

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

**COMPRENDRE L'IMPACT ET L'INFLUENCE DE L'ÉPUISEMENT
PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE SUR LES ÉLÈVES**

**ESSAI PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA
MAÎTRISE EN PSYCHOÉDUCATION**

**PAR
ALICE PERREAULT**

FÉVRIER 2024

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire, de cette thèse ou de cet essai a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire, de sa thèse ou de son essai.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire, cette thèse ou cet essai. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire, de cette thèse et de son essai requiert son autorisation.

**UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES MAÎTRISE EN
PSYCHOÉDUCATION (M. Sc.)**

Direction de recherche :

Jean-Yves Bégin

Prénom et nom

Directeur de recherche

Comité d'évaluation :

Martin Caouette

Prénom et nom

Évaluateur

Prénom et nom

Évaluateur

Sommaire

L'enseignant accomplit un rôle primordial dans la société, celui d'éduquer les enfants et les amener à développer de multiples compétences. Leur rôle complexe les amène à vivre parfois des symptômes d'épuisement professionnel. Cet essai vise à identifier et comprendre l'impact de l'épuisement sur différentes variables liées à l'élève. L'impact des comportements problématiques des élèves sur l'épuisement de l'enseignant est grandement étudié et est considéré comme ayant une incidence forte sur l'enseignant. Par contre, peu d'études se sont concentrées sur l'analyse de l'effet inverse. Les résultats obtenus par les différentes études révèlent que les impacts sur les élèves varient en fonction des dimensions de l'épuisement professionnel manifestées. Principalement, l'épuisement professionnel peut engendrer des impacts sur les plans comportemental, académique, de l'évaluation des troubles du comportement et de l'utilisation des services spécialisés. Ces résultats amènent à considérer la nécessité d'intervenir sur le bien-être des enseignants afin de soutenir indirectement l'élève.

Table des matières

Sommaire	iii
Listes des tableaux et des figures	v
Introduction	1
Épuisement professionnel chez les enseignants	1
Définition	2
Prévalence	2
Facteurs de risque.....	3
Modèle théorique.....	4
Les difficultés comportementales extériorisées	7
Classification des difficultés comportementales en milieu scolaire.....	8
Épidémiologie	9
Objectif.....	11
Méthode.....	12
Recherche documentaire	12
Critères de sélection des articles	12
Processus de recherche	13
Résultat.....	14
Instruments de mesure utilisés	14
Synthèse des résultats.....	15
Impact sur les comportements extériorisés	15
Impact au plan scolaire.....	18
Impact sur l'utilisation des services spécialisés	19
Impact sur l'évaluation des élèves	20
Discussion	21
Limites de l'essai	26
Considération pour la pratique	27
Conclusion.....	29
Références	30

Listes des tableaux et des figures

Tableaux

Tableau 1 Mots-clés utilisés dans les bases de données.....	12
---	----

Figures

Figure 1 Modèle Job Demands-Ressources.....	5
Figure 1 Modèle du stress des enseignants.....	7
Figure 3 Diagramme de flux.....	13

Introduction

Au Québec, la plupart des établissements scolaires sont encadrés par des centres de service scolaire (CSS). Durant l'année 2019-2020, c'est 110 611 enseignants qui ont travaillé dans le réseau d'enseignement public. Parmi ceux-ci, on compte 35 052 enseignants permanents travaillant auprès des élèves d'âges préscolaire et primaire (Ministère de l'Éducation, 2021). En collaboration avec les différents professionnels que l'on retrouve en milieu scolaire, ceux-ci ont comme mandat d'instruire, de qualifier et de socialiser les élèves. Plus précisément, l'enseignant est responsable de la formation intellectuelle ainsi que du développement intégral de chaque élève (Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche [MEESR], 2015). Le mandat du milieu scolaire est crucial dans le cheminement des enfants et de leur futur. Malgré le soutien varié pouvant être offert aux élèves en fonction de leur besoin, la responsabilité des enseignants demeure centrale. Ceux-ci peuvent vivre des moments de stress, une diminution de leur sentiment de compétence ou un épuisement professionnel. Cette situation risque d'être également vécue par les élèves comme ils dépendent d'une certaine façon du bien-être de leur enseignant. Par contre, il est difficile de bien comprendre l'impact direct de l'épuisement de l'enseignant sur l'élève tant sur les plans académiques que comportementaux. De plus, cette interaction demeure difficile à comprendre considérant que les difficultés de l'élève sont considérées comme un facteur de risque important de l'épuisement professionnel des enseignants.

Épuisement professionnel chez les enseignants

Plusieurs termes, soit le burnout, l'épuisement professionnel, le stress, le mal-être ou encore la détresse psychologique sont utilisés afin de décrire l'épuisement psychologique et physique que peut vivre une personne dans le cadre de son emploi. L'épuisement professionnel et le stress sont des termes grandement utilisés et très bien définis dans les écrits scientifiques décrivant le mieux le sentiment de détresse des enseignants au regard de leur emploi (Kyriacou, 2001 ; Maslach *et al.*, 2001).

Définition

Kyriacou (2001) définit le stress des enseignants comme « l'expérience par un enseignant d'émotions négatives et désagréables, telles que la colère, l'anxiété, la tension, la frustration ou la dépression, résultant d'un aspect de son travail d'enseignant » (traduction libre, p.28). Le terme « stress » est donc utilisé pour décrire un phénomène ponctuel de la détresse que peut vivre un enseignant. L'épuisement professionnel réfère à une problématique plus grave où l'individu est exposé à plusieurs stressseurs sur une longue période de temps. Ce phénomène est défini comme étant « une réponse prolongée à des facteurs de stress émotionnels et interpersonnels chroniques au travail » (Maslach *et al.*, 2001). Dans la classification internationale des maladies (Organisation mondiale de la Santé [OMS], 2022), le burnout n'est pas défini comme un trouble, mais en tant que facteur influençant négativement l'état de santé d'un individu.

Trois dimensions caractérisent le phénomène de l'épuisement professionnel. Tout d'abord, la dimension de l'épuisement peut être observée par un manque d'énergie, une sensation que toutes ses ressources ont été utilisées ou encore une sensation d'être vidé. La deuxième dimension fait référence au cynisme et à la dépersonnalisation décrits comme étant un détachement, une insensibilité et une absence d'émotion face à l'emploi. Finalement, la troisième dimension concerne la réduction de l'efficacité faisant référence à l'absence d'accomplissement personnel au travail, à la remise en question de ses compétences ainsi qu'à la diminution du sentiment d'auto-efficacité (Maslach *et al.*, 2001 ; OMS, 2022).

Prévalence

L'enseignement fait partie des professions occasionnant le plus de stress et d'épuisement (Kyriacou, 2001). Au Québec, 26 % des enseignants pensent souvent à quitter la profession selon une étude publiée en 2015 dans l'ensemble du Canada (Kamanzi *et al.*, 2015). Selon les données présentées par la Commission des normes, de l'équité, de la santé et de la sécurité du travail (CNESST, 2023), en 2020, les enseignants représentent 9,6 % des lésions acceptées attribuables au stress aigu en milieu de travail, plaçant la profession en quatrième position (CNESST, 2023).

Différentes statistiques permettent d'illustrer le phénomène de l'épuisement professionnel des enseignants dans les écoles québécoises. Selon l'enquête de Houlfort et Sauvé (2010), 19 % des enseignants nomment avoir une santé mentale moyenne à médiocre. Les auteurs comparent les résultats obtenus dans le cadre de leur enquête aux statistiques de la population général obtenu par Santé Québec qui indiquent que 8,1 % de la population active disent avoir une santé mentale moyenne ou médiocre (Houlfort et Sauvé, 2010). Cette même étude rapporte que 47 % des enseignants vivent une baisse d'énergie au quotidien (Houlfort et Sauvé, 2010). L'étude menée par Couturier et Hurteau (2018) a permis quant à elle de quantifier la détresse vécue par les enseignants en fonction des trois dimensions qui caractérisent l'épuisement professionnel. Ils rapportent que 32 % de la population enseignante à l'étude se sent  puis  émotionnellement, 4 % mentionne vivre du cynisme et 11 % manque de réalisation professionnelle.

Plus récemment, une enquête portant sur l'enseignement en contexte de pandémie relève que 29 à 40 % des enseignants vivaient de l'épuisement émotionnel au moins une fois par semaine (Tardif *et al.*, 2021). Outre cette étude, aucune donnée récente ne permet d'illustrer la prévalence de l'épuisement émotionnel chez les enseignants. Une étude québécoise est cependant en cours dans le but de produire des données probantes en lien avec la santé mentale du personnel scolaire (Institut national de santé du Québec [INSPQ], 2022).

Facteurs de risque

De manière plus générale, l'épuisement professionnel est observé dans des contextes ou l'individu à des responsabilités vis-à-vis autrui (Genoud *et al.*, 2009). Plus précisément chez les enseignants, plusieurs facteurs ont un impact important sur le développement et le maintien de l'épuisement. Le comportement négatif des élèves semble être le facteur ayant le plus d'impact sur l'épuisement que peut vivre un enseignant. Certaines études rapportent un lien étroit et fort entre la présence d'élève ayant un trouble d'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH), un trouble oppositionnel, ou présentant des comportements agressifs et l'épuisement ou le stress vécu par l'enseignant (Green *et al.*, 2002; Massé *et al.*, 2015). D'autres études mentionnent que les problèmes de gestion de classe, la mauvaise relation avec les élèves et la présence de

comportements à priori bénins, mais répétitifs affectent également l'épuisement des enseignants (Ferguson *et al.*, 2022 ; Genoud *et al.*, 2009 ; Houlfort et Sauvé, 2010 ; Kamanzi *et al.*, 2017 ; Karsenti et Collin, 2013). Les contraintes de temps et la charge de travail sont également soulevées comme ayant un impact direct sur l'épuisement émotionnel des enseignants. Les études rapportent entre autres la surcharge due aux réunions, à la préparation des cours, au rythme des journées et à la charge de travail en dehors des heures de travail (Genoud *et al.*, 2009 ; Houlfort et Sauvé, 2010 ; Karsenti et Collin, 2013). Les relations de travail avec les collègues et la direction d' cole sont des variables agissant autant comme facteurs de risque que comme facteur de protection lorsque celles-ci sont positives (Ferguson *et al.*, 2022 ; Genoud *et al.*, 2009). Pour cette variable, on parle par exemple d'un manque de soutien, d'un manque de liberté, d'un faible climat moral et de relations difficiles avec les collègues ou l'administration (Houlfort et Sauvé, 2010 ; Karsenti et Collin, 2013). Finalement, les relations avec les parents peuvent également agir comme facteur de risque. Par exemple, les auteurs soulèvent le manque de valorisation, un grand nombre de sollicitations et des attentes irréalistes (Houlfort et Sauvé, 2010 ; Karsenti et Collin, 2013).

Modèle théorique

Le modèle *Job Demands-Resources* (JD-R) de Bakker et Demerouti (2007) présenté à la Figure 1, est un cadre théorique reconnu pour analyser les relations entre les caractéristiques du travail et le bien-être des employés. Ce modèle a pour objectif d'identifier les antécédents positifs et négatifs possibles de l'épuisement professionnel et du bien-être des employés (Lesener *et al.*, 2019).

Selon le modèle de Bakker et Demerouti (2007), les caractéristiques physiques, psychologiques, sociales et organisationnelles du travail sont classées en deux catégories, soit les demandes et les ressources liées au travail. Les demandes sont des aspects qui requièrent un effort ou des compétences causant du stress. Ce pourrait être par exemple, des comportements inappropriés de l'élève, une pression élevée au travail ou un environnement physique défavorable. Les ressources sont quant à elles des aspects qui facilitent l'atteinte des objectifs, qui

réduisent les exigences du travail ou stimulent le développement personnel. Ces aspects peuvent être par exemple liés au salaire, à la sécurité d'emploi, aux relations interpersonnelles et sociales, à l'organisation de travail ou aux tâches.

Figure 1

Modèle Job Demands-Ressource (Bakker et Demerouti, 2007)

Ressources	Élevé	Tension faible Motivation élevée	Tension moyenne Motivation élevée
	Faible	Tension faible Motivation moyenne	Tension élevée Motivation faible
		Faible	Élevé
		Demandes	

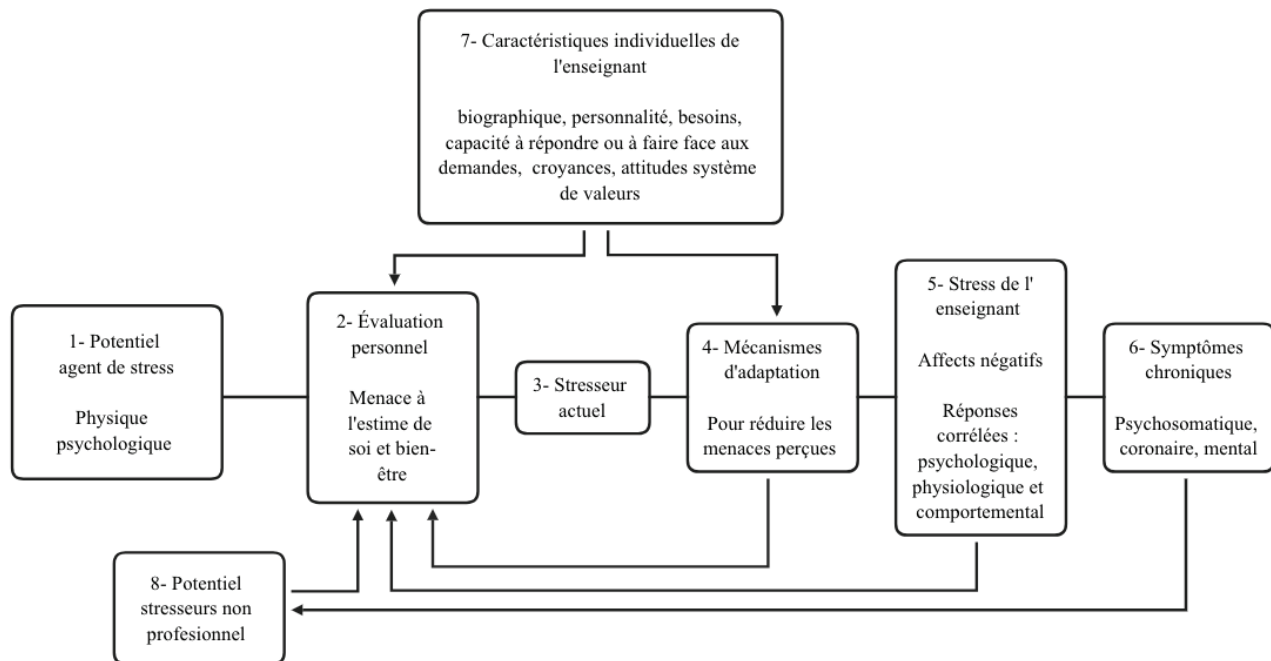
En fonction des demandes et des ressources, deux processus principaux peuvent se produire, soit un processus d'atteinte à la santé ou un processus de motivation. Le premier processus d'atteinte à la santé réfère à des exigences professionnelles chroniques qui tendent à diminuer les ressources mentales et physiques de l'employé. Le deuxième processus de motivation se produit lorsque les ressources professionnelles sont élevées et conduisent à l'engagement, à un faible cynisme et d'excellentes performances. Les ressources professionnelles agissent comme variable adoucissant l'impact des demandes. Dans une situation, d'autres éléments peuvent également avoir cet effet modérateur, comme la prévisibilité du facteur de stress, lorsque le facteur est compréhensible ou lorsque certains aspects sont contrôlables par l'employé (Bakker et Demerouti, 2007).

La Figure 1 présente les prédictions énoncées par le modèle JD-R. Lorsque les ressources sont élevées, la motivation l'est également. Par contre, lorsque les ressources sont faibles on suppose que la motivation tend à diminuer à un niveau faible ou moyen. Un niveau de demande élevé tend à indiquer un niveau de tension moyen à élevé et au contraire lorsqu'il y a un niveau de demande faible, on suppose un niveau faible de tension (Bakker et Demerouti, 2007).

Un autre modèle permettant de comprendre l'épuisement chez les enseignants est le modèle décrit par Kyriacou et Sutcliffe (1978) du stress des enseignants (Voir Figure 2). Ce modèle comprenant huit étapes stipule que plusieurs aspects du travail de l'enseignant peuvent entraîner un stress potentiel chez l'enseignant. Ces stressseurs professionnels potentiels (1) peuvent être par exemple une trop grande charge de travail ou encore le comportement des élèves. Ces aspects de la vie de l'enseignant occasionneront un stress réel (3) que s'ils sont évalués négativement par l'individu. La deuxième étape du modèle réfère donc à l'évaluation des stressseurs potentiels par l'individu (2). Une évaluation négative d'un stressseur se produit lorsque l'individu vit un échec entraînant des conséquences importantes ou qu'il y a un conflit entre les attentes imposées et les besoins supérieurs de l'enseignant. L'évaluation est influencée par deux aspects principaux. Tout d'abord, on retrouve les caractéristiques individuelles (7), tel que le sexe, l'âge, l'expérience, les traits de personnalité, les besoins supérieurs, la capacité à faire face aux demandes et le système de croyance et d'attitude. Ensuite, on retrouve les facteurs de stress potentiels non professionnels (8), donc toute situation de crise vécue par l'enseignant à l'extérieur de sa vie professionnelle. Suivant l'apparition d'un stressseur réel, l'enseignant va introduire différents mécanismes d'adaptation (4) dans le but de faire face à la situation. Dans le cas où ceux-ci ne lui permettent pas de faire face au stress réel, il sera possible de constater l'apparition de réponse au stress de l'enseignant (5). Des réponses psychologiques, physiologiques ou comportementales peuvent être observées dans cette situation. La présence de symptôme de stress peut potentiellement conduire à des symptômes chroniques plus sévères (6).

Figure 2

Modèle du stress des enseignants (Kyriacou et Sutcliffe, 1978)



Les difficultés comportementales extériorisées

En milieu scolaire, on retrouve certains élèves qui présentent des difficultés d'adaptation comportementales. Les comportements « sont des manifestations réactionnelles liées à un contexte donné » qui peuvent nuire à l'élève lui-même ou au groupe (Massé *et al.*, 2020). Afin de distinguer l'intensité des difficultés, le soutien offert ainsi que l'impact des difficultés sur la trajectoire scolaire et sociale, différentes appellations et classifications sont utilisées. Tout d'abord, on distingue les types de difficultés comportementales vécues par les élèves. Lorsque l'on parle de difficulté comportementale en milieu scolaire, deux regroupements de comportements sont utilisés soit les troubles extériorisés se manifestant par de l'agressivité, de l'impulsivité et de l'opposition et les troubles intériorisés se manifestant entre autres par de la tristesse, de l'anxiété, de la passivité et un retrait social (MEESR, 2015). Ensuite, plusieurs sous-types de troubles de comportements sont répertoriés, soit :

- Les problèmes d'inattention, d'hyperactivité et d'impulsivité liés à la présence d'un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH) ;
- Les troubles de conduites englobant les comportements d'opposition, d'agressivité et pouvant aller jusqu'à la délinquance ;
- Les troubles liés à l'anxiété et le stress, tel que l'anxiété de performance ;
- Et finalement, la dépression ainsi que le suicide.

(Massé *et al.*, 2020)

Classification des difficultés comportementales en milieu scolaire

Dans le but de classifier l'intensité des problématiques et de structurer les services à l'élève, l'organisation scolaire distingue les élèves à risque des élèves handicapés ou présentant des difficultés d'adaptation et d'apprentissage (EHDAA) (MELS, 2007). Les élèves à risque sont des élèves n'ayant pas de codification ministérielle, donc n'étant pas inclus dans l'appellation EHDAA. Ces élèves présentent des défis d'adaptation ou facteurs de risque nuisant à leur intégration scolaire sur les plans académiques ou sociaux. Ces élèves présentent des manifestations réactionnelles liées à un contexte, comme une source de stress ou une situation spécifique. Ces élèves peuvent bénéficier de soutien supplémentaire de la part de l'équipe-école et d'un plan d'intervention (MEESR, 2015 ; MELS, 2007).

Pour les élèves présentant des difficultés comportementales persistantes, fréquentes et constantes, l'attribution du code trouble de comportement (TC) peut être envisagée. Cette problématique se caractérise par des difficultés et des comportements présents dans une ou plusieurs sphères de vie de l'élève et nuit à son développement (MEESR, 2015). Le déficit vécu par l'élève peut provenir d'une trajectoire d'inadaptation comme des difficultés familiales, scolaires ou sociales répétées (MEESR, 2015). L'attribution d'un code TC à un élève permet d'une part d'offrir à l'élève des services d'aide spécialisée, de mettre sur pied un plan d'intervention en fonction de l'analyse des besoins et d'assurer qu'il soit priorisé dans les services offerts (FSE, 2019 ; MELS, 2007). Ces élèves ne font toutefois pas partie de la catégorie d'élève

HDAA, mais sont tout de même considérés dans l'organisation interne des services du centre de services scolaire.

Les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) quant à eux présentent des difficultés importantes nécessitant l'accès à des services spécialisés. Les élèves EHDAA sont divisés en deux grandes catégories, soit les élèves handicapés et les élèves en difficulté d'apprentissage et présentant des troubles graves de comportement (DAA). Les élèves en trouble grave de comportement présentent une intensité, une fréquence et une persistance comportementale très élevées nécessitant des interventions continues et des mesures d'appuis (MELS, 2007). Ce qui caractérise cette classification, c'est la présence régulière de comportements d'agressivité et destructeurs. Ces élèves bénéficient donc d'un soutien continu comme il présente des comportements persistants et complexes malgré les mesures mises en place (FSE, 2019 ; MELS, 2007).

Épidémiologie

À l'intérieur d'une classe, plusieurs comportements inappropriés se produisent quotidiennement. L'enseignant est généralement la première personne à poser une action afin de diminuer la fréquence d'apparition ou l'intensité de ces comportements (Marzano *et al.*, 2003). Celui-ci est également responsable de la mise en place et du bon fonctionnement des méthodes de gestion de classe (MEESR, 2015). La discipline est une préoccupation pour plusieurs enseignants et peut, dans certains contextes, occuper près de la moitié du temps passé en classe (Marzano *et al.*, 2003). Une autre étude réalisée dans plusieurs pays portant sur le nombre d'heures que les enseignants consacrent aux différentes activités en classe révèle quant à elle que la gestion comportementale d'un groupe occupe en moyenne 13 % du temps de l'enseignant (Organisation de coopération et de développement économiques [OECD], 2015). Cette même étude révèle que près d'un tiers des enseignants rapportent perdre beaucoup de temps avec la gestion des comportements inappropriés.

Plusieurs facteurs influencent l'apparition ainsi que l'intensité des difficultés comportementales, comme le sexe, le statut socioéconomique, les méthodes de gestion comportementales utilisées à la maison et à l'école et les compétences sociales (Gaudreau, 2011 ; Massé *et al.*, 2020 ; MEESR, 2015). Les études ainsi que les statistiques révèlent que les comportements inappropriés de type extériorisé sont beaucoup plus observés chez les garçons que chez les filles (CIUSSS du Centre-Sud-de-l'Île-de-Montréal, 2018). En 2015, le MEESR dénote un rapport de 1,0 fille pour 5,5 garçons (MEESR, 2015). La prévalence des différents troubles mentaux chez les enfants et adolescent révèlent la présence importante des difficultés d'ordre comportementales dans cette tranche d'âge. Au total, en 2010, 14,3 % des enfants canadiens et américains de 4 à 17 ans présentaient un trouble mental, tel que le trouble anxieux, le trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité et le trouble de la conduite (Lesage et Émond, 2012). Plus spécifiquement en lien avec l'agressivité, l'enquête TOPO, réalisé auprès de 13 380 élèves de 11 à 12 ans d'école de la région de Montréal, a permis de dresser un portrait de la situation. Parmi ces élèves, 45 % d'entre eux rapportent avoir eu au moins un comportement d'agressivité directe « c'est-à-dire, librement manifestés en infligeant de la douleur physique ou en proférant des menaces ». Pour ce même échantillon, 59 % des élèves interrogées rapportent avoir eu au moins un comportement d'agressivité indirect, donc un comportement subtil, mais ayant une intention de nuire à autrui (CIUSSS du Centre-Sud-de-l'Île-de-Montréal, 2018).

L'intégration des élèves HDAA en classe ordinaire ajoute une charge de travail en lien avec l'intervention comportementale pour les enseignants. Ceux-ci doivent établir une gestion de classe structurée, être constants dans leur intervention et accompagner chacun des élèves de leur classe (Plouffe *et al.*, 2019). Il est cependant constaté que les élèves présentant des troubles de comportements sont les moins intégrés en classe ordinaire comparativement aux autres élèves HDAA. En effet, durant l'année scolaire 20-21, 26,56 % des élèves en trouble grave du comportement étaient intégrés en classe ordinaire contrairement à 76,69 % de l'ensemble des élèves HDAA (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2022). Il est également constaté qu'une fois transférés en classe spécialisée, ces élèves ne réintègrent que très rarement un cheminement régulier, même lorsque des améliorations sont constatées (Massé *et al.*, 2018).

Objectif

À la lumière des différents éléments présentés ci-dessous, il est possible de constater que les comportements perturbateurs des élèves génèrent plusieurs préoccupations chez les enseignants et occupent une grande partie de leur temps (Marzano *et al.*, 2003 ; MEESR, 2015 ; OECD, 2015 ; Plouffe *et al.*, 2019). La présence des comportements inappropriés en classe est mentionnée comme étant un facteur de risque important pour le développement et le maintien de l'épuisement chez les enseignants (Ferguson *et al.*, 2022 ; Genoud *et al.*, 2009 ; Houlfort et Sauvé, 2010 ; Kamanzi *et al.*, 2017 ; Karsenti et Collin, 2013). Cette relation ayant été bien exposée, l'objectif de cet essai est de déterminer si l'effet inverse est également présent. Est-il possible que l'épuisement des enseignants influence l'adaptation des élèves en classe ? L'objectif de cet essai est donc de documenter l'impact de l'épuisement professionnel des enseignants sur le comportement des élèves d'âge primaire.

Méthode

Recherche documentaire

Le processus de recherche a été réalisé au printemps 2023 afin de recenser les articles pertinents à cet essai. Pour ce faire, les bases de données PsycINFO et ERIC ont été interrogées. Les références bibliographiques des différents articles consultés ont également été examinées afin d'élargir le champ de recherche documentaire. Avec le soutien d'une bibliothécaire, les mots-clés, les synonymes ainsi que les différentes traductions ont été identifiés (voir Tableau 1).

Tableau 1

Mots-clés utilisés dans les bases de données

Concepts	Mots-clés anglais	Mots-clés français
Stress des enseignants	Teacher* N3 (stress OR well-being OR burnout OR burn-out OR burn out OR burned-out OR anxiety* OR exhaustion)	Enseignant N3 (stress OR bien-être OU épuisement)
Comportements des élèves	Behavio* N3 (issu* OR disorder* OR disturbance* OR difficult* OR problem* OR outcome*) OR Challenge behavio* OR Destructive behavio* OR Disruptive behavio* OR Emotional dysregulation* OR Externaliz* behavior* OR Inappropriate behavio* OR Negative behavio*	Comportements N3 (perturbateurs OR d'indiscipline OU antisocial OU impulsif OU violent OU agressif) OU Problème de comportements extériorisés OU Problème de régulation émotionnelle OU Opposition OU Provocation OU Hyperactivité
Âge primaire	Primary education OR Elementary (education OR school)	Âge primaire OR école (primaire OR élémentaire)

Critères de sélection des articles

Afin de cibler les articles pertinents, des critères de sélection ont été déterminés. Tout d'abord, il était essentiel que les objectifs de recherche des articles sélectionnés répondent aux orientations de cet essai, soit l'impact de l'épuisement professionnel des enseignants sur le comportement des élèves. Sur le plan de la population, les articles retenus devaient avoir comme population des enseignants œuvrant au préscolaire ou au primaire. Les élèves participants à ces études étaient donc âgés entre 5 et 12 ans. Les articles devaient avoir été publiés entre 2010 et

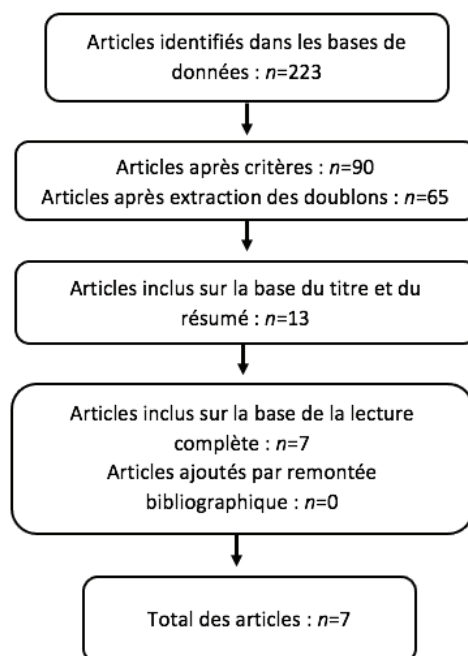
2023 en français ou en anglais et avoir été révisés par les pairs. Les articles portant sur une population d'enfant présentant des diagnostics spécifiques, tel que le trouble du spectre de l'autisme et la déficience intellectuelle, étaient exclus de la recherche.

Processus de recherche

Par le biais des deux bases de données d'articles scientifiques, 223 articles ont été repérés. À la suite de l'application des critères (année de publication et évaluation par les pairs) ainsi qu'au retrait des doublons, 65 articles ont été conservés. Une lecture des titres et des résumés a été réalisée et 13 articles ont été retenus pour une lecture complète. De ce nombre, sept articles ont été sélectionnés pour la réalisation de cet essai. Certaines études provenant des références bibliographiques ont été consultées, mais aucune n'a été retenue. Le diagramme de flux présenté à la Figure 3 permet d'illustrer le processus de recherche.

Figure 3

Diagramme de flux



Résultat

Les sept études sélectionnées avaient comme objectifs d'examiner l'interaction entre l'épuisement professionnel et une ou plusieurs variables dépendantes liées à l'élève. La majorité des études proviennent des États-Unis ($n = 5$) (Doyle *et al.*, 2022 ; Herman *et al.*, 2018 ; McLean *et al.*, 2019 ; Pas *et al.*, 2010 ; Racz *et al.*, 2016). Une étude provient de l'ouest du Canada (Hoglund *et al.*, 2015) et une de la Grèce (Kokkinos et Kargiotidis, 2016). Le nombre de participants par étude varie entre 121 et 9 785 pour les élèves et entre 56 et 491 pour les enseignants. L'ensemble des populations provient du secteur primaire, mais des variations dans les niveaux scolaires sont parfois constatées. Par exemple, une des études utilise des données provenant uniquement d'élève de la 3^e et 4^e année du primaire (Doyle *et al.*, 2022). Deux articles ont utilisé dans le cadre de leur recherche une population d'élève ayant des besoins particuliers évoluant dans des écoles ayant un indice de défavorisation élevé (Doyle *et al.*, 2022 ; Hoglund *et al.*, 2015).

Instruments de mesure utilisés

Afin de permettre l'évaluation de l'interaction entre les différentes variables, plusieurs instruments de mesure normés et standardisés ont été utilisés. Concernant la mesure de la variable de l'épuisement émotionnel, l'ensemble des études ont utilisé le *Maslach Burnout Inventory* (MBI) de manière complète, partielle ou adaptée (Maslach *et al.*, 1996). Cet instrument mesure les trois dimensions de l'épuisement, soit l'épuisement émotionnel, la dépersonnalisation et l'accomplissement personnel. Parmi les articles, cinq ont utilisé les trois échelles du MBI pour évaluer l'épuisement, un a utilisé seulement l'échelle de l'épuisement émotionnel et de l'accomplissement personnel et deux articles ont mesuré l'épuisement avec une échelle dérivée du MBI comprenant quatre questions.

Concernant la mesure du comportement des élèves, une plus grande variété d'instruments a été utilisée. Les principaux instruments utilisés sont la *Behavior Assessment System for Children* (BASC) (Reynolds et Kamphaus, 1998), le *Teacher Observation of Classroom Adaptation-Checklist* (TOCA-C) (Koth *et al.*, 2009), le *Teacher Report Form* (TRF) (Achenbach et Rescorla, 2001) et le *Social, Academic, and Emotional Behavior Risk Screener-*

Teacher Rating Scale (SAEBRS-TRS) (Kilgus *et al.*, 2013). Différentes échelles sont utilisées en fonction de l'instrument entre autres, l'agressivité, les problèmes de comportement, les problèmes de concentration, l'hyperactivité, les comportements sociaux et la régulation émotionnelle.

Dans le cadre de cet essai, l'analyse est principalement portée vers les variables de l'épuisement professionnel et du comportement de l'élève. Par contre, pour chacune des études d'autres variables étaient étudiées et mises en interaction. Principalement, le sentiment d'efficacité, la qualité de la classe et les résultats scolaires des élèves étaient des variables fréquemment évalués dans les articles sélectionnés.

Synthèse des résultats

La présentation des résultats est structurée en considérant les thématiques illustrées dans les études recensées. Quatre thématiques seront présentées soit l'impact de l'épuisement sur les comportements extériorisés des élèves, sur les résultats académiques, sur l'utilisation des services spécialisés et finalement sur l'évaluation des troubles du comportement par les enseignants.

Impact sur les comportements extériorisés

Comme mentionné plus haut, la présence de comportements extériorisés en classe nuit généralement à l'enseignement et perturbe le fonctionnement de classe. Un large éventail de comportements plus spécifique appartient à cette catégorie, telle que l'inattention, la distractibilité, l'impulsivité, l'opposition, l'agressivité et les conflits avec les pairs (Racz *et al.*, 2016). Dans les écrits, plusieurs facteurs tendent à contribuer ou à amplifier l'apparition de ces comportements. À partir des résultats des études recensées, il est possible de constater que l'épuisement professionnel pouvant être vécu par les enseignants est une variable ayant un impact faible à modéré sur le comportement problématique des élèves. Les résultats des études varient principalement en fonction de la dimension de l'épuisement qui a été étudiée. Rappelons que les trois dimensions sont l'épuisement émotionnel, la dépersonnalisation et l'accomplissement personnel.

Épuisement émotionnel. Tout d'abord, l'épuisement émotionnel est la dimension qui selon les études, n'a aucun impact significatif sur la présence de comportements extériorisés chez les élèves. Cette dimension réfère au sentiment d'épuisement vécu par les individus en lien avec leurs emplois. Les symptômes relatifs à cette dimension sont généralement les plus évidents et les plus soulevés (Maslach *et al.*, 2001). Concernant plus précisément la relation entre l'agressivité, mesurée à l'aide de la BASC et la dimension de l'épuisement émotionnel, l'étude de Doyle *et al.* (2022) indique qu'il n'y a aucune relation statistiquement significative entre les deux variables. En effet, autant selon l'enseignant que selon l'élève, la présence d'épuisement émotionnel chez l'enseignant n'influence pas la présence d'agressivité en classe. L'étude réalisée par Hoglund *et al.* (2015) a quant à elle réalisé des analyses confirmatoire afin de déterminer la relation entre les dimensions de l'épuisement et trois variables comportementales, soit l'hyperactivité, l'attention et l'agressivité mesurées à l'aide des échelles de la BASC. Les résultats issus d'analyse linéaire hiérarchique indiquent une absence de relation statistiquement significative entre l'épuisement émotionnel et la présence de comportements extériorisés chez les élèves. Les résultats obtenus par ces deux études indiquent que le fait de vivre de l'épuisement émotionnel n'influence pas la présence des comportements extériorisés dans sa classe.

Dépersonnalisation. Ensuite, la dimension de la dépersonnalisation est celle qui selon les résultats a le plus d'impact sur la présence de comportements problématiques des élèves. Cette dimension est caractérisée par la création d'une attitude distante et indifférente entre l'individu et l'environnement de travail (Maslach *et al.*, 2001). Parmi les articles recensés, seule celle de Hoglund *et al.* (2015) a étudié cette dimension. Les résultats issus d'analyse linéaire hiérarchique indiquent que la dépersonnalisation ($t[55]=4,88; p<0,01$) prédit les problèmes de comportement extériorisés des élèves. Ceci indique que plus un enseignant a un haut niveau de dépersonnalisation, plus les comportements problématiques généraux tendent à être présents.

Accomplissement personnel. La dimension de l'accomplissement personnel a un impact sur les comportements problématiques et l'agressivité des élèves (Doyle *et al.*, 2022 ; Hoglund *et al.*, 2015). Cette dimension est caractérisée par un sentiment d'inefficacité et de manque de

ressource personnelle qui semble être accentué par l'épuisement émotionnel et la dépersonnalisation (Maslach *et al.*, 2001). L'étude de Doyle *et al.* (2022), qui rappelons-le, étudiait la force et la direction de la relation entre l'agressivité et les différentes dimensions de l'épuisement professionnel indique des liens modérés, statistiquement significatifs entre le sentiment d'accomplissement personnel et l'agressivité. En effet, plus le sentiment d'accomplissement personnel est élevé, moins il y a d'agressivité dans la classe selon l'enseignant ($r=-0,23$; $p<0,001$) et selon l'élève ($r=-0,21$; $p<0,001$) (Doyle *et al.*, 2022). Les résultats obtenus dans l'étude de Hoglund *et al.* (2015) confirment la présence d'une relation entre le sentiment d'accomplissement personnel de l'enseignant et la présence de comportements extériorisés, plus précisément l'hyperactivité, l'attention et l'agressivité. Ceux-ci indiquent que le sentiment d'accomplissement personnel élevé prédit une diminution des problèmes de comportements extériorisés des élèves ($t[55]=-2,05$; $p<0,05$) (Hoglund *et al.*, 2015).

Épuisement professionnel global. La mesure de l'épuisement total est réalisée en faisant la moyenne des valeurs de chacun des items du *Maslach Burnout Inventory*. Cette mesure représente donc l'épuisement d'un enseignant considérant chacune des dimensions. Les résultats issus d'analyse linéaire hiérarchique réalisée par Hoglund *et al.* (2015) indiquent une absence de relation statistiquement significative entre l'épuisement professionnel global et la présence de comportements extériorisés chez les élèves (hyperactivité, attention et agressivité). L'étude de Racz *et al.* (2016) ayant été réalisée auprès d'élèves de la maternelle a également conclu, au temps de mesure deux, des corrélations faibles, mais statistiquement significatives entre les différentes variables comportementales et l'épuisement global. Les différentes variables comportementales étudiées sont la concentration ($r=0,12$; $p<0,01$), les comportements prosociaux ($r=-0,12$; $p<0,001$), les comportements perturbateurs ($r=0,13$; $p<0,001$) et les problèmes émotionnels ($r=0,09$; $p<0,001$). Par contre, l'exposition des élèves à l'épuisement des enseignants en début d'année scolaire est un facteur de risque plus important pour les élèves bien adaptés que pour les élèves considérés comme étant à risque. En effet, une très faible relation est constatée dans le cas d'un élève ayant des difficultés comportementales et l'exposition à un enseignant vivant de l'épuisement (Racz *et al.*, 2016).

L'étude de Herman *et al.* (2018) a quant à elle permis d'identifier quatre profils d'adaptation de l'enseignant en fonction des variables du stress, de l'épuisement (trois dimensions) et de la capacité d'adaptation. Les quatre profils sont 1) « stressés/faible capacité d'adaptation/épuisement élevée »; 2) « stressée/adaptation modérée/épuisement modéré »; 3) « stressé/adaptation élevée/épuisement faible » et 4) « bien adaptée ». Trois variables différentes ont été mesurées chez les élèves, soit la concentration, les problèmes de comportements et les comportements prosociaux. Une détérioration significative des scores moyens pour les trois variables comportementales sont constatés, plus les profils des enseignants s'éloignent du profil adapté. En effet, les difficultés au plan comportemental, attentionnel et social sont plus importantes lorsque les élèves sont en relation avec un enseignant vivant un haut niveau de stress, d'épuisement émotionnel ou une faible capacité d'adaptation.

Pour conclure en lien avec les résultats de la thématique sur le comportement des élèves, il est possible de constater que les différentes études présentent des relations faibles à modérées entre l'épuisement et les comportements des élèves. La relation diffère selon la dimension de l'épuisement étudié ainsi que les types de comportements extériorisés. L'étude de Pas *et al.* (2010), qui sera présenté dans une prochaine thématique révèle également que l'interaction entre ces deux variables demeure faible, sans présenter de coefficient de corrélation. Il est intéressant de soulever que les corrélations entre les dimensions reliées à la salle de classe (qualité globale, support émotionnel, soutien pédagogique et organisation) et les comportements extériorisés sont plus significatifs que celle de l'épuisement (Hoglund *et al.*, 2015).

Impact sur le plan scolaire

Sur le plan scolaire, deux principales variables ont été analysées, soit les compétences en lectures et écriture dans la langue d'enseignement principale et les compétences en mathématique. Concernant la langue d'enseignement principale, l'étude de Herman *et al.* (2018) ayant, comme mentionné précédemment, établit quatre profils d'enseignants en fonction du niveau de stress, d'épuisement et de la capacité d'adaptation a conclu qu'il n'y avait pas de différence statistiquement significative entre les profils d'enseignants concernant la compétence

en lecture. Les résultats de l'étude de Hoglund *et al.* (2015) indiquent quant à eux qu'il y a un impact de l'épuisement de l'enseignant sur le développement de cette compétence chez les élèves. En effet, une croissance plus faible des compétences a été constatée chez les élèves ayant des enseignants avec un plus haut niveau d'épuisement.

L'impact de l'épuisement sur la compétence des élèves en mathématique a uniquement été étudié par Herman *et al.* (2018). Ceux-ci ont conclu une différence statistiquement significative entre deux groupes concernant les compétences en mathématique ($t(1,817)=23,19$; $p<0,001$). La moyenne académique des élèves dans les classes d'enseignant ayant un faible niveau d'épuisement ($M=97,97$; $é.t.=15$) était significativement plus élevée que les moyennes des élèves dans les classes d'enseignant ayant un haut niveau d'épuisement ($M=93,14$; $é.t.=15$).

Impact sur l'utilisation des services spécialisés

En milieu scolaire, les enseignants ont la possibilité de recommander les élèves ayant des problématiques comportementales à différents services de soutien, professionnels ou d'évaluation. Des mesures disciplinaires peuvent également être prises afin de mettre fin à un comportement problématique, tel que l'envoi au bureau de la direction ou les différentes suspensions. L'étude réalisée par Pas *et al.* (2010) a cherché à examiner l'influence de l'épuisement professionnel sur les mesures utilisées par les enseignants. Les résultats démontrent que l'épuisement vécu par l'enseignant n'est pas corrélé à l'utilisation des services spécialisés et des mesures de suspension. En effet les corrélations entre la variable de l'épuisement et les différentes mesures sont considérées comme étant faibles ou non statistiquement significatives. Concernant l'utilisation de la suspension externe, la suspension interne et les références au groupe de soutien aux étudiants, aucune relation statistiquement significative n'est démontrée entre les variables et l'épuisement des enseignants. Par contre, une relation faible, mais statistiquement significative a été relevée entre un haut niveau d'épuisement et les références en évaluation ($r=0,11$; $p<0,05$) et l'envoi de l'élève au bureau de la direction ($r=0,13$; $p<0,05$). Il est souligné que les enseignants vivant moins d'épuisement acceptent plus facilement les services de consultation et sont davantage disposés et ouverts à mettre en place les stratégies proposées.

Impact sur l'évaluation des élèves

Lors du processus d'évaluation d'un élève dans le cadre d'une démarche professionnelle, l'enseignant est généralement une source d'information importante afin de documenter les types de comportements, leurs fréquences et leurs intensités. Deux études recensées, soit celle de Kokkinos et Kargiotidis (2016) et celle de McLean *et al.* (2019) ont cherché à établir le niveau de variance pouvant être expliqué par l'épuisement professionnel pour les scores de dépistage des élèves. L'étude menée par Kokkinos et Kargiotidis (2016) a démontré une faible relation statistiquement significative entre la dimension de l'accomplissement personnel de l'enseignant et l'évaluation des problèmes de comportement chez les élèves ($B=-0,20$; $p<0,05$). En effet, le sentiment d'accomplissement personnel prédit seulement 3 % de la variance des scores d'évaluation. Les enseignants ayant un faible sentiment d'accomplissement personnel ont donc tendance à considérer les problèmes de comportement comme étant plus fréquents.

L'étude réalisée par McLean *et al.* (2019) a quant à elle démontré un impact selon l'échelle comportementale et la dimension de l'épuisement évaluée. Les résultats indiquent un effet statistiquement significatif de la dépersonnalisation sur les scores des élèves aux échelles de problèmes de comportement émotionnel ($r=-0,23$; $p<0,003$) et sur l'échelle total de problème de comportement ($r=-0,48$; $p<0,01$). Par contre, la dépersonnalisation n'est pas significativement reliée à l'évaluation du comportement prosocial et des habiletés scolaires des élèves. En ce qui concerne l'accomplissement personnel et l'épuisement émotionnel, ceux-ci ne se sont pas révélés comme étant statistiquement reliés avec les différentes échelles de mesure du comportement de l'élève (comportement prosocial, habileté scolaire, problème de comportement émotionnel et de difficulté total).

Discussion

L'objectif de cet essai était de relever les impacts de l'épuisement des enseignants sur différentes variables relatives aux comportements des élèves en milieu scolaire primaire. L'épuisement est considéré comme une accumulation de stressseurs menant à des symptômes impactant le quotidien professionnel de la personne (Maslach *et al.*, 2001). Trois dimensions caractérisent les symptômes relatifs à l'épuisement professionnel, soit le sentiment d'accomplissement personnel, la dépersonnalisation et l'épuisement émotionnel (Maslach *et al.*, 2001). Dans le milieu scolaire, les symptômes relatifs à l'épuisement professionnel sont de plus en plus présents. Dans les études retenues, il est généralement constaté de faibles moyennes en lien avec la présence d'une problématique claire d'épuisement professionnel pour les différentes dimensions. Par contre, un grand nombre d'enseignants soulèvent de vivre des symptômes et un certain niveau d'épuisement en lien avec leur travail. En effet, l'étude de Herman *et al.* (2018) a soulever que seulement 7 % des enseignants de l'étude se situent dans la catégorie « bien adaptée » et donc que 93 % des enseignants se trouvaient dans une catégorie marquée par du stress, de l'épuisement professionnel ou un manque de capacité d'adaptation. Les études recensées ont permis de relever quatre grandes thématiques d'impact potentiel de l'épuisement des enseignants sur l'élève.

Tout d'abord, concernant l'impact de l'épuisement sur le comportement des élèves, il est démontré que les dimensions liées à l'épuisement n'ont pas toutes la même force de relation avec l'augmentation du comportement des élèves. La première dimension, soit l'épuisement émotionnel, n'affecte pas la variable comportementale. En effet, selon les études, aucune relation significative n'est présente entre ces deux variables. Considérant que les symptômes reliés à cette dimension sont plus fréquents (Maslach *et al.*, 2001), il est intéressant de constater l'absence de relation. Selon les résultats, lorsqu'un enseignant a le sentiment d'être épuisé ou de manquer d'énergie, les comportements perturbateurs ou agressifs en classe n'augmentent pas. Il est possible dans ce cas de se questionner sur l'impact qu'a ce sentiment sur les autres variables de la classe, tel que le climat, la relation maître-élève ou la motivation des élèves.

La dépersonnalisation est la dimension ayant la relation la plus forte avec l'augmentation du comportement perturbateur des élèves en classe (Hoglund *et al.*, 2015). Les symptômes liés à cette dimension se manifestent par de l'indifférence et la création d'une distance entre l'enseignant et les élèves. On peut penser ici que la présence de ces symptômes affecte directement la relation maître-élève, relation qui est considérée comme ayant un très grand impact sur les comportements des élèves. Cependant, cette dimension est la plus rarement vécue par les enseignants (Hoglund *et al.*, 2015).

Seulement la recherche effectuée par Hoglund *et al.* (2015) a permis d'obtenir des résultats précis sur la relation entre la dépersonnalisation et le comportement des élèves. Doyle *et al.* (2022) ont choisi d'exclure l'échelle de la dépersonnalisation du MBI comme elle a une moins bonne cohérence interne que les deux autres échelles. Parmi les autres études recensées, Herman *et al.* (2018) ont choisi d'utiliser seulement le score d'épuisement total comme d'autres variables de l'enseignant étaient mesurées et Racz *et al.* (2016) ont utilisé un questionnaire dérivé du MBI incluant seulement quatre questions. Par contre, les résultats de l'étude de Hoglund *et al.* (2015) sont très robustes et permettent de prédire la relation entre les variables considérant que les auteurs ont réalisé des analyses linéaires hiérarchiques afin d'obtenir leurs résultats. De plus, les résultats présentés à cette thématique sont cohérents avec les résultats de l'étude de McLean *et al.* (2019) portant sur l'impact de l'épuisement sur l'évaluation des troubles du comportement. En effet, l'étude soulève une relation significative entre la dépersonnalisation et l'évaluation des comportements, mais pas avec les deux autres dimensions. La combinaison de ces résultats renforce le fait que la dépersonnalisation est la dimension ayant les plus grands impacts sur l'élève.

Le sentiment d'accomplissement personnel réfère au sentiment de confiance en ses capacités et son efficacité en tant qu'enseignant. Selon les deux études ayant étudié cette dimension, une relation significative entre cette variable et le comportement des élèves est constatée. Les résultats de l'étude de Hoglund *et al.* (2015), permettent de prédire que plus le sentiment d'accomplissement personnel de l'enseignant est élevé, plus les problèmes de

comportements tendent à diminuer. Cette dimension de l'épuisement professionnel peut donc agir en tant que facteur de risque à l'apparition de comportement problématique, mais également agir en tant que facteur de protection. L'étude de Doyle *et al.* (2022) a également étudié la relation entre ces deux variables selon la perception de l'élève. Il est intéressant de constater qu'autant l'enseignant que l'élève sont en mesure de remarquer que plus l'enseignant se sent en confiance, plus la classe se porte bien au plan comportemental (Doyle *et al.*, 2022). On peut penser que le sentiment d'inefficacité entraîné par le faible sentiment d'accomplissement personnel impacte la confiance de l'enseignant en ses interventions auprès des élèves.

Finalement, concernant l'épuisement professionnel global, une relation faible, mais statistiquement significative est constatée par deux études entre cette variable et le comportement des élèves (Herman *et al.*, 2018 ; Racz *et al.*, 2016). Par contre, l'étude de Hoglund *et al.* (2015) indique une absence de relation. Comme mentionné précédemment, les résultats de cette étude sont très forts considérant le devis corrélationnel prédictif utilisé. En fonction de ses résultats, il est donc difficile de bien comprendre la relation entre l'épuisement global et le comportement des élèves. Il est important de considérer chacune des dimensions de l'épuisement afin d'avoir un portrait plus précis des symptômes de l'enseignant et des impacts.

La corrélation entre l'épuisement et les difficultés de concentration est plus faible et moins significative. Cette relation tend à être attendue, considérant que les défis sur le plan de la concentration sont occasionnés tant par l'environnement que par les capacités neurologiques de l'individu. L'environnement est tout de même un facteur important permettant de diminuer les difficultés de concentration des élèves. Ici, il est donc possible de comprendre que les difficultés de concentration déjà présente chez certains élèves se manifestent davantage dans un environnement où l'enseignant vit de l'épuisement, mais que ce ne sont pas les difficultés les plus impactées par l'épuisement professionnel de l'enseignant (Racz *et al.*, 2016). Les comportements prosociaux, les comportements perturbateurs et les problèmes émotionnels sont quant à eux significativement corrélés avec l'épuisement global de l'enseignant, mais de manière faible (Racz

et al., 2016). Il est possible de comprendre que ces trois catégories de comportements tendent à être plus influencées par l'environnement et la relation des adultes.

Les études recensées dans le cadre de cet essai ont également permis de comprendre l'interaction entre le comportement perturbateur de l'élève et d'autres variables propres à l'enseignant. En effet, plusieurs autres variables ont été étudiées, telles que le climat de classe, la relation maître-élève, le stress et la capacité d'adaptation (Herman *et al.*, 2018 ; Høglund *et al.*, 2015). Le climat de classe s'est avéré être une variable ayant prédit une meilleure qualité de relation maître-élève et une diminution plus importante des comportements perturbateurs des élèves que l'épuisement professionnel (Høglund *et al.*, 2015). Les résultats obtenus par Herman *et al.*, (2018) sont cohérents avec leur hypothèse de départ comme quoi la détresse de l'enseignant a un impact sur les enfants. Les résultats de l'étude soulèvent l'importance de ne pas considérer seulement une variable. Par exemple, dans leur cas, seul le stress ou seul l'épuisement professionnel ne permettait pas de comprendre toute la dynamique d'influence dans son ensemble. L'impact sur les élèves sera donc plus clairement établi en réunissant plusieurs variables (Herman *et al.*, 2018).

Parmi les impacts de l'épuisement professionnel des enseignants sur les élèves, la variable académique a été étudiée par deux des études. Sur le plan de la lecture, les deux études recensées ne présentent pas les mêmes conclusions. Les résultats de l'étude de Høglund *et al.* (2015) indiquent une croissance plus faible des compétences des élèves. Dans cette étude, les compétences en lecture des élèves ont été rapportées par les enseignants. Les élèves ayant participé à cette étude proviennent d'écoles à besoins élevés ayant un indice de défavorisation élevé. Il est donc possible de penser que ces élèves présentent déjà des difficultés nuisant à leur développement académique, donc que la progression scolaire est moins rapide. L'épuisement tend donc à nuire au processus d'apprentissage de l'élève (Høglund *et al.*, 2015). Contrairement à ces résultats, il est intéressant de constater que l'étude de Herman *et al.* (2018) n'indique aucune différence sur le plan du développement de la compétence en lecture des élèves selon le profil d'adaptation de l'enseignant. De plus, la compétence des élèves a été évaluée avec un test

administré directement à l'élève à l'automne et au printemps. Par contre, une différence entre les profils d'enseignant a été constatée quant au développement de la compétence en mathématique des élèves.

En milieu scolaire, les enseignants tendent à avoir des méthodes d'intervention et une utilisation des mesures spécialisées différentes. Il est intéressant de comprendre l'interaction entre l'épuisement professionnel de l'enseignant et l'utilisation de ces méthodes d'interventions. L'étude de Pas *et al.* (2010) soulève un impact significatif entre l'épuisement, les références en évaluation et l'envoi au bureau du directeur, mais pas avec les suspensions (externe ou interne) et l'utilisation de groupe de soutien. Les deux premières variables impliquent l'inclusion d'autres intervenants pouvant soutenir l'enseignant. La diminution de l'utilisation des services de renvoi par les enseignants épuisés peut être occasionnée par un détachement ou une diminution de l'implication de celui-ci dû à la dépersonnalisation pouvant être vécue (Pas *et al.*, 2010).

Concernant l'ouverture des enseignants face au soutien et à la mise en place des stratégies proposées, l'étude a soulevé que les enseignants vivant de l'épuisement étaient généralement moins disposés. Il peut être normal et attendu qu'un enseignant vivant de l'épuisement professionnel soit moins disposé à de l'accompagnement. En effet, en lien avec l'accomplissement personnel, les enseignants tendent à se sentir moins compétents et à avoir moins d'impact dans leur classe. En lien avec la dépersonnalisation une distance est créée entre l'enseignant et son environnement de travail, donc celui-ci tend à se sentir moins impliqué.

L'utilisation des services spécialisés ou de suspension doit être utilisée en respectant une certaine carte, sans abus. Par contre, le fait que les enseignants ayant un plus haut niveau d'épuisement recommandent moins les élèves vers les services appropriés peut également être problématique, car ces élèves ne bénéficient pas du soutien dont ils ont besoin et la boucle de l'épuisement pour l'enseignant se maintient. L'étude de Pas *et al.* (2010) suggère donc de procéder à des procédures de dépistages universelles. Ce type d'intervention pourrait d'une part

permettre d'agir en prévention de l'épuisement potentiellement vécu par l'enseignant et d'orienter les élèves vers les services spécialisés en fonction de leur besoin.

Les résultats obtenus par les deux études en lien avec l'impact de l'épuisement des enseignants sur le comportement des élèves sont cohérents avec les précédentes thématiques. En effet, la dépersonnalisation ressort à nouveau comme étant une dimension ayant un grand impact sur la variable, soit l'évaluation des élèves McLean *et al.* (2019). Le sentiment d'accomplissement personnel est identifié comme ayant un impact, mais moins important que la dépersonnalisation (Kokkinos et Kargiotidis, 2016). Finalement, la dimension de l'épuisement émotionnel n'est pas corrélée avec l'évaluation des comportements (McLean *et al.*, 2019). Ces résultats sont à considérer lors de l'évaluation comportementale des élèves considérant que les enseignants vivant de l'épuisement professionnel réfèrent davantage aux services d'évaluation de l'école (Pas *et al.*, 2010). Le professionnel devra s'assurer de prendre en considération l'état de l'enseignant afin d'éviter d'évaluer trop sévèrement un élève.

Limites de l'essai

Cet essai comporte certaines limites. Tout d'abord, dans le cadre de la recherche, peu d'études ont été recensées en lien avec l'impact de l'épuisement professionnel des enseignants sur le comportement des élèves. Concernant les variables des élèves, un élargissement de la recherche a permis d'inclure d'autres variables, soit l'utilisation des services spécialisée, l'évaluation du comportement et les impacts au plan académique. Concernant la variable liée à l'enseignant, il fut également difficile de trouver des études ayant utilisé la variable de l'épuisement professionnel. Plusieurs autres variables semblables étaient étudiées, telles que le stress, le sentiment d'efficacité ou le climat de classe.

Sur le plan de la population, aucune étude n'a été réalisée au Québec, il n'est donc pas possible d'avoir un portrait clair de l'impact de l'épuisement professionnel de l'épuisement des enseignants sur le comportement des élèves dans le contexte d'enseignement québécois.

Finalement, les études recensées indiquaient un faible niveau d'épuisement professionnel des enseignants, ce qui pouvait nuire aux analyses corrélationnelles réalisées. L'étude de Doyle *et al.* (2022) soulève plusieurs raisons expliquant le faible niveau d'épuisement soulevé par les enseignants. Tout d'abord, les données obtenues ne tiennent pas compte du phénomène d'attrition, donc des enseignants ayant choisi de quitter le domaine de l'enseignement. Ensuite, certaines études ont réalisé la cueillette de données en début d'année. Il est possible de stipuler que les enseignants étaient généralement plus reposés, donc vivaient moins de symptômes d'épuisement. Finalement, les auteurs indiquent que le phénomène de désirabilité sociale aurait pu être présent considérant que la majorité des questionnaires étaient autorapportés.

Considération pour la pratique

Les résultats recensés dans le cadre de cet essai ont des retombés pratiques en psychoéducation. Le psychoéducateur étant de plus en plus présent en milieu scolaire, celui-ci joue un rôle important d'accompagnement des enseignants (Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec, 2022). Considérant l'impact de l'épuisement de ceux-ci sur le comportement des élèves, des interventions ciblées devraient être mises en place afin d'agir en prévention de ce facteur de risque pour les élèves. En effet, ces interventions peuvent prendre la forme de dépistage universelle, de services de soutien offerts, d'identification des signes pouvant mener à l'épuisement, d'activité de formation continue ou d'activité de développement professionnel (Herman *et al.*, 2018 ; Hoglund *et al.*, 2015)

En lien avec l'évaluation des comportements, lors de l'amorce d'une procédure d'évaluation, le psychoéducateur devrait considérer le niveau d'épuisement professionnel de l'enseignant. Plus précisément, celui-ci devrait prendre en considération les symptômes d'épuisement présent afin de comprendre quelles dimensions sont les plus affectées. L'évaluation devrait également être réalisée en utilisant d'autres sources de données ou d'autres répondants afin d'assurer la validité des informations obtenues (Kokkinos et Kargiotidis, 2016).

Enfin, des mesures plus universelles dans le but de prévenir cette problématique devraient être mises en place afin de soutenir les enseignants dans leur travail. Le bien-être des enseignants dans les écoles est primordial afin d'assurer de la réussite scolaire et éducative des élèves. Un environnement de travail stimulant autant pour les élèves que pour les enseignants favoriserait leur bien-être (Herman *et al.*, 2018). Enfin, la diminution de la pression mise sur les épaules des enseignants quant à la réussite scolaire des élèves leur permettrait d'agir davantage en prévention et d'éviter la surcharge de travail ou le sentiment d'inefficacité (Herman *et al.*, 2018).

Conclusion

L'objectif de cet essai était de déterminer si l'épuisement professionnel des enseignants influence l'adaptation des élèves en classe. Plus précisément, la recension visait à documenter l'impact de l'épuisement sur différentes variables de l'élève, telles que le comportement extériorisé et la réussite scolaire. Au total, sept études ont permis de documenter cette relation dans le cadre de ce travail. Les résultats présentés permettent de comprendre qu'il y a un impact de l'épuisement de l'enseignant sur le comportement de l'élève. Cette variable peut avoir, selon la dimension étudiée, un impact direct et prédictif de la détérioration du comportement de l'élève ou l'amélioration de celui-ci. Par contre, les comportements problématiques ne peuvent pas être seulement prédits par cette variable. Il est important de prendre en considérant plusieurs autres facteurs de risque ayant potentiellement un impact. L'étude de Herman *et al.* (2018) le démontre bien en présentant des profils d'enseignants avec trois variables, soit le stress, l'épuisement et la capacité d'adaptation. En réunissant ces trois variables, les impacts sont beaucoup plus importants. De plus, plusieurs de ses études soulèvent que le climat de classe a un impact très important sur le comportement extériorisé des élèves. Considérant ces résultats, il serait pertinent d'approfondir la recherche en documentant les pistes d'intervention dont l'efficacité est probante pour soutenir les enseignants vivant un ou plusieurs symptômes d'épuisement professionnel.

Références

- Achenbach, T. M. et Rescorla, L. A. (2001). *Manual for the ASEBA School-Age Forms and Profiles: an integrated system of multi-informant assessment*. ASEBA.
- Bakker, A.-B. et Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources model: state of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309-328.
<https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
- Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux du Centre-Sud-de-l'Île-de- Montréal. (2018). *Portrait des jeunes montréalais de 6e année : Résultats de l'enquête TOPO 2017 de la Direction régionale de santé publique*.
https://santemontreal.qc.ca/fileadmin/fichiers/professionnels/DRSP/sujets-a-z/TOPO/Portrait_TOPO_2017.pdf
- Commission des normes, de l'équité, de la santé et de la sécurité du travail du Québec. (2023). *Statistiques sur la violence, le stress et le harcèlement en milieu de travail : 2019-2022*. Représenté le 20 novembre 2023 à
<https://www.cnesst.gouv.qc.ca/fr/organisation/documentation/formulaires-publications/statistiques-violence-stress-harcelement-en-milieu>
- Couturier, E.-L. et Hurteau, P. (2018). *Conditions de travail et compressions budgétaires : Portrait de la situation dans les écoles du Québec*. Iris. https://iris-recherche.qc.ca/wp-content/uploads/2021/03/IRIS_etude_condition_de_travail_education_aout2018_WEB.pdf
- Doyle, N. B., Downer, J. T., Brown, J. L., et Lowenstein, A. E. (2022). Understanding High Quality Teacher-Student Interactions in High Needs Elementary Schools: An Exploration of Teacher, Student, and Relational Contributors. *School Mental Health*, 14(4), 997-1010.
<http://dx.doi.org/10.1007/s12310-022-09519-0>
- Fédération des syndicats de l'enseignement. (2019). *Référentiel : les élèves à risque et HDAA : Destiné au personnel enseignant*. CSQ.
http://lafse.org/fileadmin/Grands_dossiers/EHDAA/Referentiel_EHDAA_avril_2018.pdf
- Ferguson, K., James, Y. et Bourgeault, I. (2022). Teacher Mental Health and Leaves of Absences: A Pilot Study Examining Gender and Care. *Revue Canadienne de l'éducation*, 45(2), 315–349. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.v45i2.4485>
- Gaudreau, N. (2011). La gestion des problèmes de comportement en classe inclusive : pratiques efficaces. *Éducation et francophonie*, 39(2), 122–144. <https://doi.org/10.7202/1007731ar>

- Genoud, P.-A., Brodard, F. et Reicherts, M. (2009). Facteurs de stress et de burnout chez les enseignants de l'école primaire. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée* 59(1), 37-45. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2007.03.001>
- Greene, R.-W., Beszterczey, S.-K., Katzenstein, T., Park, K. et Goring, J. (2002). Are Students with ADHD More Stressful to Teach? Patterns of Teacher Stress in an Elementary School Sample. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10(2), 79-89. <https://doi.org/10.1177/10634266020100020201>
- Herman, K. C., Hickmon-Rosa, J. E. et Reinke, W. M. (2018). Empirically derived profiles of teacher stress, burnout, self-efficacy, and coping and associated student outcomes. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20(2), 90-100. <https://doi.org/10.1177/1098300717732066>
- Hoglund, W. L. G., Klinge, K. E., et Hosan, N. E. (2015). Classroom risks and resources: Teacher burnout, classroom quality and children's adjustment in high needs elementary schools. *Journal of School Psychology*, 53(5), 337-357. <https://doi-org.biblioproxy.uqtr.ca/10.1016/j.jsp.2015.06.002>
- Houffort, N. et Sauvé, F. (2010). *Santé psychologique des enseignants de la Fédération autonome de l'enseignement*. École nationale d'administration publique. <https://depot.erudit.org/id/003212dd>
- Institut national de santé publique du Québec. (2022). *Enquête sur la santé mentale du personnel travaillant en milieu scolaire au Québec*. Repéré en mai 2022 à <https://www.inspq.qc.ca/nouvelles/enquete-sur-sante-mentale-du-personnel-travaillant-en-milieu-scolaire-quebec>
- Kamanzi, P.-C., Barroso Da Costa, C. et Ndinga, P. (2017). Désengagement professionnel des enseignants canadiens : de la vocation à la désillusion. Une analyse à partir d'une modélisation par équations structurelle, *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(1), 115-134. <https://doi.org/10.7202/1040807ar>
- Kamanzi, P. C., Tardif, M. et Lessard, C. (2015). Les enseignants canadiens à risque de décrochage : portrait général et comparaison entre les régions. *Mesure et évaluation en éducation*, 38(1), 57-88. <https://doi.org/10.7202/1036551ar>
- Karsenti, T. et Collin, S. (2013). Why are new teachers leaving the profession? Results of a Canada-Wide Survey. *Education*, 3(3), 141-149. DOI :10.5923/j.edu.20130303.01
- Kilgus, S. P., Chafouleas, S. M. et Riley-Tillman, T. C. (2013) Development and initial validation of the Social and Academic Behavior Risk Screener for elementary grades, *School Psychology Quarterly*, 28(3), 210. <http://dx.doi.org.biblioproxy.uqtr.ca/10.1037/spq0000024>

- Kokkinos, C. M. et Kargiotidis, A. (2016). Rating students' problem behaviour: The role of teachers' individual characteristics. *Educational Psychology*, 36(8), 1516-1532. <https://doi.org/10.1080/01443410.2014.993929>
- Koth, C. W., Bradshaw, C. P. et Leaf, P. J. (2009). Teacher Observation Classroom Adaptation–Checklist: Development and factor structure. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 42, 15–30. <https://doi.org/biblioproxy.uqtr.ca/10.1177/0748175609333560>
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35. <https://doi.org/10.1080/00131910120033628>
- Kyriacou, C. et Sutcliffe, J. (1978). A Model of Teacher Stress. *Educational Studies*, 4(1), 1-6. <https://doi.org/10.1080/0305569780040101>
- Lesage, A. et Émond, V. (2012). *Surveillance des troubles mentaux au Québec : prévalence, mortalité et profil d'utilisation des services* (Rapport N° 6). Institut national de santé publique du Québec. <https://www.inspq.qc.ca/publications/1578>
- Lesener, T., Gusy, B. et Wolter, C. (2019). The job demands-resources model: A meta-analytic review of longitudinal studies. *Work & Stress*, 33(1), 76–103. <https://doi.org/10.1080/02678373.2018.1529065>
- Marzano, R. J., Marzano, J. S. et Pickering, D. (2003). *Classroom management that works: research-based strategies for every teacher*. Association for Supervision and Curriculum Development. [https://perino.pbworks.com/f/4%20CLM-Basic-Text\(M\).pdf](https://perino.pbworks.com/f/4%20CLM-Basic-Text(M).pdf)
- Maslach, C., Jackson, S. E. et Leiter, M. P. (1996). *The Maslach Burnout Inventory* (3^e éd.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., Schaufeli, W.-B. et Leiter, M.-P. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Massé, L., Bégin, J.-Y., Couture, C., Plouffe-Leboeuf, T., Beaulieu-Lessard, M. et Tremblay, J. (2015). Stress des enseignants envers l'intégration des élèves présentant des troubles du comportement. *Éducation et francophonie*, 43(2), 179–200. <https://doi.org/10.7202/1034491ar>
- Massé, L., Desbiens, N. et Lanaris, C. (2020). *Les troubles du comportement à l'école* (3^e éd.). Montréal, QC: Chenelière Éducation.

- Massé, L., Verret, C., Gaudreau, N. et Nadeau, M.-F. (2018). *Portrait des pratiques éducatives utilisées pour les élèves présentant des troubles du comportement et conditions de mise en place*. Université du Québec à Trois-Rivières. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.29449.49762>
- McLean, D., Eklund, K., Kilgus, S. P. et Burns, M. K. (2019). Influence of Teacher Burnout and Self-Efficacy on Teacher-Related Variance in Social-Emotional and Behavioral Screening Scores. *School Psychology*, 34(5), 503-511. <http://dx.doi.org/10.1037/spq0000304>
- Ministère de l'Éducation. (2021). *Rapport annuel 2020-2021 Ministère de l'Éducation*. Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/rapport-annuel-de-gestion/MEQ_RAG_2020-2021.pdf
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2015). *Cadre de référence et guide à l'intention du milieu scolaire : L'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/14_00479_cadre_intervention_eleves_difficultes_comportement.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_copl/19-7065.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2022). *Effectif scolaire handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) et effectif scolaire ordinaire de la formation générale des jeunes, selon les handicaps et difficultés et la fréquentation ou non d'une classe ordinaire, Québec, de 2012-2013 à 2020-2021*. Gouvernement du Québec. Repéré en avril 2023 à https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPERBT5IK722135808601383-mG5&p_id_raprt=3606
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2022). *La psychoéducation en milieu scolaire. Cadre de référence*. Montréal. <https://ordrepsed.qc.ca/wp-content/uploads/2022/09/La-psychoeducation-en-milieu-scolaire.-Cadre-de-reference.pdf>
- Organisation de coopération et de développement économiques. (2015). *How Much Time Do Teachers Spend on Teaching and Non-teaching Activities?*. (Rapport N° 29). Education Indicators in Focus. <https://doi.org/10.1787/5js64kndz1f3-en>.

- Organisation mondiale de la Santé. (2022). *Classification statistique internationale des maladies et des problèmes de santé connexes* (11^e éd.).
- Pas, E. T., Bradshaw, C. P., Hershfeldt, P. A. et Leaf, P. J. (2010). A multilevel exploration of the influence of teacher efficacy and burnout on response to student problem behavior and school-based service use. *School Psychology Quarterly*, 25(1), 13-27.
<https://doi.org/10.1037/a0018576>
- Plouffe, T., Couture, C., Massé, L., Bégin, J.-Y. et Rousseau, M. (2019). Intégration scolaire d'élèves présentant des difficultés d'ordre comportemental : liens entre attitude des enseignants, stress et qualité de la relation enseignant-élève. *Revue de psychoéducation*, 48(1), 177–199. <https://doi.org/10.7202/1060011ar>
- Racz, S. J., O'Brennan, L. M., Bradshaw, C. P. et Leaf, P. J. (2016). The Influence of Family and Teacher Factors on Early Disruptive School Behaviors: A Latent Profile Transition Analysis. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 24(2), 67-81.
<http://dx.doi.org/10.1177/1063426615599541>
- Reynolds, C., et Kamphaus, R. (1998). *Behavioral Assessment System for Children*. American Guidance Service Inc.
- Tardif, M., Cividi, M., Mukamurera, J. et Borges, C. (2021). *Enseigner en contexte de pandémie*. Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante.