le jour où ils doivent être remis.
- 28. Un élève n'apporte pas son matériel scolaire en classe.
- 29. Un élève n'a pas fait ses devoirs ou ses travaux.
- 30. Un élève invente des excuses pour ne pas avoir fait ses devoirs ou ses travaux.
- 48. Un élève fait des travaux ou étudie une autre matière que celle du cours.

55. Un élève tente de copier ou de tricher.

**Hostilité envers les enseignants ( $\alpha = ,94$ ) (11 items)**

36. Un élève s'adresse à l'enseignant de manière agressive.

37. Un élève engueule l'enseignant.

38. Un élève refuse de faire ce que l'enseignant demande (refus d'obéir).

39. Un élève argumente avec l'enseignant après avoir été réprimandé pour son comportement.

42. Un élève est impoli envers l'enseignant.

46. Un élève menace (verbalement ou physiquement) l'enseignant.

49. Un élève conteste les consignes ou les travaux proposés par l'enseignant.

50. Un élève tente d'humilier un enseignant (remarque, sous-entendu).

52. Un élève parle méchamment dans le dos de l'enseignant (en classe ou en dehors de la classe).

56. Un élève remet en question les compétences de l'enseignant.

57. Un élève émet des propos racistes, homophobes ou sexistes envers l'enseignant.

**Hostilité envers les pairs ( $\alpha = ,91$ ) (5 items)**

25. Un élève ridiculise un ou plusieurs élèves.

26. Un élève en frappe un autre.

27. Un élève se querelle avec un autre.

40. Un élève émet des propos racistes, homophobes ou sexistes envers un ou plusieurs élèves.

43. Un élève intimide un ou plusieurs élèves.

## **SAE en gestion de classe**

### **3 Sous-échelles (19 items)**

Au cours des trois derniers mois, jusqu'à quel point avez-vous confiance en vos interventions en classe?

#### **Efficacité en enseignement ( $\alpha = ,79$ ) (6 items)**

59. Jusqu'à quel point avez-vous confiance en votre capacité d'utiliser une variété de stratégies d'évaluation des apprentissages?
60. Jusqu'à quel point avez-vous confiance en votre capacité de fournir des explications à des élèves qui ne comprennent pas?
61. Jusqu'à quel point avez-vous confiance en votre capacité de construire des activités d'apprentissage appropriées pour vos élèves?
62. Jusqu'à quel point avez-vous confiance en votre capacité d'appliquer des stratégies alternatives pour aider vos élèves à apprendre?
63. Jusqu'à quel point avez-vous confiance en votre capacité de répondre à des questions difficiles posées par vos élèves?
65. Après une activité d'apprentissage, jusqu'à quel point avez-vous confiance en votre capacité d'évaluer le niveau de compréhension de vos élèves?

#### **Efficacité en gestion de classe ( $\alpha = ,92$ ) (8 items)**

67. Jusqu'à quel point avez-vous confiance en votre capacité de contrôler les comportements indisciplinés qui se produisent dans votre classe?
68. Jusqu'à quel point avez-vous confiance en votre capacité de faire respecter vos règles de classe par tous vos élèves?
69. Jusqu'à quel point avez-vous confiance en votre capacité de calmer des élèves indisciplinés et bruyants?
70. Jusqu'à quel point avez-vous confiance en votre capacité de contrôler les comportements d'élèves qui vous empêchent volontairement de donner votre cours?
71. Jusqu'à quel point avez-vous confiance en votre capacité de faire face à un élève qui défie ouvertement votre autorité?
72. Jusqu'à quel point avez-vous confiance en votre capacité d'exprimer clairement vos attentes face aux comportements de vos élèves?

79. Jusqu'à quel point avez-vous confiance en votre capacité d'imposer votre autorité à un groupe d'élèves qui refuse d'écouter et de travailler?
80. Jusqu'à quel point avez-vous confiance en votre capacité de faire taire des élèves qui sont incapables de travailler en silence?

### **Efficacité dans l'engagement des élèves ( $\alpha = ,78$ ) (5 items)**

73. Jusqu'à quel point avez-vous confiance en votre capacité d'établir des routines de fonctionnement qui permettent un déroulement agréable et efficace de vos activités d'apprentissage?
74. Jusqu'à quel point avez-vous confiance en votre capacité de convaincre vos élèves qu'ils peuvent réussir les travaux que vous proposez en classe?
75. Jusqu'à quel point avez-vous confiance en votre capacité de faire aimer votre matière par vos élèves?
77. Jusqu'à quel point avez-vous confiance en votre capacité d'aider un élève qui est en échec?
78. Jusqu'à quel point avez-vous confiance en votre capacité d'aider vos élèves à se responsabiliser face à leurs apprentissages (remettre ses devoirs et ses travaux, étudier pour les examens, s'appliquer en classe)?

## **Épuisement professionnel**

### **3 Sous-échelles (18 items)**

De manière générale, au cours de mon travail d'enseignant pendant l'année scolaire ....

### **La fatigue émotionnelle et physique ( $\alpha = ,92$ ) (7 items)**

81. Je me sens émotionnellement vidé par mon travail.
82. Je me sens à bout à la fin de ma journée de travail.
83. Je me sens fatigué lorsque je me lève le matin et que j'ai à affronter une nouvelle journée de travail.
88. Je sens que je craque à cause de mon travail.
93. Je me sens frustré par mon travail.

94. Je sens que je travaille « trop dur ».

100. Je me sens au bout de mon rouleau.

**La dépersonnalisation ( $\alpha = ,76$ ) (5 items)**

90. Je suis devenu plus insensible aux élèves depuis que j'ai ce travail.

91. Je crains que ce travail ne m'endurcisse émotionnellement.

95. Je ne me soucie pas vraiment de ce qui arrive à certains de mes élèves.

96. Travailler en contact direct avec les élèves me stresse trop.

86. Travailler avec des élèves tout au long de la journée me demande beaucoup d'efforts.

**Le sentiment d'accomplissement ( $\alpha = ,79$ ) (6 items)**

84. Je peux comprendre facilement ce que mes élèves ressentent.

87. Je m'occupe très efficacement des problèmes de mes élèves.

89. J'ai l'impression à travers de mon travail d'avoir une influence positive sur les élèves.

98. Je me sens ragaillardir lorsque dans mon travail, j'ai été proche de mes élèves.

99. J'ai accompli beaucoup de choses qui en valent la peine dans ce travail.

101. Dans mon travail, je traite les problèmes émotionnels très calmement.

## ANNEXE 3

### Questions ouvertes

#### Questions ouvertes du premier questionnaire:

Au cours des trois derniers mois, quel(s) aspect(s) de votre travail enseignant vous épuise (nt) le plus? (la gestion de classe, le tutorat avec les élèves, la préparation et la planification des cours, la correction, les relations avec les directeurs de l'école, les relations avec les collègues, les relations avec les parents, l'implication dans les différents comités, la préparation et la réalisation de sorties avec les élèves, etc.)

Pouvez-vous décrire l'événement le plus stressant que vous avez vécu en classe ou à l'école face à un ou plusieurs élèves?

Pouvez-vous décrire les émotions que vous avez ressenties au moment même de l'événement? Les jours suivants?

#### Questions ouvertes du second questionnaire:

Pendant cette année scolaire, avez-vous été victime d'actes d'hostilité de la part des élèves?

Si oui, combien de fois et qu'elle était la nature de ces gestes (commentaire désobligeant, impolitesse/insulte, menace verbale et/ou physique, harcèlement, bousculade/coup, etc.).

Pouvez-vous décrire ce que vous avez ressenti suite à des actes d'hostilité de la part des élèves envers vous?

Suite à la nonpréparation des élèves, que ressentez-vous?

Au cours de cette année scolaire, avez-vous connu des moments de fatigue, de démotivation, de découragement ou de détresse psychologique? Si oui, pouvez-vous nommer ce qui les a provoqués et décrire vos sentiments et vos émotions?

**ANNEXE 4**  
**Formulaire de consentement éthique**

**L'ÉPUISEMENT PROFESSIONNEL**  
**DES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE**

Je me nomme Robert Dubois et je suis enseignant au secondaire depuis 25 ans. Je suis de plus en plus inquiet par l'état d'épuisement professionnel de mes collègues.

Au Québec, peu d'études se sont penchées sur cette problématique de plus en plus présente chez les enseignants. En vue de prévenir l'épuisement des enseignants, je souhaite mieux comprendre les aspects du travail enseignant qui usent les énergies émotionnelles et cognitives des hommes et des femmes qui enseignent aux adolescents.

Votre participation à cette étude est **essentielle**. C'est à partir de la réalité vécue en classe et à l'école par les enseignants que je pourrais mettre en place des mécanismes pour protéger les enseignants de l'épuisement professionnel.

La confidentialité des participants **est totalement assurée** par un code chiffré que seul celui-ci peut connaître. Je vous remercie infiniment pour implication dans cette étude qui permettra d'aider et de soutenir les enseignants.

Merci

Robert Dubois

Enseignant au secondaire

Doctorant

**POUR ASSURER LA CONFIDENTIALITÉ**  
**DES PARTICIPANTS DE CETTE RECHERCHE**

Dans le but de protéger la confidentialité de chaque participant de cette étude, les participants doivent se donner un numéro confidentiel de dix chiffres qu'ils sont les seuls à connaître et qui devra être réutilisé lors de la seconde prise de données.

Ce numéro est composé :

1. des six derniers chiffres du numéro d'assurance sociale (ex : xxx 123 456);
2. du nombre correspondant à la date (journée) de votre anniversaire de naissance (ex : 26 mars);
3. du numéro correspondant au mois votre anniversaire (ex : mars= 03).

Le code s'inscrit donc ainsi :

1	2	3	4	5	6	2	6	0	3
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Veillez inscrire votre code de confidentialité

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Vous devrez utiliser le même code lors de la seconde prise de données.