

## Quelles compétences émotionnelles protègent des différentes dimensions du burnout chez les enseignants du primaire ?

*Which emotional competences of teachers protect from the different dimensions of burnout?*

Philippe Gay et Philippe A. Genoud

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ree/572>

DOI : 10.4000/ree.572

ISSN : 1954-3077

### Éditeur

Université de Nantes

### Référence électronique

Philippe Gay et Philippe A. Genoud, « Quelles compétences émotionnelles protègent des différentes dimensions du burnout chez les enseignants du primaire ? », *Recherches en éducation* [En ligne], 41 | 2020, mis en ligne le 01 juin 2020, consulté le 11 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ree/572> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.572>

---



*Recherches en éducation* est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

# Quelles compétences émotionnelles protègent des différentes dimensions du burnout chez les enseignants du primaire ?

Philippe Gay & Philippe Genoud<sup>1</sup>

## Résumé

*Les compétences émotionnelles d'un individu renvoient à une vaste palette de connaissances, habiletés et dispositions (identifier, comprendre, exprimer, écouter, utiliser et réguler les émotions...) qui peuvent être subdivisées en deux catégories (Brasseur et al., 2013) : les compétences intrapersonnelles (comprendre, exprimer, réguler ses émotions...) et les compétences interpersonnelles (identifier, écouter, réguler les émotions d'autrui...). De bonnes compétences émotionnelles dans ces deux catégories contribuent notamment à une meilleure santé mentale et physique, à des relations sociales et conjugales plus satisfaisantes et à une plus grande réussite professionnelle (Mikolajczak et al., 2014). La présente recherche examine les relations entre les dix compétences émotionnelles (identifier ses propres émotions et celles des autres, comprendre les causes de ses émotions et de celles d'autrui, les réguler à la baisse...) et le niveau de burnout des enseignants tel qu'évalué selon les trois dimensions du Maslach Burnout Inventory (Maslach & Jackson, 1986) : l'épuisement émotionnel, la dépersonnalisation et la réduction de l'accomplissement personnel. Les résultats obtenus dans un échantillon de 202 enseignants du primaire montrent que chacune des compétences émotionnelles corrèle significativement (de manière faible à modérée) avec une ou plusieurs des dimensions du burnout. Les analyses de régressions précisent : 1) que sont essentiellement de meilleures compétences intrapersonnelles (en particulier la compréhension de ses propres émotions) qui sont associées à de plus faibles niveaux de burnout sur les dimensions de dépersonnalisation et de réduction d'accomplissement personnel ; 2) que seul le score de bonheur subjectif prédit l'épuisement professionnel. Au vu de ces analyses, des pistes concrètes pour aborder ce thème en formation (initiale ou continue) sont évoquées. Taillées sur mesure, elles visent à favoriser le développement de compétences émotionnelles spécifiques chez les enseignants en prévention de différentes problématiques associées au stress et au burnout.*

Des plus agréables aux plus douloureuses, les émotions apparaissent à de nombreux moments dans le quotidien, et ceci, tout au long de la vie. Il est dès lors évident que la façon dont les individus apprennent progressivement à vivre et gérer leurs émotions a un impact sur leur santé mentale et physique. Il a été démontré en particulier que de bonnes compétences émotionnelles (bien comprendre et réguler ses propres émotions et celles des autres...) protègent des risques cardio-vasculaires et de divers états psychopathologiques, ou encore favorisent le rendement professionnel et les relations sociales harmonieuses (pour une revue, voir Mikolajczak et al., 2014).

Dans l'enseignement – à l'instar d'autres professions où le contact humain implique fortement les affects – les taux importants d'abandon du métier et de burnout suggèrent que les compétences émotionnelles des enseignants sont nécessaires pour faire face aux nombreuses demandes émotionnelles inhérentes à ce métier (Jennings & Greenberg, 2009 ; Yin, Huang & Chen, 2019).

Si les compétences émotionnelles des enseignants sont utiles pour gérer des situations difficiles, elles constituent également des leviers importants dans le processus enseignement/apprentissage. La recherche montre, par exemple, que des enseignants avec de bonnes compétences émotionnelles vont notamment développer des relations de soutien et d'encouragement avec leurs élèves, promouvoir la motivation ainsi que l'encouragement de la coopération entre les élèves, servir de modèle pour une communication respectueuse et appropriée ou encore concevoir des leçons qui s'appuient sur les forces et les capacités de l'élève (Jennings, 2009 ; Garner, 2010).

<sup>1</sup> Philippe Gay, professeur, Haute école pédagogique du Valais et Haute école pédagogique Vaud (UER ENS) (Suisse). Philippe A. Genoud, professeur, Centre d'enseignement et de recherche pour la formation à l'enseignement au secondaire, Université de Fribourg (Suisse).

Malgré le large éventail de bénéfices découlant de bonnes compétences émotionnelles, ce présent article a pour but d'explorer principalement les relations qu'elles entretiennent avec les trois dimensions du burnout, ceci auprès d'enseignants du degré primaire en Suisse romande. En raison de l'omniprésence des émotions dans le contexte de la classe, les formations (initiales et continues) devraient en faire un élément incontournable de leurs programmes. Ainsi, partant du principe qu'il est primordial de travailler autour des émotions des enseignants pour leur apprendre à développer de meilleures stratégies, les différents résultats de cette étude seront articulés avec des perspectives concrètes de pistes de formation et de prévention.

## 1. Le syndrome du burnout chez les enseignants

Une enquête récente menée auprès de 5 477 enseignants (dont 76 % de femmes) en Suisse Romande a mis en exergue une situation alarmante. En effet, plus de 42 % des enseignants présentent des scores élevés de burnout sur la dimension d'épuisement relative à la personne, plus de 26 % sur celle liée aux relations avec les élèves, et plus de 22 % sur celle liée au travail (Studer & Quarroz, 2017). Par ailleurs, le score moyen de burnout est légèrement plus élevé chez les enseignants qui exercent au niveau primaire qu'au niveau secondaire.

Initialement étudié au sein des professions caractérisées par une forte implication relationnelle (dans le domaine des soins, de la police et de l'éducation...) puis élargi à tout type de travail (y compris celui d'étudier), le burnout est fréquemment défini comme un syndrome tridimensionnel composé d'épuisement émotionnel, de dépersonnalisation et de réduction de l'accomplissement personnel (Maslach, Jackson & Leiter, 1996 ; de Beer & Bianchi, 2019). Malgré certaines critiques concernant notamment un manque de fondement théorique et un mélange entre symptômes, causes et conséquences (Shirom, 2011), ce modèle tridimensionnel du burnout reste largement prédominant dans les recherches et les publications centrées sur ce thème bien particulier, quels que soient le contexte ou la population dans lesquels il est étudié. En effet, selon Didier Truchot (2004), 94 % des recherches en 2003 ont utilisé le Maslach Burnout Inventory (MBI) comme instrument et donc comme modèle théorique.

De plus, cette structure (tableau 1 ci-après) permet d'appréhender le syndrome selon sa composante affective, attitudinale (et interactionnelle), et cognitive (Schaufeli & Dierendonck, 1993). Le burnout de l'enseignant se caractérise ainsi comme une disposition chronique, multidimensionnelle et négative envers l'enseignement et le travail dans le contexte scolaire.

*Tableau 1 - Caractéristiques des trois dimensions du modèle de Maslach et al. (1996, p. 194) telles qu'adaptées au domaine de l'enseignement*

<i>Dimensions</i>	<i>Caractéristiques</i>
Épuisement émotionnel (composante affective)	Sentiment de ressources émotionnelles épuisées, de privation d'énergie, de vide nerveux et de perte de plaisir dans le travail qui devient source de frustration et de tension
Dépersonnalisation (composante attitudinale et interactionnelle)	Attitudes impersonnelles de retrait et de détachement – emprises parfois de mépris ou de cynisme – envers les élèves (traités davantage comme des objets)
Réduction de l'accomplissement personnel (composante cognitive)	Représentation de soi comme une personne incapable de répondre aux attentes et de faire face à la situation, sentiment de culpabilité et de dévalorisation de ses compétences

Les facteurs de déclenchement et de maintien du burnout sont multiples et peuvent impliquer, notamment chez les enseignants, une interaction de facteurs personnels, interpersonnels et organisationnels (Chang, 2009). Regroupant les caractéristiques institutionnelles et professionnelles, les facteurs organisationnels qui ont été identifiés comme des facteurs de risque pour le maintien et/ou le développement du burnout chez les enseignants incluent par exemple des exigences professionnelles inappropriées, une implantation de l'établissement scolaire dans un contexte socioéconomique défavorisé, un manque de soutien administratif, une rigidité organisationnelle, une ambiguïté du rôle de l'école ou des contraintes temporelles (Kokkinos, 2007 ; Chang, 2009).

Au niveau des facteurs interpersonnels, il s'agit principalement de contacts sociaux répétés dans lesquels l'investissement émotionnel est marqué. En effet, l'enseignant en primaire s'engage dans des interactions très fréquentes avec les élèves (et parfois avec leurs parents), mais aussi avec les collègues et la direction de l'établissement dans lequel ils travaillent. Ces contacts permanents sont empreints de fortes implications relationnelles et expliquent en partie le développement de symptômes liés au burnout. Par ailleurs, les recherches montrent par exemple que plus les enseignants sont insatisfaits du soutien social dans leur contexte professionnel, plus ils présentent des niveaux élevés d'épuisement et moins ils se sentent satisfaits en ce qui concerne leur accomplissement personnel (Ju et al., 2015 ; Fiorilli et al., 2017).

Parmi les facteurs personnels socio-démographiques, les recherches rapportent des résultats peu consistants en ce qui concerne les relations entre les dimensions du burnout et le nombre d'années d'expérience professionnelle. Alors que certaines ne retrouvent aucune corrélation entre ces variables (Lauermann & König, 2016), d'autres montrent que les jeunes enseignants obtiennent – en comparaison avec les enseignants en milieu de carrière – des scores plus élevés sur les dimensions d'épuisement émotionnel et de dépersonnalisation (Friedman & Farber, 1992). Il se pourrait que ce soient à la fois les enseignants en début de carrière et les enseignants après quinze ans de pratique qui présentent la plus grande propension au burnout (Chang, 2009). De manière plus claire néanmoins, les enseignants plus proches de la retraite rapportent une diminution marquée du sentiment d'accomplissement personnel témoignant de niveaux bien plus faibles de réalisation de soi au travail donc d'un manque de satisfaction procuré par l'enseignement dans cette tranche d'âge (Friedman, 1992 ; Lauermann, 2016).

Les facteurs personnels psychologiques – tels certains traits de la personnalité – sont aussi régulièrement mis en évidence dans les publications scientifiques qui visent à mieux comprendre le burnout. Par exemple, des niveaux plus élevés de neuroticisme (tendance à ressentir des émotions désagréables) sont fréquemment associés à des scores plus importants aux trois dimensions du burnout, et plus particulièrement en ce qui concerne l'épuisement émotionnel, alors que l'extraversion peut constituer un facteur protecteur (Kokkinos, 2007). D'autres recherches ont également mis en évidence que l'intensité de la frustration et de la colère – éléments constitutifs du neuroticisme (Widiger & Oltmanns, 2017) – sont associés à de plus hauts niveaux de burnout (Chang, 2013). Ces résultats sont d'autant plus cruciaux sachant que parmi la gamme d'émotions ressenties par les enseignants (inquiétude, déception, espoir, enthousiasme, fierté), c'est la frustration qui prédomine (Sutton, 2007).

Dans ce contexte multifactoriel, la section suivante précise le cadre retenu pour appréhender les compétences émotionnelles des enseignants et leur pertinence dans la compréhension des risques de déclenchement et de maintien du burnout.

## **2. Les compétences émotionnelles comme facteur protecteur du burnout**

Les compétences émotionnelles renvoient à une vaste palette de connaissances, habiletés et dispositions intrapersonnelles et interpersonnelles relatives aux affects (au sens large du terme). Dans les publications scientifiques, les compétences émotionnelles sont abordées avec différentes acceptions, à savoir l'intelligence émotionnelle (Mayer, Salovey & Caruso, 2008),

l'ouverture émotionnelle (Reichert, Genoud & Zimmermann, 2012) ou encore la méta-émotion (Koven, 2011). Ces compétences émotionnelles renvoient cependant toutes aux ressources efficaces et fonctionnelles qui permettent d'identifier, d'exprimer, de comprendre, d'utiliser et de réguler ses propres émotions et les émotions d'autrui (Mikolajczak, 2014 ; Theurel & Gentaz, 2015). Même si les modèles varient tant au niveau des dimensions que de leur structure, ces différentes approches se rejoignent pour souligner que ces compétences contribuent notamment à une meilleure santé mentale et physique, des relations sociales plus constructives et satisfaisantes, ainsi qu'à une plus grande réussite professionnelle (Mikolajczak et al., 2014).

Parmi les divers modèles, celui de Sophie Brasseur et ses collègues (2013) propose une mise en évidence de dix compétences dont cinq se rapportent au fonctionnement intrapersonnel et cinq autres aux échanges interpersonnels. Ainsi, ce modèle présente l'avantage de prendre en compte non seulement les habiletés qui concernent la compréhension et la régulation des propres affects de l'individu en question, mais également d'investiguer dans quelle mesure il pense avoir des compétences dans la prise en compte des émotions d'autrui (tableau 2 ci-après).

Tableau 2 - Caractéristiques des compétences émotionnelles de Brasseur et al. (2013)

Dimensions	Caractéristiques	
Compétences émotionnelles interpersonnelles	Identification	Savoir reconnaître et nommer ses émotions
	Compréhension	Connaître les raisons de la survenue et du maintien des épisodes affectifs
	Expression	Être capable d'exprimer ses émotions de manière adéquate
	Régulation	Réussir à réduire ou amplifier ses émotions
	Utilisation	Comprendre l'intérêt et la valeur de ses propres émotions pour prendre les décisions adéquates
Compétences émotionnelles intrapersonnelles	Identification	Savoir repérer et nommer les émotions d'autrui
	Compréhension	Être à même de comprendre les facteurs qui amènent autrui à ressentir des émotions
	Ecoute	Faire preuve d'écoute face aux émotions exprimées par les autres
	Régulation	Aider les autres à réduire ou amplifier leurs émotions
	Utilisation	Comprendre l'intérêt et la valeur des émotions d'autrui pour prendre les décisions adéquates

Si les compétences émotionnelles des enseignants leur permettent d'améliorer la qualité de leur enseignement et la qualité de l'apprentissage des élèves – notamment en favorisant la motivation des élèves, en développant des relations de soutien et d'encouragement avec eux, en encourageant la coopération au sein de la classe, en s'appuyant sur les forces et les capacités des élèves tout en « jouant » avec leurs émotions comme levier pour la cognition (Jennings & Greenberg, 2009) – elles permettent également d'exercer un rôle tampon dans le développement du burnout. En effet, plusieurs recherches ont examiné directement l'impact de telles compétences

sur le burnout que ce soit auprès d'enseignants ou d'autres catégories de population (Genoud & Brodard, 2012). Une revue récente (Mérida-López & Extremera, 2017) a également recensé cinq études transversales spécifiquement menées dans le contexte scolaire, toutes évaluant le burnout par les trois dimensions du MBI et les compétences émotionnelles. Toutefois, les mesures des compétences émotionnelles utilisées dans ces cinq études n'utilisent que des instruments courts et ne permettent d'identifier que certaines caractéristiques de ces compétences.

Globalement, les résultats de ces études indiquent que de meilleures compétences émotionnelles sont en lien avec des taux plus bas de burnout (sur ses trois dimensions du MBI). Plus spécifiquement, des scores plus élevés sur la dimension épuisement émotionnel sont associés avec de moins bonnes compétences émotionnelles sur les dimensions suivantes : l'attention portée à ses propres émotions, la régulation de ses propres émotions, la gestion d'informations pertinentes pour soi et l'utilisation de ses propres émotions. Des degrés plus importants de dépersonnalisation sont liés à de moins bonnes compétences d'évaluation des émotions d'autrui (*other-emotion appraisal* en anglais), de régulation de ses propres émotions, de gestion d'informations pertinentes pour soi et d'utilisation de ses propres émotions. Enfin, l'accomplissement personnel est d'autant plus élevé que les enseignants rapportent de bonnes compétences d'attention émotionnelle (pouvoir définir ses propres ressentis), de clarté émotionnelle (réussir à discriminer ses propres émotions), de régulation de ses propres émotions, d'utilisation de ses propres émotions et de gestion d'informations pertinentes pour soi.

Pour expliquer ces relations entre de bonnes compétences émotionnelles et un risque de burnout plus faible des enseignants, Patricia Jennings et Mark Greenberg (2009) soulignent que les enseignants compétents émotionnellement contribuent au bon fonctionnement de leur classe, ce qui constitue un facteur prépondérant de protection face au burnout dans cette profession. En effet, les enseignants citent les difficultés comportementales et émotionnelles des élèves parmi les principales causes du stress au travail et du burnout (Garner, 2010). Dans une revue de la question, Mei-Lin Chang (2009) propose d'ailleurs que des enseignants qui comprennent les émotions de leurs élèves pourraient éprouver moins de sentiments d'épuisement professionnel, en utilisant cette compréhension des émotions pour prendre des décisions quant au programme et pour adapter leurs pratiques/styles pédagogiques.

D'autre part, posséder de bonnes compétences émotionnelles pourrait être primordial pour éviter de sombrer dans ce que Jennings et Greenberg (2009) appellent la « cascade du burnout » : quand le climat de classe se détériore (augmentation des comportements difficiles des élèves), les enseignants s'épuisent émotionnellement en essayant de les gérer puis en arrivent à des réponses excessivement punitives qui péjorent l'autorégulation des élèves, ce qui conduit non seulement à un cercle vicieux de perturbations au sein de la classe, mais amplifie aussi leur sentiment d'épuisement et de mal-être. Il est important de noter par ailleurs que ces compétences émotionnelles regroupent de multiples facettes qui peuvent être évaluées et entraînées (Nelis et al., 2011 ; Reicherts, 2012).

Si les recherches sur les émotions des enseignants font encore défaut (Garner, 2010), le burnout est en revanche très étudié dans cette population. Il est par conséquent nécessaire de mieux comprendre les relations entre ces deux domaines auprès des enseignants puisque, comme mentionné auparavant, l'école est un milieu rempli d'émotions intenses (Hargreaves, 2000 ; Yin, 2019) qui peuvent fortement influencer la manière d'enseigner et, par répercussion, la qualité des apprentissages des élèves.

### 3. Objectifs de la recherche

Il est intéressant de noter que le peu de recherches portant sur les compétences émotionnelles et le burnout n'ont pas (ou peu) pris en compte la nature multidimensionnelle des compétences à la fois intrapersonnelles et interpersonnelles. Par conséquent, le but de cette étude est



d'examiner les associations entre les différentes facettes des compétences émotionnelles et les trois dimensions du burnout.

Par ailleurs, ces relations sont examinées en contrôlant le niveau général de bonheur subjectif (à savoir le sentiment d'être heureux). Cette appréciation subjective est étroitement liée à un niveau plus élevé de bien-être psychologique, à la présence d'affects positifs (et absence d'affects négatifs et de dépression) ainsi qu'à la satisfaction globale concernant sa vie (Kotsou & Leys, 2017). En effet, il est pertinent de pouvoir déterminer la part de burnout prédite spécifiquement par les compétences émotionnelles et non pas par la présence d'affects positifs et satisfaction de vie qui vont de pair avec un fonctionnement plus optimal et une meilleure résilience (Kotsou, 2017) ; autrement dit, de déterminer la part de chacune des trois dimensions du burnout prédite par les compétences émotionnelles à niveau de bonheur similaire.

## 4. Méthode

### ■ *Participants et procédure*

L'échantillon, de convenance, est composé de 202 enseignants recrutés directement par courriel dans différentes écoles primaires de Suisse romande (176 femmes ; 26 hommes), âgés de 21 à 63 ans ( $m = 41.4$ ,  $s = 11.0$ ) et bénéficiant de 1 à 49 années d'expérience ( $m = 19.1$ ,  $s = 11.6$ ).

Le taux de participantes est légèrement plus important dans la présente étude en comparaison avec l'enquête menée à large échelle en Suisse romande auprès d'enseignants du primaire et du secondaire (Studer, 2017), soit respectivement 87 % contre 76 % de femmes. En revanche, l'âge des participants est très similaire.

La récolte des données s'est déroulée entre juin et octobre 2018. Tous les questionnaires (anonymes) ont été remplis par les répondants via une plateforme informatique sur Internet.

### ■ *Mesures*

Après une brève série de questions démographiques (âge, genre, parcours de formation et degré d'enseignement) visant essentiellement à caractériser les participants, ces derniers ont complété les questionnaires présentés ci-dessous.

Les compétences émotionnelles des enseignants ont été évaluées par la version francophone du profil de compétences émotionnelles ou PEC (Brosseur et al., 2013), un questionnaire composé de 50 items évalués sur une échelle de Likert à cinq modalités de réponse allant de 1 (ne me correspond pas du tout) à 5 (me correspond totalement).

Les différents scores qui peuvent être calculés sur cette échelle sont les suivants (voir tableau 2) : un score total de compétences émotionnelles (50 items), un score global de compétences émotionnelles intrapersonnelles (25 items) et de compétences émotionnelles interpersonnelles (25 items), et finalement les scores aux dix sous-compétences émotionnelles (composées chacune de cinq items). Pour tous ces scores, des valeurs plus élevées correspondent à de meilleures compétences émotionnelles.

Dans la présente étude, les indices d'homogénéité interne sont tout à fait bons pour les dimensions globales (alpha de Cronbach de .90 pour le score total et de .83 et .86 pour les compétences intrapersonnelles, respectivement et interpersonnelles) ; de plus, ils restent acceptables (notamment en raison du faible nombre d'items) pour les dix sous-dimensions (varient entre .64 et .74).

Le burnout a été évalué par la version française du Maslach Burnout Inventory - Educators Survey ou MBI-ES (Dion & Tessier, 1994), un questionnaire composé de 22 items utilisant une échelle de Likert en sept points (0 = jamais ; 1 = quelques fois par an au moins ; 2 = au moins une fois par mois ; 3 = quelques fois par mois ; 4 = une fois par semaine ; 5 = quelques fois par

semaine ; 6 = chaque jour). Le MBI-ES fournit trois scores : l'épuisement émotionnel (9 items), la dépersonnalisation (8 items) et la réduction d'accomplissement personnel (5 items). Les auteurs recommandent de ne pas combiner ces scores et de les considérer séparément (Maslach et al., 1996). Une symptomatologie élevée est généralement reflétée par des scores élevés sur les dimensions d'épuisement émotionnel, de dépersonnalisation et de réduction d'accomplissement personnel. Dans la présente étude, les indices d'homogénéité interne, tels qu'évalués par les alphas de Cronbach, étaient de respectivement .89, .60 et .75.

Pour évaluer le bonheur subjectif, nous avons utilisé la version française de la Short Happiness Scale ou SHS (Kotsou, 2017), un questionnaire composé de quatre items avec, pour modalités de réponse, une échelle de Likert en sept points (deux items allant de 1 = une personne pas très heureuse à 7 = une personne très heureuse ; deux items allant de 1 = S'applique tout à fait à moi à 7 = Ne s'applique pas du tout à moi). Le SHS fournit un score général de bonheur subjectif avec des scores plus élevés qui indiquent un plus haut niveau de bonheur. Dans la présente étude, l'indice d'homogénéité interne, tel qu'évalué par l'alpha de Cronbach, était de .80.

### ■ **Analyses**

Des corrélations de Bravais-Pearson ont été calculées (avec leur intervalle de confiance à 95 %) pour explorer les relations entre les différentes variables d'intérêt. Des analyses de régression ont ensuite été réalisées afin d'examiner la contribution spécifique des différentes compétences émotionnelles aux différentes facettes du burnout. Plus précisément, pour chacune des trois variables du burnout, une analyse de régression linéaire multiple a inclus, en plus des variables de contrôle (genre, années d'expériences et bonheur subjectif) les dix compétences émotionnelles individuelles. Étant donné certaines corrélations modérées entre les dimensions des compétences émotionnelles, les conditions d'application des analyses de régression ont été vérifiées par les valeurs des facteurs d'inflation de la variance (VIF), un indice mesurant la force du lien entre deux prédicteurs. Ces coefficients n'indiquent aucun problème majeur de multicollinéarité qui aurait un impact sur l'interprétation des pondérations (Field, 2009). Par ailleurs, les distributions des résidus étaient hétérogènes.

## ■ **5. Résultats**

Le tableau 3 ci-après présente les corrélations entre les trois dimensions du burnout évaluées par le MBI-ES et les variables d'intérêt telles que le nombre d'année d'expérience et les sommes des scores sur les différentes compétences émotionnelles.

Alors que les années d'expérience sont faiblement (bien que significativement) corrélées avec les dimensions du burnout et avec le niveau de bonheur, les compétences émotionnelles présentent cependant des relations plus marquées. En effet, le score total de compétences émotionnelles est significativement associé aux trois dimensions du burnout, plus fortement avec la réduction d'accomplissement personnel. Les relations avec les deux dimensions globales (intra-inter) présentent le même pattern et les corrélations sont légèrement plus importantes avec la dimension intrapersonnelle. Ces trois scores de compétences émotionnelles sont aussi positivement corrélés avec le bonheur.

En ce qui concerne les dimensions spécifiques des compétences émotionnelles, toutes corrélaient négativement et de manière significative avec la réduction d'accomplissement personnel (cinq corrélations modérées). Par ailleurs, ces résultats font ressortir cinq corrélations négatives avec la dépersonnalisation (dont une modérée) et six corrélations négatives plus faibles avec l'épuisement. Enfin, les scores de bonheur corrélaient positivement avec toutes les compétences émotionnelles, et de manière modérée avec les dimensions de régulation intra et interpersonnelle.



Alors que les années d'expérience sont faiblement (bien que significativement) corrélées avec les dimensions du burnout et avec le niveau de bonheur, les compétences émotionnelles présentent cependant des relations plus marquées. En effet, le score total de compétences émotionnelles est significativement associé aux trois dimensions du burnout, plus fortement avec la réduction d'accomplissement personnel. Les relations avec les deux dimensions globales (intra-inter) présentent le même pattern et les corrélations sont légèrement plus importantes avec la dimension intrapersonnelle. Ces trois scores de compétences émotionnelles sont aussi positivement corrélés avec le bonheur.

Tableau 3 - Corrélations de Pearson entre les variables d'intérêt du PEC (Profil de Compétences Émotionnelles), du MBI (Maslach Burnout Inventory avec les sous-dimensions EE [Épuisement Émotionnel], DP [Dépersonnalisation] et RAP [Réduction de l'Accomplissement Personnel] et du SHS (bonheur subjectif évalué par la Short Happiness Scale)

Variables	MBI-EE	MBI-DP	MBI-RAP	SHS
Nombre d'années d'expérience	-.16*	-.06	-.14*	.18**
PEC – Score total	-.21**	-.22**	-.45**	.44**
PEC – Score global des compétences intrapersonnelles	-.20**	-.25**	-.45**	.41**
PEC – Score global des compétences interpersonnelles	-.18**	-.14*	-.34**	.37**
PEC – Identification de ses émotions	-.14	-.18*	-.30**	.29**
PEC – Identification des émotions d'autrui	-.06	-.21**	-.32**	.21**
PEC – Compréhension de ses émotions	-.14*	-.39**	-.36**	.17*
PEC – Compréhension des émotions d'autrui	-.01	-.11	-.27**	.22**
PEC – Utilisation de ses émotions	.05	.02	-.20**	.14*
PEC – Utilisation des émotions d'autrui	-.15*	.13	-.14*	.25**
PEC – Expression de ses émotions	-.20**	-.23**	-.35**	.29**
PEC – Ecoute des émotions d'autrui	-.18*	-.26**	-.21**	.23**
PEC – Régulation de ses émotions	-.23**	-.08	-.32**	.46**
PEC – Régulation des émotions d'autrui	-.25**	-.10	-.28**	.40**

\*  $p < .05$  ; \*\*  $p < .01$

En ce qui concerne les dimensions spécifiques des compétences émotionnelles, toutes corrélaient négativement et de manière significative avec la réduction d'accomplissement personnel (cinq corrélations modérées). Par ailleurs, ces résultats font ressortir cinq corrélations négatives avec la dépersonnalisation (dont une modérée) et six corrélations négatives plus faibles avec l'épuisement. Enfin, les scores de bonheur corrélaient positivement avec toutes les compétences émotionnelles, et de manière modérée avec les dimensions de régulation intra et interpersonnelle.

Attestant de la robustesse des relations entre la compréhension de ses propres émotions et deux dimensions du burnout (dépersonnalisation et réduction de l'accomplissement personnel), les analyses de régression indiquent que des scores plus élevés sur cette compétence émotionnelle

sont les seuls niveaux de compétences émotionnelles à prédire des scores de burnout significativement plus importants (tableau 4). Par ailleurs, l'expérience est également un prédicteur significatif de l'accomplissement personnel : plus les enseignants sont expérimentés, moins ils souffrent de réduction d'accomplissement personnel (tableau 4).

Tableau 4 - Pondérations (coefficients  $\beta$ ) dans la prédiction de la dépersonnalisation et de la réduction d'accomplissement personnel

Prédicteur	Dépersonnalisation	Réduction d'accomplissement personnel
Genre	.13	-.05
Nombre d'années d'expérience	-.10	-.13*
SHS	-.10	-.05
PEC – Identification de ses émotions	.12	.09
PEC – Identification des émotions d'autrui	-.11	-.15
PEC – Compréhension de ses émotions	-.40**	-.25**
PEC – Compréhension des émotions d'autrui	.12	.01
PEC – Utilisation de ses émotions	.11	-.09
PEC – Utilisation des émotions d'autrui	.08	-.03
PEC – Expression de ses émotions	-.11	-.15
PEC – Ecoute des émotions d'autrui	-.15	.02
PEC – Régulation de ses émotions	.08	-.12
PEC – Régulation des émotions d'autrui	.02	-.05
Qualité de la prédiction	$R^2 = .26^{**}$ $F_{(13,188)} = 5.01^{**}$	$R^2 = .26^{**}$ $F_{(13,188)} = 5.11^{**}$

\*  $p < .05$  ; \*\*  $p < .01$

En ce qui concerne l'épuisement professionnel, aucune relation avec les compétences émotionnelles n'apparaît dans le modèle de régression multiple. En revanche, le score de bonheur prédit significativement cette dimension ( $\beta = .18$ ,  $p < .05$ ) et le total de variance expliquée par l'ensemble du modèle est significatif bien que légèrement inférieur aux autres modèles ( $R^2 = .18$  ;  $F_{(13,188)} = 3.07$ ,  $p < .01$ ).

## 6. Discussion

### ■ Spécificité des différentes compétences émotionnelles pour expliquer les dimensions du burnout

Les enseignants éprouvent une large gamme d'émotions en réaction aux comportements et aux résultats de leurs élèves, notamment de la frustration, de l'inquiétude, de la déception mais aussi

de l'espoir, de l'enthousiasme et de la fierté (Hargreaves, 2000 ; Sutton, 2007). À cela s'ajoutent les préoccupations personnelles et des aspects de l'enseignement (relations avec les collègues et la hiérarchie...) qui vont au-delà de la salle de classe. S'occuper de ces émotions est notamment crucial pour garantir la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage dans les classes.

Dans un effort de mieux cerner les relations entre différentes facettes du burnout chez les enseignants dans les degrés de scolarité primaire et les compétences émotionnelles qui peuvent être développés en formation, la présente recherche transversale a examiné les relations entre les trois dimensions du MBI et dix compétences émotionnelles individuelles tout en tenant compte du degré de bonheur. En accord avec les résultats des recherches antérieures (Karakuş, 2013 ; Ju, 2015 ; Rey, Extremera & Pena, 2016), nos analyses indiquent que des scores plus élevés sur la majorité des compétences émotionnelles sont significativement associés à une symptomatologie moindre de burnout. La présente étude permet également de préciser différents éléments des relations mises en évidence dans les études précédentes en montrant que 1) les compétences intrapersonnelles semblent globalement plus corrélées au burnout que les compétences interpersonnelles, et 2) la plupart des compétences émotionnelles sont plus particulièrement associées à une plus faible réduction d'accomplissement personnel, puis à une moindre dépersonnalisation et enfin à un épuisement émotionnel moindre.

Plus précisément au niveau des dix compétences émotionnelles spécifiques, la compréhension de ses propres émotions est la dimension qui est la plus fortement associée aux trois caractéristiques du burnout des enseignants. Comprendre ses émotions est corrélé négativement (modérément à fortement) à la dépersonnalisation et à la réduction d'accomplissement personnel, et plus faiblement (mais toujours significativement) à l'épuisement émotionnel. En d'autres termes, les enseignants qui comprennent mieux leurs émotions rapportent moins de burnout, particulièrement moins d'attitudes détachées voire méprisantes envers les élèves et plus de capacités pour répondre de manière adéquate aux attentes des élèves. Par ailleurs, une meilleure compréhension des émotions d'autrui est associée uniquement à des scores plus faibles de burnout sur la dimension de réduction d'accomplissement personnel. Ces résultats peuvent s'expliquer en partie par le fait que comprendre les émotions facilite les prises de décisions pédagogiques (Chang, 2009). Il est également possible que comprendre les émotions aide les enseignants à penser de manière plus constructive en facilitant les évaluations des causes profondes des émotions et des interprétations adaptées dans le milieu de l'enseignement. Par exemple, au lieu de se démotiver ou de culpabiliser lorsqu'un élève ne comprend pas ou refuse de se mettre au travail, les enseignants qui comprennent mieux leurs émotions et celles de leurs élèves sont à même de mieux ré-évaluer cette situation en la relativisant et en évitant de chercher à tout prix un responsable à cet état de fait. Ainsi, de telles compétences sont à même de favoriser des attitudes positives face aux élèves, de mettre en évidence pour l'enseignant les répercussions bénéfiques de son comportement sur les apprentissages des élèves et, par répercussion, de diminuer le sentiment de dépersonnalisation et de réduction de l'accomplissement personnel.

Dans le même ordre d'idée, l'identification des émotions (chez soi et chez autrui) est également une compétence qui corrèle modérément avec différentes dimensions du burnout. Soulignant l'importance de ces compétences émotionnelles de base, nos résultats peuvent être rattachés à la compréhension des émotions : identifier les émotions est la première étape pour les comprendre. De bonnes compétences d'identification permettraient aux enseignants d'utiliser de manière plus habile les expressions émotionnelles et le soutien verbal pour promouvoir l'enthousiasme et le plaisir d'apprendre, et pour gérer le comportement des élèves (Jennings & Greenberg, 2009), ce qui tendrait à diminuer le burnout. Par exemple, identifier des émotions désagréables chez soi et chez les autres permettrait de prendre conscience de quelque chose à changer ou de la nécessité de donner un coup de main alors qu'identifier des émotions agréables permettrait de se sentir plus enthousiaste et compétent, ce qui contribuerait à éprouver un meilleur accomplissement personnel et une plus faible dépersonnalisation.

Mieux exprimer ses émotions et mieux écouter celles des autres sont les deux compétences émotionnelles qui présentent, juste derrière la compréhension des émotions, les relations les plus fortes avec une moindre symptomatologie de burnout. Les trois dimensions du burnout cor-

rèlent négativement avec ces deux compétences. Exprimer et écouter les émotions pourraient contribuer à faciliter la gestion de classe et donc réduire le burnout puisque ces deux difficultés sont souvent associées (Aloe, Amo & Shanahan, 2014). Différentes recherches montrent en effet que les enseignants peuvent avoir de la peine à exprimer la colère parce qu'ils pensent que cela n'est pas approprié à leur image professionnelle dans la salle de classe, signalant ainsi leur frustration plutôt que leur colère (Sutton, 2007). Chang (2013) propose également que la colère peut se transformer en frustration quand les enseignants estiment qu'ils ne peuvent rien faire ou rien dire face aux mauvaises conduites répétées des élèves. Il en est de même pour ce qui est des compétences d'écoute : sans écoute, les élèves peuvent se frustrer rapidement. Par ailleurs, exprimer ses émotions aide également à les gérer et à signaler aux autres nos besoins (Mikolajczak et al., 2014). Ainsi, les enseignants qui expriment leurs émotions et laissent une place pour les émotions des élèves pourraient donc être mieux protégés du burnout. Enfin, exprimer des émotions agréables agit également comme des agents de motivation et des leviers pour la créativité permettant de gérer différentes situations problématiques (Fredrickson & Branigan, 2005 ; Gay & Capron Puozzo, 2016).

Réguler ses émotions et celles des autres sont les deux compétences émotionnelles qui corrélaient le plus fortement avec la dimension d'épuisement du burnout. Ce résultat peut être interprété comme le fait que les enseignants possédant de meilleures capacités de régulation pourraient facilement rebondir face aux expériences émotionnelles désagréables (Mérida-López & Extremera, 2017). En réagissant de manière plus constructive et plus résiliente aux situations négatives au travail, les enseignants adapteraient plus facilement leurs réactions en solutions positives et résisteraient ainsi plus facilement à l'épuisement (Karakuş, 2013). Evidemment, en gérant mieux leurs émotions et celles de leurs élèves – notamment les émotions agréables à la hausse et les émotions désagréables à la baisse – les enseignants préserveraient mieux leurs ressources émotionnelles pour éviter l'épuisement (moins de gestion de classe à assurer...) et une diminution de leur sentiment d'accomplissement personnel (meilleur sentiment d'efficacité...).

Concernant la dernière compétence émotionnelle évaluée dans la présente recherche (utilisation de ses émotions), nos résultats indiquent que celle-ci est uniquement corrélée (et faiblement) à la réduction d'accomplissement personnel. Cela suggère que les enseignants se sentent d'autant plus motivés et valorisés qu'ils arrivent à prendre des décisions adaptées sur la base de leurs émotions et celles de leurs élèves.

Finalement, les années d'expérience des enseignants sont faiblement corrélées (mais de manière significative) à deux dimensions du burnout soulignant que plus les enseignants sont expérimentés, moins ils ressentent d'épuisement et de réduction d'accomplissement personnel. Ces résultats concernant l'épuisement sont en accord avec les résultats antérieurs (Friedman & Farber, 1992 ; Lauermann & König, 2016) et suggèrent qu'avec les années d'expérience, les enseignants pourraient gagner en efficacité (Chang, 2009) et donc moins ressentir d'émotions désagréables telles que la colère ou la frustration. En revanche, la mise en évidence d'un sentiment d'accomplissement personnel plus élevé chez les enseignants expérimentés va à l'encontre d'observations faites dans des études antérieures. Une telle divergence peut sans doute être expliquée en partie par des facteurs socio-culturels et économiques propres à la Suisse romande où la satisfaction procurée par l'enseignement pourrait être préservée avec les années.

■ ***Implications : plaidoyer et pistes pour une prise en compte des émotions en formation des enseignants***

Les recherches montrent que le développement des compétences émotionnelles est possible à tout âge (Mikolajczak, 2014 ; Kotsou, 2016 ; Richard et al., 2019). Et comme les enseignants émotionnellement plus compétents semblent mieux équipés pour faire face au burnout et pour gérer avec succès différentes situations scolaires stressantes (Mérida-López & Extremera, 2017), la formation des enseignants peut gagner à s'occuper particulièrement des émotions de ces derniers. De telles propositions doivent néanmoins prendre en compte la spécificité des différents programmes de formation afin de pouvoir intégrer de manière cohérente les compétences

émotionnelles dans le cursus et en articulation avec les autres compétences professionnelles à développer.

En se basant sur les résultats de la présente étude et de diverses recherches antérieures, nous développons ci-dessous quelques pistes pour développer chacune des compétences émotionnelles associées au burnout.

- *Identifier les émotions*

Puisque détecter et labelliser les différents signaux émotionnels facilite les interactions sociales, les formations pourraient insister sur différents principes permettant de mieux repérer, différencier et nommer les émotions qu'ils ressentent et que les élèves expriment. Développer un dictionnaire et une granularité des émotions (est-ce agacé, irrité, fâché, exaspéré, voire enragé ?...) peut ainsi s'avérer efficace pour améliorer cette compétence émotionnelle d'identification tout en revêtant une pertinence pour le programme scolaire (composition de texte, vocabulaire dans différentes langues...). Il existe par ailleurs différents programmes d'entraînement (Theurel, 2015 ; Gomez, 2015 ; Richard, 2019) pour la reconnaissance faciale, vocale et gestuelle chez les autres, ce qui permet en retour de mieux reconnaître ses propres émotions (travailler avec miroir pour les expressions faciales, avec des enregistrements audios pour les émotions vocales, voire vidéos pour l'ensemble des manifestations émotionnelles...). Un entraînement à l'identification des émotions chez autrui passe donc par un travail sur soi et inversement.

Au niveau de l'identification et de la différenciation des émotions (est-ce que je me sens triste, en colère ou dégoûté ?...), il est possible de travailler avec du matériel spécifique, comme des cartes de sensations corporelles culturellement universelles associées à différentes émotions (Nummenmaa et al., 2014). Présenter et discuter de ces informations selon une vaste palette d'émotions (les régions du corps dont l'activité augmente ou diminue, les indices faciaux ou vocaux associés aux principales émotions...) peut permettre aux formateurs d'aider les enseignants en formation à mieux identifier et distinguer certaines émotions.

Si de telles activités s'insèrent aisément en formation initiale ou continue par le biais d'apports spécifiques, elles peuvent également prendre du sens en articulation avec les contenus de cours de gestion de classe ou de communication par exemple afin de développer chez les enseignants en formation des compétences clés de leur métier. En effet, il est important que les diverses compétences professionnelles qui sont abordées dans les cursus (communiquer, observer et réfléchir sur sa pratique, organiser, planifier et mettre en œuvre des situations d'enseignement/apprentissage, gérer l'hétérogénéité, collaborer avec les collègues...) puissent être progressivement appréhendées en prenant en compte les aspects émotionnels qui y sont étroitement liés.

Quels que soient les contenus spécifiques des cours dans lesquels ces compétences émotionnelles sont travaillées, il est recommandé – pour garantir une efficacité dans la formation professionnelle – d'aborder la démarche de manière séquentielle (activités structurées et coordonnées pour atteindre leurs objectifs), active, ciblée (au moins une partie consacrée au développement des compétences émotionnelles, personnelles ou sociales) et explicite (focalisation sur des compétences spécifiques) (Durlak et al., 2011).

- *Comprendre les émotions*

Puisqu'enseigner est une entreprise émotionnelle, il est légitime d'attendre des formations de théoriser le fonctionnement et les caractéristiques des émotions. La plupart des techniques de développement personnel et des thérapies insistent d'ailleurs sur une meilleure compréhension du fonctionnement de l'individu en proie à des émotions. Le premier élément à introduire serait notamment de montrer la pertinence adaptative des émotions et les fonctions de chacune des émotions principales (la colère signale une injustice vécue et vise la réparation, la tristesse une perte et vise à la dépasser...).



Il est intéressant de noter que mieux comprendre les émotions est essentiel pour conscientiser des stratégies adaptatives de régulation des émotions. Dans ce contexte, selon le modèle componentiel des émotions (Mikolajczak, 2014 ; Scherer, 2005), chaque émotion se caractérise par cinq composantes à la suite d'un événement (par exemple, un élève refuse de se mettre au travail) :

- évaluation cognitive de la part de l'enseignant (l'enseignant trouve cette attitude injuste parce qu'il a planifié cet exercice avec beaucoup de cœur et d'enthousiasme...);
- expression (expression faciale de colère sur le visage de l'enseignant...);
- tendance à l'action (l'envie de secouer l'élève...);
- réponse physiologique périphérique (les pulsations cardiaques de l'enseignant s'accroissent...)
- sentiment subjectif (l'enseignant prend conscience qu'il est énervé et se sent dégoûté de l'enseignement...).

À l'instar des éléments proposés ci-après, la régulation des émotions (chez soi comme chez les autres) peut se faire au travers de chacune de ces différentes composantes. Des recherches ont par exemple montré l'efficacité de programmes visant notamment à comprendre le fonctionnement des émotions (appropriation théorique sur les émotions, signification des émotions, lien avec la prise de décision...), tant auprès d'enseignants (Theurel, 2015) que d'étudiants universitaires principalement dans les métiers de la santé et de l'éducation (Schoeps, de la Barrera & Montoya-Castilla, 2019). En outre, aider les enseignants à comprendre leurs émotions et celles de leurs élèves faciliterait l'apprentissage et la motivation des élèves (Shankland et al., 2018).

#### • Réguler les émotions

De nombreuses recherches se sont intéressées à la régulation des émotions, à la hausse ou à la baisse, avant, pendant et après un événement (Gross, 2002 ; Gay, Schmidt & Van der Linden, 2010 ; Mikolajczak & Desseilles, 2012 ; Richard, 2019). Dans ce contexte, différentes méthodes peuvent se révéler très efficaces comme la relaxation de Jacobson (1938) pour réduire les tensions musculaires et se détendre (contracter puis décontracter différentes parties du corps...) ou les techniques de respiration (ralentir le rythme de sa respiration...) et de pleine conscience (s'entraîner à être dans le moment présent, avec ouverture et sans jugement face à tout ce qui se présente dans le champ de la conscience). Les interventions basées sur la pleine conscience ont d'ailleurs fait leurs preuves chez les enseignants avec des effets bénéfiques pour réduire le stress et les symptômes de burnout ou encore, pour augmenter les comportements professionnels efficaces (Flook et al., 2013 ; Roeser et al., 2013).

Aussi, gérer les émotions passe par notre façon d'évaluer un événement. Dans ce contexte, les recherches (Garnefski & Kraaij, 2006 ; Vohs & Baumeister, 2017) montrent que différentes stratégies de régulation volontaires sont souvent utilisées alors qu'elles sont inappropriées en ce qu'elles augmentent les affects négatifs (blâmer, ressasser les sentiments et les pensées associés aux événements négatifs, dramatiser ou souligner le côté terrible de l'expérience...). Il s'agit donc de repérer ces stratégies pour y remédier. De plus, d'autres stratégies se révèlent très appropriées et peuvent être mises en place, notamment :

- se centrer sur la planification et sur le positif : penser aux étapes à franchir et à la façon de gérer l'événement négatif, penser à des choses joyeuses et plaisantes au lieu de penser à l'événement négatif ;
- accepter voire ré-évaluer positivement : donner une signification positive à l'événement en termes de développement personnel ;
- mettre en perspective : relativiser la gravité de l'événement (par exemple, se demander « est-ce que j'y repenserai demain ? et le mois prochain ? et l'année prochaine ? et sur mon lit de mort ? »).

Le partage social peut également faciliter la mise en œuvre de ces stratégies, particulièrement pour les plus jeunes enfants (faire équipe, demander de l'aide, s'expliquer, poser des questions). L'adulte peut également proposer aux enfants différentes distractions (écrire, dessiner, blaguer,



changer d'activité, faire une pause, respirer) et réparations (s'excuser, trouver un compromis, partager, tirer au sort, attendre son tour).

Dans la formation des enseignants, ces stratégies peuvent être exercées (sous la supervision de formateurs), discutées lors d'échanges ou mises en situation dans le cadre d'un mentorat, lors des différentes analyses de pratiques, que ce soit dans les cours obligatoires du cursus de base ou dans une offre de formation optionnelle et/ou continue (Schonert-Reichl, Kitil & Hanson-Peterson, 2017).

Comme exemple concret, nous pouvons mentionner l'approche RULER qui a été développée pour aider les enseignants et éducateurs à développer leurs propres compétences émotionnelles et à enseigner les compétences émotionnelles aux enfants de la maternelle à la fin du secondaire (Nathanson et al., 2016). Cette démarche – qui a fait ses preuves – consiste notamment à former les enseignants à comprendre comment les émotions améliorent la pensée et l'apprentissage, les relations, la prise de décision et le bien-être, et à intégrer des outils, des activités et des leçons spécifiques pour développer leurs propres compétences émotionnelles et celle de leurs élèves.

- *Exprimer et écouter les émotions*

Gérer les émotions (voire prévenir leur gestion) dans le métier d'enseignant passe également par de bonnes compétences à exprimer ses propres émotions et à écouter celles des autres. Verbaliser adéquatement ses sentiments (dire de la bonne façon, à la bonne intensité, au bon moment et à la bonne personne...) est souvent difficile et différentes méthodes de communication peuvent venir au secours de chacun, à tout âge. Heureusement, différents principes ont fait leur preuve et sont plutôt aisément implémentables dans les salles de classe. Les formations pourraient insister sur différents jeux de rôles autour de la communication non violente (Rosenberg & Chopra, 2015). Dans ce contexte, il est par exemple possible de suivre ces quatre étapes en gardant un ton calme et adapté :

- décrire la situation de manière factuelle, sans jugement : dire « il y a du monde qui attend... » plutôt que « tu veux toujours passer devant tout le monde » ;
- exprimer son propre ressenti en utilisant le pronom « je » et en évitant le « tu » ;
- expliquer les besoins qui ne sont pas respectés dans cette situation : dire « je me sens énervé car je voulais ... » plutôt que « tu es terrible » ;
- proposer une solution concrète (ou demander à l'interlocuteur ce qu'il suggère pour résoudre le problème) : dire « la prochaine fois j'aimerais que tu ... » plutôt que « fais un effort dorénavant stp ».

Il est important que les enseignants laissent de la place aux émotions (notamment les leurs et celles de leur élèves) précisément pour qu'elles ne prennent pas trop de place en les débordant. Écouter les émotions nécessite de faire preuve d'empathie (cognitive et émotionnelle) ainsi que de couper la contagion émotionnelle et le « blindage » émotionnel.

## Conclusion

Dans la mesure où la causalité entre compétences émotionnelles et burnout ne peut être que suggérée par une prise de mesure ponctuelle, d'autres recherches sont nécessaires pour confirmer ces résultats et notamment des études longitudinales pour voir quels sont les facteurs protecteurs des différents symptômes d'épuisement professionnel des enseignants. Par ailleurs, les pistes praxéologiques proposées dans la section précédente ne s'appuient pas toutes sur des données de recherche qui en ont illustré les bien-fondés. Il serait donc pertinent de tester expérimentalement l'effet d'interventions ciblant des compétences émotionnelles spécifiques pour diminuer les difficultés rattachées aux trois dimensions du burnout.

Des mesures plus objectives (par exemple, des tests standardisés) de compétences émotionnelles et des observations directes dans les classes contribueraient également à une meilleure compréhension des pratiques efficaces pour durer dans le métier et pour optimiser la façon d'enseigner/apprendre dans des contextes émotionnels.

Les recherches actuelles se sont moins intéressées aux relations entre burnout et facteurs psychologiques individuels, probablement en partie par crainte de résultats qui amènent à rejeter la faute sur l'individu en minimisant les facteurs organisationnels (Truchot, 2004). Il est toutefois plus simple d'agir sur ces facteurs et particulièrement en formation, d'autant plus que la façon dont les enseignants et les élèves traitent et réagissent aux émotions peut améliorer ou entraver le développement et l'apprentissage de l'enfant. Dans ce contexte, une voie prometteuse consiste à développer des formations basées sur les compétences émotionnelles pour mieux enseigner/apprendre et *in fine*, mieux réussir dans la vie de tous les jours. Des stratégies spécifiques peuvent être proposées en s'appuyant sur des principes basés sur les évidences des recherches récentes dans le domaine.

## Références

- ALOE Ariel M., AMO Laura C. & SHANAHAN Michele E. (2014), « Classroom Management Self-Efficacy and Burnout: A Multivariate Meta-analysis », *Educational Psychology Review*, vol. 26, n° 1, p. 101-126, doi : 10.1007/s10648-013-9244-0
- DE BEER Leon T. & BIANCHI Renzo (2019), « Confirmatory factor analysis of the Maslach Burnout Inventory: A Bayesian structural equation modeling approach », *European Journal of Psychological Assessment*, vol. 35, n° 2, p. 217-224, doi : 10.1027/1015-5759/a000392
- BRASSEUR Sophie, GRÉGOIRE Jacques, BOURDU Romain & MIKOLAJCZAK Moïra (2013), « The Profile of Emotional Competence (PEC): Development and validation of a self-reported measure that fits dimensions of emotional competence theory », *PLoS ONE*, vol. 8, n° 5, p. e62635, doi : 10.1371/journal.pone.0062635
- CHANG Mei-Lin (2009), « An Appraisal Perspective of Teacher Burnout: Examining the Emotional Work of Teachers », *Educational Psychology Review*, vol. 21, n° 3, p. 193-218, doi : 10.1007/s10648-009-9106-y
- CHANG Mei-Lin (2013), « Toward a theoretical model to understand teacher emotions and teacher burnout in the context of student misbehavior: Appraisal, regulation and coping », *Motivation and Emotion*, vol. 37, n° 4, p. 799-817, doi : 10.1007/s11031-012-9335-0
- DION Guylaine & TESSIER Réjean (1994), « Validation de la traduction de l'Inventaire d'épuisement professionnel de Maslach et Jackson. [Validation of a French translation of the Maslach Burnout Inventory (MBI)] », *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, vol. 26, n° 2, p. 210-227, doi : 10.1037/0008-400X.26.2.210
- DURLAK Joseph A., WEISSBERG Roger P., DYMNIKI Allison B., TAYLOR Rebecca D. & SCHELLINGER Kriston B. (2011), « The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions », *Child Development*, vol. 82, n° 1, p. 405-432, doi : 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
- FIELD Andy (2009), *Discovering Statistics Using SPSS*, Londres, Sage Publications.
- FIORILLI Caterina, ALBANESE Ottavia, GABOLA Piera & PEPE Alessandro (2017), « Teachers' Emotional Competence and Social Support: Assessing the Mediating Role of Teacher Burnout », *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 61, n° 2, p. 127-138, doi : 10.1080/00313831.2015.1119722
- FLOOK Lisa, GOLDBERG Simon B., PINGER Laura, BONUS Katherine & DAVIDSON Richard J. (2013), « Mindfulness for teachers: A pilot study to assess effects on stress, burnout and teaching efficacy », *Mind, brain and education : the official journal of the International Mind, Brain, and Education Society*, vol. 7, n° 3, p. 182-195, doi : 10.1111/mbe.12026
- FREDRICKSON Barbara L. & BRANIGAN Christine (2005), « Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires », *Cognition & Emotion*, vol. 19, n° 3, p. 313-332, doi : 10.1080/02699930441000238

- FRIEDMAN Isaac A. & FARBER Barry A. (1992), « Professional Self-Concept as a Predictor of Teacher Burnout », *The Journal of Educational Research*, vol. 86, n° 1, p. 28-35, doi : 10.1080/00220671.1992.9941824
- GARNEFSKI Nadia & KRAAIJ Vivian (2006), « Cognitive emotion regulation questionnaire – development of a short 18-item version (CERQ-short) », *Personality and Individual Differences*, vol. 41, n° 6, p. 1045-1053, doi : 10.1016/j.paid.2006.04.010
- GARNER Pamela W. (2010), « Emotional Competence and its Influences on Teaching and Learning », *Educational Psychology Review*, vol. 22, n° 3, p. 297-321, doi : 10.1007/s10648-010-9129-4
- GAY Philippe & CAPRON PUOZZO Isabelle (2016), « Vers une approche neuropsychologique et sociocognitive de la créativité pour mieux apprendre », *La revue des Hautes écoles pédagogiques et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, vol. HS1, p. 63-80,
- GAY Philippe, SCHMIDT Ralph E. & VAN DER LINDEN Martial (2010), « Impulsivity and Intrusive Thoughts: Related Manifestations of Self-Control Difficulties? », *Cognitive Therapy and Research*, vol. 35, n° 4, p. 293-303, doi : 10.1007/s10608-010-9317-z
- GENOUD Philippe A. & BRODARD Fabrice (2012), *Le burnout au regard du modèle de l'Ouverture émotionnelle*, Bruxelles, Mardaga.
- GOMEZ Jean-Marc (2015), *Exploration et prise en charge des problèmes d'adaptation sociale et comportementale chez l'enfant et l'adolescent scolarisés*, Thèse de doctorat, Université de Genève (Suisse).
- GROSS James J. (2002), « Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences », *Psychophysiology*, vol. 39, n° 3, p. 281-291,
- HARGREAVES Andy (2000), « Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students », *Teaching and Teacher Education*, vol. 16, n° 8, p. 811-826, doi : 10.1016/S0742-051X(00)00028-7
- JACOBSON Edmund (1938), *Progressive relaxation*, Oxford, University of Chicago Press (2<sup>e</sup> édition).
- JENNINGS Patricia A. & GREENBERG Mark T. (2009), « The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes », *Review of Educational Research*, vol. 79, n° 1, p. 491-525, doi : 10.3102/0034654308325693
- JU Chengting, LAN Jijun, LI Yuan, FENG Wei & YOU Xuqun (2015), « The mediating role of workplace social support on the relationship between trait emotional intelligence and teacher burnout », *Teaching and Teacher Education*, vol. 51, p. 58-67, doi : 10.1016/j.tate.2015.06.001
- KARAKUŞ Mehmet (2013), « Emotional intelligence and negative feelings: a gender specific moderated mediation model », *Educational Studies*, vol. 39, n° 1, p. 68-82, doi : 10.1080/03055698.2012.671514
- KOKKINOS Constantinos M. (2007), « Job stressors, personality and burnout in primary school teachers », *British Journal of Educational Psychology*, vol. 77, n° 1, p. 229-243, doi : 10.1348/000709905X90344
- KOTSOU Ilios (2016), *Intelligence émotionnelle et management : comprendre et utiliser la force des émotions*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur (3<sup>e</sup> édition).
- KOTSOU Ilios & LEYS Christophe (2017), « "Échelle de bonheur subjectif (SHS) : propriétés psychométriques de la version française de l'échelle (SHS-F) et ses relations avec le bien-être psychologique, l'affect et la dépression". [« Subjective Happiness Scale (SHS): Psychometric properties of the French version of the scale (SHS-F) and its relationship to psychological well-being, affect and depression ».] », *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, vol. 49, n° 1, p. 1-6, doi : 10.1037/cbs0000060
- KOVEN Nancy S. (2011), « Specificity of meta-emotion effects on moral decision-making », *Emotion*, vol. 11, n° 5, p. 1255-1261, doi : 10.1037/a0025616
- LAUERMANN Fani & KÖNIG Johannes (2016), « Teachers' professional competence and wellbeing: Understanding the links between general pedagogical knowledge, self-efficacy and burnout », *Learning and Instruction*, vol. 45, p. 9-19, doi : 10.1016/j.learninstruc.2016.06.006

- MASLACH Christina, JACKSON Susan E. & LEITER Michael (1996), *Maslach Burnout Inventory: Manual*, Palo Alto, Consulting Psychologists Press (3<sup>e</sup> édition).
- MAYER John D., SALOVEY Peter & CARUSO David R. (2008), « Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? », *American Psychologist*, vol. 63, n° 6, p. 503-517, doi : 10.1037/0003-066X.63.6.503
- MÉRIDA-LÓPEZ Sergio & EXTREMERA Natalio (2017), « Emotional intelligence and teacher burnout: A systematic review », *International Journal of Educational Research*, vol. 85, p. 121-130, doi : 10.1016/j.ijer.2017.07.006
- MIKOLAJCZAK Moïra, QUOIDBACH Jordi, KOTSOU Ilios & NELIS Delphine (2014), *Les compétences émotionnelles*, Paris, Dunod.
- MIKOLAJCZAK Moïra & DESSEILLES Martin (2012), *Traité de régulation des émotions*, Bruxelles, De Boeck.
- NATHANSON Lori, RIVERS Susan E., FLYNN Lisa M. & BRACKETT Marc A. (2016), « Creating Emotionally Intelligent Schools With RULER », *Emotion Review*, vol. 8, n° 4, p. 305-310, doi : 10.1177/1754073916650495
- NELIS Delphine, KOTSOU Ilios, QUOIDBACH Jordi, HANSENNE Michel, WEYTENS Fanny, DUPUIS Pauline & MIKOLAJCZAK Moïra (2011), « Increasing emotional competence improves psychological and physical well-being, social relationships, and employability », *Emotion*, vol. 11, n° 2, p. 354-366, doi : 10.1037/a0021554
- NUMMENMAA Lauri, GLERAN Enrico, HARI Riitta & HIETANEN Jari K. (2014), « Bodily maps of emotions », *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, vol. 111, n° 2, p. 646-651, doi : 10.1073/pnas.1321664111
- REICHERTS Michael, GENOUD Philippe A. & ZIMMERMANN Grégoire (2012), *L'ouverture émotionnelle : une nouvelle approche du vécu et du traitement émotionnels*, Wavre, Mardaga.
- REY Lourdes, EXTREMERA Natalio & PENA Mario (2016), « Emotional competence relating to perceived stress and burnout in Spanish teachers: a mediator model », *PeerJ*, vol. 4, p. e2087, doi : 10.7717/peerj.2087
- RICHARD Sylvie, GAY Philippe, CLERC-GEORGY Anne & GENTAZ Édouard (2019), « Évaluation d'un entraînement basé sur le jeu de faire semblant destiné à favoriser le développement des compétences socio-émotionnelles chez les enfants de cinq ans : étude exploratoire », *L'Année psychologique*, vol. 119, n° 3, p. 291-332,
- ROESER Robert W., SCHONERT-REICHL Kimberly A., JHA Amishi, CULLEN Margaret, WALLACE Linda, WILENSKY Rona, OBERLE Eva, THOMSON Kimberly, TAYLOR Cynthia & HARRISON Jessica (2013), « Mindfulness training and reductions in teacher stress and burnout: Results from two randomized, waitlist-control field trials », *Journal of Educational Psychology*, vol. 105, n° 3, p. 787-804, doi : 10.1037/a0032093
- ROSENBERG Marshall & CHOPRA Deepak (2015), *Nonviolent Communication: A Language of Life: Life-Changing Tools for Healthy Relationships*, Encinitas, PuddleDancer Press (3<sup>e</sup> édition).
- SCHAUFELI Wilmar B. & DIERENDONCK Dirk Van (1993), « The construct validity of two burnout measures », *Journal of Organizational Behavior*, vol. 14, n° 7, p. 631-647, doi : 10.1002/job.4030140703
- SCHERER Klaus R. (2005), « What are emotions? And how can they be measured? », *Social Science Information*, vol. 44, n° 4, p. 695-729, doi : 10.1177/0539018405058216
- SCHOEPS Konstanze, DE LA BARRERA Usue & MONTOYA-CASTILLA Inmaculada (2019), « Impact of emotional development intervention program on subjective well-being of university students », *Higher Education*, doi : 10.1007/s10734-019-00433-0
- SCHONERT-REICHL Kimberly A., KITIL M. Jennifer & HANSON-PETERSON Jennifer (2017), *To Reach the Students, Teach the Teachers: A National Scan of Teacher Preparation and Social & Emotional Learning. A Report Prepared for CASEL*, Chicago, Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- SHANKLAND Rebecca, BRESSOUD Nicolas, TESSIER Damien & GAY Philippe (2018), *Questions Vives. Recherches en éducation*, vol. 29 (La bienveillance : une compétence socio-émotionnelle de l'enseignant au service du bien-être et des apprentissages ?), doi : 10.4000/questionsvives.3601

SHIROM Arie (2011), « Job-related burnout: A review of major research foci and challenges », dans James Campbell Quick & Lois E. Tetrick (éds.), *Handbook of occupational health psychology*, Washington, American Psychological Association (2<sup>e</sup> édition), p. 223-241.

STUDER Regina & QUARROZ Stéphane (2017), *Enquête sur la santé des enseignants romands*, Epallings, Institut universitaire romand de Santé au Travail (Rapport de l'Institut universitaire romand de Santé au Travail).

SUTTON Rosemary E. (2007), « Chapter 15 - Teachers' Anger, Frustration, and Self-Regulation », dans Paul Schutz & Reinhard Pekrun (éds.), *Emotion in Education*, Burlington, Academic Press, p. 259-274.

THEUREL Anne & GENTAZ Edouard (2015), « Entraîner les compétences émotionnelles à l'école », *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, vol. 39, p. 545-555,

TRUCHOT Didier (2004), *Épuisement professionnel et burnout : concepts, modèles, interventions*, Paris, Dunod.

VOHS Kathleen D. & BAUMEISTER Roy F. (2017), *Handbook of Self-Regulation*, New York, Guilford Press, (3<sup>e</sup> édition).

WIDIGER Thomas A. & OLTMANNS Joshua R. (2017), « Neuroticism is a fundamental domain of personality with enormous public health implications », *World Psychiatry*, vol. 16, n° 2, p. 144-145, doi : 10.1002/wps.20411

YIN Hongbiao, HUANG Shenghua & CHEN Gaowei (2019), « The relationships between teachers' emotional labor and their burnout and satisfaction: A meta-analytic review », *Educational Research Review*, vol. 28, p. 100283, doi : 10.1016/j.edurev.2019.100283