
Symposium : Émotions et compétences émotionnelles des personnels éducatifs et scolaires : quels impacts sur la pédagogie et le bien-être au travail ?

Organisé par Bénédicte Gendron et Louise Lafortune

La compréhension des émotions par des enseignants dans une situation de violence à l'école

Pierre-André Doudin et Denise Curchod

*Haute Ecole Pédagogique
Av. de Cour 33
1014 Lausanne, Suisse
pierre-andre.doudin@hepl.ch
denise.curchod@hepl.ch*

RÉSUMÉ. Les différentes formes de violences à l'école peuvent constituer un facteur important de pénibilité de la profession enseignante et contribuer au burnout professionnel. Dans ce type de situation, la compréhension par l'enseignant de ses émotions et des émotions des autres (élèves, collègues, etc.) revêt une importance particulière et peut constituer tant un facteur de risque qu'un facteur de protection du burnout. Nous présenterons les premiers résultats d'une recherche qui explore le lien entre la compréhension des enseignants relativement à leurs émotions, plus particulièrement la régulation de leurs émotions dans une situation de violence à l'école et leur bien-être/mal-être relativement à trois dimensions (échelle de Maslach) : l'épuisement professionnel ; l'accomplissement personnel ; la dépersonnalisation.

MOTS-CLÉS : burnout, compréhension des émotions, violences

1. Introduction

Dans ce document, nous présentons brièvement le cadre théorique d'une recherche en cours et dont nous exposerons les premiers résultats durant ce symposium. Cette recherche explore les liens notamment entre le burnout de

personnes enseignantes et leurs compétences émotionnelles, plus particulièrement leur compréhension des émotions dans une situation de violence à l'école.

2. Le burnout : une définition

Bradley (1969) a été le premier à identifier un stress spécifique au monde professionnel qu'il appela burnout (littéralement "se consumer") et qui a été traduit en français par "épuisement professionnel". Cependant, et encore actuellement, il n'y a pas de consensus quant à la définition du burnout. Comme le relève Truchot (2004), il existe dans la littérature spécialisée environ 50 définitions différentes. Certains auteurs, à la suite de Freudenberger, (1981) mettent l'accent sur 3 caractéristiques du burnout :

- (1) le sentiment d'épuisement professionnel avec notamment l'impression d'avoir tari son énergie et de ne plus pouvoir donner sur le plan relationnel ;
- (2) une tendance à la déshumanisation de la relation avec notamment une représentation dépersonnalisée et négative des élèves, des parents et collègues. La relation est conduite de façon froide, distante, voire cynique ;
- (3) une diminution de l'accomplissement personnel qui se vit comme un sentiment d'échec par rapport à une réussite personnelle dans son travail.

De nombreuses recherches, à commencer par les recherches de Freudenberger (1974, trad. fr. 1981) et de Maslach (1976) puis de Vézina, Cousineau, Mergler, Vinet et Laurendeau (1992), Vézinas et Gingras (1995) ont permis d'identifier que la profession enseignante comme d'autres professions basées sur les relations d'aide (infirmiers, médecins, avocats, travailleurs sociaux, policiers, psychologues) est particulièrement exposée au phénomène d'épuisement professionnel (Goumaz, 1998). Les résultats de Gonik, Kurt et Boillat (2000) le confirment en Suisse pour les enseignants du canton de Vaud.

3. La mesure du burnout

Afin de déterminer l'état d'épuisement professionnel, différents instruments ont été proposés, comme Le Test de Santé Total (TST) mis au point par Langner (1962), traduit et validé dans sa version française (Boitel, 1985). Un autre test permettant d'appréhender le syndrome d'épuisement professionnel est l'échelle de Maslach (1976) ou échelle MBI (Maslach Burn Out Inventory). Cette échelle est composée au total de 22 items permettant d'investiguer 3 dimensions :

- (1) l'épuisement professionnel (ex : "je me sens émotionnellement vidé(e) par mon travail") ;

- (2) l'accomplissement professionnel (ex : "j'ai accompli beaucoup de choses qui en valent la peine dans mon travail") ;
- (3) la dépersonnalisation (ex : "je suis devenu(e) plus insensible aux autres depuis que j'ai ce travail").

Cette échelle a d'abord été mise au point pour mesurer le burnout des professions médicales. Elle a fait l'objet d'une adaptation pour la profession enseignante et elle a été utilisée dans de nombreuses recherches sur le burnout des enseignants dès le début des années 80 et encore actuellement (voir par ex. Belcastro & Gold, 1983 ; Mazur & Lynch, 1989 ; Evers, Tomic & Brouwers, 2004).

4. Des facteurs de risque

Tout comme la définition du burnout, les causes ou les facteurs de risque à l'origine du burnout ne font également pas consensus. Schématiquement, nous trouvons des auteurs qui se centrent soit :

- sur les facteurs endogènes ou propres à l'individu, comme une perception de soi idéalisée, une estime de soi basse, mais aussi des étapes ou transitions dans le cycle de vie professionnelle qui constituent des facteurs de risque (Hüberman, 1989 ; Di Notte, 1999) notamment par la modification de certaines représentations liées à la profession, à l'élève et au rôle de l'école (Doudin, Pflug, Martin & Moreau, 2001) ou le genre de l'enseignant. Certaines études montrent la plus grande vulnérabilité des femmes alors que d'autres études montreraient plutôt celle des hommes. Il convient aussi de relever des dimensions subjectives à l'origine de l'épuisement professionnel (Folkman Lazarus, Gruen & DeLongis, 1986), comme la perception de son stress par le professionnel. Toutes les recherches sur le stress ont montré qu'un élément devient source de stress par la manière dont il est perçu et géré ;
- sur des facteurs exogènes ou environnementaux comme les conditions de travail, le type de population avec laquelle on entre en relation, des problèmes familiaux, des conflits avec des collègues, voire à un niveau sociétal avec la perte d'autorité ou de reconnaissance professionnelle ou encore une crise de valeurs.

Plus récemment, des tentatives de synthèse ont été proposées notamment par Truchot (2004) qui distingue les facteurs endogènes (intra-individuels) et exogènes (interindividuels), c'est-à-dire les aspects relationnels, et organisationnels du travail ou autrement dit les aspects liés à l'institution où l'on exerce sa profession. Par exemple, une situation de travail qui se caractérise par une combinaison de demandes psychologiques élevées et une autonomie décisionnelle faible (ce qui est parfois perçu par les enseignants comme une caractéristique de leur profession) augmente le risque de développer un problème de santé physique ou mental et

notamment un épuisement professionnel (Karasek & Theorell, 1990). Le climat de travail joue aussi un rôle important (Brunet, 1998).

Des études qui tentent d'investiguer le lien entre les aspects organisationnels et l'épuisement professionnel abordent le problème notamment sous l'angle des violences institutionnelles, concept introduit par Thomas (1990). Les violences commises dans et par l'institution sont des facteurs de risque importants de burnout. La manière d'introduire et de gérer les réformes scolaires peut aussi être vue dans certains cas comme une violence institutionnelle (dévalorisation de ce qui était hier encore l'orthodoxie, prise de décision sans associer les enseignants, absence de moyens et de temps de formation en accord avec les compétences à introduire, etc. (Perrenoud, 2003). Il convient aussi de relever que le burnout est dû généralement à l'accumulation de plusieurs facteurs de risque tant endogènes qu'exogènes, un facteur ne pouvant pas expliquer à lui seul l'état du professionnel.

5. Des facteurs de protection

L'identification des facteurs de risque constitue une première étape des recherches sur l'épuisement professionnel, environ du début des années 70 jusqu'aux années 90. Par la suite, les études commencent à explorer les facteurs de protection (Bernier, 1995). C'est avant tout des facteurs liés aux relations avec des pairs, des éléments du contexte extra-professionnel (notamment la famille, les amis) qui sont identifiés comme pouvant jouer un rôle de protection. Ces dernières années des propositions ont été faites pour pousser plus avant la prise en compte des facteurs de protection en incluant le soutien social dont bénéficie l'enseignant ou la reconnaissance au travail (Dejours, 1989, 1995) et des éléments liés à l'institution scolaire (par exemple, Gather Thurler, 2000). Ainsi des caractéristiques de l'organisation du travail, de la culture et de l'identité collective, du leadership ou du mode d'exercice du pouvoir, ou encore de l'organisation de l'institution vue comme organisation apprenante constitueraient des facteurs de protection permettant de prévenir l'apparition de l'épuisement professionnel. Ces différents aspects sont relativement nouveaux et doivent recevoir plus d'attention de la part des chercheurs. De plus, ils ont encore reçu peu de confirmations expérimentales. Souvent ils revêtent un caractère prescriptif et/ou idéologique (Camana, 2002). De plus, et en accord avec Truchod (2004), nous pouvons relever un vide certain relativement à la formation des enseignants en lien avec la prévention de l'épuisement professionnel.

6. La compréhension des émotions

La qualité de l'intégration scolaire des élèves dépend notamment de leurs savoir-être comme leurs capacités à interagir avec leurs pairs et avec leurs enseignants par l'intégration de valeurs et de règles relationnelles, à éprouver de l'empathie pour

autrui, à gérer des affects négatifs (frustration, colère, etc.), ou à gérer les conflits interpersonnels.

Si certains considèrent ces savoir-être comme faisant partie exclusivement des missions éducatives dévolues aux parents, d'autres conçoivent comme une nécessité que l'école prenne en charge également la construction de ce type de compétences. Comme le relève Dardel Jaouadi (2000), l'école n'est pas qu'un lieu de transmission des savoirs et savoir-faire intellectuels mais également un lieu de relation chargé d'affects, source possible d'incompréhensions réciproques, de ruptures de la communication, de violences d'attitude ou délinquantes. C'est un truisme que de rappeler que certains élèves rencontrent des difficultés à gérer leurs émotions, à établir une relation avec leurs pairs et avec leur enseignant. Dans les cas les plus graves, l'enfant, d'une part, n'offre pas de disponibilité aux apprentissages scolaires et, d'autre part, détériore singulièrement le climat de la classe au point que l'enseignant ne peut plus enseigner. Il met alors son enseignant en échec et court le risque d'être exclu de la classe régulière ou de devenir le bouc émissaire de la classe (Doudin et Erkohen-Marküs, 2000). Si les causes des violences de certains élèves sont multiples, il convient de relever la circularité de la violence : le comportement violent de l'élève est souvent une réaction à une situation qu'il vit comme abusive (que ce soit dans sa famille et/ou à l'école) ; l'enfant violent risque à son tour de déclencher la violence d'un autre élève, voire dans certains cas la violence de son enseignant. C'est le problème du cercle vicieux de la violence : la violence entraîne la violence et l'enseignant peut tomber dans ce piège et devenir à son tour violent au point de transgresser certaines règles éthiques, voire de transgresser le règlement ou la loi scolaire. L'enseignant se met en danger et met l'élève en danger. Nous pouvons alors parler de violence institutionnelle (Thomas, 1990) dans la mesure où un professionnel de l'institution scolaire recourt à des comportements ou des attitudes violentes au risque de renforcer les comportements violents de l'élève.

Un nouveau paradigme est en train d'émerger. Il propose un cadre théorique et des instruments de diagnostic et d'intervention portant sur les savoir-être. Il consiste en l'étude du développement de la métaémotion (Pons, Doudin, Harris & de Rosnay, 2002). La notion de métaémotion que nous proposons trouve son origine dans les études sur la métacognition (pour une synthèse voir notamment Doudin, Martin & Albanese, 2001 ;) qui distinguent, d'une part la connaissance que le sujet a de son propre fonctionnement cognitif et/ou de celui d'autrui, et d'autre part sa capacité à prendre en charge un certain nombre de fonctions intervenant dans des tâches de résolution de problèmes, notamment et surtout le contrôle et la régulation de ses propres procédures de résolution. Par métaémotion, nous entendons, d'une part la compréhension que le sujet a de la nature, des causes, des conséquences et des possibilités de contrôle des émotions ; il s'agit donc d'une connaissance consciente qu'une personne a des émotions. D'autre part, la métaémotion désigne la capacité du sujet à réguler tant l'expression d'une émotion (par exemple ne pas montrer que l'on est fâché) que le ressenti émotionnel (par exemple, ne plus être triste).

Le développement de la métaémotion est devenu un objet d'étude pour la psychologie du développement. De nombreuses recherches montrent que la compréhension que l'enfant a des émotions se développe clairement entre 1 an et demi – 2 ans et 11 – 12 ans (Harris, 1989). Différentes composantes peuvent être identifiées et regroupées en trois catégories selon qu'elles portent sur la compréhension que l'enfant a de la nature, de la cause des émotions et du contrôle de celles-ci (Pons, Doudin & Harris, 2004). Différentes recherches (pour leur revue, voir Pons, Doudin, Harris et de Rosnay, 2002) ont permis de démontrer l'influence du niveau de développement de la métaémotion chez l'enfant sur :

- ses comportements ou savoir-être (comportement pro-sociaux/anti-sociaux ; capacité à coopérer ; capacité à gérer les conflits ; qualité de la communication ; empathie ; contrôle des émotions négatives) ;
- la représentations que ses camarades se font de lui (niveau de popularité) ;
- la représentation que son enseignant se fait de lui (attribution de compétences sociales).

7. Burnout et compréhension des émotions

Les recherches sur la métaémotion ou la compréhension des émotions à l'école portent essentiellement sur les élèves, l'expérience émotionnelle des enseignants étant négligée. Cet état de fait est paradoxal dans la mesure où l'expérience émotionnelle de l'enseignant intervient dans sa pratique et de ce fait a une incidence directe sur la qualité des apprentissages et sur l'expérience émotionnelle de ses élèves mais aussi dans la mesure où la compréhension par l'enseignant de ses émotions et des émotions de ses élèves, la gestion par l'enseignant de ses propres émotions devrait faire partie intégrante de ses compétences professionnelles.

Un petit nombre de travaux commencent à investiguer des enseignants en contexte professionnel. Notre recherche va dans ce sens en analysant leur compréhension des émotions et leurs stratégies de gestion des émotions dans un contexte difficile et stressant de comportement violent d'un élève à l'école. Nous analysons leurs stratégies de gestion en lien avec le burnout. Pour ce faire, nous avons fait passer à des enseignants un questionnaire qui comprend notamment l'échelle de Maslach et la description d'une situation fictive mais réaliste de violence physique d'un élève à l'égard d'un de ses pairs et de violence d'attitude du même élève à l'égard de son enseignant. Face à cette situation, les enseignants doivent se représenter les émotions que l'élève violent et l'élève violenté ressentent, les émotions qu'eux-mêmes éprouveraient et manifesteraient à l'élève violent. Les premiers résultats montrent qu'en fonction du degré de risque de burnout, l'enseignant n'éprouverait et ne manifesterait pas les mêmes émotions ; ainsi le dégoût et le mépris seraient surtout manifestés à l'élève par des enseignants qui ont un risque élevé de burnout. La manifestation à l'élève de ces deux émotions peut être vue comme une transgression de certaines règles éthiques ; l'enseignant adopte

des violences d'attitude qui pourrait conduire au cercle vicieux de la violence (voir ci-dessus) et mettre en danger l'élève et son développement. Ces premiers résultats ont des implications sur différentes dimensions, notamment la prévention du burnout à la fois comme protection de l'enseignant et de ses élèves, le développement de compétences émotionnelles et plus particulièrement la nécessité dans la formation initiale et continue des personnes enseignantes de leur permettre de développer leur compréhension des émotions.

8. Bibliographie

- Bradley, H.B. (1969). Community bases treatment for young adult offenders. *Crime and Delinquency*, 15, 359-370.
- Belcastro, P.A. & Gold, R.S. (1983). Teacher stress and burnout : implications for school health personnel. *Journal of School Health*, 53(7), 404-407.
- Bernier, D. (1995). *La crise du burnout. Comment vaincre le syndrome d'épuisement professionnel*. Paris : Vigne.
- Boitel, J. (1985). *Recherches portant sur les relations travail-environnement et santé des travailleurs*. Paris : Publications A.S.M.T.
- Brunet, L. (1998). Stress et climat de travail chez les enseignants. *Résonances*, 10, 3-5.
- Camana, C. (2002). *La crise professionnelle des enseignants : des outils pour agir*. Paris : Delagrave.
- Dardel Jaouadi, F. (2000). Analyser et gérer les violences. In P.-A. Doudin et M. Erkohen-Marküs (dir.), *Violences à l'école : fatalité ou défi ?* (pp. 129-145). Bruxelles : De Boeck.
- Dejours, C. (1989). Psychopathologie et rapports sociaux au travail. *Revue de médecine psychosomatique*, 20, 3-6.
- Dejours, C. (1995). *Le facteur humain*. Paris : PUF.
- Di Notte, D. (1999). *Le stress dans l'enseignement, les métiers de l'enseignement face à la problématique du stress professionnel*. Liège : Université de Liège.
- Doudin, P.-A. & Erkohen, M. (2000). *Violence à l'école : fatalité ou défi ?* Bruxelles : De Boeck.
- Doudin, P.-A., Martin, D. & Albanese, O. (2001). *Métacognition et éducation*. Berne : Peter Lang.
- Doudin, P.-A., Pflug, L. Martin, D. & Moreau, J. (2001). Entre renoncement et engagement. Un défi pour la formation continue des enseignants. In L. Lafortune, P.-A. Doudin et D. Martin (Eds.), *La formation continue : de la réflexion à l'action* (pp. 167-186). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Evers, J.G., Tomic, W. & Brouwers, A. (2004). Burnout among teachers: Students' and teachers' perceptions compared. *School Psychology International*, 25(2), 131-148.

- Faessler, M.-C. et Moulin, F. (2005) *Santé et bien-être des enseignants en Suisse romande : analyse de la situation et propositions de mesures de promotion de la santé*. Travail de diplôme des études postgrades HES en Human Systems Engineering. Lausanne : HES.
- Folkman S., Lazarus, R.S., Gruen, R.J. & DeLongis, A. (1986). Appraisal, Coping, Health Status and Psychological Symptoms, *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 571-579.
- Freundenberger, H.-J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30, 159-165.
- Freundenberger, H.-J. (1981). *L'épuisement professionnel : « la brûlure interne »*. Québec : Gaëtan Morin.
- Gather Thurler, M. (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*. Paris : ESF.
- Gonik, V., Kurth, S. & Boillat, M.-A. (2000). *Analyse du questionnaire sur l'état de santé physique et mentale des enseignants vaudois*. Rapport final. Lausanne : Institut universitaire romand de santé au travail (IST).
- Goumaz, G. (1998). L'épuisement professionnel des enseignants. *L'Éducateur*, 11, 4-6.
- Harris, P.L. (1989). *Children and emotion : The development of psychological understanding*. Oxford : Blackwell.
- Hubermann, M. (1989). *La vie des enseignants : évolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel et Paris : Delachaux et Nestlé.
- Karasek, R. & Theorell, T (1990). *Healthy work : stress, productivity and the reconstruction of working life*. New York : Basic Books.
- Langner, T.S. (1962). A twenty-two item screening score of psychiatric symptoms indicating impairment. *Journal of Health and Human Behavior*, 3, 269-276.
- Maslach, C. (1976). Burned-out. *Human Behavior*, 9(5), 16-22.
- Maslach, C., Jackson, S. & Leiter, M. (1996). *Maslach burnout inventory manual* (3rd Ed.). California: Consulting Psychologist Press.
- Mazur, P.J. & Lynch, M.D. (1989). Differential impact of administrative, organizational, and personality factors on teacher burnout. *Teaching and Teacher Education*, 5(4), 337-353.
- Perrenoud, Ph. (2003). *L'école entre autorité et zizanie*. Genève : LIFE, Université de Genève.
- Pons, F., Doudin, P.-A., Harris, P. & de Rosnay, M. (2002). Métaémotion et intégration scolaire. In L. Lafortune (Ed.), *Affectivité et apprentissage scolaire* (pp. 89-106). Sainte-Foy (Québec): Presses de l'Université du Québec.
- Pons, F., Doudin, P.-A. & Harris, P.L. (2004). *La compréhension des émotions : développement, différences individuelles, causes et interventions*. In L. Lafortune, P.-A. Doudin, F. Pons & D.R. Hancock (Eds.), *Les émotions à l'école* (pp. 6-31). Sainte-Foy (Québec) : Presses de l'Université du Québec.
- Thomas, G. (1990). «Institutional child abuse: The making and prevention of an un-problem», *Journal of Child and Youth Care*, 4, 1-22.
- Truchot, D. (2004). *Epuisement professionnel et burnout : concepts, modèles, interventions*. Paris : Dunod.

Vézina, M., Cousineau, M., Mergler, D., Vinet, A. & Laurendeau, M. (1992). *Pour donner un sens au travail : bilan et orientation du Québec en santé mentale au travail*. Québec : Gaëtan Morin.

Vézina, M. & Gingras, S. (1995). *Travail et santé mentale : les groupes à risque*. Département de médecine sociale et préventive. Québec : Université Laval.