

# **Favoriser le sentiment d'efficacité personnelle chez les enseignants en gestion de comportements en classe avec le jeu « Cap sur la confiance »**

---

Formation de pédagogie spécialisée – Volée 1720

Mémoire de Master de Giuliana Figari Aguilar  
Sous la direction de Raffaella Rosciano  
30 avril 2020

## Remerciements

« L'interdépendance positive, c'est aussi être capable de recevoir et demander de l'aide lorsque cela est nécessaire pour agir de manière constructive, dans le respect des besoins de chacun » (Schankland & André, 2020, p.112).

Ce travail de fin d'études représente l'aboutissement de 3 ans de formation, je profite de cette opportunité pour remercier :

Raffaella Rosciano pour sa patience, son accompagnement de qualité et ses conseils avisés qui m'ont permis de me dépasser ;

ma maman pour son amour inconditionnel, notre venue en Suisse et sa forte détermination à ce que ses filles puissent faire de longues études ;

Fiorella, ma « petite-grande » sœur, pour son respect et ses recadrages pertinents quand je parlais en « cacahuètes » ;

mon compagnon, Yannick, pour son optimisme, son enthousiasme et sa philosophie de la vie ;

ma famille symbolique en Suisse, composée de toutes ces belles personnes que j'ai la chance de connaître ; mes amies, ma coloc' et mes collègues chéries pour leur soutien et leurs relectures attentives ;

mes copines de FPS pour leur présence, leur bienveillance et leurs encouragements lorsque je « repartais en cacahuètes » ;

mes collègues que j'adore pour leur bonne humeur et leur créativité, même en cas de Covid-19 ;

la directrice et le directeur de mon collège, pour leur confiance et pour les échanges au sujet de mon travail ;

Marie-Luce & Christian, mes formateurs en PNL ainsi que Mélanie et Quentin pour le jeu « Cap sur la Confiance » ; et toutes ces belles personnes que j'ai rencontrées lors de mes formations ;

les bibliothécaires de la médiathèque HEP-Bejune pour leur disponibilité et leur indulgence concernant notamment mes (nombreux) emprunts et retours de livres ;

les participantes aux ateliers « Cap... » qui m'ont consacré de leur temps et accordé leur confiance ;

et... WhatsApp parce que ça m'a permis de créer des groupes qui ont représenté un réel soutien pour m'apprendre à surfer sur les vagues et garder le cap, les jours de grand beau comme les jours de tempête.

## Résumé

La présente étude s'intéresse au sentiment d'efficacité personnelle (SEP) des enseignants en gestion de comportements en classe. La partie théorique met en lien les concepts du SEP, de gestion de classe et du burnout. Le SEP représente un facteur prédisant la capacité d'adaptation d'un enseignant à un travail émotionnellement éprouvant, notamment lors de la manifestation de comportements indésirables. S'orienter vers la résolution de problèmes lui permet ainsi de gérer son environnement professionnel et éviterait le burnout.

But : évaluer la mise en place d'un dispositif permettant de favoriser le sentiment d'efficacité en gestion de comportements chez des enseignants réguliers.

Lors des séances « Cap sur la Confiance », chaque enseignant définit un but en gestion de comportements, identifie ses émotions, ses besoins et trouve des stratégies à tester en classe. Une analyse comparative du SEP en gestion de comportements, un état des lieux du sentiment de burnout et des entretiens permettent d'évaluer si ce dispositif augmente leur SEP. Les résultats montrent que les enseignants se sentent soutenus par leurs pairs et considèrent les problèmes comme des défis. Les enseignants « novices » ont augmenté leur sentiment d'efficacité personnelle en gestion de comportements et les autres le leur à différentes dimensions.

## Mots-clés

enseignants – sentiment d'efficacité personnelle en gestion de comportements –  
burnout – soutien social – Cap sur la confiance

## Table des matières

Remerciements.....	I
Résumé.....	II
Mots-clés.....	II
Table des matières .....	1
Introduction .....	1
1 Cadre théorique.....	4
1.1 Le sentiment d'efficacité personnelle .....	4
1.1.1 Les expériences actives de maîtrise.....	5
1.1.2 Les expériences vicariantes.....	7
1.1.2.1 Le modelage abstrait.....	8
1.1.2.2 Le modelage verbal des processus mentaux.....	8
1.1.2.3 L'automodelage cognitif .....	9
1.1.3 La persuasion verbale.....	9
1.1.4 L'état physiologique et émotionnel.....	10
1.1.5 Le sentiment d'efficacité perçue des enseignants .....	11
1.2 Gestion efficace de classe .....	12
1.2.1 Phase préventive .....	13
1.2.1.1 Gérer les ressources .....	14
1.2.1.2 Établir des attentes claires.....	14
1.2.2 Phase de soutien .....	15
1.2.2.1 Développer des relations positives.....	15
1.2.2.2 L'attention et l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage	16
1.2.3 Phase de correction .....	17
1.2.3.1 Gérer les écarts de conduite.....	17
1.2.4 Phase de remédiation .....	19
1.2.4.1 L'accumulation de données comportementales .....	19
1.2.4.2 Le questionnement sur la fonction du comportement.....	19
1.2.4.3 Le recours à de l'aide spécialisée.....	20
1.3 Épuisement professionnel.....	21
1.3.1 Ses dimensions.....	23
1.3.2 Facteurs de risque .....	23
1.3.3 Les facteurs de protection.....	25
2 Méthodologie.....	28
2.1 Problématique .....	27
2.2 Fondements méthodologiques.....	28

2.3	Mes hypothèses .....	29
2.4	Questions principales et secondaires .....	29
2.5	Échantillon.....	30
2.6	Procédures .....	31
2.7	Données et outils de récolte.....	32
2.7.1	Entretien préalable .....	33
2.7.2	Échelles .....	33
2.7.3	Ateliers « Cap sur la Confiance » .....	34
2.7.3.1	Règles du jeu « Cap sur la Confiance » .....	34
2.7.4	Entretien de groupe .....	37
2.7.5	Entretien semi-directif avec deux enseignantes .....	37
2.8	Les méthodes et/ou techniques de recueil et d'analyse des données.....	38
3	Analyse et résultats .....	42
3.1	Contexte de travail des participantes et difficultés en gestion de classe ....	42
3.1.1	Les difficultés de gestion de classe .....	42
3.1.2	Pratiques et stratégies en gestion de classe .....	43
3.2	Sentiment d'efficacité perçue des enseignants avant les ateliers.....	44
3.3	Risque de burnout des enseignants avant les ateliers.....	48
3.4	Sentiment d'efficacité perçue des enseignants après les ateliers.....	49
3.5	Risque de burnout des enseignants après les ateliers .....	52
3.6	Contribution du jeu « Cap sur la Confiance » .....	55
3.6.1	Participante 1 .....	56
3.6.1.1	Bilan des deux échelles.....	58
3.6.1.2	Nouvelles stratégies .....	58
3.6.1.3	Nouvelle gestion proactive .....	59
3.6.1.4	Nouvelle position face à la classe .....	59
3.6.2	Participante 2 .....	60
3.6.2.1	Bilan des deux échelles.....	60
3.6.2.2	Nouvelle gestion réactive .....	60
3.6.2.3	Nouvelle position face à la classe .....	61
3.7	Discussion des résultats .....	61
	Conclusion.....	65
	Retour sur la démarche méthodologique.....	66
	Perspectives .....	67
	Effet professionnalisant.....	68
	Références bibliographiques .....	70
	Sitographie .....	73

## Introduction

L'épuisement professionnel est au cœur des préoccupations, de plus en plus d'articles dans la presse évoquent la situation d'épuisement professionnel chez les enseignants. Aux Etats-Unis, 50% des jeunes enseignants abandonnent la profession dans les cinq premières années de leur exercice, ce qui prouve un signe d'épuisement, de difficulté et d'insatisfaction (Smith et Ingersoll, 2004, cité par Doudin, 2011).

Lorsque je suis sortie de ma formation initiale en tant qu'enseignante régulière, j'ai rencontré des difficultés avec des élèves. Je pensais que c'était eux le problème, qu'ils étaient « difficiles ». Ces difficultés étaient étroitement liées à leur comportement que je n'arrivais pas à gérer. C'est en faisant appel au Centre d'accompagnement et de prévention pour les professionnelles et les professionnels des établissements scolaires (CAPPEP) que j'ai pu trouver des stratégies à mettre en place, différents rituels et d'autres outils afin d'instaurer un climat propice au travail et aux apprentissages. Cela m'a également ouvert les yeux sur ma responsabilité et mes possibilités d'actions en tant qu'enseignante.

Toutefois, les difficultés d'apprentissage persistaient, malgré mon enthousiasme et mes tentatives de remédiation. Il m'arrivait de rencontrer des élèves semblant être passifs face à leurs apprentissages, comme s'ils pensaient que leur progression était impossible ou indépendante de leur volonté. Cette situation me questionnait car elle faisait naître en moi un sentiment d'impuissance et engendrait une certaine frustration. Pour prendre de la distance avec ces sentiments, j'ai eu envie de savoir comment leur permettre de devenir actifs et responsables dans leurs apprentissages.

C'est lors d'une formation continue, en vue d'obtenir le CAS comme formatrice en établissement, que j'ai entendu parler pour la première fois du sentiment d'efficacité personnelle. Le formateur en avait souligné son importance dans l'accompagnement d'étudiants de la formation initiale. Il a également évoqué ce sentiment au niveau des élèves. Il a suscité ma curiosité et c'est pourquoi j'ai voulu mieux comprendre ce concept développé par Bandura. Des études ont démontré que cette notion est corrélée avec le niveau de motivation et la réussite scolaire des élèves (Blanchard, Lallemand, & Marie-Laure Steinbrucker, 2009 ; Bouffard-Bouchard, 1990).

Le fait de pouvoir favoriser ce sentiment dans plusieurs domaines a éveillé davantage mon intérêt. De là est née mon envie d'effectuer un travail sur ce thème.

Selon Gaudreau (2012), un fort sentiment d'efficacité personnelle favorise la satisfaction au travail et peut diminuer les risques d'épuisement professionnel des enseignants. A travers ce travail de fin d'études, je souhaite répondre à différentes questions. D'une part, j'ai envie d'approfondir mes connaissances quant au sentiment d'efficacité personnelle et savoir comment le favoriser et d'autre part, je souhaite connaître les facteurs de protection de l'épuisement professionnel.

Au fil du raisonnement, le centre de ma préoccupation a évolué. C'est pourquoi j'ai décidé de changer de groupe-cible en me focalisant plutôt sur le sentiment d'efficacité personnelle chez les enseignants dans la gestion de comportements. En effet, au départ, je pensais que le problème était l'autre : « l'élève », « le collègue », « le parent ».

« Lorsque nous nous retrouvons face à ce que nous considérons un problème, il nous est difficile de cesser les tentatives de résolution qui aggravent le problème. Parfois, c'est compliqué de se rendre compte que c'est nous qui avons un problème. Il nous est plus confortable de penser que c'est plutôt l'autre qui en a un. Soit, nous souffrons de la situation, soit, nous tentons de résoudre la difficulté en empirant la situation, ainsi en essayant de résoudre la difficulté à grands coups, nous mettons des bûches sur le feu pour l'éteindre »

(Piquet, 2015, p.20).

Axer mon travail au niveau de l'enseignant plutôt qu'au niveau des élèves me permet d'être davantage responsable de mes actions pédagogiques. Cette inflexion dans ma démarche de recherche me paraît pertinente car il me semble que si l'on peut favoriser notre sentiment d'auto-efficacité, nous surmonterons plus facilement certaines situations, notamment avec les élèves considérés comme « difficiles ».

Ma réelle motivation est de trouver un dispositif pouvant prendre en compte les défis de l'enseignant et renforcer ses compétences cognitives, sociales, émotionnelles et comportementales. Est-ce que ce sont des élèves en difficulté ou ce sont des élèves qui mettent les enseignants en difficulté ? Ce dispositif représentera un soutien pour ces professionnels.

Mon mémoire a pour but de proposer une nouvelle structure aux enseignants réguliers ou spécialisés. Cette rencontre entre professionnels leur permettra d'échanger leurs expériences et de parler de leurs tentatives fructueuses ou infructueuses dans l'accompagnement d'élèves en difficulté ou ayant des besoins particuliers. Il leur permettra ainsi de chercher de nouvelles stratégies entre pairs et de surmonter les

difficultés rencontrées. La force de cet outil est que tous les enseignants participent, partagent les mêmes préoccupations ainsi que le même métier. Par conséquent, à travers de cette pratique, ils pourront faire preuve d'empathie et de bienveillance envers les autres collègues en difficulté. L'atelier se déroulera ainsi : chaque participant apporte sa situation difficile, la décrit aux autres, se fixe un objectif à atteindre et avance en se fixant de nouvelles stratégies pour la surmonter. Il me tient à cœur de trouver des solutions afin de permettre aux enseignants en difficulté de pouvoir exprimer leurs émotions et de trouver de nouvelles pistes pour développer leur sentiment d'auto-efficacité et les prévenir ainsi du syndrome d'épuisement professionnel.

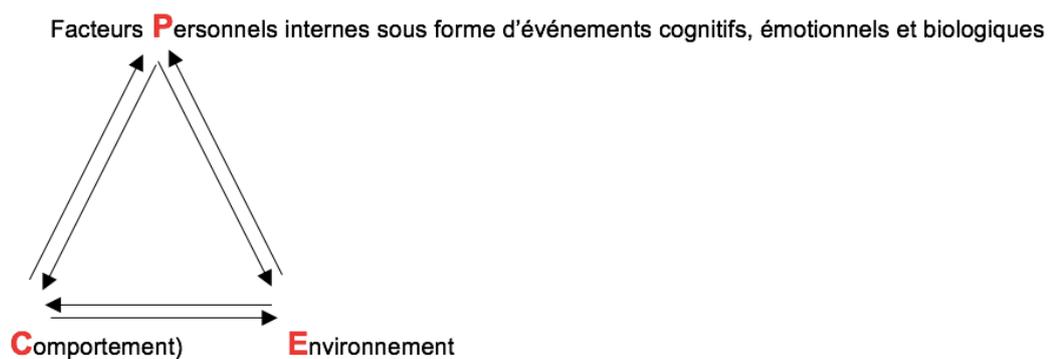
Dans la suite de ce travail, j'apporterai un éclairage théorique quant au sentiment d'efficacité personnelle chez les enseignants en gestion de comportements en classe ainsi qu'au niveau du syndrome d'épuisement professionnel. Une problématique sera évoquée ainsi que quelques éléments de réponse mettant en lien l'approche pédagogique « Cap sur la Confiance » et le sentiment d'efficacité personnelle dans la gestion des comportements. Et si on pouvait se sentir capable et rassuré·e de notre manière de gérer les classes ?

# 1 Cadre théorique

## 1.1 Le sentiment d'efficacité personnelle

L'efficacité personnelle perçue concerne la croyance de l'individu en sa capacité de planifier et d'exécuter une ligne de conduite afin de produire les résultats souhaités. En effet, sa croyance d'efficacité influence considérablement son comportement, l'énergie investie dans l'effort, sa résilience, son mode de pensée, son niveau de stress liés aux contraintes de l'environnement ainsi que son degré de réussite (Bandura, 2014). Cependant, le sentiment d'efficacité n'est pas limité à savoir ce qu'il faut faire et à être motivé. Il s'agit d'une capacité impliquant des sous-compétences cognitives, sociales, émotionnelles et comportementales (Bandura, 2002). Comme le souligne la théorie sociocognitive, l'« *agentivité humaine* » opère au sein d'une causalité triadique réciproque : les facteurs personnels internes, les comportements et l'environnement (Bandura, 2014). En d'autres termes, l'agentivité représente le contrôle exercé par un individu sur son propre fonctionnement. Dès lors, son comportement est plus déterminé par l'individu que par l'environnement seul.

P représente les facteurs personnels internes sous forme d'événements cognitifs, émotionnels et biologiques, C reprend le comportement et E désigne l'environnement. Comme illustrés par les flèches, ces facteurs sont interdépendants, opèrent interactivement et s'influencent réciproquement (Bandura, 2014).



**Figure 1** : La réciprocity causale triadique (Bandura, 2014, p. 17)

Les gens efficaces se servent des structures leur fournissant des opportunités d'agir et imaginent des moyens pour s'adapter aux contraintes institutionnelles en trouvant des techniques pour les contourner ou les modifier. Ainsi pour réaliser un avenir souhaité, ils font « appel à des guides cognitifs et à des résultats anticipés, en sélectionnant et modelant leur environnement d'une manière qui corresponde à leurs projets » (Bandura, 2014, p.20). Effectivement, les personnes efficaces trouvent des

astuces pour que les résultats escomptés correspondent à leurs projets. Finalement, la différence entre les gens efficaces et ceux qui ne le sont pas encore réside dans la lecture des sources d'informations sur leurs actions. Ainsi pour un enseignant, le sentiment d'efficacité serait de trouver des activités d'apprentissage pour guider l'élève en difficulté et d'avoir une lecture constructive de ses actions pédagogiques afin d'obtenir les résultats escomptés, tout en sachant évaluer progressivement les étapes à gravir avant d'y arriver. Selon cet auteur, l'individu construit ses croyances d'efficacité à partir de quatre sources d'informations : les expériences actives de maîtrise ; les expériences vicariantes ; la persuasion verbale ; les états physiologiques et émotionnels (Bandura, 2014).

#### 1.1.1 Les expériences actives de maîtrise

Les expériences actives de maîtrise constituent la source la plus influente d'information sur l'efficacité pour les individus car ce sont elles qui démontrent le plus clairement s'il peut rassembler ce qui est nécessaire pour réussir. Pourtant s'il n'expérimente que des réussites faciles, il s'attendra à des résultats rapides et sera susceptible de se décourager devant un échec (Bandura, 2014).

Si bien notre réussite dépend de la représentation que nous nous faisons des difficultés. Un échec peut toutefois aussi être perçu comme une opportunité de trouver de nouvelles astuces pour rebondir après une tentative infructueuse.

« Les difficultés fournissent des occasions d'apprendre comment transformer l'échec en succès, en aiguisant les capacités de la personne à mieux contrôler les événements. Une fois que les individus sont convaincus qu'ils possèdent ce qui est nécessaire pour réussir, ils persévèrent en face de l'adversité et rebondissent rapidement après un déboire » (Bandura, 2014, p.125).

L'individu est influencé par les « *structures préexistantes de la connaissance de soi* ». En d'autres termes, sa capacité à interpréter les événements survenus, organiser les informations et finalement garder en mémoire l'évaluation perçue de son efficacité détermine son sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2014).

Construire un sentiment d'efficacité par des expériences de maîtrise ne se limite pas à adopter et programmer un comportement figé. Cela implique l'acquisition d'outils cognitifs, comportementaux et autorégulateurs nécessaires pour exécuter des actions tout en gérant les circonstances fluctuantes de l'existence. Pour développer et faciliter les fondements cognitifs des compétences humaines, il est important de décomposer

et organiser les aptitudes complexes en sous-aptitudes organisées et facilement maîtrisées (Bandura, 2014).

Autrement dit, si un enseignant rencontrant des difficultés de gestion de classe espère soudainement gérer sa classe de manière efficace, il s'agit là d'une aptitude complexe et peu réaliste. En revanche, si cet enseignant se fixe des sous-aptitudes en utilisant progressivement des stratégies de gestion de classe, il pourra faire des expériences de maîtrise successives et garder ainsi sa motivation. En d'autres termes, en se fixant et en atteignant des petits objectifs spécifiques, l'enseignant constituera les soubassements progressifs de sa réussite globale. En outre, ces expériences auront également des incidences favorables sur son comportement face à la classe.

Rappelons que les facteurs contextuels englobent les obstacles situationnels, l'aide fourni par autrui, l'adéquation des ressources ou du matériel disponible, et les circonstances dans lesquelles l'activité est réalisée. « Les succès obtenus avec une aide extérieure informent donc peu sur l'efficacité puisqu'ils ont des chances d'être attribués à cette aide plutôt qu'aux capacités personnelles » (Bandura, 2014, p.129).

Dans le domaine de l'enseignement plusieurs ressources sont à disposition afin de surmonter les situations problématiques rencontrées par les enseignants, par exemple au niveau scolaire, à la Chaux-de-Fonds, nous trouvons le soutien pédagogique et le soutien intégratif ponctuel (SIP). Ces intervenants viennent en classe ou travaillent individuellement avec les élèves en difficulté. L'**Unité de Promotion Educative (UPE)** peut intervenir pendant les cours pour favoriser le climat de classe. Pour donner des pistes stratégiques de gestion de classe, nous bénéficions de l'aide de l'UPE en dehors des leçons, de même que celle du **Centre d'accompagnement et de prévention pour les professionnelles et les professionnels des établissements scolaires (CAPPE)**. Toutefois Bandura (2014) souligne que lorsque l'on fournit de l'aide à un individu, non seulement cela ne lui donne pas d'informations sur son sentiment d'efficacité, mais encore, en cas de réussite, il peut attribuer le succès à l'aide externe et non pas à ses capacités personnelles.

En résumé, pour construire un sentiment d'efficacité par des expériences actives de maîtrise, il est important que l'individu identifie son opinion antérieure sur ses capacités, sa perception de la difficulté de l'activité, la quantité d'efforts fournis, l'aide reçue et les circonstances. De plus, il est nécessaire de reconsidérer les succès et les échecs qu'il a vécus en les contextualisant dans le temps et en étudiant également les facteurs environnementaux en jeu (Bandura, 2014).

### 1.1.2 Les expériences vicariantes

Les expériences vicariantes permettent d'observer la réussite ou l'échec d'autres personnes dans une tâche. Celles-ci les poussent à effectuer un modelage, surtout lorsque les modèles partagent avec lui des similitudes, favorisant ainsi le processus d'identification (Schunk, 1989). Pour que ceux-ci soient considérés comme « *constructeurs d'efficacité* », ces similitudes peuvent être au niveau de la performance ou des caractéristiques. Cependant, c'est la perception que l'individu se fait des modèles qui sera déterminante dans l'augmentation ou la diminution de ses croyances d'efficacité. Pour que la « *contribution instructive* » du modèle soit pertinente et permette à l'individu d'organiser un plan d'action, il doit associer son inefficacité à des déficits de compétences (Bandura, 2014).

Le modelage constitue un outil efficace facilitant le sentiment d'efficacité personnelle. Par leur comportement et leurs manières de penser, les modèles compétents transmettent des connaissances et enseignent des compétences ainsi que des stratégies efficaces pour répondre aux demandes environnementales (Bandura, 2014). Nous verrons à la fin du cadre théorique, les retombées en termes de stress que peut ressentir l'enseignant lorsqu'il ne peut répondre aux attentes environnementales. Néanmoins, la comparaison avec d'autres peut accabler l'individu se percevant comme moins compétent et détruire son sentiment d'efficacité. En conséquence, si un enseignant voit les autres réussir et pense ne pas pouvoir y parvenir, cela peut s'avérer déprimant et démotivant. Nonobstant, si l'individu croit pouvoir s'améliorer, cette comparaison n'engendrera pas ces sentiments négatifs (Bandura, 2014). Pour dépasser la simple comparaison sociale et rendre le modelage efficace, il est important que l'enseignant perçoive la tâche comme une occasion de développer ses compétences ou habiletés. Si cette comparaison a pour effet d'effectuer un test diagnostique de ses habiletés, elle ne suscitera que son désintérêt (Galand & Vanlede, 2004).

Bandura (2014) oppose le modelage d'expertise et celui de coping. Les modèles experts peuvent réussir une tâche sereinement et sans effectuer d'erreurs. Quant aux modèles de coping, ils peuvent débiter de manière timide et surmonter progressivement leurs difficultés par des efforts persévérants. Pourtant, l'observation des modèles surmontant leurs obstacles peut être source d'inspiration pour certains sujets, car ce modelage fait évoluer une vision négative de l'échec en soulignant la persévérance comme conductrice au succès.

Autrement dit, le modelage par coping offre l'opportunité à l'enseignant de faire évoluer sa perception de ses tentatives de régulation infructueuses dans la gestion de comportements difficiles. Somme toute, ce modelage met essentiellement l'accent sur la progression ainsi que sur la persévérance. Cette perception lui permet de consolider son sentiment d'efficacité en lui permettant d'arriver à ses fins avec les efforts nécessaires.

Les performances modelées servant à modifier le comportement de coping mettent en exergue deux facteurs : la prédictibilité et la contrôlabilité. La prédictibilité augmente la préparation pour affronter les menaces et diminue ainsi le stress. En modelant la contrôlabilité, le modèle effectue une démonstration de stratégies efficaces pour s'occuper des menaces susceptibles de survenir. Pour un enseignant, cela veut dire qu'il peut anticiper sa manière de réagir face à des comportements indésirables sans stresser. Puis, la contrôlabilité lui permet de s'inspirer de modèles ayant des stratégies efficaces pour affronter certaines situations. Trois types de modelage existent : le modelage abstrait, le modelage verbal des processus mentaux et l'automodelage cognitif.

#### *1.1.2.1 Le modelage abstrait*

« Les personnes apprennent des compétences mentales ainsi que la manière de les utiliser en déduisant les procédures et stratégies que les modèles utilisent lorsqu'ils parviennent à des solutions. Une fois que les sujets ont appris ces règles, ils peuvent les utiliser pour créer de nouveaux comportements qui vont au-delà de ce qu'ils ont vu ou entendu » (Bandura, 2014, p. 144).

En d'autres termes, les personnes apprennent des compétences en s'imaginant les procédures et stratégies que pourraient utiliser les modèles afin de trouver des solutions pour atteindre leur but. Ainsi, ils peuvent créer et adopter ces nouveaux comportements en les modélisant.

#### *1.1.2.2 Le modelage verbal des processus mentaux*

« Les modèles verbalisent leurs pensées relatives à la manière d'utiliser les stratégies et les programmes cognitifs afin de diagnostiquer et de résoudre les problèmes, générer des solutions alternatives, contrôler les effets de leurs actions, corriger leurs erreurs, faire appel à des auto-instructions de coping pour éliminer les doutes sur soi, utiliser la valorisation de soi pour fournir un soutien motivationnel pour ces efforts, et gérer le stress » (Bandura, 2014, p. 145).

Autrement dit, les modèles évoquent explicitement leurs stratégies et leurs pensées dans le but d'atteindre leur objectif, d'envisager de nouvelles lignes de conduite, évaluer leurs actions, démontrer la résilience en surmontant leurs moments de doute, se complimenter au niveau de leurs efforts et ainsi vaincre le stress.

#### *1.1.2.3 L'automodelage cognitif*

« Les sujets imaginent qu'ils se confrontent et qu'ils maîtrisent à de multiples reprises des situations qui constituent des défis ou des menaces de plus en plus fortes. Les simulations cognitives de bonnes performances améliorent la performance ultérieure » (Bandura, 2014, p.147).

En d'autres mots, les individus visualisent des situations déifiantes ou des menaces et s'imaginent en train de maîtriser la situation en mettant en place diverses stratégies. Par ailleurs, cette visualisation leur permet d'envisager les différentes étapes successives en imaginant les difficultés auxquelles ils pourraient être confrontés pour atteindre leur but. De plus, ces simulations activent une sorte de ligne de conduite et améliorent la performance à venir.

#### *1.1.3 La persuasion verbale*

La persuasion verbale est composée de feed-back évaluatifs, d'encouragements, d'avis de personnes signifiantes pour l'individu. Ce dernier est sensible à la perception que se fait son entourage sur ses compétences (Galand & Vanlede, 2004).

La persuasion verbale permet de renforcer les croyances des personnes qu'elles ont les capacités d'obtenir ce qu'elles souhaitent. Ainsi, les individus convaincus de pouvoir réussir testeront différentes stratégies et produiront un effort supplémentaire s'ils sont persuadés qu'ils possèdent les capacités nécessaires pour y parvenir. D'autres personnes doutant des leurs se baseront plutôt sur leurs insuffisances personnelles et lorsque les difficultés se présenteront, elles seront susceptibles de renoncer rapidement et par conséquent, elles éviteront les défis pouvant justement développer leurs compétences (Bandura, 2014).

« Le doute en l'efficacité personnelle peut créer sa propre validation comportementale, en réduisant le choix des activités, en sapant la motivation et en décourageant les explorations qui développent les intérêts et les compétences » (Bandura, 2014, p. 160).

Certaines personnes peuvent également manifester une résistance à la persuasion verbale car elles pensent connaître leur situation mieux que quiconque. Pour que le

laudateur soit considéré comme efficace, il doit être convaincant et fixer des objectifs atteignables, à la portée ou juste au-dessus de ce que les individus peuvent faire.

Pour convertir le potentiel en réalisation comportementale, l'individu doit mobiliser sa capacité autorégulatrice et maintenir les efforts persévérants. Il doit faire preuve de capacités d'automotivation et de gestion de soi en réalisant que les performances obtenues sont plus déterminées par le niveau d'efforts fournis que par ses capacités inhérentes. Cela exige de la détermination et des efforts de la part de l'individu. Toutefois, si le laudateur fait référence aux efforts fournis, il peut induire l'idée que le résultat est le fruit d'un gros effort ou c'est la preuve des talents limités de l'individu. Ceci peut avoir pour conséquence une dévalorisation de la perception de ses compétences (Bandura, 2014).

Ainsi, lorsqu'un enseignant mesure ses succès en se centrant sur une amélioration personnelle, cela lui permet de faire évoluer sa pratique, de se développer au niveau pédagogique et consolider son sentiment d'efficacité personnelle.

#### 1.1.4 L'état physiologique et émotionnel

Cet état implique l'évaluation des capacités d'un individu en se basant sur les informations transmises par son état physiologique et émotionnel. S'il associe un état comme l'anxiété à une faible performance, cela peut engendrer des doutes au niveau de ses compétences pour accomplir le comportement demandé, puis générer l'échec (Bandura, 2002). Si l'individu est absorbé par des activités et événements autour de lui, il se peut qu'il ne puisse pas porter son attention sur soi. C'est lorsqu'il pourra faire abstraction de son environnement, qu'il pourra se recentrer sur lui et focaliser son attention sur ses réactions et ses états corporels désagréables. Cependant, il y a des situations dans lesquelles l'individu est amené à être dans l'action ou réaction et ne peut pas prendre le temps d'observer son état physiologique ni émotionnel. Plus une personne se sentira vulnérable face à des stressseurs psychologiques, plus elle pourra percevoir ses réactions physiologiques (Bandura, 2014). Une activation émotionnelle peut être déclenchée par des événements extérieurs. Par conséquent, celle-ci peut avoir des incidences au niveau de la performance de l'individu. En effet, si un individu stresse en anticipant une situation qu'il perçoit comme désagréable, cela générera un stress supplémentaire et produira finalement les dysfonctionnements redoutés. En d'autres termes, la manière dont l'enseignant perçoit ses réactions émotionnelles et physiques représente un biais cognitif. En effet, son interprétation de cette activation joue un rôle dans sa manière d'agir. Si bien que son évaluation d'efficacité personnelle

affecte sa performance et est étroitement corrélée avec les expériences vécues ultérieurement et à l'activation attribuée à ses émotions (Bandura, 2014).

Autrement dit, l'évaluation de l'efficacité personnelle peut être augmentée par le souvenir sélectif des succès passés et diminuée par le souvenir des échecs. Tout réside dans la manière d'interpréter les événements, de les organiser cognitivement et de les garder en mémoire. Ce qui sera retenu de cette source d'information est l'aspect subjectif que l'on peut donner à des événements et aux émotions qui y sont reliées.

Pour conclure, envisager une réaction émotionnelle comme une « *réaction transitoire banale* » permet de parer la subjectivité de l'enseignant en lien avec l'affect. Pour ce faire, l'enseignant se centrera sur des faits concrets, des évaluations observables et spécifiques plutôt que sur des évaluations globales. Selon Bandura (2014), sans information, il s'avère difficile de surmonter les difficultés car l'enseignant reste dans un état d'affect négatif. Pour stimuler son efficacité perçue, l'enseignant gardera en mémoire que certaines réactions émotionnelles peuvent être ressenties même par des personnes compétentes.

#### 1.1.5 Le sentiment d'efficacité perçue des enseignants

Les enseignants avec un sentiment élevé d'efficacité agissent en pensant qu'il est possible d'apprendre aux élèves en difficulté en déployant des efforts supplémentaires, grâce à des techniques appropriées et efficaces. Ils vont consacrer plus de temps dans la recherche d'activités scolaires afin de trouver le guidage nécessaire et permettre aux élèves de réussir. En effet, ils présentent un fort sentiment d'éducabilité et croient en leur aptitude à intégrer avec succès des pratiques pédagogiques au sein d'une large perspective éducative. Si nécessaire, ils peuvent solliciter le soutien de la famille. Ils s'appuient plutôt sur des moyens persuasifs que sur un contrôle autoritaire en cherchant à soutenir la croissance de l'intérêt intrinsèque des élèves et en incitant leur autodirection (Bandura, 2014).

Au contraire, les enseignants ayant un faible sentiment d'efficacité invoquent la faible capacité des élèves pour expliquer qu'ils ne peuvent pas enseigner. Ils favorisent la surveillance et considèrent la motivation des élèves de manière pessimiste. Ils mettent l'accent sur le contrôle des comportements avec des règles strictes, en utilisant les récompenses extrinsèques et les sanctionnant afin de les amener à étudier. Ces pratiques et cet environnement favoriseraient la dévalorisation des élèves et péjoreraient l'évaluation que ceux-ci se font de leurs propres aptitudes ainsi que de

leur développement cognitif. Ces enseignants seraient ainsi submergés par les comportements problématiques en classe et n'auraient pas confiance en leurs aptitudes à gérer leur classe. Ils se sentiraient stressés, agressés et énervés par la mauvaise conduite des élèves, c'est pourquoi ils adopteraient une attitude de surveillance avec des modes restrictifs et punitifs (Bandura, 2014).

Finalement, leur sentiment d'inefficacité à répondre aux exigences institutionnelles leur cause beaucoup de dégâts. D'ailleurs, Bandura (2014) relie cela au burnout en milieu scolaire expliquant le pourcentage élevé de démissions chez les enseignants. Il est à considérer que les croyances d'efficacité jouent un rôle important dans la perception qu'ont les enseignants de leur sentiment d'efficacité. Favoriser ce sentiment est important non seulement pour le bien-être des enseignants mais aussi pour les élèves. Rappelons que le sentiment d'efficacité des enseignants peut également avoir des incidences sur les conceptions de soi des élèves, leurs aspirations ainsi que leurs apprentissages scolaires. Cependant ce sentiment est très subtil et n'est pas uniforme car il peut être différent chez un même enseignant, en fonction des classes, par exemple ou des matières enseignées.

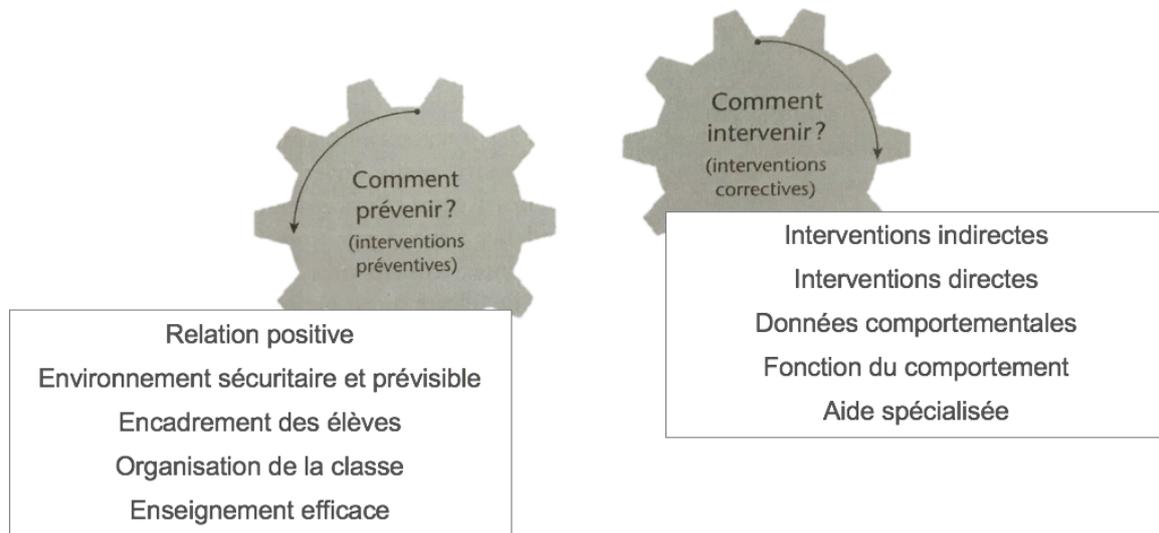
## 1.2 Gestion efficace de classe

Étant donné la complexité du concept de gestion de classe et la représentation souvent incomplète de celui-ci, Gaudreau (2015, p.3) définit la gestion de classe comme : « [l']ensemble des actes réfléchis, séquentiels et simultanés qu'un enseignant conçoit, organise et réalise pour et avec ses élèves afin de les engager, de les soutenir, de les guider et de les faire progresser dans leur apprentissage et leur développement ».

Comme nous prenons un aspect assez large de la gestion de la classe dans cette partie théorique, nous ne nous limiterons pas à la simple description de différents modèles en gestion de classe. Ces modèles sont théoriques et bien souvent difficilement applicables à la classe. Nous souhaitons aborder ce thème de manière plus large. Grâce à cette vision globale et claire de la situation, l'enseignant dispose des informations nécessaires pour effectuer « des choix judicieux en matière d'intervention afin d'agir sur les situations de classe plutôt que d'être en réaction avec celles-ci » (Gaudreau, 2017, p.30)

Bissonnette, Gauthier et Castonguay (2017) illustrent la gestion de classe et des comportements comme un système composé d'engrenages et souligne la nécessité et la complémentarité des interventions préventives (ou proactives) et des

interventions correctives (curatives ou réactives). En effet, les interventions préventives permettent à l'enseignant d'offrir un climat de travail agréable qui favorise ainsi les apprentissages. Autrement dit, les enseignants efficaces interviennent avant que les problèmes ne se manifestent.



**Figure 2** : La gestion de classe et des comportements : comment prévenir et intervenir ?

(Bissonnette *et al.*, 2017, p. 102)

A contrario, les enseignants rencontrant des difficultés dans la gestion efficace des comportements des élèves ont tendance à effectuer des interventions tardives ou de ne pas intervenir du tout. Ils interviennent en réaction aux comportements problématiques des élèves plutôt qu'en amont.

Dans le cadre de cette recherche, nous allons intégrer d'une part les actes de gestion de classe de Gaudreau (2017) : gérer les ressources, établir des attentes claires, développer des relations positives, capter et maintenir l'attention et l'engagement des élèves et intervenir face à l'indiscipline ; et d'autre part l'approche de Bissonnette *et al.* (2017) avec l'enseignement des comportements explicites au travers des trois phases suggérées par Charles (2009), en ajoutant la dernière phase proposée par Dessibourg (2018) : la prévention, le soutien, la correction et *la remédiation*.

### 1.2.1 Phase préventive

La phase préventive se rapporte à ce que l'enseignant peut faire ou dire à l'avance dans le but de prévenir les comportements indésirables au sein d'une classe (Charles, 2009). Dans cette partie, nous intégrons deux composantes de la gestion de classe : la gestion des ressources ainsi que l'établissement des attentes claires.

### 1.2.1.1 Gérer les ressources

Plus l'enseignant gère les différentes ressources de manière efficiente, plus la gestion des autres composantes sera facilitée. Il est ici question d'un cercle vertueux. Pour gérer efficacement une classe et accomplir la mission éducative, l'enseignant dispose de plusieurs ressources : le temps, l'espace, le matériel (ameublement, matériel scolaire, tableaux), les ressources technologiques (ordinateur, tablettes) et les ressources humaines. Sans compter que cette gestion exige également la planification, l'organisation et la supervision des activités d'apprentissage. Elle permet ainsi d'éviter les pertes de temps et prévient l'émergence de problèmes comportementaux en lien avec une mauvaise gestion du temps (Gaudreau, 2017). Bissonnette *et al.* (2017) considèrent qu'un rythme soutenu, laisse peu de place à la manifestation d'écarts de conduite, étant donné que ces derniers ont bien souvent lieu lors de moments non structurés. Cet acte représente une forme indirecte de gestion de comportements. Sieber (2000) la nomme la gestion « *organisationnelle* ». Elle comprend la manière dont l'enseignant organise sa classe ainsi que son enseignement, avec sa planification et l'organisation du temps et de l'espace. Bien que Sieber considère cette gestion comme différente de la gestion préventive, nous avons décidé d'intégrer cette partie dans la phase préventive car cet acte correspond à la définition de Charles en se rapportant à ce que l'enseignant peut organiser à l'avance dans le but de prévenir les comportements perturbateurs au sein d'une classe.

### 1.2.1.2 Établir des attentes claires

L'environnement dans lequel travaillent les élèves doit être sécurisant, ordonné, prévisible et positif. Bissonnette *et al.* (2017) considèrent que l'enseignant devrait enseigner explicitement les comportements désirés. En effet, il s'avère que souvent les comportements d'indiscipline sont liés à un manque de clarté des attentes comportementales des enseignants à l'égard des élèves. D'ailleurs, l'établissement des attentes claires représente une composante indispensable dans le fonctionnement d'une classe. Ainsi, les règles, les routines et les procédures utilisées clarifient les attentes de l'enseignant concernant les comportements des élèves (Gaudreau, 2017). Autrement dit, la présence de directives est « associée à une diminution des comportements inappropriés et à une augmentation des comportements d'engagement scolaire chez des élèves à risque au primaire » (Matheson & Shriver, 2005, cité par Gaudreau, 2017, p. 71). Si l'enseignant utilise des rétroactions positives

pour encourager les élèves à bien se comporter, cela engendre des effets encore plus positifs et augmente l'engagement des élèves dans la tâche (Bissonnette *et al.*, 2017).

### 1.2.2 Phase de soutien

La phase de soutien se réfère à tout ce que l'enseignant peut faire pour encourager et inciter les comportements positifs de ses élèves. Dans cette partie, nous étudierons deux autres composantes de la gestion de classe : le développement de relations positives et le maintien de l'attention et l'engagement des élèves.

#### 1.2.2.1 Développer des relations positives

Le développement des relations sociales positives joue un rôle majeur en gestion de classe. Si la qualité des relations interpersonnelles en classe est bonne, l'établissement d'attentes claires et l'engagement des élèves seront favorisés. De sorte que, plus nous entretenons des relations positives avec les élèves, plus la collaboration avec eux sera aisée. En somme, le défi de l'enseignant est de s'intéresser aux élèves qui lui semblent apathiques ou antipathiques. Comme dirait Glasser (cité par Gaudreau, 2017, p.93), nous n'avons de contrôle que sur nos propres comportements. Cela est de même avec la collaboration parentale, c'est pourquoi il paraît nécessaire de se questionner quant à la qualité des relations entretenues avec eux, surtout lorsque nous rencontrons des difficultés à leur rencontre.

« [L]a qualité de la relation entre les enseignants et leurs élèves est un prédicteur de l'épuisement professionnel. Moins l'enseignant a le contrôle de sa classe, plus son sens du leadership baisse. Quand le climat de classe se détériore, l'enseignant en est affecté et son attitude a tendance à devenir négative. Lorsque les élèves sont peu motivés, apathiques et n'écoutent pas, l'enseignant ne se sent ni satisfait ni efficace. Finalement, quand un enseignant ne se sent pas en contrôle dans sa classe, il ressent un sentiment d'échec qui peut le mener à l'épuisement professionnel. » (Dufour, 2010, p. 61, cité par Bissonnette *et al.*, 2017).

Nous constatons la subtilité et la difficulté de la gestion de classe. Effectivement, la qualité des relations sociales est déterminante dans l'épanouissement de l'enseignant. Le travail avec des élèves peu intéressés par son enseignement affectera son sentiment d'efficacité et par conséquent ressentira un sentiment d'incompétence, voire d'échec qui pourra se transformer en source de stress puis le mener progressivement au burnout. C'est pourquoi Bissonnette *et al.* (2017) souligne qu'il est essentiel de croire à la réussite des élèves et d'entretenir des attentes élevées à leur égard. Pour

ce faire, l'enseignant doit faire usage de stratégies liées à l'enseignement efficace, utiliser l'enseignement explicite, faire usage du tutorat par les pairs ainsi que favoriser l'enseignement réciproque.

#### *1.2.2.2 L'attention et l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage*

Pour cette quatrième composante, Gaudreau (2017) suggère de mettre en œuvre divers types d'intervention. Ces stratégies visent trois buts : capter l'attention des élèves, favoriser l'engagement sur l'objet d'apprentissage et superviser la progression de leurs apprentissages.

- D'une part, il est possible de convenir préalablement avec les élèves de l'utilisation d'un signal clair, audible ou visible pour **capter leur attention**. D'autre part, pour que les élèves trouvent une activité captivante, l'enseignant doit trouver du sens de sorte qu'elles aient du sens pour eux. De sorte qu'ils associent leurs connaissances antérieures et anticipent celles qui suivront. Et par conséquent, cela favorise leur construction de sens, facilite leur compréhension et leur engagement (Gaudreau, 2017).
- **La participation des élèves** s'observe par leur engagement cognitif et comportemental sur l'objet d'apprentissage. Gaudreau (2017) suggère de maximiser le temps d'apprentissage en planifiant des activités d'enrichissement proposées lorsque les élèves terminent leurs tâches avant les autres, par exemple. Il est essentiel lorsque l'on enseigne de faire preuve de flexibilité pédagogique en différenciant les contenus, les structures, les processus et les productions. Ainsi, l'enseignant tient compte des rythmes d'apprentissage de chacun et de leurs champs d'intérêts. Rappelons que Bissonnette *et al.* (2017) soulignent l'importance d'adopter un rythme soutenu afin de laisser le moins de place possible aux écarts de conduite. Ce sont pendant ces moments non structurés que ces comportements se manifestent.
- Pour finir, la **supervision de la progression des apprentissages** permet de repérer les élèves rencontrant des difficultés et d'encourager d'autres à poursuivre leurs efforts. L'enseignant peut circuler en classe afin de recueillir ces informations nécessaires, favoriser leur engagement et leur formuler fréquemment des rétroactions positives (Gaudreau, 2017). D'ailleurs, il est suggéré de superviser également les comportements, de revoir les règles périodiquement, de marcher

dans la classe, d'occuper tout l'espace afin de se diriger rapidement vers les lieux de difficultés potentielles, en cas d'écart de conduite (Bissonnette *et al.*, 2017).

### 1.2.3 Phase de correction

La phase de correction a pour but de signaler à un élève que son comportement est inadapté et qu'il doit le modifier.

#### 1.2.3.1 Gérer les écarts de conduite

Gaudreau (2017) relève que quand bien même les quatre composantes de la gestion de classe permettent de réduire considérablement l'émergence des comportements d'indiscipline des élèves, il arrive que l'enseignant se voit dans l'obligation de gérer certains écarts de conduite.

Dans certaines classes, la gestion des comportements d'indiscipline peut occuper jusqu'à 50% du temps d'enseignement, générant ainsi beaucoup de frustration chez les enseignants. Ces comportements peuvent prendre plusieurs formes. Il est important de relever qu'ils ne sont pas exclusivement associés aux élèves qui présentent des troubles du comportement (Marzano, Marzano et Pickering, 2003, cité par Gaudreau, 2017).

L'indiscipline se définit comme tout comportement de distraction, de désengagement ou de désobéissance. Ce comportement amène l'enseignant à interrompre son enseignement, à réprimander les élèves, à rétablir l'ordre en classe ou à restructurer la tâche avant de poursuivre (Putman, 2012, cité par Gaudreau, 2017).

Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Canada (MELS, 2007, cité par Gaudreau, 2017) classe les manifestations comportementales en deux catégories : les comportements de nature extériorisée et ceux de nature intériorisée. Les comportements extériorisés se manifestent par des comportements d'agressivité, de provocations, d'agitation et d'impulsivité. Les comportements intériorisés se manifestent souvent par un repli sur soi, de l'anxiété et des comportements dépressifs. Dans notre étude, nous nous intéresserons particulièrement aux types de problèmes des comportements selon la conception d'Archambault & Chouinard (2003, cité par Richoz, 2009). Cette typologie distingue les difficultés liées aux apprentissages scolaires (syndrome d'échec, perfectionnistes, sous-performants, faibles), les difficultés d'agressivité (hostiles et agressifs ; passifs-agressifs ; provocateurs), les difficultés en lien avec les rôles attendus par le système scolaire (hyperactifs, inattentifs, immatures) et les difficultés dans les interactions sociales (rejetés par leurs pairs, timides).

Nous sommes conscients que ces comportements font office d'étiquette. Bien entendu, nous ne souhaitons pas stéréotyper les élèves mais lister les types de comportements difficiles auxquels l'enseignant peut être confronté à gérer. Il est important de relever que les comportements d'un élève peuvent être ou non manifestés et qu'ils peuvent varier en fonction de l'environnement, notamment au niveau des enseignants. N'oublions pas que les comportements indésirables adoptés par certains élèves ne sont pas forcément en lien avec des troubles du comportement mais remplissent des fonctions cherchant à satisfaire des besoins.

Plusieurs facteurs peuvent influencer le développement de comportements problématiques. Les facteurs de risque exercent une influence négative et ceux qui contrent les effets négatifs sont les facteurs de protection. Ces derniers peuvent être individuels, familiaux, sociaux ou scolaires (MELS, 2007, cité par Gaudreau, 2017). Lorsque les enseignants interviennent de manière corrective (réactive), ils peuvent distinguer les différents écarts de conduite. Bissonnette *et al.* (2017) distinguent deux types : les écarts de conduite mineur et les écarts de conduite majeur. Lors d'écarts de conduite mineur, l'enseignant peut utiliser des stratégies d'interventions indirectes ou directes. Selon Knoster (2008, cité par Bissonnette *et al.*, 2017), habituellement, l'utilisation fréquente des interventions indirectes et directes permet de gérer efficacement la plupart des écarts de conduite.

- **Les stratégies d'interventions indirectes** : l'enseignant peut contrôler par la proximité en s'approchant de l'élève ; par le toucher en touchant son épaule ou le dossier de sa chaise ; donner des directives non verbales en communiquant ses attentes par un signal non verbal ; ignorer intentionnellement l'écart de conduite en ne prêtant pas attention au comportement inapproprié ; renforcer de manière différenciée le comportement d'un autre élève se trouvant à proximité (Bissonnette *et al.*, 2017).
- **Les stratégies d'interventions directes** : l'enseignant peut rediriger en rappelant verbalement le comportement attendu ; réenseigner en le présentant, l'enseignant et mettant en pratique le comportement attendu ; offrir un choix à l'élève en lui donnant deux options (le comportement attendu ou une solution moins attrayante) ; recourir aux conséquences formatives en donnant une conséquence logique et éducative qui permet de réparer ses torts ; utiliser la technique « montre-moi 5 élèves qui respectent le comportement attendu ; rencontrer l'élève individuellement

en lui réenseignant de façon approfondie le comportement attendu (Bissonnette *et al.*, 2017).

#### 1.2.4 Phase de remédiation

Dessibourg (2018) ajoute une phase à celles établies par Charles (2009) en identifiant la phase de remédiation. Elle intervient lorsqu'une intervention corrective a déjà eu lieu et demande à l'enseignant de trouver de nouvelles solutions à un problème de comportement. Pour cette partie, nous prendrons essentiellement l'enseignement explicite des comportements de Bissonnette *et al.* (2017). En effet, lorsque les interventions indirectes et directes n'ont pas suffi à arrêter la manifestation d'un comportement indésirable, ces auteurs proposent de passer une étape supérieure. D'une part, les auteurs proposent deux stratégies : l'accumulation de données comportementales et le questionnement sur la fonction du comportement. D'autre part, ils suggèrent de passer le témoin à d'autres personnes et de recourir aux différentes ressources si toutes les stratégies précédentes n'ont pas fonctionné.

##### 1.2.4.1 L'accumulation de données comportementales

Pour ce faire, l'enseignant doit documenter la situation avec les élèves récalcitrants. Il dressera un tableau avec les comportements adéquats et inadéquats de l'élève. Comme l'enseignant renseigne sur les compétences scolaires de l'élève, il peut également évaluer ses compétences comportementales. Il cible au maximum trois comportements problématiques et recueille des données. Il donne la priorité aux comportements les plus dérangeants ; soit ceux qui nuisent à l'enseignement et aux apprentissages des autres élèves. Il observe ces comportements pendant deux semaines afin de disposer d'un portrait détaillé de la situation de l'élève (Bissonnette *et al.*, 2017).

##### 1.2.4.2 Le questionnement sur la fonction du comportement

Quand l'enseignant s'interroge sur la fonction d'un écart de conduite, il essaie de comprendre la raison pour laquelle l'élève se comporte ainsi. L'élève peut adopter un comportement qui dérange pour éviter d'effectuer la tâche demandée, car il se sent incompetent et incapable de la réaliser. L'évitement de la tâche engendre des retards dans ses apprentissages. Ces retards renforcent le sentiment d'incompétence et ainsi de suite. Les recherches indiquent que les difficultés comportementales et les difficultés d'apprentissage forment un couple indissociable (Bissonnette *et al.*, 2017).

« Pour l'élève en difficulté :

- être reconnu comme un élève drôle ou avoir l'air d'un clown est acceptable à ses yeux ;
- être reconnu comme un élève rebelle est acceptable à ses yeux ;
- être reconnu comme un incompetent est inacceptable ! » (Bissonnette *et al.*, 2017).

L'analyse systématique des données comportementales accumulées peuvent aider à identifier la fonction du comportement problématique. Bissonnette *et al.* (2017) détaille deux fonctions principales : la fonction d'évitement des activités, des tâches ou des personnes déplaisantes et la fonction de recherche de l'attention des pairs ou du personnel scolaire.

- **Fonction d'évitement des activités, des tâches ou des personnes déplaisantes** : l'enseignant peut renforcer un élève suivant les directives ; apprendre à l'élève à demander de l'aide ; enseigner d'autres solutions acceptables ; renforcer l'élève quand il se comporte bien ; commencer par éliminer ou diminuer les demandes et les augmenter progressivement (Alberta Education, 2009, cité par Bissonnette *et al.*, 2017).
- **Fonction de recherche de l'attention des pairs ou du personnel scolaire** : l'enseignant peut accorder davantage d'attention lorsque les comportements sont positifs ; ignorer les comportements problématiques ; enseigner des solutions acceptables pour remplacer l'attention (Alberta Education, 2009, cité par Bissonnette *et al.*, 2017).

#### 1.2.4.3 Le recours à de l'aide spécialisée

Lorsque toutes les autres stratégies et moyens précédents sont insuffisants, l'enseignant doit recourir à des mesures de soutien renforcées fournies par un professionnel. Ce dernier doit posséder des connaissances approfondies sur les difficultés comportementales, tels un psychoéducateur, un psychologue ou un éducateur spécialisé. Cependant, il arrive que certains « enseignants, s'acharnent à intervenir sans succès auprès des élèves souffrant de difficultés d'ordre comportemental lourdes » (Bissonnette *et al.*, 2017, p.130). Malheureusement, cet acharnement est une intervention nuisible que ce soit pour l'élève ainsi que pour l'enseignant. Non seulement l'élève ne bénéficie pas des interventions spécialisées dont il aurait besoin auprès du personnel des services complémentaires, de plus l'enseignant se dirige progressivement vers le burnout.

Lorsque l'enseignant ne trouve plus de solutions pour freiner les manifestations d'un comportement indésirable, il est nécessaire de recourir à de l'aide spécialisée. Ce geste est un acte professionnel à accomplir en enseignement plutôt qu'une stratégie à éviter (Bissonnette *et al.*, 2017).

Nous pouvons constater à travers cette progression et ligne de conduite que proposent Bissonnette *et al.* (2017) que ce n'est qu'en dernier recours que nous faisons appel à des personnes externes. En effet, comme nous l'avons considéré dans la partie théorique du sentiment d'efficacité personnelle, il est important de faire de son possible pour gérer la situation sans aide externe car celle-ci peut diminuer notre sentiment d'efficacité. Cependant, nous devons être lucides quant à la nécessité de demander de l'aide en cas de difficulté, une fois que nous avons essayé de remédier à des comportements indésirables, en vain. Comme susmentionné, un tel acharnement est nuisible pour l'élève ainsi que pour l'enseignant.

Dessibourg (2018) différencie quatre dimensions de la gestion de classe avec la gestion proactive/préventive et la gestion réactive menées par l'enseignant seul ainsi que dans le but de remédiation, l'implication de personnes externes à la classe et l'implication des parents. Ces derniers sont sollicités lorsqu'une situation est difficile à gérer, notamment lors de récurrence, ou en cas de gravité dans la gestion de la situation. La Direction, les médiateurs et le psychologue scolaire sont groupés sous le terme de personnes ressources.

Si malgré les efforts répétés et dédoublés, l'enseignant n'arrive pas à trouver une stratégie de résolution efficace en gestion au sein de sa classe, s'il ne recourt pas aux ressources extérieures ou qu'elles ne sont pas disponibles, il s'expose à un risque accru d'épuisement.

### 1.3 Épuisement professionnel

Le terme a été cité par Bradley pour la première fois en 1969 dans un article l'associant à un stress lié au travail. La traduction de ce terme en français correspond à l'épuisement professionnel.

Freudenberger (1974, cité par Bigler 2008) avance que l'épuisement professionnel est en lien avec la « bonne intention d'atteindre des buts élevés voire irréalistes et qui aboutit à ce que l'on épuise ses énergies, se détache de soi-même et perde le contact avec les autres ». Nous dénotons que cette définition est quelque peu culpabilisante et unilatérale car elle ne relève pas les éléments contextuels. Elle se centre sur

l'individu. Elle a cependant le mérite de relever pour la première fois l'existence de ce phénomène.

Une deuxième définition a été proposée par Pines et Maslach (1978) comme un syndrome d'épuisement physique et émotionnel. Ces auteurs relèvent une implication dans le développement d'une estime de soi et d'attitudes professionnelles négatives. Ils ajoutent la perte d'implication et de sentiment envers les clients.

En 1981, Maslach et Jackson soulèvent que le burnout « serait une réponse à une exposition prolongée à un stress difficile à gérer et constitué d'émotions pénibles ». Ces auteurs mettent pour la première fois en exergue une usure progressive subie par l'individu ayant été exposé à un stress prolongé.

C'est de cette définition que découle celle de Burisch en 2006 (cité par Curchod & Doudin, 2015) qui l'approfondit en décrivant l'épuisement professionnel comme un processus avec les caractéristiques suivantes :

- Premièrement, face au stress, l'individu essaie de s'impliquer davantage dans ses activités. Il multiplie ainsi les tâches, tout en se sentant inutile et déçu. Parallèlement, ses capacités relationnelles sont touchées et son énergie décroît ;
- Deuxièmement, il peut se montrer distrait lors des conversations, peut chercher à se protéger en évitant les contacts interpersonnels. Il rejette la responsabilité des problèmes sur les autres. Progressivement, il manifeste un manque d'empathie pour les personnes qu'il est amené à côtoyer. Un sentiment d'être non reconnu et exploité par le milieu professionnel le conduit à manifester des attitudes cyniques, voire violentes à l'égard de son entourage. Ces attitudes peuvent également se répercuter dans le milieu familial.
- Puis, peu à peu s'installe un discours d'apitoiement sur soi-même, d'anxiété, de pessimisme persistant. Il fait état d'un sentiment de vide intérieur. Ainsi, la perte d'estime de soi et le manque de « *self control* » grandissent, représentant ainsi un danger pour autrui ou pour la personne elle-même (Curchod & Doudin, 2015).

Dans les classifications médicales internationales, le burnout est défini comme diagnostic « *accompagnant* » et non pas principal sous les termes suivants : « ICD-10 : Z 73.0 Syndrome du burn-out : Problèmes liés aux difficultés à faire face aux réalités de la vie » (Vasey, 2017, p. 37). Pour comprendre le processus du burnout, Vasey propose de le voir comme « un épuisement dû au stress chronique au travail ». La majorité des symptômes du burnout sont dus aux dégâts du stress chronique, dont les symptômes sont les suivants : dégradation progressive à la rupture ; fatigue

générale de tension ; troubles du sommeil ; perte progressive des capacités intellectuelles ; désorganisation émotionnelle et relationnelle ; sentiment d'impuissance ; changement de comportement alimentaire et abus de toxiques ; déséquilibre entre travail et vie privée.

#### 1.3.1 Ses dimensions

Regardons de plus près comment se manifestent ces dimensions dans le domaine de l'enseignement selon Doudin (2011) :

- L'enseignant éprouve **un sentiment d'épuisement émotionnel** lorsqu'il a l'impression d'avoir épuisé son énergie. Il ressent une sollicitation émotionnelle excessive. Il ne se trouve plus en mesure de donner sur le plan professionnel. Il peut se sentir « lessivé », à bout de forces.
- L'enseignant présente **une diminution de l'accomplissement personnel** lorsqu'il ressent une certaine insatisfaction et un sentiment d'échec vis-à-vis de son succès personnel dans son travail. Par conséquent, il dénote une réduction de performance, éprouvant un affaiblissement du sentiment de compétence. Cette dimension touche un besoin fondamental de réalisation et d'efficacité.
- L'enseignant manifeste **une tendance à la déshumanisation ou dépersonnalisation**. Il se montre froid, distant et parfois cynique. Il entretient une relation impersonnelle et négative avec les élèves, les parents et les collègues. Cette dimension implique une apathie envers des personnes qui sont destinataires de services ou d'assistance. Comme l'enseignant est épuisé professionnellement, il devient difficile de percevoir et comprendre les émotions d'autrui.

#### 1.3.2 Facteurs de risque

Les facteurs de risque du burnout sont différenciés d'après leur origine : les facteurs endogènes et exogènes.

Les facteurs de risque endogènes comprennent les caractéristiques propres à l'individu ainsi que ses objectifs personnels et ses attentes. Selon Maslach, Schaufeli et Leiter (2001), les variables individuelles ne sont pas corrélées à l'épuisement professionnel de manière aussi significative que celles contextuelles. Nonobstant, ces facteurs de risque ne permettent pas forcément de comprendre dans un même contexte professionnel, pourquoi certaines personnes seraient affectées par le burnout (Cordes & Dougherty, 1993 ; Maslach & Zimbardo, 2003 ; cité par Grandjean, 2018). Les caractéristiques démographiques, telles que le sexe, l'âge et le statut marital sont

fortement corrélées à l'épuisement professionnel. Les femmes atteignent des scores supérieurs dans les dimensions de l'épuisement émotionnel et de diminution de l'accomplissement personnel tandis que les hommes montrent des taux de déshumanisation plus conséquents (Grandjean, 2018). En ce qui concerne la variable de l'âge, l'expérience constitue un facteur de protection. Selon Vercambre & al. (2009, cité par Grandjean, 2018), la variable touchant le statut implique que les personnes célibataires sont plus à risque d'être affectées.

Les traits de personnalité sont significativement corrélés avec le burnout. Les personnes ayant un faible niveau de résistance, montrent des scores élevés, surtout dans la dimension émotionnelle. Le niveau de résistance est appelé « *hardiness* », ce terme implique un sentiment de contrôle des événements et une ouverture au changement. Le locus of control peut être extérieur, indépendant de la volonté de l'individu. Par conséquent, il attribuera son succès et l'issue des événements à la chance ou aux autres. Si le locus of control est intérieur, l'individu attribuera sa réussite à sa propre habilité et ses propres efforts. Cette manière de percevoir la situation aura des incidences sur le burnout. Ceux disposant d'un locus intérieur seront plus facilement préservés du burnout (Foletti, 2012).

« Ce n'est pas tant la cause ou la quantité de stress qui risque de mener à l'épuisement, mais la représentation qu'en a le professionnel et ses stratégies de gestion du stress (coping). Une représentation particulièrement alarmiste des conditions de stress est susceptible de limiter l'enseignant dans l'utilisation de stratégies efficaces pour le gérer » (Doudin, 2011, p.17).

Les facteurs de risque exogènes sont ce qui relèvent du domaine contextuel. Gollac & Bodier (2011) regroupent les facteurs de risque exogènes en six axes :

- l'intensité du travail et le temps de travail comprenant le concept de « demande psychologique » et d'« efforts » ;
- l'exigence émotionnelle impliquant le fait de devoir contrôler ses émotions, afin de maîtriser les émotions de ceux avec qui l'on travaille ;
- l'autonomie au travail s'étendant à la partie décisionnelle ainsi que le développement de compétences ;
- les rapports sociaux au travail avec les collègues, d'avec la hiérarchie ainsi qu'avec les partenaires extérieurs lors de la collaboration, la rémunération et les perspectives de carrière ;
- la souffrance éthique en lien avec les conflits de valeurs ;

- l'insécurité de la situation de travail.

Dans le domaine de l'éducation, le burnout serait en étroite corrélation avec les attentes sociétales, dont l'enseignant fait l'objet. A ce propos, l'Institut universitaire romand de Santé au Travail (IST) a été mandaté en 2017 par le Syndicat des enseignants romands (SER) pour illustrer les éléments contextuels constituant un défi pour l'enseignant :

« les mesures d'économie dans différents cantons, la hausse des effectifs dans les classes, le report de l'âge de la retraite, la mise en place de l'école à visée intégrative sans ressources appropriées, l'introduction de l'enseignement de l'anglais au primaire, l'arrivée simultanée de multiples nouveaux moyens d'enseignement, les modifications légales dans les différents cantons ainsi que la multiplication des directives et règlements » (Studer & Quarroz, 2017, p.19).

Une étude récente met en garde sur les points de vigilance considérés comme des facteurs de risque spécifiques à l'école. Oro-Messerli (2019) énumère les facteurs de stress suivants : la gestion émotionnelle ; la situation conflictuelle avec les parents ; le soutien par les parents ; les perturbations en classe ; le travail qui empiète sur la vie privée et inversement ; les tâches trop complexes représentant un surmenage qualitatif ; et le bruit. L'auteur soulève également l'impact de ses facteurs de stress sur la santé, notamment les douleurs psychosomatiques et les troubles du sommeil.

L'enseignant est aux prises avec les différentes injonctions sociétales, à savoir éduquer, instruire et adapter son enseignement à chaque élève. A ceci viennent se greffer d'autres facteurs de risque exogènes, notamment les problèmes de comportement. Une recherche a été menée aux Etats-Unis et au Canada, à ce sujet. Pour 5000 enseignants, 63% considèrent que la gestion de comportements difficiles est l'un des facteurs le plus stressant du métier (Brouwers & Tomic, 2000).

A cet égard, les enseignants spécialisés sont plus vulnérables au burnout. En effet, Albanese et Fiorilli (2009, cité par Doudin, 2011) soulignent que la conception de développement de l'intelligence plutôt constructiviste sont plus à risque d'épuisement professionnel que ceux ayant une conception plutôt innéiste.

### 1.3.3 Les facteurs de protection

Si bien des facteurs personnelles ou situationnels peuvent favoriser un burnout, d'autres facteurs peuvent jouer un rôle de protection. D'une part, la sphère extra-professionnelle, c'est-à-dire la famille, les amis est identifiée comme un facteur potentiel de protection. Les relations avec les collègues peuvent également

représenter un facteur de protection, dont le soutien social que nous allons approfondir ci-dessous.

Curchod et Doudin (2015, p. 88) affirme que l'un des facteurs de protection du burnout le plus efficace est le soutien social. « Le soutien social est constitué des ressources d'aide qu'une personne peut solliciter lorsqu'elle est confrontée à des situations professionnelles problématiques ». Par conséquent, un enseignant bénéficiant de soutien social sera moins enclin au burnout.

« Certaines recherches montrent que le recours au soutien social peut être considéré comme une menace à l'estime de soi si la personne en conclut qu'elle dépend excessivement d'autrui pour affronter les difficultés professionnelles » (Schaufeli, Maslach et Marek, 1993, cité par Doudin, 2011, p.23). Il y a un enjeu subtil sous-jacent à la question du soutien social : son efficacité dépend de la perception que la personne en a. Il arrive parfois que la personne en situation de burnout ne soit plus en mesure de reconnaître les ressources à disposition (Barrera, 1986 ; Tousignant, 1988, cité par Doudin, 2011).

Hobfoll (2001, cité par Doudin, 2011) distingue le soutien émotionnel du soutien instrumental. Le soutien émotionnel se traduit par des manifestations de confiance, d'empathie, d'amour ou de bienveillance qui permettraient de consolider l'enseignant et de renforcer ses capacités de régulation émotionnelle. Ce soutien est habituellement prodigué par des proches : amis, famille, conjoint. Quant au soutien instrumental, c'est plutôt une assistance technique, une réflexion à propos de difficultés surgissant dans le contexte professionnel, des informations pertinentes, des conseils sous forme de rétroaction quant au travail fourni ou à la situation décrite. Ce soutien est plutôt offert par des professionnels : membres de la direction, de l'équipe santé, formateurs. Ces ressources bénéficient de compétences complémentaires à celles de l'enseignant leur permettant une approche enrichie de la situation problématique. La première réaction est de recourir au soutien émotionnel. Si bien ce soutien est un facteur de protection pour l'enseignant, il ne constitue pas une aide tangible permettant de résoudre le problème. Curchod-Ruedi, Doudin et Peter (2009, cité par Curchod & Doudin, 2015) parlent d'un soutien dit « *mixte* » prodigué par des professionnels (généralement des pairs) avec lesquels l'enseignant entretient des liens d'amitié (un collègue ami). Ce type de soutien allie régulation des émotions et réflexion sur la situation problématique.

#### 1.4 Problématique

Ma recherche s'intéresse indirectement à une situation dont on parle de plus en plus : l'épuisement professionnel. Le contexte social implique une complexification au niveau de la gestion de classe afin de répondre le plus possible aux besoins de l'élève. En intégrant des élèves à besoins éducatifs particuliers au sein des classes, cela exige de nouvelles compétences des enseignants. Toutefois, pour favoriser l'intégration, voire l'inclusion de ces élèves, l'État aurait besoin de mettre en place les moyens nécessaires. Les enseignants font part d'une belle intention, répondre le plus aux besoins de l'élève, tout en bénéficiant de peu d'aide de la part de l'École.

Mon but est de tester l'efficacité du jeu « Cap sur la confiance » dans l'augmentation du sentiment d'efficacité en gestion de classe, et par conséquent dans la prévention des risques d'un burnout lorsqu'ils sont confrontés à une évaluation répétée de tentatives infructueuses de régulation des difficultés des élèves accompagnés. Je pars de l'idée que conscientiser ces essais dans la gestion de comportements difficiles et redécouvrir les ressources dont les enseignants disposent, pourrait les aider à vivre les échecs de manière constructive et d'envisager de nouvelles stratégies à expérimenter. Ma question de recherche est la suivante : **Le jeu « Cap sur la confiance » permet-il de favoriser le sentiment d'efficacité personnelle chez les enseignants dans la gestion de comportements difficiles en classe ?**

## 2 Méthodologie

### 2.1 Fondements méthodologiques

Dans le cadre de ce travail de mémoire, le choix s'est porté sur une recherche-action. Cette dernière est basée sur la pratique et vise à opérer un changement ainsi qu'à vérifier l'efficacité d'une intervention. Le processus de recherche-action distingue cinq phases fondamentales : l'identification du problème, l'établissement d'un plan d'action, sa mise en place, l'évaluation de ses effets et pour finir la communication des conclusions avec un retour sur la compréhension du phénomène.

Premièrement, j'ai identifié une situation problématique chez un groupe d'enseignants : la gestion de comportements difficiles et les retombées négatives sur le sentiment d'efficacité des enseignants et le risque de burnout auquel ils seraient ainsi exposés. Les données rassemblées dans mon cadre théorique ont permis de relier un sentiment d'efficacité faible des enseignants avec la gestion des classes difficiles, ceci pouvant générer du stress, multipliant leurs absences et finalement les menant à l'épuisement professionnel. Deuxièmement, j'ai envisagé un dispositif permettant de favoriser le sentiment d'efficacité des enseignants dans la gestion de classe et de voir si une intervention dans ce sens pouvait diminuer le risque d'épuisement. J'ai alors élaboré un plan d'action : mener le jeu « Cap sur la Confiance » avec un groupe d'enseignants sur un intervalle de dix semaines. Troisièmement, j'ai analysé et évalué l'évolution du sentiment d'efficacité personnelle dans la gestion de comportements et celle du sentiment d'épuisement professionnel, à l'aide de deux échelles appliquées avant et après l'intervention. Quatrièmement, dans le but d'approfondir ma compréhension des difficultés rencontrées en classe et ma connaissance des stratégies d'intervention adoptées par les enseignantes à la suite des ateliers proposés, j'ai mené un entretien semi-directif avec deux d'entre elles. En suivant le schéma de la recherche-action, au terme de l'étude, le problème initial a été réévalué et c'est grâce à de nouveaux constats qu'un nouveau cycle d'interventions pourrait débuter. Ainsi, ce nouveau cycle prendrait en compte les résultats évalués des changements, permettrait de dire si le problème est tel que nous le pensions et qu'il est résolu, s'il faut l'aborder différemment ou si d'autres problèmes ont émergé. « Ses cycles successifs sont répétés jusqu'à ce que le problème soit résolu, que les différents partenaires soient satisfaits ou encore que la situation posant problème ne puisse plus faire l'objet d'une amélioration » (Catroux, 2002). Autrement

dit, au terme de ma recherche, j'ai relevé si ce dispositif a mené aux résultats attendus, c'est-à-dire s'il a permis de faire évoluer les pratiques pédagogiques des enseignantes en trouvant de nouvelles stratégies d'intervention dans la gestion de classe et de percevoir ainsi une évolution au niveau de leur sentiment d'efficacité.

## 2.2 Mes hypothèses

Mon objectif est d'accompagner les enseignants dans le changement de leur perception d'efficacité au niveau de leurs pratiques professionnelles en gestion de comportements difficiles en jouant à « Cap sur la Confiance ». Grâce à ce jeu, les enseignants choisiront un comportement problématique d'un ou plusieurs élèves, ils prendront le recul nécessaire avec cette situation afin de trouver une ou plusieurs interventions à mettre en place en classe. Ces professionnels disposeront du temps entre deux séances pour mettre en pratique les stratégies envisagées et ainsi opérer un changement dans leurs actions pédagogiques. Ces objectifs spécifiques d'intervention seront observables et mesurables lors de la séance suivante. Je souhaite savoir si grâce à ce dispositif ludique, il est possible d'accompagner des enseignants dans l'évolution de leurs pratiques professionnelles et de leur permettre ainsi de favoriser leur sentiment d'efficacité personnelle dans la gestion de comportements difficiles. Mon hypothèse est qu'il est possible de faire évoluer la réalité des enseignants en leur offrant un moment et un espace de parole afin de partager les difficultés rencontrées au sein de leur classe. Je vais vérifier si ce dispositif augmente leur sentiment d'efficacité dans la gestion de comportements en classe et par conséquent, les épargne d'un éventuel épuisement professionnel. J'avance donc l'hypothèse que le jeu « Cap sur la confiance » augmente le sentiment d'efficacité personnelle dans la gestion de comportements en classe grâce à des ressources découvertes lors des ateliers, réduisant chez eux le risque de burnout. Je souhaite mettre en évidence jusqu'à quel point, par quel élément ou à quel moment du jeu, le sentiment d'efficacité a été travaillé (les expériences actives de maîtrise, les expériences vicariantes, la persuasion verbale et l'état physiologique et émotionnel).

## 2.3 Questions principales et secondaires

Pour pouvoir vérifier l'impact du dispositif mis en place sur le sentiment d'efficacité des enseignants et la réduction à l'exposition au risque de burnout, je vais articuler ma question de recherche et par conséquent, ma récolte de données dans une suite progressive de questions principales et secondaires :

### **I QP : Quelles sont les difficultés des enseignants en gestion de classe ?**

1QS : En moyenne, combien d'élèves en difficulté, les enseignants ont à accompagner chaque année dans leur classe ?

2QS : Quels sont les genres des difficultés présentés par les élèves selon les enseignants ?

3QS : Quelles sont les pratiques/stratégies mises en place avant de demander de l'aide (SSE, SIP, UPE) ou du soutien pédagogique avant la participation aux ateliers « Cap sur la Confiance » ?

### **II QP : Quelle est la différence du sentiment d'efficacité chez l'enseignant dans sa capacité à faire face aux comportements difficiles de ses élèves avant et après la participation aux ateliers ?**

1QS : Quelle est la perception de l'efficacité des enseignants avant les ateliers ?

2QS : Quelle est la perception de l'efficacité des enseignants après les ateliers ?

3QS : Quel est le risque de burnout des enseignants avant les ateliers ?

4QS : Quel est le risque de burnout des enseignants après les ateliers ?

### **III QP : Quelle est la contribution du jeu « Cap sur la confiance » au sentiment d'efficacité des enseignants dans la gestion de comportements difficiles des élèves ?**

1QS : Quels sont les vécus suscités par ces trois ateliers ?

2QS : Quels sont les changements dans la façon de réagir à un comportement indésirable, témoignés par les enseignants après les ateliers ?

3QS : Quelles sont les nouvelles stratégies découvertes par les enseignants à la suite du jeu « Cap sur la Confiance » ?

4QS : Selon les participantes, de quelle manière ce jeu permet aux enseignants de développer plus de confiance en gestion de comportements difficiles des élèves ?

## **2.4 Échantillon**

Les six enseignantes ayant participé à cette recherche sont toutes des femmes, exerçant à La Chaux-de-Fonds. Toutes les tranches d'âge sont représentées, la moitié des participantes a plus de 20 ans d'expérience dans l'enseignement. Cinq d'entre elles sont au bénéfice d'un certificat d'enseignement, dont l'une bénéficie, de surcroît, d'un Master en Enseignement spécialisé. La sixième participante est en voie

d'obtention du Master en Pédagogie spécialisée, sans disposer d'un certificat d'enseignement.

Malgré cet échantillon de petite taille, des critères de sélection ont été définis :

- des enseignants travaillant dans les degrés 3H à 11H ;
- divers taux d'activités (de plus de 40% à plus de 90%) ;
- des enseignants en formation régulière et des enseignants spécialisés.

Les deux enseignantes spécialisées exercent à des degrés allant de 5H à 11H et travaillent dans des structures parallèles aux classes régulières. Dans la suite du travail, je mettrai en parallèle ces informations démographiques avec les résultats du pré-test sur le sentiment d'épuisement professionnel. Selon Albanese et Fiorilli (2009, cité par Doudin, 2011), les enseignants spécialisés sont plus vulnérables au burnout. Le nombre d'années d'expériences représente un bagage de ressources et de stratégies ou plutôt un épuisement des ressources ?

## 2.5 Procédures

**Le premier contact avec les participantes** a eu lieu dès le début de l'année scolaire 2019-2020. Un courriel invitait des collègues (travaillant ou ayant travaillé au sein de mon collège) à participer à ce projet (annexe 1).

Une fois la participation des six enseignantes obtenue, un bref **questionnaire en ligne** (annexe 2) recensant les données personnels (sexe, âge, expérience professionnelle, taux d'activité, diplôme, degré d'enseignement, titulariat de la classe) leur a été adressé afin de dégager les informations démographiques nécessaires à mon étude et pour mieux comprendre leur contexte de travail.

Un **entretien préalable** (annexe 3) a été mené avec chacune des participantes et **deux échelles** ont été remplies : celle du sentiment d'efficacité personnelle en gestion de comportements en classe (annexe 4) et Test d'Inventaire de Burnout (annexe 5).

Dans le but de ne pas biaiser l'étude, j'ai souhaité l'accompagnement d'une autre enseignante pour animer le jeu « Cap sur la Confiance ». En effet, je voulais disposer de la distance nécessaire vis-à-vis des participantes. Lors d'une discussion avec la responsable de l'Unité de Promotion Éducative, elle m'a suggéré de m'adresser à une enseignante qui connaissait bien le jeu et le pratiquait souvent avec ses élèves. Il s'agit d'une enseignante de soutien pédagogique exerçant dans un autre collège. Lors de ma rencontre avec l'animatrice du jeu, nous avons tout d'abord fixé les dates des rencontres (3 dates). Ensuite, il a été important de préciser les rôles de chacune. Son rôle a été d'animer le jeu avec les enseignantes. De mon côté, j'ai observé, pris des

notes et pour des raisons de gestion du groupe, j'ai été responsable du temps de parole afin d'éviter que certaines participantes accaparent la prise de parole. Aussi, si des émotions trop fortes apparaissaient, l'atelier pouvait continuer tout en laissant à la personne la possibilité de faire place à son état émotionnel. Pour finir, nous avons défini le but de chaque séance (définition du but ; identification des blocages ; bilan de la situation). Nous avons également prévu que les ateliers auraient lieu dans ma salle de classe. Il nous a paru plus pratique car cela évitait des déplacements supplémentaires à la plupart des enseignantes. Ainsi, j'ai pu préparer le matériel, organiser les tables et libérer de l'espace afin de les accueillir sereinement.

Le dispositif a été planifié sur dix semaines. Ces séances ont duré 1h30, chacune. La **première séance** a lieu le 24 septembre 2019, de 16h30 à 18h00. Les participantes se sont présentées, pris connaissance du jeu, de ses règles ainsi que de son déroulement. Elles se sont fixé un objectif en lien avec la gestion de classe et ont découvert la technique du tapotage, l'Emotional Freedom Technique (EFT).

La **deuxième séance** a lieu le 19 novembre, de 16h00 à 17h30. Les participantes ont reçu les points obtenus (sous forme d'étoiles) lors de la dernière séance et le jeu a recommencé. Les participantes ont découvert et nommé les blocages, les difficultés, les émotions ou les croyances les empêchant d'atteindre leur but. Elles ont pris le temps de chercher les besoins insatisfaits dans cette situation. Elles se sont engagées à mettre en pratique une nouvelle stratégie afin d'atteindre leur but pour la séance suivante.

La **troisième séance** a lieu le 3 décembre, de 16h00 à 17h30. Les participantes ont reçu les points obtenus lors de la séance précédente et ont revu l'ensemble de leur parcours, grâce à leur carnet de bord. Elles se sont remémoré leur but, leurs difficultés et ont pu faire un bilan de leur tentative de résolution du problème. A la suite de cette dernière séance, j'ai mené un **entretien de groupe** et les enseignantes ont rempli **les échelles**, à nouveau. Elles les ont directement remplies après l'entretien de groupe. Ce moment a duré environ 30 minutes.

Pour conclure, j'ai choisi deux enseignantes pour mener un **entretien semi-directif**, mi-janvier 2020, c'est-à-dire environ un mois après le dernier atelier.

## 2.6 Données et outils de récolte

Pendant chacune des phases précédemment présentées, plusieurs outils de récolte de données ont été mis au point et utilisés. Ils sont décrits en détail par la suite.

### 2.6.1 Entretien préalable

Avant la première séance du jeu « Cap sur la Confiance », j'ai mené **un entretien préalable** avec chacune des participantes. Pour les enseignantes exerçant dans les collèges où je travaille, il a eu lieu dans leur salle de classe et a duré maximum 6 minutes. Pour les autres, un entretien n'était pas possible avant la première séance du jeu, par conséquent j'ai décidé de leur envoyer un courriel avec les questions. Les réponses à l'entretien ont été entièrement retranscrites et sont ci-inclus.

Cet entretien exploratoire visait à explorer les difficultés perçues par les enseignants dans la gestion de classe de façon à récolter les informations permettant de répondre à la première question principale (I QP) : **Quelles sont les difficultés en gestion de classe ?** Je souhaitais également connaître les stratégies d'intervention mises en place avant d'impliquer d'autres ressources.

### 2.6.2 Échelles

Avant la première séance du jeu « Cap sur la Confiance », j'ai distribué **deux échelles** aux participantes. Par le résultat de ces échelles, j'ai voulu récolter les informations permettant de répondre à la deuxième question principale (II QP) : **Quelle est l'évolution du sentiment d'efficacité chez l'enseignant dans sa capacité à faire face aux comportements difficiles de ses élèves avant et après la participation aux ateliers ?**

Il s'agit de deux outils homologués : l'échelle du sentiment d'efficacité personnelle en gestion de comportement de Dessibourg (2018) et le Test d'Inventaire de Burnout de Maslach (2006). L'échelle élaborée par Dessibourg (2018) permet d'étudier le sentiment d'efficacité personnelle en gestion de comportements en classe spécifique au secondaire I. Les 16 items sont catégorisés selon 4 thèmes : la gestion proactive, la gestion réactive ainsi que l'implication des parents et l'implication externe dans la gestion de comportements difficiles. La graduation dispose de 7 libellés allant de 0 (je ne suis pas du tout capable) à 7 (je suis tout à fait capable). Les participantes ont ainsi pu évaluer leur certitude de pouvoir gérer chacune des situations listées « de manière optimale, afin d'assurer ou de retrouver rapidement un climat sain dans la classe, ainsi qu'avec chacun des élèves » (Dessibourg, 2018).

Les 22 items de l'échelle de Maslach (2006) permettent d'explorer les 3 dimensions du burnout afin d'évaluer l'atteinte psychologique au travail : l'épuisement émotionnel, la dépersonnalisation et la diminution de l'accomplissement personnel.

Lors de la fin de la troisième séance, ces mêmes échelles ont été repropoées à chacune des enseignantes ayant participé aux ateliers.

### 2.6.3 Ateliers « Cap sur la Confiance »

Les ateliers (dont le déroulement est décrit ultérieurement) ont été enregistrés à l'aide de mon dictaphone. Comme il s'agit d'un jeu, il nous paraissait important que les participantes se sentent à l'aise, soient détendues et puissent être spontanées. Un **enregistrement vocal** est moins invasif que la vidéo. Je n'avais pas besoin des images mais juste du contenu des séances. Ces enregistrements n'ont pas été retranscrits. Je souhaitais disposer du contenu des ateliers afin de m'y appuyer pour retracer leurs vécus et pour la rédaction de leur mot « trésor ». Pour écrire ces feed-back, je me suis basée sur leurs propos pendant les ateliers, leur objectif à atteindre, leurs ressources en les mettant en lien avec leurs besoins évoqués. Grâce à ces informations, j'ai rédigé un feed-back personnalisé à chacune. À la fin de la 3<sup>ème</sup> séance du jeu, les participantes ont reçu leur message « trésor ». Le support choisi pour animer ces ateliers est représenté par le jeu Cap sur la Confiance. Ce jeu a été conçu par Mélanie Cotting et Quentin Bays, deux enseignants. La dernière version est parue en 2019. Sous forme de chasse au trésor, ce jeu permet aux joueurs de définir un but précis (quelque chose qu'ils souhaitent changer, réussir ou une situation à améliorer), de débloquent les émotions négatives, d'intégrer de nouvelles stratégies et ainsi de reprendre confiance en leurs capacités (Cotting & Bays, 2018). Les créateurs proposent de s'approprier la manière d'utiliser le jeu. C'est pourquoi, plusieurs adaptations ont été opérées afin de simplifier la mise en place de ce dispositif, conçu avant tout pour des enfants. Nous avons également suivi quelques astuces que nous ont transmises les créateurs du jeu lors de leurs formations méthodologiques pour animer ce jeu.

#### 2.6.3.1 Règles du jeu « Cap sur la Confiance »

Le jeu se compose d'un carnet de bord, cartes « boussole », cartes « lanterne », cartes « pingouin », cartes « bouées de sauvetage », cartes « gouvernail », 5 cartes « phare », 6 cartes « vague », 1 carte « carnet de bord », cartes « trésor », bateaux, étoiles et dé.

La mise en place du plateau et les illustrations permettant de mieux comprendre le jeu se trouvent ci-joints, avec quelques exemples des différentes cartes (annexe 6).

C'est un jeu collaboratif et les six joueurs gagnent lorsqu'ils ont construit le phare et également qu'ils possèdent au total 150 diamants (★<sup>1</sup>). Pour ceci, il va falloir économiser des pièces qui serviront à répondre à des questions. Les réponses à ces dernières permettent de gagner des étoiles. Au début du jeu, 6 cartes vagues sont placées sur le plateau de jeu (illustration foncée). Si les six cartes de la vague sont retournées (illustration colorée), les joueurs ont perdu la partie. La vague est une métaphore pour les moments difficiles de la vie et l'essentiel est d'apprendre à surfer sur la vague, faire avec les obstacles et les surmonter. Dans une boîte sont rangées les cartes **boussole**, chaque joueur pioche une carte dans la boîte. Sur ces cartes figure l'illustration d'un sou, deux sous, trois sous, une carte phare, une carte vague, une carte carnet de bord ou une carte avec un dé dessus (avec un pingouin, un gouvernail ou une bouée de secours). Le joueur peut additionner les sous. Quand il a trois sous, il peut acheter une carte **lanterne**. La carte lanterne comporte une question. Toutes les réponses sont justes et si le participant ne trouve pas de réponse directement, il peut utiliser un joker et y répondre plus tard ou ne pas y répondre du tout. Il n'y a pas d'échange de sous possible. Par exemple si le joueur a deux cartes avec deux sous sur chacune, il utilise les quatre sous et ne peut récupérer le sou restant. Plusieurs joueurs peuvent mettre leur(s) sou(s) ensemble et s'acheter une carte lanterne. Dans ce dernier cas, tous les joueurs ayant payé cette carte lanterne répondent à la question et gagnent les étoiles indiquées sur la carte. Si un joueur écoute le récit d'un autre et trouve que celui-ci a fait preuve de beaucoup de courage ou que ce dernier l'inspire, il peut lui attribuer une étoile supplémentaire. Les cartes lanterne permettent d'éclairer le chemin et de faire connaissance avec soi-même, de se poser des questions sur soi et d'identifier ses ressources. Les réponses sont souvent en lien avec la vie privée des participantes. Quand un joueur tire la carte vague, il retourne une partie de la vague avec le **pingouin** dessus et les joueurs découvrent une vidéo expliquant le fonctionnement du cerveau et des émotions. À la suite du visionnage de cette vidéo, tous les joueurs reçoivent un carnet de bord. Chaque joueur réfléchit et définit ce qu'il aimerait améliorer ou changer dans sa gestion de classe. Une fois que chaque joueur s'est fixé un but, chacun reçoit 3 étoiles. Le but doit être motivant et uniquement en lien avec son rôle d'enseignant. Par exemple : l'enseignant se fixe un but à atteindre face à un comportement difficile d'un élève. Il

---

<sup>1</sup> Dans le jeu, il n'y a pas assez de diamants. Nous avons donc remplacé les diamants par des étoiles.

s'agit d'un but SMART présentant les caractéristiques suivantes : spécifique, mesurable, atteignable, réaliste et temporel. Ensuite, chaque joueur reçoit un **bateau**. Chacun est le capitaine de son propre bateau. Il imagine la distance à parcourir pour arriver au phare (son but) et place son bateau entre la vague et le phare. À tout moment, les joueurs peuvent faire avancer leur bateau s'ils estiment qu'ils se sont approchés de leur but (phare). Quand un joueur tire la carte boussole (carnet de bord), chacun réfléchit, identifie et partage avec les autres le blocage l'empêchant d'atteindre son but. Chacun note également l'émotion ressentie face à cet obstacle et l'évalue sur une échelle de 0 à 10. Chaque joueur reçoit 3 étoiles pour l'identification du blocage. Quand le joueur tire la carte avec le pingouin, le gouvernail ou la bouée de secours.

- **Pingouin** : les participantes découvrent l'Emotional Freedom Technique (EFT). Il s'agit d'une technique de régulation émotionnelle. Cette technique permet aux participantes de libérer les émotions négatives en lien avec une situation problématique. C'est pour arrêter l'alarme se déclenchant notamment lorsqu'une personne a peur, est triste ou en colère. Les participantes décroisent les jambes et font un tour de tapotage. Pendant ce tour, la participante ayant tiré cette carte décrit précisément la situation en évoquant son blocage, ses pensées, ses émotions ou ses croyances négatives en lien avec son but. Une fois le tour de tapotage fini, toutes les participantes respirent profondément pour évacuer les énergies. Un deuxième tour de tapotage est possible. Grâce au tapotage, une carte vague peut reculer et être retournée. Dans sa première version du jeu, cette carte était représentée par une ancre. Elle permettait d'illustrer les émotions négatives ; elles se fixent dans les profondeurs et immobilisent le bateau. Puis verbaliser ces émotions permet de leur donner de la place, de décrocher l'ancre et de se diriger progressivement vers son but.
- **Gouvernail** : la participante reprend son carnet de bord et identifie ses besoins insatisfaits dans la situation problématique (annexe 7). Cette identification peut lui permettre de surmonter ses difficultés. Pour faciliter cette recherche, les participantes ont à disposition des étiquettes ainsi qu'une roue des besoins. Cette identification permet d'associer le besoin à une émotion. Et une fois l'émotion identifiée, la participante reçoit une enveloppe avec le message transmis par son émotion (annexe 8). Elle reçoit trois étoiles quand elle a pu identifier ses besoins. Les participantes décident d'une stratégie d'intervention à mettre en place en classe et l'écrivent sur leur carnet de bord. La phrase commence par :

« Je m'engage à ... ». Cette phrase est tournée de manière positive. Chaque participante reçoit 5 étoiles pour valoriser son engagement. Cette carte gouvernail représente les techniques, les stratégies à utiliser pour rester maître à bord de son bateau et continuer progressivement vers son but, atteindre le phare.

- **Bouée de secours** : la participante reprend son carnet de bord et les autres joueuses peuvent lui suggérer une nouvelle stratégie d'intervention afin d'atteindre son but. Les participantes expliquent la mise en place d'une stratégie d'intervention en classe et gagnent 5 étoiles, chacune. La carte bouée fait référence aux idées des autres joueurs. Ils lancent des bouées permettant de donner de nouvelles stratégies à mettre en place par rapport à la difficulté du joueur.

Les joueurs gagnent la partie, lorsqu'ils ont récolté 150 étoiles et construit le phare. La carte **carnet de bord** leur rappelle le trajet parcouru depuis le début de l'aventure. Ensuite, l'un d'entre eux peut ouvrir le trésor et chaque joueur reçoit une **carte trésor**. Pour notre étude, chaque message d'encouragement a été personnalisé en fonction des éléments découverts lors des séances du jeu (annexe 9).

#### 2.6.4 Entretien de groupe

Cet outil de récolte de données permet de répondre à la troisième question principale (III QP) : **Quelle est la contribution du jeu « Cap sur la confiance » au sentiment d'efficacité des enseignants dans la gestion de comportements difficiles des élèves ?** Lors de la dernière séance du jeu, j'ai proposé aux enseignantes ayant participé aux trois ateliers d'effectuer un entretien de groupe. Dès lors, toutes les participantes étaient présentes et assises autour de la table et j'ai moi-même animé cet entretien. Le but d'organiser cet entretien en groupe était de connaître les apports, leur vécu et les améliorations à effectuer. Cette pratique en groupe présentait l'avantage d'offrir la possibilité aux participantes de donner leur point de vue, corroborer certains propos et/ou ajouter des précisions. Cet entretien a été enregistré vocalement à l'aide de mon dictaphone et son contenu figure ci-inclus.

#### 2.6.5 Entretien semi-directif avec deux enseignantes

Cette technique de récolte de données permet d'obtenir des compléments de réponse à la troisième question principale (III QP) : **Quelle est la contribution du jeu « Cap sur la confiance » au sentiment d'efficacité des enseignants dans la gestion de comportements difficiles des élèves ?** Pour cet **entretien semi-directif** final visant à observer l'évolution du sentiment d'efficacité personnelle des enseignantes, j'ai choisi d'interviewer seulement les enseignantes qui, lors du premier atelier « Cap sur

la Confiance », avaient choisi un objectif de jeu en lien avec la gestion des comportements difficiles des élèves. Les autres enseignantes s'étaient fixé des objectifs au niveau des difficultés de différenciation et d'organisation ainsi qu'au niveau de la collaboration. Cet entretien a permis aux participantes d'explicitier si elles ont ou non opéré des changements au niveau de leurs stratégies d'intervention ainsi qu'au niveau de leur attitude face à la classe. Ainsi, le but de cette partie de l'étude est de mettre en lumière les éléments du jeu ayant aidé les participantes à augmenter leur sentiment d'efficacité personnelle en gestion de comportements en classe. Les questions abordaient les comportements indésirables encore présents chez les élèves, l'attitude des enseignantes face à ces problèmes disciplinaires, les interventions réactives pour les gérer et le rôle du jeu dans leur gestion de classe. Ces entretiens semi-directifs ont été enregistrés.

## 2.7 Les méthodes et/ou techniques de recueil et d'analyse des données

Dans le cadre de mon analyse, les opérations qui ont été effectuées sont les suivantes dans l'ordre de la récolte de données : une étude des difficultés des élèves et stratégies des enseignants ; une analyse comparative du sentiment d'efficacité en gestion de comportements en classe des enseignants avant et après les ateliers ; une analyse comparative du sentiment d'épuisement professionnel avant et après les ateliers ; un aperçu des apports de l'intervention en lien avec leur sentiment d'efficacité en gestion de comportements en classe ; un compte rendu des pratiques en gestion proactive et réactive, les nouvelles stratégies et leur position face à la classe après l'intervention.

Pour connaître le contexte dans lequel travaillent les enseignantes, j'ai analysé les retranscriptions des entretiens préalables pour dégager les difficultés des enseignantes en gestion de classe (annexe 10\*). Un tableau synthétise les différentes réponses (annexe 11). Ensuite, j'ai procédé à un étiquetage des difficultés en les mettant en lien avec la typologie d'Archambault & Chouinard (2003). Dès lors, j'ai procédé à une analyse thématique déductive en mettant en évidence dans les retranscriptions les différents thèmes avec des codes couleurs : les difficultés liées aux apprentissages (en gris) ; l'agressivité (en rouge) ; le rôle attendu par le système scolaire (en vert) ; les interactions sociales (en bleu) (annexe 12).

---

\* Pour assurer l'anonymat, ces entretiens ne paraissent pas en annexe.

En ce qui concerne les stratégies des enseignantes dans l'accompagnement des élèves en difficulté, je les ai codées dans l'entretien en mentionnant entre parenthèses les différentes gestions : (P) proactive / (R) réactive et les différentes implications : (IE) externe / (IP) parents. Un tableau synthétise les interventions des enseignantes pour disposer visuellement du nombre de stratégies utilisées (annexe 13).

Pour structurer l'analyse, j'ai commencé, dans un premier temps, par étudier l'échelle du sentiment d'efficacité personnelle en gestion de comportements en classe avant les ateliers (annexe 14). J'ai relevé le score total de chacune des participantes. J'ai également calculé la moyenne des scores totaux des participantes ainsi que celle de leurs sous-scores (annexe 15). Ensuite, j'ai gardé deux chiffres après la virgule en arrondissant au centième supérieur ou inférieur. Les items sont subdivisés en fonction des catégories établies par l'échelle de Dessibourg (2018) :

- la gestion proactive : 2, 3, 6, 10, 11,15 ;
- la gestion réactive : 5, 8, 9, 12, 13 ;
- l'implication externe : 7, 14, 16 ;
- l'implication des parents : 1, 4.

<b>Pré-test</b>	<b>P1</b>	<b>P2</b>	<b>P3</b>	<b>P4</b>	<b>P5</b>	<b>P6</b>	<b>M</b>
Gestion proactive							
Gestion réactive							
Implication externe							
Implication parents							
<b>Sentiment d'efficacité personnelle en gestion de comportements en classe</b>							

Dès lors, j'ai repris ces items séparément sur un autre tableau, en attribuant une couleur au chiffre en fonction de leur perception de la capacité de chacune à gérer les situations de l'échelle de manière régulière et répétée, tout au long de l'année (annexe 16). Dans cette partie de l'analyse, il est toutefois important de ne pas confondre l'efficacité dans la gestion de comportements des participantes et leur sentiment d'efficacité en gestion de comportements. L'évaluation de ces items concernent leur perception d'efficacité, ce qui ne veut pas forcément dire qu'elles sont efficaces. Dessibourg (2018) gradue son échelle de 0-1 (je ne **suis** pas du tout capable) à 6-7 (je **suis** tout à fait capable). Dans mon analyse, je me suis permis de nuancer en soulignant la perception de la participante comme mentionné ci-dessous :

<b>0 – 1</b> : Je ne <u>me sens</u> pas du tout capable	<b>2 – 3</b> : je me sens peu capable	<b>4 – 5</b> : Je me sens capable	<b>6 – 7</b> : Je <u>me sens</u> tout à fait capable
---	---------------------------------------	-----------------------------------	--

En parallèle à mon étude sur le sentiment d'efficacité des enseignantes, j'ai utilisé le Test d'Inventaire de Burnout de Maslach (2006) pour distinguer le degré de sévérité des trois dimensions de l'épuisement professionnel avant les ateliers (annexe 17). Par conséquent, j'ai synthétisé sur un tableau les sous-scores obtenus (annexe 18). Les items sont regroupés en fonction des dimensions concernées :

- l'épuisement émotionnel (EE) : 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20 ;
- la dépersonnalisation (DP) : 5, 10, 11, 15, 22 ;
- l'accomplissement personnel (AP) : 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21.

J'ai repris les acronymes en anglais pour éviter de les confondre avec l'acronyme du sentiment d'efficacité personnelle (SEP). Les couleurs des cellules indiquent le degré de sévérité de la dimension. Si le nombre est d'une couleur différente de celle de la cellule, cela veut dire que le score se trouve à +/- 1 du degré supérieur ou inférieur de la dimension du sentiment d'épuisement professionnel.

<b>Épuisement Émotionnel</b>	EE < 17	EE 18-29	EE > 30
	Degré faible	Degré modéré	Degré élevé
<b>Dépersonnalisation</b>	DP < 5	DP 6-11	DP > 12
	Degré faible	Degré modéré	Degré élevé
<b>Accomplissement Personnel</b>	AP < 33	AP 34-39	AP > 40
	Degré élevé	Degré modéré	Degré faible

Selon Maslach (2006), si les scores d'« épuisement émotionnel » (EE) et « dépersonnalisation » (DP) se trouvent tous les 2 dans le rouge, il faut faire attention. D'autant plus, si le score d'accomplissement personnel (AP) s'y trouve également. Mon étude s'intéresse essentiellement au sentiment d'efficacité en gestion de comportements en classe. C'est pourquoi, j'ai choisi d'effectuer l'entretien semi-directif final avec deux enseignantes dont l'objectif lors de la première séance « Cap sur la Confiance » était en lien avec la gestion de comportements difficiles correspondant ainsi le plus aux items de l'échelle utilisée.

Après la dernière séance du jeu « Cap sur la confiance », j'ai analysé l'échelle du sentiment d'efficacité en gestion de comportements (annexe 19). Pour l'analyse du sentiment d'efficacité personnelle, j'ai relevé à nouveau les scores totaux et sous-scores des participantes ainsi qu'une moyenne (annexe 20). Ensuite, j'ai synthétisé les résultats sur un tableau pour l'analyser et voir l'évolution du sentiment d'efficacité. Lorsque les scores et les sous-scores ont augmenté lors du post-test, j'ai écrit le nombre en vert, s'il a diminué, en rouge et s'il n'a pas changé, en gris (annexe 21).

	SENTIMENT D'EFFICACITÉ Score total		GESTION PROACTIVE Sous-score		GESTION RÉACTIVE Sous-score		IMPLICATION EXTERNE Sous-score		IMPLICATION PARENTS Sous-score	
	Pré- test	Post- test	Pré- test	Post- test	Pré- test	Post- test	Pré- test	Post- test	Pré- test	Post- test
<b>P</b>										

Une étude plus approfondie a été effectuée avec les différents items de chaque dimension pour mettre en exergue une éventuelle augmentation et diminution du sentiment d'efficacité des enseignantes (annexe 22). Un tableau récapitulatif synthétise les résultats de chaque dimension en indiquant une augmentation par (+...) ou (-...) (annexe 23).

Puis, parallèlement j'ai à nouveau relevé les résultats du Test d'Inventaire de Burnout de Maslach (2006) pour en étudier l'évolution (annexe 24). Ensuite une analyse de la nouvelle situation au niveau de l'épuisement professionnel a été effectuée (annexe 25). De plus, pour mettre en exergue l'évolution du sentiment d'épuisement professionnel, l'augmentation a été codée par (+...), la diminution par (-...) et si le score n'a pas changé (=) (annexe 26).

Évolution du sentiment de burnout	P1	P2	P3	P4	P5	P6	T	M
Épuisement émotionnel (EE)								
Dépersonnalisation (DP)								
Accomplissement personnel (AP)								

Pour analyser les contributions du jeu dans le sentiment d'efficacité, j'ai uniquement retranscrit quelques extraits de l'entretien de groupe (annexe 27). Les extraits utilisés dans mon analyse sont surlignés en gris.

J'ai repris les propos enregistrés vocalement lors des trois séances du jeu « Cap sur la Confiance », afin de m'appuyer sur les sources d'informations ayant contribué à augmenter leur sentiment d'efficacité personnelle et pour illustrer le vécu de deux enseignantes (P1, P2) ayant un objectif en lien avec la gestion de comportements en classe (annexes 28 et 29\*). Pour conclure, l'entretien semi-directif de ces enseignantes m'a permis de souligner l'évolution de leur sentiment d'efficacité à la suite des séances « Cap sur la Confiance ». Les propos qui seront repris dans l'analyse ont été surlignés en gris : la gestion réactive ; **les nouvelles stratégies/pratiques** (en gras) ; *leur position face à la classe après les séances « Cap sur la Confiance »* (en italique).

\* Pour assurer l'anonymat, ces entretiens ne paraissent pas en annexe.

### 3 Analyse et résultats

Cette partie du travail présente et discute les résultats obtenus lors du traitement des données récoltées selon le plan de recherche décrit dans le chapitre méthodologique : les différents questionnaires, les 2 types d'échelles et les entretiens.

#### 3.1 Contexte de travail des participantes et difficultés en gestion de classe

La perception de l'effectif d'élèves en difficulté varie selon les enseignantes. En effet, les classes dans lesquelles elles travaillent s'étendent de la 4H à la 11H. Certaines institutrices enseignent uniquement dans une classe, d'autres dans plusieurs. Les enseignantes spécialisées exercent parallèlement au titulaire de la classe de leurs élèves. P1 enseigne dans une classe de 4H, et annonce 6 élèves en difficulté, cela représente environ le tiers d'élèves. P2 travaille sur deux classes de 8H et évoque entre 20 et 25 élèves, sur un total de 40, cela signifie plus de la moitié d'élèves. P3 estime avoir 2 élèves en difficulté et P4 nomme 2 à 3 élèves. Ces deux participantes sont titulaires de leur classe en 5H-6H et pour chacune, le pourcentage d'élèves en difficulté représente un dixième. P5 et P6 sont des enseignantes spécialisées de 5-11H travaillant parallèlement au titulaire des classes originelles des élèves. P5 évoque la situation de l'année précédente, lorsqu'elle exerçait dans une classe FS, avec 7 élèves en difficulté, c'est-à-dire environ un tiers de sa classe. P6 accueille 32 élèves au sein de sa classe FS, dont 20 à 25 manifestent encore des difficultés scolaires et comportementales, sur les 32 situations signalées par les titulaires de classe.

<b>P1</b>	<b>P2</b>	<b>P3</b>	<b>P4</b>	<b>P5</b>	<b>P6</b>
6	25	2	2-3	7	25
1/3	1/2	1/10	1/10	1/3	3/4
1 classe Formation régulière	2 classes Formation régulière	1 classe Formation régulière	1 classe Formation régulière	1 classe F. spécialisée	32 élèves F. spécialisée

##### 3.1.1 Les difficultés de gestion de classe

A la suite de l'analyse des entretiens préalables effectuées avant l'atelier, j'ai relevé les témoignages des enseignantes concernant les difficultés perçues au sein de leur classe. 6 enseignantes parlent de difficultés en rapport avec l'apprentissage en précisant dans 5 cas la présence de troubles d'apprentissage comme la : dyslexie, dysphasie, dysorthographe, dyscalculie, dyspraxie. Pour 4 d'entre elles, les difficultés des élèves seraient en lien avec une sous-performance ; pour 2 d'entre elles, cela se traduirait par un manque de motivation ; et pour 2 d'entre elles, cela engendrerait une méconnaissance du métier d'élève. Pour 3 d'entre elles, les élèves manqueraient de

prérequis ou auraient des difficultés à suivre les consignes. Une autre enseignante parle de frustration de l'élève qui pourrait être en lien avec l'échec. 3 enseignantes évoquent un comportement agressif, dont 2 parlent d'un comportement hostile, avec des élèves se mettant facilement en colère ou frappant les autres. Les 2 enseignantes spécialisées évoquent un comportement provocateur envers les enseignants, ou obscène. Une enseignante parle d'élèves qui « font des choses par derrière ». D'autres difficultés pourraient être en lien avec le rôle attendu par le système scolaire. Ainsi 2 enseignantes parlent d'élèves inattentifs et 3 enseignantes parlent d'élèves immatures, dont l'une d'entre elles évoque en plus des problèmes de régulation émotionnelle.

Presque toutes les enseignantes ont évoqué leurs difficultés de gestion de classe avec les élèves dits « dys ». Certains élèves ayant été diagnostiqués sont déjà suivis par un(e) orthophoniste ou ergothérapeute et bénéficient de certaines mesures d'adaptation, leur permettant de différencier les supports, contenus, etc. Toutefois, la question se pose pour l'accompagnement d'élèves en difficulté n'ayant pas encore été diagnostiqués « dys » et nécessitant certaines remédiations leur permettant de progresser tout en respectant leur zone proximale de développement. De plus, ces difficultés non remédiées pourraient engendrer chez certains élèves des problèmes de comportement. Comment l'enseignant perçoit son efficacité dans l'accompagnement de ces élèves ? Qu'est-ce qui fait qu'il perçoit ses efforts de manière efficace ou vaine ? Comment influencer la perception de ces enseignants sur leurs pratiques ?

### 3.1.2 Pratiques et stratégies en gestion de classe

Les enseignantes évoquent différentes stratégies d'intervention pour aider les élèves en difficulté et elles sont multiples. 5 enseignantes évoquent des interventions proactives : en variant, adaptant et diminuant les activités pour 3 d'entre elles ; en mettant en place des pratiques pédagogiques comme le conseil de classe pour 3 d'entre elles ; pour 2 d'entre elles, en transmettant une éducation émotionnelle au travers de plusieurs outils (tableau des émotions, gestion émotionnelle, cerveau dans la main); en développant des relations positives au travers des discussions pour l'une d'entre elles ; pour 2 d'entre elles, en mettant en place des outils de gestion de classe (échelle du comportement, feu de signalisation, affichage des règles importantes, charte de comportement); pour l'une d'entre elles, en engageant l'attention de l'élève en difficulté si nécessaire (contact visuel); pour l'une d'entre elles, en gérant les ressources spatiales (isolation volontaire) et une autre les ressources personnelles

(moments de co-enseignement). 4 enseignantes recourent à des interventions réactives. 2 d'entre elles les utilisent dans une visée didactique en donnant des explications individuelles supplémentaires ou en petit groupe. Les autres interventions sont directes et visent à corriger les écarts de conduite par la discussion pour l'une d'entre elles ; la suppression de récréation pour deux d'entre elles. Une d'entre elles recourt à des interventions réactives grâce à un système de renforcement des bons comportements. Une autre enseignante recourt à la suspension des cours de l'élève adoptant un comportement problématique récurrent. 2 enseignantes impliquent les ressources externes, notamment pour établir un bilan d'orthophonie. L'une d'entre elles sollicite si nécessaire le médecin pour un bilan de santé (lunettes, ouïe), le psychologue, l'Office de Protection de l'Enfance et recourt parfois à une demande de placement temporaire en fonction des besoins de la situation familiale de l'enfant. Pour finir, 4 enseignantes sollicitent les parents et deux d'entre elles établissent un contrat de comportement pour l'élève présentant des comportements difficiles à gérer.

### 3.2 Sentiment d'efficacité perçue des enseignants avant les ateliers

Dans cette partie, le sentiment d'efficacité perçue par les enseignantes face aux difficultés présentées par leurs élèves est analysé. La récolte des données de l'échelle du sentiment d'efficacité personnelle en gestion de comportements en classe avant les ateliers m'a permis de dégager la moyenne du score total de chaque participante ainsi que la moyenne des sous-scores de chacune. La moyenne du score total des participantes est de 72,67. La moyenne du sous-score en gestion proactive est de 25,83, celle en gestion réactive est de 24,16, celle de l'implication externe est de 13,17 et celle de l'implication des parents est de 9,5.

<b>Pré-test</b>	<b>P1</b>	<b>P2</b>	<b>P3</b>	<b>P4</b>	<b>P5</b>	<b>P6</b>	<b>M</b>
Gestion proactive (sous-total : 42)	28	21	31	28	25	22	25,83
Gestion réactive (sous-total : 35)	29	21	24	28	19	24	24,16
Implication externe (sous-total : 21)	20	17	7	8	15	12	13,17
Implication parents (sous-total : 14)	12	9	12	11	6	7	9,5
<b>Sentiment d'efficacité personnelle en gestion de comportements en classe</b>	<b>89</b>	<b>68</b>	<b>74</b>	<b>75</b>	<b>65</b>	<b>65</b>	<b>72,67</b>

P1, P3 et P4 obtiennent les scores les plus élevés dans leur sentiment d'efficacité personnelle en gestion de comportements difficiles. Ces enseignantes sont à la tête d'une classe. De plus, elles ont un taux d'activité supérieur à 90% et enseignent depuis plus de 21 ans.

Au travers de l'échelle du sentiment d'efficacité personnelle en gestion de comportements difficiles, les enseignants ont exprimé leur sentiment d'efficacité en

lien avec le degré de capacité ressentie dans leur gestion proactive des situations difficiles présentées par leurs élèves. Comme indiqué dans la méthode d'analyse de données, l'échelle de sentiment d'efficacité en gestion de comportements en classe est graduée de 0-7. Une nuance a été faite en soulignant la perception de la participante comme mentionné ci-dessous :

<b>0 – 1 : Je ne <u>me sens</u> pas du tout capable</b>	<b>2 – 3 : je me sens peu capable</b>	<b>4 – 5 : Je me sens capable</b>	<b>6 – 7 : Je <u>me sens</u> tout à fait capable</b>
---	---------------------------------------	-----------------------------------	--

<b>Je me sens capable ... de manière régulière et répétée (0 pas du tout – 7 tout à fait)</b>	P1	P2	P3	P4	P5	P6	T	M
2. d'enseigner le programme de discipline et le bon comportement aux élèves durant l'année scolaire.	7	3	6	6	4	3	29	4,8
3. de créer des stratégies efficaces, à l'avance, pour corriger le comportement d'un élève difficile.	3	4	5	5	5	3	25	4,2
6. de prendre du recul face à une situation difficile dans le but de mettre en place des solutions efficaces à un problème disciplinaire récurrent.	5	5	5	3	4	4	26	4,3
10. de communiquer explicitement avec tous les parents au sujet du comportement bon ou mauvais de leur enfant durant l'année scolaire.	6	4	5	4	6	4	29	4,8
11. de réfléchir et trouver des solutions en coopération avec l'élève difficile.	3	5	5	4	4	4	25	4,2
15. de dialoguer de manière à ce que ni moi ni l'élève ne sorte perdant à l'issu d'une situation problématique.	4	0	5	6	2	4	21	3,5
<b>SOUS-SCORE DE LA GESTION PROACTIVE</b>	28	21	31	28	25	22		

Avant les ateliers :

- 3 enseignantes se sentiraient tout à fait capables, 1 se sentirait capable et 2 peu capables d'enseigner le programme de discipline et le bon comportement aux élèves durant l'année scolaire ;
- 4 enseignantes se sentiraient capables, et 2 peu capables de créer des stratégies efficaces, à l'avance, pour corriger le comportement d'un élève difficile ;
- 5 enseignantes se sentiraient capables et 1 peu capable de prendre du recul face à une situation difficile dans le but de mettre en place des solutions efficaces à un problème disciplinaire récurrent ;
- 2 enseignantes se sentiraient tout à fait capables et 4 capables de communiquer explicitement avec tous les parents au sujet du comportement bon ou mauvais de leur enfant durant l'année scolaire ;
- 5 enseignantes se sentiraient capables et 1 capable de réfléchir et trouver des solutions en coopération avec l'élève difficile ;
- 1 enseignante se sentirait tout à fait capable, 3 capables, 1 peu capable et 1 pas du tout capable de dialoguer de manière à ce que ni elle ni l'élève ne sorte perdant à l'issu d'une situation problématique.

Au niveau de la perception de la gestion proactive des comportements en classe, les résultats indiquent que certaines pratiques sembleraient être plus aisées que d'autres. Par exemple, la plupart des participantes se percevraient efficaces dans la communication explicite avec les parents ainsi qu'au niveau de l'enseignement des règles de vie. Cependant, une difficulté serait perçue chez les enseignantes dans le dialogue à l'issue d'une situation problématique.

Voici les perceptions du sentiment d'efficacité des participantes dans la gestion réactive des comportements.

<b>Je me sens capable ... de manière régulière et répétée (0 pas du tout – 7 tout à fait)</b>	<b>P1</b>	<b>P2</b>	<b>P3</b>	<b>P4</b>	<b>P5</b>	<b>P6</b>	<b>T</b>	<b>M</b>
5. d'intervenir aux premiers signes d'indiscipline.	<b>7</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	26	4,3
8. de me montrer juste mais ferme lorsqu'un élève ne respecte pas les règles de classe.	<b>6</b>	<b>1</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	26	4,3
9. d'appliquer une punition de manière ferme.	<b>7</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	32	5,3
12. d'appliquer une punition selon le règlement de l'école.	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	31	5,2
13. d'identifier les élèves fautifs, de leur signaler que leur comportement est inacceptable.	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>7</b>	30	5
<b>SOUS-SCORE DE LA GESTION REACTIVE</b>	<b>29</b>	<b>21</b>	<b>24</b>	<b>28</b>	<b>19</b>	<b>24</b>		

Les résultats indiquent que :

- 2 enseignantes se sentiraient tout à fait capables, 1 capable et 3 peu capables d'intervenir aux premiers signes d'indiscipline ;
- 3 enseignantes se sentiraient tout à fait capables, 1 capable, 1 peu capable et 1 pas du tout capable de se montrer juste mais ferme lorsqu'un élève ne respecte pas les règles de classe ;
- 4 enseignantes se sentiraient tout à fait capables, 1 capable et 1 peu capable d'appliquer une punition de manière ferme ;
- 3 enseignantes se sentiraient tout à fait capables et 3 capables d'appliquer une punition selon le règlement de l'école ;
- 2 se sentiraient tout à fait capables, 3 capables et 1 peu capable d'identifier les élèves fautifs, de leur signaler que leur comportement est inacceptable.

D'après les résultats, les participantes se sentiraient capables d'effectuer des interventions actives de manière générale. Toutefois, il s'avèrerait que les actions réactives les moins aisées sont celles d'intervenir aux premiers signes d'indiscipline et de se montrer juste mais ferme lorsqu'un élève ne respecte pas les règles de classe.

Ci-dessous les résultats du sentiment d'efficacité des enseignantes dans l'implication externe.

<b>Je me sens capable ... de manière régulière et répétée (0 pas du tout – 7 tout à fait)</b>	P1	P2	P3	P4	P5	P6	T	M
7. de mettre en place une collaboration avec des personnes extérieures à la classe (psychologue, médiateur, la direction) pour régler un problème d'inconduite.	7	7	1	2	5	3	25	4,2
14. de faire appel à des personnes extérieures (psychologue, médiateur, direction) pour m'aider à mieux communiquer avec un élève difficile afin de trouver des solutions.	7	7	1	3	7	5	30	5
16. d'inclure les parents dans la recherche de nouvelles possibilités suite à une situation difficile.	6	3	5	3	3	4	24	4
<b>SOUS-SCORE DE L'IMPLICATION EXTERNE</b>	20	17	7	8	15	12		

Les résultats indiquent qu'avant les ateliers :

- 2 enseignantes se sentiraient tout à fait capables, 1 capable, 2 peu capables et 1 pas du tout capable de mettre en place une collaboration avec des personnes extérieures à la classe (psychologue, médiateur, la direction) pour régler un problème d'inconduite ;
- 3 enseignantes se sentiraient tout à fait capables, 1 capable, 1 peu capable et 1 pas du tout capable de faire appel à des personnes extérieures (psychologue, médiateur, direction) pour m'aider à mieux communiquer avec un élève difficile afin de trouver des solutions ;
- 1 enseignante se sentirait tout à fait capable, 2 capables et 3 peu capables d'inclure les parents dans la recherche de nouvelles possibilités suite à une situation difficile.

D'après les résultats, les participantes se sentiraient capables d'impliquer les ressources externes de manière générale. Toutefois, ces enseignantes percevraient ces collaborations différemment que ce soit avec les parents dans la recherche de nouvelles solutions ainsi qu'avec les ressources externes pour régler des problèmes disciplinaires.

<b>Je me sens capable ... De manière régulière et répétée (0 pas du tout – 7 tout à fait)</b>	P1	P2	P3	P4	P5	P6	T	M
1. d'inclure tous les parents dans la résolution de problèmes de discipline, y compris les moins coopératifs.	5	3	6	5	1	4	24	4
4. de communiquer aux parents mes attentes concernant la discipline de leur enfant dès le début de l'année scolaire.	7	6	6	6	5	3	33	5,5
<b>SOUS-SCORE DE L'IMPLICATION DES PARENTS</b>	12	9	12	11	6	7		

Pour finir, ci-dessous la dimension du sentiment d'efficacité des enseignantes dans l'implication des parents. Après l'analyse des données :

- 1 enseignante se sentirait tout à fait capable, 3 capables, 1 peu capable et 1 pas du tout capable d'inclure tous les parents dans la résolution de problèmes de discipline, y compris les moins coopératifs ;
- 4 enseignantes se sentiraient tout à fait capables, 1 capable et 1 peu capable de communiquer aux parents mes attentes concernant la discipline de leur enfant en classe dès le début de l'année scolaire.

D'après ces résultats, la majorité des participantes se sentiraient capables de communiquer aux parents les attentes concernant la discipline de leur enfant. Mis à part P5 et P6, les enseignantes spécialisées. La plupart des enseignantes se sentiraient peu capables d'inclure tous les parents dans la résolution de problèmes de discipline, notamment avec les moins coopératifs, surtout pour P2 et P5. Ce sont les enseignantes exerçant depuis moins de 5 ans.

### 3.3 Risque de burnout des enseignants avant les ateliers

Ci-dessous se trouve la synthèse des résultats obtenus avec le Test d'Inventaire de Burnout de Maslach (2006). Dans l'ensemble, j'ai effectué la moyenne des six participantes afin de situer l'échantillon au niveau des trois dimensions. Au niveau de l'épuisement émotionnel (score 18,33) et l'accomplissement personnel (score 34,17), le degré est modéré et la dépersonnalisation (score 4,5) est faible.

Prétest	P1	P2	P3	P4	P5	P6	T	M
Épuisement émotionnel (EE)	29	12	13	5	24	27	110	18,3
Dépersonnalisation (DP)	5	0	1	0	12	9	27	4,5
Accomplissement personnel (AP)	31	32	35	43	29	35	205	34,2

Les enseignants ne présentent pas un risque de burnout avant les ateliers. Toutefois P1 et P5 présentent un degré modéré ou élevé de certaines dimensions. En effet, pour Maslach, un sentiment d'épuisement émotionnel associé à un sentiment de dépersonnalisation constitue un état critique. D'autant plus, si le score d'accomplissement personnel s'y trouve également.

P1 présente un degré d'épuisement émotionnel modéré, à la limite du degré élevé. Le degré de dépersonnalisation est faible, mais à la limite du degré modéré. Le degré de l'accomplissement personnel est faible.

P2 présente un degré d'épuisement émotionnel et un degré de dépersonnalisation faibles. Par contre, le degré d'accomplissement personnel est faible.

P3 présente un degré d'épuisement émotionnel et un degré de dépersonnalisation faible. Le degré d'accomplissement personnel est modéré.

Les degrés des trois dimensions de P4 sont faibles. Cette enseignante ne présente aucun risque de burnout.

P5 présente un degré d'épuisement émotionnel modéré. Le degré de dépersonnalisation est élevé, mais à la limite du degré modéré. En outre, le degré d'accomplissement personnel est faible.

Les degrés des trois dimensions de P6 sont modérés. Cette enseignante pourrait être à risque de se retrouver en situation de burnout si la sévérité du degré d'épuisement émotionnel et la dépersonnalisation deviennent élevées et que le degré d'accomplissement personnel devient faible.

Au niveau global, les participantes ne ressentent pas le sentiment de sollicitation excessive, mis à part P1. Les participantes ne considèrent pas leur travail comme épanouissant, à l'exception de P4. Pour conclure cette partie de l'analyse, c'est P5 qui comporte un risque accru de burnout, le degré du sentiment d'épuisement émotionnel est pour le moment modéré. Par contre, le degré des deux autres dimensions sont élevés.

### 3.4 Sentiment d'efficacité perçue des enseignants après les ateliers

La moyenne des scores du SEP en gestion de comportements en classe après les ateliers est de 72,83. Ainsi, une légère augmentation est perceptible. La moyenne de l'implication externe n'a pas bougé et celle de l'implication des parents a diminué. P1 et P4 obtiennent les scores les plus élevés dans leur sentiment d'efficacité personnelle en gestion de comportements.

<b>Post-test</b>	<b>P1</b>	<b>P2</b>	<b>P3</b>	<b>P4</b>	<b>P5</b>	<b>P6</b>	<b>M</b>
Gestion proactive	31	21	33	32	23	20	26,67
Gestion réactive	29	25	20	26	27	22	24,83
Implication externe	16	18	8	9	14	14	13,17
Implication parents	10	8	10	7	6	8	8,17
<b>Sentiment d'efficacité personnelle en gestion de comportements en classe</b>	<b>86</b>	<b>72</b>	<b>71</b>	<b>74</b>	<b>70</b>	<b>64</b>	<b>72,83</b>

En observant chaque dimension, dans le tableau ci-dessous, en moyenne, les enseignantes ont vu augmenter le sous-score du sentiment d'efficacité dans la gestion proactive (de 25,83 à 26,67) et la gestion réactive (24,17 à 24,83) ; la moyenne du SEP en implication externe n'a pas changé (13,17) ; celle de l'implication des parents a diminué, passant de 9,5 à 8,17. Le tableau détaillant les nouveaux scores du

sentiment d'efficacité dans les différentes dimensions se trouve en annexe (annexe 24).

	SENTIMENT D'EFFICACITÉ Score total		GESTION PROACTIVE Sous-score		GESTION RÉACTIVE Sous-score		IMPLICATION EXTERNE Sous-score		IMPLICATION PARENTS Sous-score	
	Pré- test	Post- test	Pré- test	Post- test	Pré- test	Post- test	Pré- test	Post- test	Pré- test	Post- test
<b>P1</b>	89	<b>86</b>	28	<b>31</b>	29	<b>29</b>	20	<b>16</b>	12	<b>10</b>
<b>P2</b>	68	<b>72</b>	21	<b>21</b>	21	<b>25</b>	17	<b>18</b>	9	<b>8</b>
<b>P3</b>	74	<b>71</b>	31	<b>33</b>	24	<b>20</b>	7	<b>8</b>	12	<b>10</b>
<b>P4</b>	75	<b>74</b>	28	<b>32</b>	28	<b>26</b>	8	<b>9</b>	11	<b>7</b>
<b>P5</b>	65	<b>70</b>	25	<b>23</b>	19	<b>27</b>	15	<b>14</b>	6	<b>6</b>
<b>P6</b>	65	<b>64</b>	22	<b>20</b>	24	<b>22</b>	12	<b>14</b>	7	<b>8</b>
<b>M</b>	72,67	<b>72,83</b>	25,83	<b>26,67</b>	24,17	<b>24,83</b>	13,17	<b>13,17</b>	9,5	<b>8,17</b>

En observant, à présent, l'évolution du sentiment d'efficacité personnelle chez chaque participante, il est à relever que P2 et P5 ont augmenté leur SEP en gestion de comportements en classe. P1, P3, P4 et P6 ont diminué le leur.

		P1	P2	P3	P4	P5	P6	M
<b>Évolution du SEP en gestion de comportements en classe</b>		-	+	-	-	+	-	-
<i>Évolution du SEP par dimension</i>	<i>Gestion proactive</i>	+	=	+	+	-	-	+
	<i>Gestion réactive</i>	=	+	-	-	+	-	-
	<i>Implication externe</i>	-	+	+	+	-	+	+
	<i>Implication des parents</i>	-	-	-	-	=	+	-

Une analyse de l'évolution du SEP par dimension a été réalisée. En prenant le sous-score du SEP en gestion proactive, les participantes ayant augmenté leur sentiment d'efficacité dans cette dimension sont P1, P3, P4. Les participantes l'ayant diminué sont P4 et P5. Le sous-score de P2 n'a pas changé.

<b>Je me sens capable ... de manière régulière et répétée (0 pas du tout – 7 tout à fait)</b>	P1	P2	P3	P4	P5	P6	T
2. d'enseigner le programme de discipline et le bon comportement aux élèves durant l'année scolaire.	-1	+1	0	0	0	0	0
3. de créer des stratégies efficaces, à l'avance, pour corriger le comportement d'un élève difficile.	+1	-3	0	0	-3	0	-5
6. de prendre du recul face à une situation difficile dans le but de mettre en place des solutions efficaces à un problème disciplinaire récurrent.	+1	+2	0	+2	0	-1	+4
10. de communiquer explicitement avec tous les parents au sujet du comportement bon ou mauvais de leur enfant durant l'année scolaire.	-1	-3	0	+1	-1	0	-4
11. de réfléchir et trouver des solutions en coopération avec l'élève difficile.	+2	-1	+1	+2	0	-1	+3
15. de dialoguer de manière à ce que ni moi ni l'élève ne sorte perdant à l'issue d'une situation problématique.	+1	+4	+1	-1	+2	0	+7
<b>SOUS-SCORE DE LA GESTION PROACTIVE</b>	<b>+3</b>	<b>0</b>	<b>+2</b>	<b>+4</b>	<b>-2</b>	<b>-2</b>	<b>+5</b>

Au terme des ateliers, 4 enseignantes ont augmenté leur sentiment d'efficacité dans leur capacité de dialoguer de manière à ce que ni elle ni l'élève ne sorte perdant à l'issue d'une situation problématique ; 3 enseignantes dans leur capacité de réfléchir et trouver des solutions en coopération avec l'élève difficile ; 3 enseignantes dans leur capacité de prendre du recul face à une situation difficile dans le but de mettre en place des solutions efficaces à un problème disciplinaire récurrent. Une diminution du sentiment d'efficacité a été relevée chez 3 enseignantes dans leur capacité de communiquer explicitement avec tous les parents au sujet du comportement bon ou mauvais de leur enfant durant l'année scolaire ; 2 enseignantes dans leur capacité de créer des stratégies efficaces, à l'avance, pour corriger le comportement d'un élève difficile.

En prenant le sous-score du SEP en gestion réactive, les participantes ayant augmenté leur sentiment d'efficacité dans cette dimension sont P2 et P5. Les participantes ayant diminué leur sentiment d'efficacité dans cette dimension sont P3, P4 ainsi que P6.

<b>Je me sens capable ... de manière régulière et répétée (0 pas du tout – 7 tout à fait)</b>	<b>P1</b>	<b>P2</b>	<b>P3</b>	<b>P4</b>	<b>P5</b>	<b>P6</b>	<b>T</b>
5. d'intervenir aux premiers signes d'indiscipline.	<b>0</b>	<b>+3</b>	<b>-2</b>	<b>+2</b>	<b>+2</b>	<b>+1</b>	<b>+6</b>
8. de me montrer juste mais ferme lorsqu'un élève ne respecte pas les règles de classe.	<b>0</b>	<b>+2</b>	<b>-2</b>	<b>-1</b>	<b>+3</b>	<b>+1</b>	<b>+3</b>
9. d'appliquer une punition de manière ferme.	<b>-1</b>	<b>-1</b>	<b>-2</b>	<b>0</b>	<b>+3</b>	<b>-1</b>	<b>-2</b>
12. d'appliquer une punition selon le règlement de l'école.	<b>+1</b>	<b>+1</b>	<b>0</b>	<b>-2</b>	<b>-1</b>	<b>-3</b>	<b>-4</b>
13. d'identifier les élèves fautifs, de leur signaler que leur comportement est inacceptable.	<b>0</b>	<b>-1</b>	<b>+1</b>	<b>-1</b>	<b>+1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>SOUS-SCORE DE LA GESTION REACTIVE</b>	<b>0</b>	<b>+4</b>	<b>-5</b>	<b>-2</b>	<b>+8</b>	<b>-2</b>	<b>+3</b>

Les résultats indiquent que 4 enseignantes ont augmenté leur sentiment d'efficacité dans leur capacité d'intervenir aux premiers signes d'indiscipline ; et 3 enseignantes dans leur capacité de se montrer juste mais ferme lorsqu'un élève ne respecte pas les règles de classe.

Une diminution du sentiment d'efficacité a été relevé chez 3 enseignantes dans leur capacité d'appliquer une punition selon le règlement de l'école ; et 4 enseignantes dans leur capacité d'appliquer une punition de manière ferme.

En prenant le sous-score de l'implication externe, les participantes ayant augmenté leur sentiment d'efficacité dans cette dimension sont P2, P3, P4, P5 et P6. Seule P1 a diminué son sentiment d'efficacité dans cette dimension.

<b>Je me sens capable ... de manière régulière et répétée (0 pas du tout – 7 tout à fait)</b>	P1	P2	P3	P4	P5	P6	T
7. de mettre en place une collaboration avec des personnes extérieures à la classe (psychologue, médiateur, la direction) pour régler un problème d'inconduite.	-1	0	-1	0	+1	+2	+1
14. de faire appel à des personnes extérieures (psychologue, médiateur, direction) pour m'aider à mieux communiquer avec un élève difficile afin de trouver des solutions.	-2	0	+2	-1	-1	0	-2
16. d'inclure les parents dans la recherche de nouvelles possibilités suite à une situation difficile.	-1	+1	0	+2	+1	0	+3
<b>SOUS-SCORE DE L'IMPLICATION EXTERNE</b>	<b>-4</b>	<b>+1</b>	<b>+1</b>	<b>+1</b>	<b>+1</b>	<b>+2</b>	<b>+2</b>

A la suite des ateliers, 3 enseignantes ont augmenté leur sentiment d'efficacité dans leur capacité d'inclure les parents dans la recherche de nouvelles possibilités suite à une situation difficile ; 2 enseignantes dans leur capacité de mettre en place une collaboration avec des personnes extérieures à la classe (psychologue, médiateur, la direction) pour régler un problème d'inconduite. Une diminution du sentiment d'efficacité a été relevé chez 3 enseignantes dans leur capacité de faire appel à des personnes extérieures (psychologue, médiateur, direction) pour l'aider à mieux communiquer avec un élève difficile afin de trouver des solutions.

P6 a augmenté son sentiment d'efficacité personnelle en implication des parents. P1, P2, P3, P4 ont diminué leur SEP. Celui de P5 est resté inchangé.

<b>Je me sens capable ... de manière régulière et répétée (0 pas du tout – 7 tout à fait)</b>	P1	P2	P3	P4	P5	P6	T
1. d'inclure tous les parents dans la résolution de problèmes de discipline, y compris les moins coopératifs.	-1	0	-1	-1	-1	0	-4
4. de communiquer aux parents mes attentes concernant la discipline de leur enfant en classe dès le début de l'année scolaire.	-1	-1	-1	-3	+1	+1	-4
<b>SOUS-SCORE DE L'IMPLICATION DES PARENTS</b>	<b>-2</b>	<b>-1</b>	<b>-2</b>	<b>-4</b>	<b>0</b>	<b>+1</b>	<b>-8</b>

Une nette diminution du sentiment d'efficacité a été relevé chez 4 enseignantes dans leur capacité d'inclure tous les parents dans la résolution de problèmes de discipline, y compris les moins coopératifs ; chez 4 enseignantes dans leur capacité de communiquer aux parents leurs attentes concernant la discipline de leur enfant en classe, dès le début de l'année scolaire.

### 3.5 Risque de burnout des enseignants après les ateliers

Au travers du Test Inventaire du Burnout de Maslach (2006), j'ai effectué la moyenne des six participantes afin de situer l'échantillon, après les ateliers, au niveau des trois dimensions. Le degré d'épuisement émotionnel (score 21,5) est modéré. Le degré de dépersonnalisation (score 6,83) est modéré, à la limite du degré faible. L'accomplissement personnel (score 33), le degré est faible.

Post-test	P1	P2	P3	P4	P5	P6	T	M
Épuisement émotionnel (EE)	33	21	13	10	24	28	129	21,5
Dépersonnalisation (DP)	10	4	7	1	6	13	41	6,83
Accomplissement personnel (AP)	35	33	40	42	20	28	198	33

P1 présente un degré d'épuisement émotionnel élevé. Avant les ateliers, ce sous-score était de 29, modéré, après les ateliers il est passé à 33. Le degré de dépersonnalisation était faible (5), à la limite du modéré et est passé à 10, degré modéré. En observant attentivement les propositions touchant cette dimension, P1 craindrait davantage que ce travail ne l'endurcisse émotionnellement. Il y a eu une augmentation de l'accomplissement personnel, ce qui est positif, passant de 31 (faible) à 35 (modéré). Après les ateliers, P1 estimerait comprendre plus facilement ce que ses élèves ressentent ; s'occuper plus souvent des problèmes de ses élèves avec efficacité et arriverait plus souvent à créer une atmosphère détendue avec ses élèves, avec aisance. Cela touche directement l'objectif que cette enseignante s'est fixé lors des ateliers. Elle considèrerait avoir accompli beaucoup de choses qui en valent la peine de manière plus régulière.

Le degré d'épuisement émotionnel de P2 a nettement augmenté passant de 12 (faible) à 21. Le degré de dépersonnalisation est resté faible, même s'il est passé de 0 à 4. Cette augmentation est en lien avec une impression plus régulière que ses élèves la rendent responsable de certains de leurs problèmes. Le degré d'accomplissement personnel est resté faible passant de 32 à 33. Ce sous-score se trouve à la limite du degré modéré. Cette légère augmentation serait en lien avec le sentiment ressenti lorsque cette enseignante se sent proche de ses élèves.

Le score du degré émotionnel de P3 n'a pas changé et est resté faible. Le degré de dépersonnalisation a changé passant de faible (1) à modéré (7). Cette hausse significative serait en lien avec une impression d'insensibilité aux gens depuis qu'elle a ce travail. En ce qui concerne son degré d'accomplissement personnel, il s'est amélioré passant de modéré (35), à élevé (40). P3 s'occuperait efficacement des problèmes de ses élèves de manière plus régulière ; aurait une influence positive sur les gens, dans son travail ; elle se serait sentie ragaillardie lorsqu'elle a été proche de ses élèves ; et elle traiterait les problèmes émotionnels plus calmement.

P4 présente un degré émotionnel faible avec un sous-score de 10, et un degré de dépersonnalisation faible, avec 1. La légère augmentation de cette dimension serait

reliée à l'impression de moins se soucier de ce qui arrive à certains de ses élèves. Son degré d'accomplissement est élevé. Bien que ce sous-score ait sensiblement diminué, P4 traiterai les problèmes émotionnels plus calmement.

La situation de P5 s'est légèrement améliorée. Le degré d'épuisement émotionnel est resté modéré, avec un sous-score de 24. Le degré de dépersonnalisation est passé d'élevé (12) à modéré (6). C'est très positif. Elle s'estimerait moins insensible aux gens depuis qu'elle a ce travail. Elle craindrait moins que ce travail ne l'endurcisse émotionnellement. Elle aurait l'impression de se soucier un peu plus de ce qui arrive à certains de ses élèves. Elle ressentirait moins l'impression que ses élèves la rendent responsable de certains de leurs problèmes. Le degré d'accomplissement est resté faible, passant de 29 à 20. C'est une diminution très significative. P5 percevrait moins souvent son efficacité dans la résolution de problèmes, elle traiterai moins calmement les problèmes émotionnels ; elle se sentirait moins souvent pleine d'énergie. Par contre, elle se sentirait ragaillardie étant proche de ses élèves.

Le degré d'épuisement émotionnel de P6 est resté modéré (28). Son degré de dépersonnalisation est passé de modéré (9), à élevé (13). Cette augmentation est en lien avec la crainte que ce travail ne l'endurcisse émotionnellement. Elle ressentirait cette impression de manière plus régulière (quelques fois par semaine). Le degré d'accomplissement a chuté passant de modéré (35) à faible (28). Elle comprendrait plus souvent ce que ses élèves ressentent. Cependant, elle ressentirait une baisse d'efficacité dans la résolution des problèmes de ses élèves, percevrait moins souvent une influence positive sur les gens ; créerai moins souvent une atmosphère détendue avec ses élèves ; se sentirait moins souvent ragaillardie en étant proche de ses élèves ; elle aurait moins l'impression d'avoir accompli beaucoup de choses qui en valent la peine dans ce travail. La situation de cette enseignante est critique, car si son degré émotionnel augmente, elle serait considérée dans une situation critique et très vulnérable au burnout.

Évolution du Test d'Inventaire de Burnout	P1	P2	P3	P4	P5	P6	T
Épuisement émotionnel (EE)	+ 4	+ 9	=	+ 5	=	+ 1	+ 19
Dépersonnalisation (DP)	+ 5	+ 4	+ 6	+ 1	- 6	+ 4	+ 14
Accomplissement personnel (AP)	+4	+ 1	+ 5	- 1	- 9	- 7	- 7

Au niveau du sous-score de dépersonnalisation, une augmentation de cette dimension est relevée, sauf pour P5, dont le sous-score diminue. Je me suis interrogée quant à

cette hausse, à la suite des séances. En effet, pour P1, P3 et P6 le degré a augmenté. Toutefois, je me demande si cela ne pourrait pas être considéré comme une évolution positive dans la relation aux élèves lorsque ces enseignantes se trouvent face à une situation problématique. Ainsi, je considère que cette relation impersonnelle pourrait être perçue de manière positive. Grâce à cette distance émotionnelle, l'enseignante ne met pas toute la responsabilité de l'échec sur l'élève ni sur elle-même. Elle fait la différence entre la responsabilité de l'élève par rapport à sa difficulté et sa responsabilité dans l'action pédagogique et la gestion des ressources. La dépersonnalisation correspond selon Maslach (1982) à la notion de coping ; l'individu essaierait de freiner l'épuisement émotionnel en traitant les autres comme des objets, plutôt que comme des personnes. Ashforth et Lee (1990) considèrent qu'il s'agit d'un mécanisme de défense, en réaction et comme protection de l'individu envers les menaces perçues. Alors, cette dépersonnalisation serait associée à un stress psychologique ainsi qu'à une fuite comme mécanisme de coping.

En ce qui concerne le sous-score d'accomplissement personnel de P1 et P3, il a nettement augmenté. Les séances semblent avoir pu renforcer le sentiment de compétences et d'efficacité de ces enseignantes. Cependant, le sous-score de cette dimension a considérablement diminué pour P5 et P6. Une légère évolution est constatée dans les sous-scores de P2, une hausse ; et P4, une baisse.

### 3.6 Contribution du jeu « Cap sur la Confiance »

Lorsqu'une participante évoquait sa situation problématique, les autres pouvaient partager avec elle leurs expériences. Ces expériences « vicariantes » les poussaient à effectuer un modelage que Bandura (2014) considérait constructeur d'efficacité. De plus, les participantes partagent le même métier favorisant ainsi le processus d'identification selon Schunk (1989). En outre, l'observation des modèles surmontant progressivement leurs obstacles peut être source d'inspiration. Selon Bandura (2014), ce modelage peut faire évoluer une vision négative de l'échec mettant en évidence la persévérance comme conductrice au succès. Au travers des témoignages des autres participantes, elles ont également pu prendre conscience qu'une réaction émotionnelle peut être transitoire et qu'elles peuvent être ressenties même par des enseignantes compétentes. Lors de l'entretien de groupe enregistré oralement, elles ont dit qu'elles se sont senties moins seules face à leur problème. Elles disent avoir particulièrement apprécié le fait de pouvoir partager des situations problématiques et d'entendre les autres participantes dire « moi aussi ».

Elles ont parlé de l'ambiance de confiance du jeu et que cette atmosphère était propice au partage d'expériences et aux discussions. Selon les participantes, la structure du jeu a permis à chacune d'être active, d'avoir sa place et de disposer d'un temps de parole pour partager sa problématique. Elles ont comparé ces séances aux analyses des pratiques professionnelles (APP). Elles ont considéré que ce jeu est une évolution des APP. Lors de la fin de la dernière séance, chaque participante a reçu un feed-back personnalisé. Ce message évoquait ses ressources, les mettant en lien avec son objectif afin de se remémorer du chemin parcouru. Ci-dessous, un exemple de feed-back :

*P1, tu sais surfer sur les vagues. Les élèves ont beaucoup de chance de t'avoir comme enseignante. Tu as besoin d'être soutenue et tu sais t'entourer. C'est une force. Tu aimes les moments de partage, aimes rire et faire des blagues. C'est une belle manière d'être au monde. Et si tu t'amusais avec tes élèves pour détendre un peu l'atmosphère et que tu retrouvais les petits moments de joie que tu partages avec eux ?*

Les participantes ont lu le feed-back et ont été très touchées par cette attention. Ainsi, cette persuasion verbale peut également être constructeur d'efficacité, selon Bandura (2014).

L'entretien avec deux participantes m'ont permis d'éclairer ce qui pendant le jeu les a amenées à modifier la propension à une gestion réactive des comportements difficiles. Pour ce faire, j'ai repris des extraits des trois séances enregistrées vocalement (annexes 29 et 30).

#### 3.6.1 Participante 1

Lors de l'entretien préalable, cette enseignante a évoqué les difficultés liées aux apprentissages, notamment le manque de motivation et le rôle attendu par le système scolaire, avec les élèves inattentifs. Lors de la première séance du jeu, P1 a formulé son objectif en identifiant une situation à améliorer en gestion de classe.

Il s'agit là d'une des sources d'information les plus influentes sur l'efficacité : les expériences actives de maîtrise (au niveau de l'identification du but visé). Selon Bandura (2014), ces expériences actives de maîtrise ont des incidences favorables sur le comportement de l'enseignant face à sa classe. Comme mentionné dans ma méthodologie, les ateliers ont été enregistrés vocalement à l'aide de mon dictaphone. Lors de la première séance du jeu, P1 souhaitait « améliorer l'ambiance de sa classe, que chaque élève soit preneur et motivé ». L'animatrice du jeu lui a expliqué qu'elle

n'était pas « maître à bord de son bateau » pour atteindre cet objectif. Ensuite, P1 a recadré son objectif : « *J'aimerais me sentir mieux, plus calme* ». Comme toutes les participantes, elle a également répondu à quelques cartes lanterne. Ces cartes touchent les expériences actives de maîtrise, au niveau de la connaissance de soi. P1 a tiré la carte lanterne suivante :

« *Raconte quelque chose qui t'a rendu triste. Il y a déjà les larmes qui viennent... de pas réussir à vraiment maîtriser ma classe* ».

Après avoir répondu à cette carte, elle a expliqué sa situation en classe et les difficultés qu'elle rencontrait. Les autres participantes l'ont écoutée et lui ont posé des questions pour mieux comprendre sa situation. Une nouvelle discussion a abordé les difficultés auxquelles sont confrontées les enseignantes lorsqu'elles doivent s'absenter.

**P4 :** *Mais appeler au secours sans forcément manquer le job. On peut continuer à fonctionner dans notre classe, comme P1 le dit et juste dire, j'en peux plus. C'est difficile pour moi.*

Trois semaines après, lors de la deuxième séance, les enseignantes ont replacé leur bateau pour montrer la distance les séparant de leur but (le phare). Lorsqu'elle a positionné son bateau, P2 est intervenue.

**P2 :** « *Est-ce que je peux dire que je suis pas d'accord avec P1 ?* »

**P1 :** « *Je dois avancer un petit peu... (rires)* »

**P2 :** « *Avec tout ce que tu as fait, tout ce que tu as mis en place, t'es pas au début de ton objectif. Non, mais... t'as déjà avancé un petit peu* ».

**P1 :** « *J'ai l'impression que je recule en fait. Je dois faire énormément de discipline, mais vraiment beaucoup. J'ai l'impression que plus on explique, plus on essaie de proposer des trucs positifs...* »

Selon Bandura (2014), certaines personnes peuvent manifester une résistance à la persuasion verbale. Puis, lorsque le moment est venu d'évoquer le blocage empêchant chacune d'atteindre leur but, P1 a dit : « *Je suis fatiguée de répéter tout le temps la même chose, les règles de vie, la gestion des devoirs. J'ai vraiment l'impression de parler dans le vide. C'est usant* ». Elle a évalué cette fatigue à 8 sur 10. Puis en fin de cette deuxième séance, elle a identifié l'émotion principale : la tristesse et son besoin de repos. Elle a pu verbaliser les émotions négatives. Elle a décrit de manière détaillée la situation problématique, pour prendre de la distance avec le comportement problématique. Elle a pu expliquer aux autres participantes sa manière d'interpréter les événements survenus. Cela lui permettrait de prendre conscience avec les structures préexistantes de la connaissance de soi.

### *3.6.1.1 Bilan des deux échelles*

Les résultats de la première échelle du sentiment d'efficacité en gestion de comportements démontraient un fort sentiment d'efficacité. Selon les résultats de la deuxième échelle de son SEP, cette enseignante a diminué le score total. Cependant, elle a augmenté son sous-score en gestion proactive et diminué celui d'implication externe. La vulnérabilité ressentie lors des séances s'est confirmée avec le deuxième Test Inventaire du Burnout. En effet, elle a présenté une augmentation de la dimension de l'épuisement émotionnel ainsi que de la dépersonnalisation. Par contre, une amélioration a été visible au niveau du score de l'accomplissement personnel. Ainsi, le bout de chemin parcouru lors des séances a démontré des effets dans sa perception de sa gestion proactive en classe et par extension sur son sentiment de compétence.

### *3.6.1.2 Nouvelles stratégies*

Lors de l'entretien final, cette enseignante a mentionné une nouvelle stratégie mise en place et étroitement liée à son objectif « se sentir mieux, plus calme » et son besoin de repos. Avant les ateliers, elle avait l'impression de devoir tenir, d'être toujours à cran, d'être sur la sellette et d'avoir les yeux partout. Pendant les vacances de Noël, elle a rechargé ses batteries et disait se sentir reposée. Pour favoriser son sommeil, elle a eu recours à l'homéopathie, elle a utilisé également le tapotage ainsi que la sophrologie. Les stratégies mises en place lui ont permis de se sentir mieux.

Cette enseignante a sollicité diverses ressources externes : les enseignantes précédentes (pour s'informer sur la situation des parents) ; le soutien pédagogique ; soutien intégratif ponctuel (pour 4 élèves) ; la directrice ; l'aide de la HEP (pour accueillir des étudiants de 3<sup>ème</sup> année) ; le civiliste ; la psychologue du CAPPES à Neuchâtel ; et une autre collaboratrice du CAPPES pour la mise en place de stratégies au sein de sa classe. Il se pourrait que l'intervention de P4 lors de la deuxième séance ait encouragé cette enseignante à solliciter une aide externe. Ainsi, elle a recouru à du soutien social instrumental, avec une collaboratrice du CAPPES. Bandura (2014) explique que si l'enseignante multiplie les aides, elle diminue indirectement sa perception d'efficacité. De plus, Schaufeli, Maslach et Marek (1993) considèrent que le recours au soutien social peut être perçu comme une menace à l'estime de soi. Cependant, il semblerait que cette enseignante n'ait pas remis en question son estime de soi, mais plutôt qu'elle considérerait cela comme une ressource. Elle n'a pas demandé de l'aide pour déléguer le « problème » car elle n'est pas capable de gérer cela, mais plutôt dans le but d'être accompagnée dans l'identification de nouvelles

stratégies à adopter. Ce sont des compétences acquises grâce au modelage abstrait. Ces stratégies pourraient lui permettre d'adopter de nouveaux comportements et lui permettre de se sentir mieux face à sa classe.

#### *3.6.1.3 Nouvelle gestion proactive*

Grâce au soutien du CAPPEs, cette enseignante s'est fixé des sous-aptitudes en utilisant progressivement différentes stratégies proactives à mettre en place en classe. Une nouvelle routine a été instaurée pour les retours de la récréation afin de diminuer les problèmes ayant lieu à ce moment. Une affiche indiquait la place de chaque élève. En outre, elle a mis en place un autre rituel pour les déplacements, notamment en allant à la chorale. Les élèves se mettaient par deux, toujours avec la même personne, toujours dans le même ordre. Pour certains élèves manifestant des comportements problématiques lors de la chorale, cette enseignante a décidé de les répartir dans la salle avec l'accord de ses collègues. Ainsi, l'enseignante a fait des expériences de maîtrise successives, lui permettant de garder sa motivation. Comme le stipule Gaudreau (2017), les règles, les routines et les procédures utilisées clarifient les attentes de l'enseignant concernant les comportements des élèves. En effet, les élèves ont besoin de savoir quelles sont les attentes de l'enseignant et connaître également les conséquences liées à la réponse ou non à ces attentes. Son objectif lors des ateliers était de se sentir plus calme au sein de sa classe. Les performances modelées lui ont permis de modifier son comportement en tenant compte de deux facteurs : la prédictibilité et la contrôlabilité. Elle a reconnu sa manière de réagir face aux comportements indésirables lors de la chorale et a préparé sa manière d'agir afin d'affronter ces comportements possibles. Elle a pu ainsi diminuer le stress ressenti hors de sa classe. En modelant la contrôlabilité, la collaboratrice du CAPPEs a communiqué des stratégies efficaces avec des rituels et routines à mettre en place. Ce que cette enseignante a effectué avec succès. Cela aurait pour incidence une meilleure anticipation des comportements difficiles, une meilleure gestion et par conséquent un mieux-être face à sa classe.

#### *3.6.1.4 Nouvelle position face à la classe*

Cette enseignante aurait ressenti un mieux-être et un regain de confiance après les séances du jeu « Cap sur la Confiance ». Elle a dit qu'elle n'avait plus la boule au ventre ni le plexus tendu. Avant les ateliers, elle ressentait ces états physiologiques, même sans être en présence des élèves. Elle a ajouté qu'elle a repris confiance en elle et qu'elle a apprécié le sentiment de ne pas se sentir seule face à une situation

problématique. Ainsi, les séances « Cap sur la Confiance » représenteraient un soutien social instrumental en groupe, en verbalisant et libérant les émotions négatives et en suscitant une analyse réflexive autour d'une situation problématique.

### 3.6.2 Participante 2

Lors de l'entretien préalable, cette enseignante a évoqué les difficultés liées aux apprentissages, notamment en lien avec le syndrome de l'échec et le rôle attendu par le système scolaire. Lors de la première séance, elle a identifié son objectif : « *J'aimerais ne pas me sentir attaquée lorsqu'un élève me rappelle les règles de bonne foi* ». Ensuite, elle a évoqué le blocage qui l'empêchait d'atteindre son but. Elle a dit « *Je suis sensible aux injustices. J'ai peur qu'on me trouve injuste et qu'on ne m'aime pas* ». Elle a estimé l'intensité de ce blocage à 6,5/10.

D'après Bandura (2014), les enseignants ayant un faible sentiment d'efficacité, se sentiraient stressés, agressés et énervés et adopteraient une attitude de surveillance avec des modes restrictifs et punitifs. Comme toutes les autres participantes, elle a identifié son besoin : « *vivre dans un milieu non menaçant. Avec cette tribu d'élèves, quand j'arrive dans cette classe, c'est de la survie. C'est un milieu qui est juste hyper négatif* ». Puis, elle a choisi une stratégie à mettre en place en classe afin de ne plus se sentir attaquée. Ainsi, pour trouver sa stratégie en visualisant la situation défiante : un élève lui rappelle les règles ; et elle a imaginé une nouvelle manière de réagir dans cette situation perçue comme menaçante. Cette analyse lui a permis de mettre en pratique l'automodelage cognitif.

#### 3.6.2.1 Bilan des deux échelles

Selon les résultats de la deuxième échelle remplie concernant le sentiment d'efficacité, cette enseignante a augmenté son score total, passant de 68 à 72. Elle a notamment augmenté dans la dimension : gestion réactive. Dans le sous-chapitre suivant, je vais mettre en exergue la nouvelle gestion de comportements en classe de cette enseignante. En ce qui concerne le Test d'Inventaire de Burnout rempli après les ateliers, il démontre une augmentation du sentiment d'épuisement émotionnel.

#### 3.6.2.2 Nouvelle gestion réactive

Lors de l'entretien final, cette enseignante a souligné qu'un changement s'était déjà opéré depuis le début de l'année scolaire et notamment après les ateliers du jeu. Elle a mis en pratique de nouvelles interventions réactives face aux comportements difficiles. Ainsi, elle a mis moins d'énergie, n'a plus crié, s'est moins énervée contre

les élèves. Elle a manifesté son mécontentement gentiment mais de manière ferme. Elle n'a plus donné d'annotations, n'a plus attribué plus d'heures d'arrêt, n'a plus abordé le problème de manière frontal. Elle s'est montrée plus patiente et compatissante. Elle a dit qu'elle essayait d'être juste. Cette stratégie représenterait une protection car cela lui permettrait de mieux orienter ses tentatives de changement de la situation plutôt que d'essayer de soumettre les élèves. Cependant elle a souligné que ses interventions réactives dépendaient de son état émotionnel, de sommeil et que le plan personnel pouvait également les influencer. Après les ateliers, cette enseignante a dit se sentir plus en mesure de garder son calme. Elle a utilisé aussi le tapotage avant de commencer les leçons. Elle a dit se sentir beaucoup plus ancrée et sereine et qu'elle avait l'impression de mieux gérer. Ainsi, en adoptant ces stratégies, cette enseignante a su adopter de nouveaux comportements, investissant son énergie différemment, faisant preuve de résilience et prenant en compte l'environnement, ce qu'elle a souligné comme une manière « de mieux réagir face à ce qui se présente à elle ».

#### *3.6.2.3 Nouvelle position face à la classe*

Cette enseignante souligne qu'elle avait déjà amorcé un changement avant les séances de « Cap sur la confiance », mais dit que celles-ci ont renforcé sa confiance en tant qu'enseignante. Elle a dit qu'elle a pu se remettre en question pour pas mal de sujets, qu'elle a établi une meilleure communication de son état émotionnel. Le score total de son sentiment d'efficacité dans la gestion de comportements a augmenté. Cette augmentation est notamment en lien avec la dimension de la gestion réactive. En ce qui concerne le Test Inventaire de Burnout, les dimensions évaluées ont témoigné d'une hausse des trois sous-scores, avec une augmentation de 9 points au niveau de l'épuisement émotionnel et 4 points pour la dépersonnalisation. Cette hausse de la dépersonnalisation pourrait être en lien avec une augmentation de son sentiment d'efficacité dans la prise de recul face à une situation difficile.

### *3.7 Discussion des résultats*

Selon mon hypothèse, le jeu Cap sur la Confiance favorisait le sentiment d'efficacité des enseignantes dans la gestion de comportements en classe. Mon hypothèse peut être confirmée partiellement car ce jeu a permis aux enseignantes d'augmenter leur sentiment d'efficacité en gestion de comportements mais au niveau des différentes dimensions. Ainsi, les enseignantes (P2, P5) ont augmenté leur sentiment d'efficacité

personnelle en gestion de comportements en classe. Ces enseignantes exercent le métier depuis moins de 5 ans. Elles ont considérablement augmenté leur sentiment d'efficacité dans la dimension de la gestion réactive. Elles se sentiraient plus capables d'intervenir aux premiers signes d'indiscipline. En outre, en cas de non-respect des règles de classe, elles se percevraient plus capables d'être juste mais ferme. Dès lors, le travail au niveau de la prédictibilité et contrôlabilité a contribué à cette hausse.

Les enseignantes (P1, P3, P4) exerçant depuis plus de 20 ans ont augmenté leur sentiment d'efficacité en gestion de comportements dans la gestion proactive. Elles se sentiraient plus capables de dialoguer sans que l'enseignant ou l'élève ne sorte perdant de la situation problématique, de prendre du recul face à une situation difficile dans le but de mettre en place des solutions efficaces à un problème disciplinaire récurrent et de rechercher des solutions en coopérant avec l'élève difficile.

Les entretiens préalables indiquaient que plusieurs enseignantes impliquaient les ressources extérieures à la classe et notamment les parents pour « mieux » gérer le comportement des élèves en classe. Après les ateliers, toutes les enseignantes se sentiraient moins capables de solliciter les parents, à part l'une d'entre elles (P6). Ainsi, il se pourrait que ces enseignantes se sentent plus capables de gérer les comportements difficiles dans leur classe sans avoir l'aide ou le soutien des parents. A contrario, l'enseignante spécialisée (P6) a augmenté son sentiment d'efficacité de l'implication externe. Cette hausse est étroitement en lien avec l'objectif qu'elle s'était fixée lors des ateliers dans la mise en place d'une collaboration avec les ressources extérieures à la classe et la communication de ses attentes concernant la discipline de l'élève dans sa classe.

En somme, chaque professionnelle a tiré avantage des ateliers en fonction de ses besoins et de ses objectifs, favorisant ainsi une des dimensions du sentiment d'efficacité en gestion de comportements en classe.

Les enseignantes novices ont pu bénéficier des expériences vicariantes des autres enseignantes et entendre leurs manières de fonctionner en classe. Les enseignantes expérimentées ont pu partager leurs stratégies et se sont par conséquent senties plus compétentes.

La pratique réflexive effectuée au travers du jeu a permis à quelques enseignantes d'augmenter leur degré d'accomplissement personnel. Sachant que cette dimension touche étroitement le sentiment de compétence et d'efficacité des enseignantes, selon Doudin (2011), le travail effectué avec le jeu leur a été bénéfique.

Cependant, le jeu a présenté des effets sur le degré de dépersonnalisation. En effet, le degré de cette dimension a augmenté pour la moitié d'entre elles. La dimension de dépersonnalisation correspond à la notion de coping. Ainsi ce mécanisme de défense représente un facteur de protection pour l'enseignant, selon Ashforth et Lee (1990). Cette distance émotionnelle permet à l'enseignant de ne pas mettre toute la responsabilité du comportement indésirable sur l'élève. Ce qui peut être considéré comme bénéfique : cela permet une analyse plus ciblée de ce qui se joue lors des manifestations du comportement difficile. Et si ce dysfonctionnement est en lien avec des difficultés d'apprentissage, cela lui permet de faire preuve de flexibilité pédagogique. Ainsi, elle peut prendre sa responsabilité au niveau de son action pédagogique et sa gestion des ressources. Ainsi, les enseignantes ont augmenté leur degré de dépersonnalisation (P1, P3, P5) et ont également vu leur sentiment d'efficacité augmenter dans la dimension proactive (P1, P3) et la dimension réactive (P5).

Ce travail m'a également permis de connaître la diversité des difficultés perçues par les enseignantes dans la gestion de classe. En outre, elles changent d'une professionnelle à l'autre, d'une année à l'autre. Les effectifs d'élèves en difficulté diffèrent également en fonction de la perception des difficultés des enseignantes. Les stratégies d'intervention varient également d'une enseignante à l'autre.

Pour conclure, participer aux séances du jeu « Cap sur la Confiance » a permis aux enseignantes d'interroger et évaluer leur sentiment d'efficacité dans la gestion de comportements difficiles ; et pour certaines d'entre elles de l'augmenter. Ces ateliers représentent un soutien social instrumental en groupe, sachant que ce type de soutien permet à l'enseignant d'enrichir sa compréhension de la situation et de développer des compétences professionnelles pour intervenir. Au fil du jeu, ces enseignantes ont pu observer le chemin de chacune ainsi que leurs difficultés et ne sont pas senties seules face aux difficultés rencontrées. Un travail au niveau des émotions leur a permis de verbaliser ces émotions négatives. Ces échanges ont offert de nouvelles stratégies à tester en classe et leur ont permis de s'encourager à les mettre en pratique. Même si certaines rencontrent encore des difficultés avec les élèves, elles ont augmenté leur sentiment d'efficacité et ont gagné en confiance en tant que personne et en tant que professionnelle. Dans l'ensemble, les enseignantes ayant participé à ces ateliers les ont appréciés. Cependant, l'une d'entre elles a témoigné que ces séances ne sont pas comparables à des analyses de pratiques professionnelles, car les problématiques ne

sont pas travaillées de manière approfondie. Lors de l'entretien préalable, cette enseignante disait que 2-3 élèves étaient en difficulté au sein de sa classe. Avant les ateliers, son sentiment d'efficacité en gestion de comportements était un de plus élevés et les degrés d'épuisement émotionnel et de dépersonnalisation étaient faibles. Seul le degré d'accomplissement personnel était modéré. Après les ateliers, cette enseignante a vu diminuer son sentiment d'efficacité en gestion de comportements en classe. Néanmoins, son degré d'accomplissement personnel a augmenté. Lors de l'entretien de groupe, elle a mentionné qu'elle trouverait pertinent d'organiser le jeu avec des enseignants ayant une même problématique de gestion de classe. Peut-être que cela aurait pu répondre à son besoin de nouvelles stratégies ciblées pour l'accompagnement de certains élèves à besoins particuliers. Je pense que cela peut être une piste pour la mise en place d'une future formation interne offerte aux enseignants intéressés.

## Conclusion

Cette étude avait pour but d'analyser le sentiment d'efficacité des enseignants dans la gestion de classe ainsi que la prévention d'un éventuel épuisement professionnel. La question de recherche initiale était : le jeu « Cap sur la Confiance » permet-il d'augmenter le sentiment d'efficacité chez les enseignants dans leur gestion de comportements difficiles en classe ?

Les résultats obtenus relatifs au sentiment d'efficacité varient d'une personne à l'autre. Bien que ces résultats ne concernent qu'un échantillon de six enseignantes, force est de constater qu'après les trois séances où nous nous sommes rencontrées, ces professionnelles ont vu augmenter leur sentiment d'efficacité personnelle à des dimensions différentes. Ainsi, certaines se sentent désormais davantage capables de mettre en place des stratégies en lien avec une gestion proactive des comportements en classe, d'autres de nouvelles solutions pour une gestion réactive face aux comportements indésirables. Certaines enseignantes requièrent peu l'implication des parents pour gérer ces situations. Elles souhaitent gérer elles-mêmes la situation, sans chercher dans la famille des élèves les causes ou les interventions nécessaires pour les cadrer de manière appropriée. Résoudre les difficultés que les élèves présentent serait donc davantage de leur ressort. L'une des enseignantes n'a cependant pas hésité à solliciter des ressources externes afin de renforcer ses ressources pour intervenir elle-même au sein de sa classe.

Le renforcement du sentiment d'efficacité a eu des incidences sur les résultats de l'épuisement professionnel, notamment en augmentant le score de la dimension de l'accomplissement personnel. Deux enseignantes (P1, P3) ont vu augmenter cette dimension et par conséquent leur sentiment de compétence et d'efficacité. Plus le score de cette dimension est élevé, plus l'enseignante ressent une satisfaction et un sentiment de réussite vis-vis de son travail.

Chaque enseignante s'est fixé un objectif centré sur ses actions pédagogiques tout en définissant une solution envisageable afin d'améliorer la relation, sans essayer de changer le comportement de l'élève. Nous savons que les comportements indésirables et les stratégies déployées pour les contenir ont une répercussion considérable sur l'épuisement professionnel. Les enseignantes ayant participé à cette étude ont, à l'unanimité, évoqué le tapotage comme ressource importante. En effet, cette technique leur a permis de décrire et verbaliser les émotions négatives ressenties par rapport à

la situation problématique, s'autorisant ainsi à ressentir ces émotions, les libérer et finalement prendre de la distance avec la situation problématique.

#### [Retour sur la démarche méthodologique](#)

Bien que l'analyse des données m'ait permis de dégager des résultats probants, il est judicieux à présent de nuancer leur portée. Tester cet outil avec six enseignantes est très limité pour faire des généralités. La mise en place des séances de jeu avec des enseignantes issues de différentes réalités pédagogiques représente à mes yeux d'une part un avantage, notamment au niveau de la diversité des stratégies de gestion de classe, d'autre part une limite dans l'identification des enseignants.

Il est possible que le moment où a été effectué l'entretien semi-directif final (début janvier) représente un biais, dans le sens où les enseignantes ont pu « recharger leurs batteries » et se reposer pendant les vacances de Noël.

La plus grande difficulté rencontrée dans cette étude a été d'effectuer des choix. A l'instar d'André Gide (2018), je considère que « choisir, [c'est] renoncer pour toujours, pour jamais, à tout le reste et la quantité nombreuse de ce reste [demeure] préférable à n'importe quelle unité » (Gide, 2018, p. 66). A chaque étape de ce travail, j'ai dû opérer des choix et m'y tenir. Définir une méthodologie et m'y tenir, choisir des éléments que je trouvais importants et ne pas envisager tous ceux qui les entouraient. Le thème implicite de mon étude était l'épuisement professionnel. Mon dispositif visait à alléger ce phénomène, et paradoxalement, je craignais avec sa mise en place de surcharger mes collègues et moi-même. En effet, j'ai sollicité mes collègues davantage qu'annoncé dans mon courriel, ce qui m'a mis dans une situation inconfortable. Pour préserver l'aspect ludique des séances, j'ai envoyé le questionnaire (en ligne) afin d'obtenir les données démographiques concernant les enseignantes participant à cette recherche. Si je devais reconduire cette expérience, je commencerais ma recherche ultérieurement, vers novembre-décembre, étant donné qu'à présent, je sais plus pertinemment le temps nécessaire pour planifier chaque étape. En outre, lors de l'entretien préalable, je me référerais à l'année courante et cela me permettrait de voir l'évolution avec cette même classe et les difficultés rencontrées par l'enseignante. Je planifierais les trois séances de manière hebdomadaire pour un suivi plus soutenu de l'objectif énoncé. Il est arrivé qu'une enseignante ait atteint son objectif entre les deux premières séances et que, par conséquent, nous lui propositions de trouver un nouveau but à atteindre pour la suite des ateliers. A posteriori, je me rends compte qu'avec l'animatrice du jeu, nous avons essayé de la faire « rattraper » le parcours des autres

et d'accélérer la démarche en l'aidant à identifier rapidement son blocage, ses émotions afin qu'elle trouve des stratégies à mettre en place entre la deuxième séance et la troisième.

Enfin, je pense que vouloir étudier la gestion de classe au lieu de me concentrer uniquement sur le sentiment d'efficacité m'a fait perdre du temps. En effet, je ne ciblais pas les bonnes informations pour répondre à ma question de recherche. Peut-être que pour y répondre directement, j'aurais pu effectuer les entretiens ultérieurement (un ou deux mois après la dernière séance du jeu) avec toutes les participantes pour analyser les effets du jeu sur leur sentiment d'efficacité personnelle, en leur laissant assez de temps pour essayer de nouvelles stratégies. Je suis persuadée que le moment de l'entretien est particulièrement constructif pour l'enseignant·e au niveau de l'analyse réflexive et de la conscientisation de ses pratiques.

### Perspectives

Avant de me lancer dans cette recherche, j'ai pu discuter avec les différents intervenants au sein de l'École Obligatoire de la Chaux-de-Fonds, à savoir l'enseignant de soutien intégratif ponctuel, un directeur du cycle 2, une directrice du cycle 1, une collaboratrice du Service Socio-Éducatif, et la psychologue de l'Unité de Promotion Éducative. Ces discussions avaient pour but de connaître leur point de vue sur la pertinence des séances « Cap sur la Confiance » en gestion de classe. Je suis très satisfaite d'avoir également sollicité l'enseignante de soutien pédagogique d'un autre collège afin d'animer les séances du jeu. Cela m'a permis de ne pas être trop impliquée de manière active durant celles-ci et de pouvoir ainsi observer la situation. Au terme des séances, les participantes nous ont suggéré de proposer ce dispositif à d'autres personnes du personnel enseignant. Nous l'avons donc proposé à la Commission de Formation Interne de La Chaux-de-Fonds qui l'a validé. Par conséquent, nous allons, à l'avenir, le proposer aux enseignants intéressés du cycle 1 et du cycle 2. Lors de l'entretien de groupe, une enseignante a proposé que ce dispositif soit organisé avec des enseignants partageant une même problématique. Dès lors, je me demande si le fait de travailler avec « Cap sur la Confiance » dans cette configuration permettrait d'augmenter le sentiment d'efficacité des enseignants accompagnant des élèves à besoins particuliers.

L'analyse de données a permis de dégager que les enseignantes novices sont celles qui ont tiré le plus de bénéfices du dispositif. Comme mentionné précédemment, selon les recherches, les 5 premières années constituent une expérience décisive dans la

suite de leur carrière professionnelle. C'est donc lors de cette période sensible qu'il serait important de renforcer leur sentiment d'efficacité personnelle. Dans cette perspective, Cap sur la Confiance constitue un lieu de rencontres et une ressource importante. En effet, exposer sa situation problématique implique déjà une prise de recul. L'échange d'expériences et de perspectives favorise la compréhension plus large de la situation et permet d'envisager de nouvelles solutions. D'une part, l'enseignante experte partage ses expériences actives de maîtrise, renforçant ainsi son sentiment de compétence. D'autre part, l'enseignante novice bénéficie des expériences vicariantes pour effectuer un modelage favorisant l'adoption de nouvelles pratiques. A ce sujet, il serait intéressant de mener ce dispositif et de construire des groupes homogènes, par exemple : former deux groupes avec des enseignants 5-6H. Un groupe serait composé de six enseignants novices. L'autre groupe serait composé de 3 enseignants expérimentés et 3 novices. Le but serait d'observer dans quel groupe le sentiment d'efficacité augmente le plus.

#### Effet professionnalisant

Ce travail m'a permis de m'interroger sur ma pratique professionnelle et sur les raisons pour lesquelles j'ai entrepris des études de Pédagogie spécialisée. Avant de commencer cette formation, j'ai peut-être sous-estimé l'investissement qu'elle exigerait. En m'intéressant à l'encrage théorique concernant l'épuisement professionnel et en traitant cette matière, j'ai réalisé à quel point j'étais concernée par ce phénomène.

« Il n'y a pas de hasard, il n'y a que des rendez-vous » aurait dit le poète français Paul Eluard. Je me reconnais volontiers dans cette pensée : cette recherche m'a permis d'envisager mon avenir professionnel avec plus de clairvoyance et de réaliser quelles sont mes limites. Pour le moment, j'ai décidé de rester dans le « circuit » régulier, d'exercer en tant qu'enseignante spécialisée de soutien pédagogique et d'accompagner des élèves en difficulté. Je ne cherche plus à éradiquer la difficulté mais à me concentrer plutôt sur une analyse rigoureuse des tentatives ou des erreurs effectuées. Grâce à cette formation, je me sens mieux outillée pour accompagner les élèves à besoins particuliers en évaluant notamment les ressources et les obstacles de l'environnement. L'essentiel, selon moi, est de persévérer en composant avec l'environnement, en me concentrant sur le processus et non pas sur les résultats immédiats. Les réflexions qui découlent de ce travail de recherche m'ont offert

l'opportunité d'avoir une meilleure connaissance de moi, de mes valeurs et de mes limites.

Pour conclure, je tiens à mettre en exergue l'importance de la démarche réflexive. En pédagogie, il n'y pas de recette prête à l'emploi pour faire « juste ». Nous procédons par tentatives. L'important est d'agir en connaissance de nos valeurs et avec conviction, tout en faisant preuve d'une certaine flexibilité pédagogique en fonction du contexte.

Enfin, je souligne l'importance de deux éléments fondamentaux de ce travail de recherche. D'une part, le fait de remplir une échelle suscite un questionnement chez le professionnel. Cette prise de conscience est déjà un outil en soi qui permet d'opérer un changement, que ce soit en renforçant les pratiques ou en cherchant des alternatives. D'autre part, échanger avec d'autres professionnels est un instrument à utiliser et un soutien social pouvant nous préserver de l'épuisement. C'est ici que l'étymologie du mot « expression » prend tout son sens : « action de faire sortir en pressant ». Verbaliser ses émotions négatives est libérateur. C'est faire « un premier pas ». Le deuxième est de se fixer un nouvel objectif pour avancer.

## Références bibliographiques

Bandura, A. (2002). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris : De Boeck.

Bandura, A. (2014). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris : De Boeck.

Bigler, J.-M. (2008). L'épuisement qui nous guette ou quand le travail rend malade. *Médecine & Hygiène*, 23(4), 136-137.

Bissonnette, S., Gauthier, C., & Castonguay, M. (2017). *L'enseignement explicite des comportements : pour une gestion efficace des élèves en classe et dans l'école*. Montréal : Chenelière éducation.

Blanchard, S., Lallemand, N., & Steinbruckner, M.-L. (2009). L'évolution des sentiments d'efficacité scolaires et professionnels de lycéens français entre 1994 et 2006. Comparaison des résultats de lycéennes et de lycéens de terminale en section scientifique et en section économique et sociale. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 38(4), 417-449.

Bouffard-Bouchard, T. (1990). Capacité cognitive, sentiment d'auto-efficacité et autorégulation. *European Journal of Psychology of Education*, 5(3) 355-364.

Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16, 239-253.

Catroux, M. (2002). Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 21(3), 8-20.

Charles, M. (2009). *La discipline en classe* (3ème édition). Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Cotting, M., & Bays, Q. (2018). *Cap sur la Confiance Workshops*. [Polycopié]. Fribourg: Paho Formation.

Curchod, D., & Doudin, P.-A. (2015). *Comment soutenir les enseignants face aux situations complexes ?* Bruxelles : De Boeck.

Curchod, D. & Doudin, P.-A. (2015). Soutien social et supervision. *Revue Suisse de pédagogie spécialisée*, 3, 51-57.

Da Fonseca, L. (2018). *Le burnout des élèves : pour une prévention à l'école*. Mémoire de Master en Pédagogie spécialisée, HEP-BEJUNE, Bienne.

Dessibourg, M. S. (2018). Sentiment d'efficacité personnelle en gestion des comportements. Elaboration et validation d'une échelle de mesure. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 40(3), 697-724.

Doudin, P.-A. (Ed.) (2011). *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Foletti, N. (2012). *Burnout et engagement au travail : modèles, conséquences sur la santé mentale générale et étude de variables socio-démographiques*. Mémoire de l'Institut de Psychologie, Université de Lausanne, Lausanne.

Galand, B., & Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : Quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? *Savoirs*, 5, 91-116.

Gaudreau, N. (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion de classe et des comportements difficiles des élèves. *Revue canadienne de l'éducation*, 35, 82-101.

Gaudreau, N. (2015). Prévenir l'indiscipline par une gestion de classe efficace. *La Foucade*, 15 (2), 3-4.

Gaudreau, N. (2017). *Gérer efficacement sa classe : les ingrédients essentiels*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Gide, A. (2018). *Les nourritures terrestres ; suivi de Les nouvelles nourritures*. Paris : Gallimard.

Grandjean, L. (2018). *Le soutien social des collègues face au burnout des enseignants. L'efficacité du soutien social comme mesure de protection du burnout*. Mémoire de Master en Pédagogie spécialisée, Université de Fribourg, Fribourg.

Lee, R. T. & Ashforth, B. E. (1990). On the Meaning of Maslach's Three Dimensions of Burnout. *American Psychological Association*, 75(6), 743-747.

Maslach, C., Schaufeli, W. B. & Leiter, M. P. (2001). Job Burnout. *Annual Reviews of Psychology*, 52, 397-422

Oro-Messerli, L. (2019). *L'école en action — Agir pour la santé des enseignants — Prévention du stress au travail*. (Rapport de recherche). Neuchâtel : CAPPEs.

Pines, A., & Maslach, C. (1978). Characteristics of Staff Burn-Out in Mental Health Settings. *Hospital & Community Psychiatry*, 29, 233-237.

Piquet, E. (2015). *Faites votre 180° ! Vous avez tout essayé, et si vous tentiez l'inverse ?* Paris : Payot.

Richoz, J. (2009). *Gestion de classes et d'élèves difficiles*. Lausanne : Favre.

Schankland, R. & André, C. (2020). *Ces liens qui nous font vivre : éloge de l'interdépendance*. Paris : Odile Jacob.

Sieber, M. (2001). *Comment gérer l'indiscipline en classe ?* Fribourg : Editions universitaires.

Studer, R., & Quarroz, S. (2017). *Santé des enseignants en Suisse romande*. Martigny : Syndicat des enseignants romands.

Vasey, C. (2017). *Comment rester vivant au travail ? Guide pour sortir du burn out*. Malakoff : Dunod.

## Sitographie

Cotting, M., & Bays, Q. (2017). *Comment les émotions dirigent votre cerveau*. Fribourg: Paho Formation. Consulté le 2 mars 2020.

<https://www.youtube.com/watch?v=OI2Z9aDLBsw>

Collectif (2004). *De l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle. Autour de l'œuvre d'Albert Bandura*, l'Harmattan, 175.

<https://ent2d.ac->

[bordeaux.fr/disciplines/hotellerie/wpcontent/uploads/sites/46/2018/02/BANDURA\\_Theorie.pdf](https://ent2d.ac-bordeaux.fr/disciplines/hotellerie/wpcontent/uploads/sites/46/2018/02/BANDURA_Theorie.pdf) (Consulté le 31 mai 2018)

Gollac, M., & Bodier, M. (2011). Mesurer les facteurs psychosociaux de risque au travail pour les maîtriser. *Rapport du Collège d'expertise sur le suivi des risques psychosociaux au travail*. Consulté le 13 janvier 2020.

[https://travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/rapport\\_SRPST\\_definitif\\_rectifie\\_11\\_05\\_10.pdf](https://travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/rapport_SRPST_definitif_rectifie_11_05_10.pdf)

Fellay, L. (2018). Quand l'enseignement rime avec épuisement. *Le nouvelliste*. Consulté le 13 janvier 2020.

<https://www.lenouvelliste.ch/dossiers/sante/articles/quand-enseignement-rime-avec-epuisement-797586>)

Faessler, M.-C., & 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. Consulté le 13 janvier 2020.

[https://www.radix.ch/files/PD08928/sante\\_bien\\_etre\\_enseignants\\_romandie.pdf](https://www.radix.ch/files/PD08928/sante_bien_etre_enseignants_romandie.pdf)

Kotsou, I. (date inconnue). Consulté le 18 novembre 2019.

<https://matransformationinterieure.fr/roue-des-besoins-humains/>

Maslach, C et col. (2006). *Burn-out : l'épuisement professionnel*. Presses du Belvédère. [https://uniondesvilles.ch/cmsfiles/test\\_de\\_maslach\\_\(burnout\)\\_-f.pdf](https://uniondesvilles.ch/cmsfiles/test_de_maslach_(burnout)_-f.pdf)

## Liste des annexes

Annexe 1 : Courriel envoyé le 26 août 2019 .....	III
Annexe 2 : Questionnaire en ligne (vierge) .....	IV
Annexe 3 : Canevas de l'entretien préalable.....	IV
Annexe 4 : Échelle du sentiment d'efficacité personnelle en gestion de comportements en classe des enseignants du secondaire I (vierge).....	IV
Annexe 5 : Test Inventaire de Burnout de Maslach (vierge) .....	VI
Annexe 6 : Règles avec images .....	VII
Annexe 7 : Besoins.....	XIII
Annexe 8 : Message de tes émotions .....	XIII
Annexe 9 : Trésor reçu par chaque participante avec un feed-back personnalisé .....	XV
Bilan des réponses au questionnaire en ligne.....	XVI
Annexe 10 : Entretiens préalables retranscrits.....	XVII
Annexe 11 : Tableau synthétique des réponses de l'entretien préalable .....	XVIII
Annexe 12a : Synthèse des comportements difficiles (entretien préalable).....	XIX
Annexe 13 : Synthèse des stratégies mises en place (entretien préalable).....	XXI
Annexe 14 : Échelle du sentiment d'efficacité personnelle en gestion de comportements en classe des enseignants du secondaire I (avant les ateliers) .....	XXII
Annexe 15 : Tableau récapitulatif du score du sentiment d'efficacité personnelle en gestion de comportements en classe de chaque participante. ....	XXIII
Annexe 16 : Sous-scores du SEP en gestion de comportements en classe par dimension .....	XXIV
Annexe 17 : Test d'Inventaire de Burnout (avant les ateliers).....	XXV
Annexe 18 : Tableau synthétique du Test d'Inventaire de Burnout avant les ateliers.....	XXVI

Annexe 19 : Échelle du sentiment d'efficacité personnelle en gestion de comportements en classe des enseignants du secondaire I (après les ateliers) .....	XXVII
Annexe 20 : Tableau récapitulatif du score du sentiment d'efficacité personnelle en gestion de comportements en classe de chaque participante. ....	XXVIII
Annexe 21 : Évolution du sentiment d'efficacité personnelle en gestion de comportements en classe .....	XXVIII
Annexe 22 : Score du SEP en gestion de comportements en classe par dimension .....	XXIX
Annexe 23 : Augmentation du SEP en gestion de comportements par dimension .....	XXX
Annexe 24 : Test d'Inventaire de Burnout (après les ateliers).....	XXXI
Annexe 25 : Tableau synthétique du Test d'Inventaire de Burnout (après les ateliers) .....	XXXII
Annexe 26 : Évolution du Test d'Inventaire de Burnout .....	XXXII
Annexe 27 : Entretien de groupe retranscrit lors de la 3ème séance (3.12.19) .....	XXXIII
Annexe 28 : Entretien semi-directif final de la participante 1 (6 janvier 2020).....	XXXVII
Annexe 29 : Entretien semi-directif final de la participante 2 (8 janvier 2020).....	XXXVII

Chères et chers collègues,

Actuellement, je suis une formation en pédagogie spécialisée, à la HEP de Bienne. Je suis en 3<sup>ème</sup> année, je dois effectuer un travail de recherche sur une problématique interrogeant ma pratique professionnelle en tant qu'enseignante spécialisée.

Le travail avec les élèves en difficulté m'intéresse et je souhaite connaître les pratiques au niveau de la gestion de classe. Pour aborder cette étude, je souhaite travailler avec l'outil « Cap sur la confiance » et recherche 5 personnes motivées à participer à ces ateliers.

Durant ces ateliers, nous ferons connaissance, aborderons des expériences en gestion de classe et échangerons nos vécus. Afin que toutes les participantes puissent avoir un temps de parole selon les besoins, l'atelier durera 1h30.

Pour organiser ces ateliers, je bénéficie de l'aide de Jacqueline, enseignante de soutien, au collège X.

Avant les ateliers, je vous distribuerai un questionnaire à remplir avant et après les ateliers. Au terme de celui-ci et après étude des résultats, je vous inviterai à un entretien (max. 45 min.)

Ainsi, je me permets de vous écrire pour vous proposer les dates des ateliers :

24 septembre 2019 ;

19 novembre 2019 ;

3 décembre 2019.

Ils auront lieu dans le collège de Numa-Droz, de 16h30 à 18h00.

Je vous suis reconnaissante pour votre précieuse collaboration, le temps que vous m'accorderez et le partage de votre quotidien professionnel.

Avec mes cordiales salutations,

Giuliana Figari

## Annexe 2 : Questionnaire en ligne (vierge)

- Êtes-vous une femme ou un homme ?
- Quel âge avez-vous ?
- Depuis combien de temps enseignez-vous ?
- Avez-vous un certificat d'enseignement ou un titre équivalent ?
- Quel est votre taux d'activité ?
- Dans quel degré d'enseignement exercez-vous ?
- Êtes-vous titulaire de la classe ?

## Annexe 3 : Canevas de l'entretien préalable

- En général, combien d'élèves en difficulté rencontrez-vous lors de l'année scolaire ? (Par exemple : l'année dernière)
- Quels sont les genres des difficultés qu'ils rencontrent ?
- Quelles sont les pratiques/stratégies que vous mettez en place avant de demander de l'aide (SSE, SIP) ou du soutien pédagogique ?

## Annexe 4 : Échelle du sentiment d'efficacité personnelle en gestion de comportements en classe des enseignants du secondaire I (vierge)

### **Gestion de classe**

Nom : \_\_\_\_\_

Prénom : \_\_\_\_\_

Ce questionnaire aborde des questions concernant la gestion de classe et les différentes pratiques que vous mettez en place.

ATTENTION : Nous ne voulons pas savoir si vous êtes certain(e) de pouvoir gérer ces situations si elles surviennent une fois, mais de manière régulière et répétée, tout au long de l'année.

<i>0 = Je ne suis pas du tout capable</i> <i>7 = Je suis tout à fait capable</i>	0								7
1. d'inclure tous les parents dans la résolution de problèmes de discipline, y compris les moins coopératifs.									
2. d'enseigner le programme de discipline et le bon comportement aux élèves durant l'année scolaire.									
3. de créer des stratégies efficaces, à l'avance, pour corriger le comportement d'un élève difficile.									
4. de communiquer aux parents mes attentes concernant la discipline de leur enfant en classe dès le début de l'année scolaire.									
5. d'intervenir aux premiers signes d'indiscipline.									
6. de prendre du recul face à une situation difficile dans le but de mettre en place des solutions efficaces à un problème disciplinaire récurrent.									
7. de mettre en place une collaboration avec des personnes extérieures à la classe (psychologue, médiateur, la direction) pour régler un problème d'inconduite.									
8. de me montrer juste mais ferme lorsqu'un élève ne respecte pas les règles de classe.									
9. d'appliquer une punition de manière ferme.									
10. de communiquer explicitement avec tous les parents au sujet du comportement bon ou mauvais de leur enfant durant l'année scolaire.									
11. de réfléchir et trouver des solutions en coopération avec l'élève difficile.									
12. d'appliquer une punition selon le règlement de l'école.									
13. d'identifier les élèves fautifs, de leur signaler que leur comportement est inacceptable.									
14. de faire appel à des personnes extérieures (psychologue, médiateur, direction) pour m'aider à mieux communiquer avec un élève difficile afin de trouver des solutions.									
15. de dialoguer de manière à ce que ni moi ni l'élève ne sorte perdant à l'issue d'une situation problématique.									
16. d'inclure les parents dans la recherche de nouvelles possibilités suite à une situation difficile.									

(Dessibourg, 2018, p. 724)

## Annexe 5 : Test Inventaire de Burnout de Maslach (vierge)

Comment percevez-vous votre travail ? Quelle est votre capacité à gérer votre relation aux autres ? Où en êtes-vous sur votre degré d'accomplissement personnel ?

Précisez la fréquence à laquelle vous ressentez la description des propositions suivantes :

	0	1	2	3	4	5	6
<i>0 = Jamais</i> <i>1 = Quelques fois par an, au moins</i> <i>2 = Une fois par mois au moins</i> <i>3 = Quelques fois par mois</i> <i>4 = Une fois par semaine</i> <i>5 = Quelques fois par semaine</i> <i>6 = Chaque jour</i>							
Je me sens émotionnellement vidé(e) par mon travail.	0	1	2	3	4	5	6
Je me sens à bout à la fin de ma journée de travail.	0	1	2	3	4	5	6
Je me sens fatigué(e) lorsque je me lève le matin et que j'ai à affronter une autre journée de travail.	0	1	2	3	4	5	6
Je peux comprendre facilement ce que mes élèves ressentent.	0	1	2	3	4	5	6
Je sens que je m'occupe de certains élèves de façon impersonnelle, comme s'ils étaient des objets.	0	1	2	3	4	5	6
Travailler avec des gens tout au long de la journée me demande beaucoup d'effort.	0	1	2	3	4	5	6
Je m'occupe très efficacement des problèmes de mes élèves.	0	1	2	3	4	5	6
Je sens que je craque à cause de mon travail	0	1	2	3	4	5	6
J'ai l'impression, à travers mon travail, d'avoir une influence positive sur les gens.	0	1	2	3	4	5	6
Je suis devenu(e) plus insensible aux gens depuis que j'ai ce travail.	0	1	2	3	4	5	6
Je crains que ce travail ne m'endurcisse émotionnellement.	0	1	2	3	4	5	6
Je me sens plein(e) d'énergie.	0	1	2	3	4	5	6
Je me sens frustré(e) par mon travail.	0	1	2	3	4	5	6
Je sens que je travaille « trop dur » dans mon travail.	0	1	2	3	4	5	6
Je ne me soucie pas vraiment de ce qui arrive à certains de mes élèves.	0	1	2	3	4	5	6
Travailler en contact direct avec les gens me stresse trop.	0	1	2	3	4	5	6
J'arrive facilement à créer une atmosphère détendue avec mes élèves.	0	1	2	3	4	5	6
Je me sens ragaillardi(e) lorsque dans mon travail j'ai été proche d'élèves.	0	1	2	3	4	5	6
J'ai accompli beaucoup de choses qui en valent la peine dans ce travail	0	1	2	3	4	5	6
Je me sens au bout du rouleau.	0	1	2	3	4	5	6
Dans mon travail, je traite les problèmes émotionnels très calmement.	0	1	2	3	4	5	6
J'ai l'impression que mes élèves me rendent responsable de certains de leurs problèmes.	0	1	2	3	4	5	6

## Annexe 6 : Règles avec images

Ce jeu a été conçu par Mélanie Cotting et Quentin Bays. La dernière version est parue en 2019. Sous forme de chasse au trésor, ce jeu permet aux participantes de définir un but précis (quelque chose qu'ils souhaitent changer, réussir ou une situation à améliorer), de débloquent les émotions négatives, d'intégrer de nouvelles stratégies et ainsi de reprendre confiance en leurs capacités. Les créateurs du jeu proposent de s'approprier la manière d'utiliser le jeu. Alors, plusieurs adaptations ont été opérées afin de simplifier la mise en place de ce dispositif et en suivant également quelques astuces transmises par les créateurs du jeu, lors des formations méthodologiques. Voici les règles que nous avons appliquées lors des séances « Cap sur la confiance ». Les règles originelles du jeu figurent en annexe.

### Mise en place du plateau



C'est un jeu collaboratif et les six participantes gagnent lorsqu'elles ont construit le phare et également qu'elles possèdent au total 150 diamants (★<sup>N</sup>). Pour ceci, il va falloir : économiser des sous qui serviront à répondre à des questions. Les réponses à ces dernières permettent de gagner des étoiles.



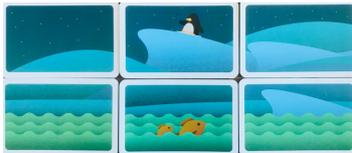
+



Partie gagnée

<sup>N</sup> Dans le jeu, il n'y a pas assez de diamants. Nous avons donc remplacé les diamants par des étoiles.

Au début du jeu, 6 cartes vagues sont placées sur le plateau de jeu (illustration foncée). Si les six cartes de la vague sont retournées (illustration colorée), les joueuses ont perdu la partie. La vague est une métaphore pour les moments difficiles de la vie et l'essentiel est d'apprendre à surfer sur la vague, faire avec les obstacles et les surmonter.

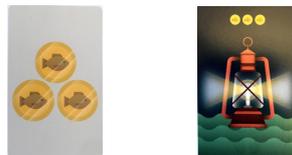


Partie gagnée

Dans une boîte sont rangées les cartes **boussole**, d'abord il y a les cartes jaunes, puis en dessous les oranges et pour finir les rouges. Chaque joueur pioche une carte dans la boîte. Sur ces cartes figure l'illustration d'un sou, deux sous, trois sous, une carte phare, une carte vague, une carte carnet de bord ou une carte avec un dé dessus.



La joueuse peut additionner les sous. Quand elle a trois sous, elle peut acheter une carte **lanterne**. La carte lanterne comporte une question. Toutes les réponses sont justes et si la participante ne trouve pas de réponse directement, elle peut utiliser un joker et y répondre plus tard ou ne pas y répondre du tout.



Il n'y a pas d'échange de sous possible. Par exemple si la joueuse a deux cartes avec deux sous sur chacune, elle utilise les quatre sous et ne peut récupérer le sou restant. Plusieurs joueuses peuvent mettre leur(s) sou(s) ensemble et s'acheter une carte lanterne. Dans ce dernier cas, toutes les joueuses ayant payé cette carte lanterne répondent à la question et gagnent les étoiles indiquées sur la carte. Si une participante écoute le récit d'une autre et trouve que celle-ci a fait preuve de beaucoup de courage ou que cette dernière l'inspire, elle peut lui attribuer une étoile supplémentaire.

Les cartes lanterne permettent d'éclairer le chemin et de faire connaissance avec soi-même, de se poser des questions sur soi et d'identifier ses ressources. Les réponses sont souvent en lien avec la vie privée des participantes.

Quand un joueur tire la carte vague, il retourne une partie de la vague avec le **pingouin** dessus et les joueuses découvrent une vidéo expliquant le fonctionnement du cerveau et des émotions (<https://www.youtube.com/watch?v=O1Z9aDLBsw>)



À la suite du visionnage de cette vidéo, toutes les joueuses reçoivent un carnet de bord. Chaque joueuse réfléchit et définit ce qu'elle aimerait améliorer ou changer dans sa gestion de classe. Une fois que chaque joueuse s'est fixé un but, chacune reçoit 3 étoiles. Le but doit être motivant et uniquement en lien avec son rôle d'enseignante. Il s'agit d'un but SMART présentant les caractéristiques suivantes : spécifique, mesurable, atteignable, réaliste et temporel.



*Carnet de bord, ancienne version « Cap sur la Confiance » (nouvelle en annexe)*

Ensuite, chaque joueuse reçoit un **bateau**. Chacune est la capitaine de son propre bateau. Elle imagine la distance à parcourir pour arriver au phare (son but) et place son bateau entre la vague et le phare. A tout moment du jeu, les participantes peuvent faire avancer leur bateau si elles estiment qu'elles se sont approchées de leur but (phare).



Quand une joueuse tire la carte boussole (carnet de bord), chaque participante réfléchit et identifie et partage avec les autres le blocage l'empêchant d'atteindre son but. Chacune note également l'émotion ressentie face à cet obstacle et l'évalue sur une échelle de 0 à 10. Chaque joueuse reçoit 3 étoiles pour l'identification du blocage. Quand la participante tire la carte avec le dé, celle-ci lance un dé et elle peut tomber sur le pingouin, le gouvernail ou la bouée de secours.

- **Pingouin** (ancienne carte : ancre) : les participantes découvrent l'Emotional Freedom Technique (EFT). Il s'agit d'une technique de régulation émotionnelle. Cette technique permet aux participantes de libérer les émotions négatives en lien avec une situation problématique. C'est pour arrêter l'alarme se déclenchant notamment lorsqu'une personne a peur, est triste ou en colère. Les participantes décroisent les jambes et font un tour de tapotage. Pendant ce tour, la participante ayant tiré cette carte décrit précisément la situation en évoquant son blocage, ses pensées, ses émotions ou ses croyances négatives en lien avec son but. Une fois le tour de tapotage fini, toutes les participantes respirent profondément pour évacuer les énergies. Un deuxième tour de tapotage est possible. Grâce au tapotage, une carte vague peut reculer et être retournée.



- **Gouvernail** : la participante reprend son carnet de bord et identifie ses besoins insatisfaits dans la situation problématique. Cette identification peut lui permettre de surmonter ses difficultés. Pour faciliter cette recherche, les participantes ont à disposition des étiquettes ainsi qu'une roue des besoins. Cette identification permet d'associer le besoin à une émotion. Et une fois l'émotion identifiée, la participante reçoit une enveloppe avec le message transmis par son émotion. Elle reçoit trois étoiles quand elle a pu identifier ses besoins. Les participantes décident d'une stratégie d'intervention à mettre en place en classe et l'écrivent sur leur carnet de bord. La phrase commence par : « Je m'engage à ... ». Cette phrase est tournée de manière positive. Chaque participante reçoit 5 étoiles pour valoriser son engagement.



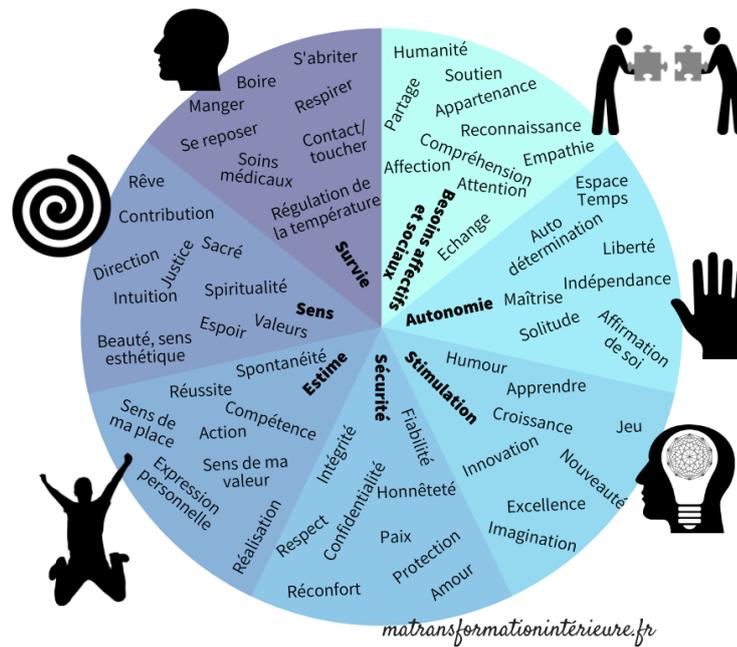
- **Bouée de secours** (ancienne carte : pirate) : la participante reprend son carnet de bord et les autres joueuses peuvent lui suggérer une nouvelle stratégie d'intervention afin d'atteindre son but. Les participantes expliquent la mise en place d'une stratégie d'intervention en classe et gagnent 5 étoiles, chacune.



Les joueuses gagnent la partie, lorsqu'elles ont récolté 150 étoiles et construit le phare. La carte **carnet de bord** leur rappelle le trajet parcouru depuis le début de l'aventure. Ensuite, l'une d'entre elles peut ouvrir le **trésor** et chaque participante reçoit un petit message. Pour notre étude, chaque message d'encouragement a été personnalisé en fonction des éléments découverts lors des séances du jeu.



## Annexe 7 : Besoins



<https://matransformationinterieure.fr/roue-des-besoins-humains/>

## Annexe 8 : Message de tes émotions

### Peur

J'ai besoin de me sentir en sécurité, d'être protégé, d'être rassuré, de me sentir capable.

**Le message de la peur :** « Change quelque chose. »

- Apporter de la sécurité
- Rassurer sur les compétences
- Montrer les capacités
- Donner le droit de se tromper
- Amener à modifier la perception

# Tristesse

J'ai besoin d'être réconforté, compris, entendu, soutenu.

**Le message de la tristesse :** « C'est fini, tu peux commencer autre chose. »

- Apporter du réconfort
- Écouter
- Communiquer sa compréhension
- Encourager
- Faire entrevoir de nouvelles possibilités

# Colère

J'ai besoin d'être respecté, reconnu, estimé.

**Le message de la colère :** « Tu as besoin que tes valeurs soient respectées. »

- Apporter de la considération
- Valoriser les qualités
- Valoriser les efforts
- Reconnaître les progrès
- Valoriser les attitudes positives avec preuves à l'appui.

# Joie

J'ai besoin de partager.

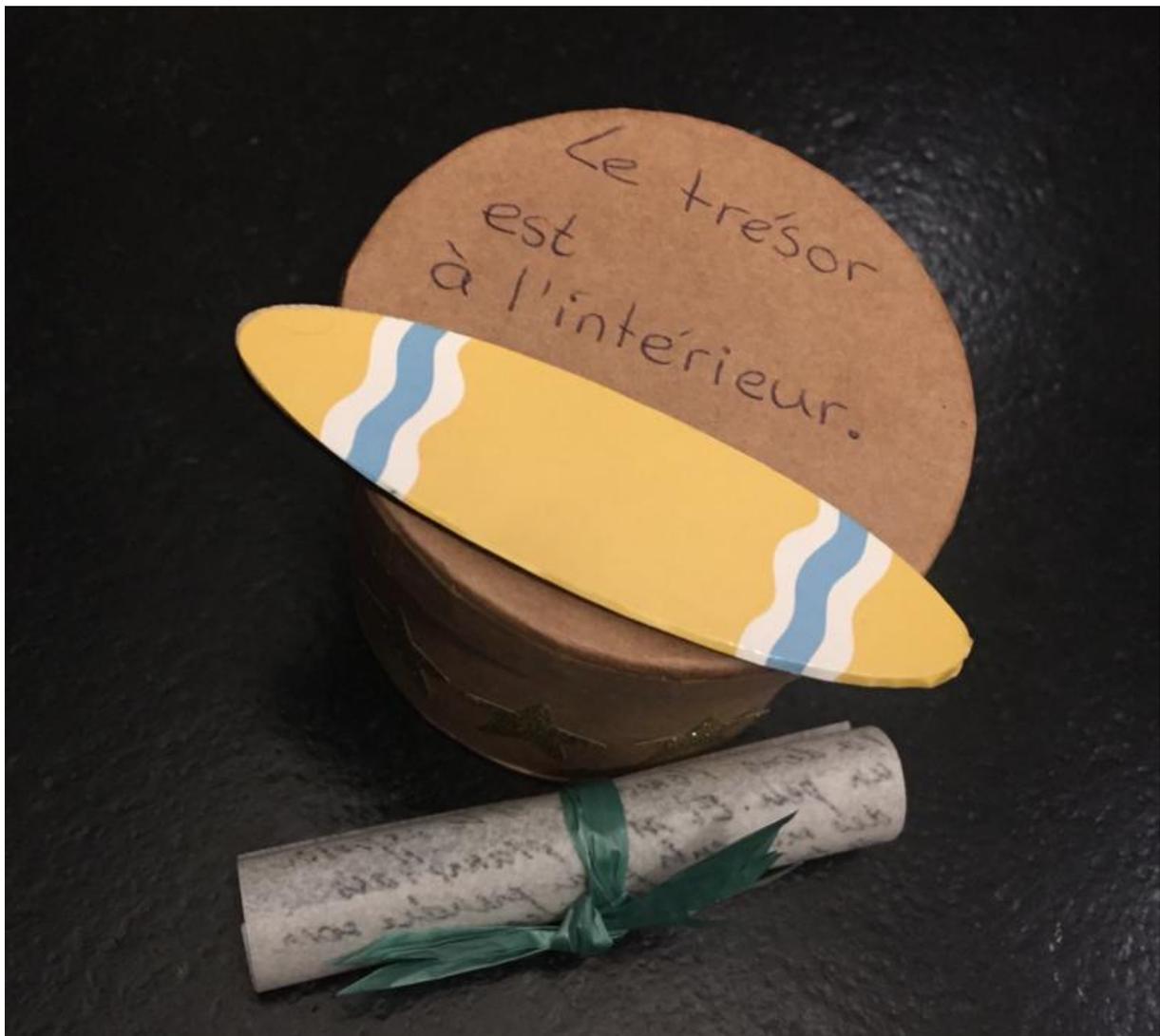
**Le message de la joie :** « Partage ce qui te rend heureux. »

- Féliciter
- Partager son enthousiasme
- Communiquer son propre contentement

---

Messages tirés du Workshop 3 de la formation « Cap sur la Confiance » (Cotting & Bays, 2018).

Annexe 9 : Trésor reçu par chaque participante avec un feed-back personnalisé



**Exemple de feed-back P2**

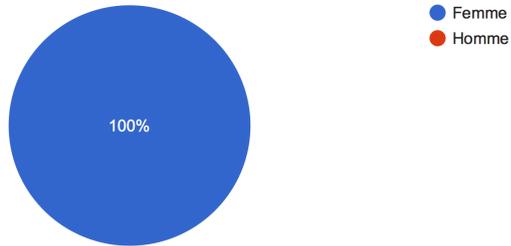
P2, tu sais surfer sur les vagues.

Les élèves ont beaucoup de chance de t'avoir comme enseignante. Tu comprends ce que ressentent les autres. Tu sais faire en sorte que les autres se sentent à l'aise et perçois les forces de chacun. Et si tu te rappelais pendant tes moments de doute par rapport à ton projet avec cette classe que tes élèves ont la chance de retrouver la sécurité en classe lorsqu'ils sont avec toi ? Quelque part, vous êtes en train d'écrire une belle histoire de classe.

## Bilan des réponses au questionnaire en ligne

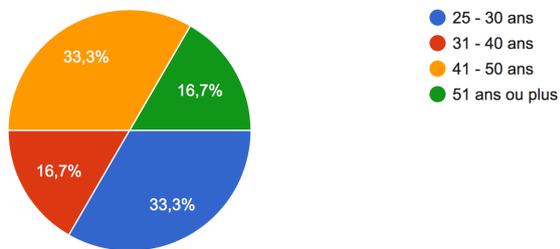
Etes-vous une femme ou un homme?

6 réponses



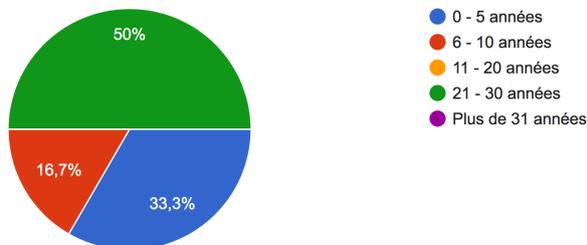
Quel âge avez-vous?

6 réponses



Depuis combien de temps enseignez-vous?

6 réponses



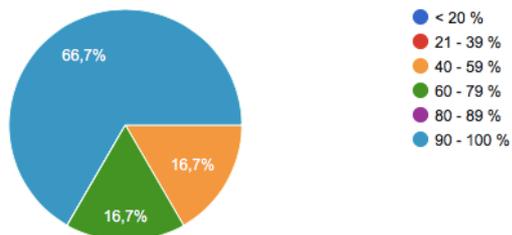
Avez-vous un certificat d'enseignement ou un titre équivalent?

6 réponses



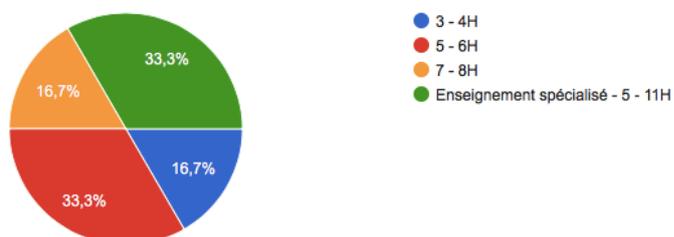
Quel est votre taux d'activité?

6 réponses



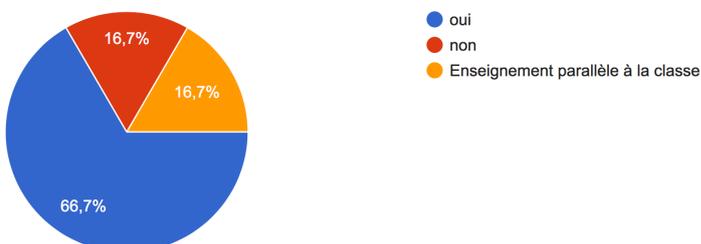
Dans quel degré d'enseignement exercez-vous?

6 réponses



Etes-vous titulaire de la classe?

6 réponses



## Annexe 10 : Entretiens préalables retranscrits

*Pour assurer l'anonymat, ces entretiens ne figurent pas dans ce document.*

Annexe 11 : Tableau synthétique des réponses de l'entretien préalable

	Élèves en difficulté ?	Difficultés ?	Stratégies
P1	6	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Déficit d'attention</li> <li>• Concentration</li> <li>• Problèmes orthophoniques (dyslexie, dysorthographe)</li> <li>• Motivation</li> <li>• Comportement</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• œil sur lui (P)</li> <li>• activités variées et courtes (P)</li> <li>• différenciation devoirs et exercices (P)</li> <li>• communication avec les parents (IP)</li> <li>• contrat de comportement (parents) (IP)</li> <li>• bilan orthophonique (parents) (IE)</li> </ul>
P2	20-25 (2 classes)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• parents démissionnaires</li> <li>• parents (conflit – école)</li> <li>• enfants surchargés émotionnellement</li> <li>• difficultés langagières</li> <li>• dyslexie</li> <li>• dyscalculie</li> <li>• trouble du spectre autistique</li> <li>• enfants pas habitués à l'échec/frustration</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• discussion avec élèves (P)</li> <li>• collaboration parents (IP)</li> <li>• échelle du comportement (P)</li> <li>• tableau émotions (P)</li> <li>• feu de signalisation (P)</li> <li>• affichage des règles importantes (P)</li> <li>• conseil de classe (P)</li> <li>• co-enseignement (P)</li> </ul>
P3	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• lecture (déchiffrage)</li> <li>• raisonnement (maths)</li> <li>• urgence émotionnelle (fâchés, vexés, agressés)</li> <li>• font des choses par derrière</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• gestion émotionnelle (P)</li> <li>• conseil de classe (P)</li> <li>• cerveau dans la main (P)</li> <li>• tapotage (R)</li> <li>• dialogue (R)</li> <li>• parents (IP)</li> <li>• punition de récré (R)</li> </ul>
P4	2-3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• compréhension des consignes</li> <li>• compréhension du monde</li> <li>• numération</li> <li>• recherche dans le dictionnaire</li> <li>• dyslexie</li> <li>• concentration</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• explication supplémentaire (R)</li> <li>• adaptation (avec BEP ou pas) (P)</li> </ul>
P5	7	<ul style="list-style-type: none"> <li>• TDAH – violent</li> <li>• Dyspraxie</li> <li>• Dysphasie</li> <li>• Violente, obscène</li> <li>• Difficultés langage et apprentissage et mnésiques, léger retard mental</li> <li>• Métier d'élève, motivation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Système de renforcement des bons comportements (R)</li> <li>• Pénalisation des mauvais comportements (jokers) (R)</li> <li>• Contrat (P)</li> <li>• Carnet de communication (parents) (IP)</li> <li>• Suppression de la récréation (R)</li> <li>• Réparation (R)</li> <li>• Possibilité d'isolation (t. ind.) (P)</li> <li>• Conseil de classe (P)</li> <li>• Charte de comportement (P)</li> <li>• Rencontre (parents) (IP)</li> <li>• Modalités d'apprentissage variées (éviter l'ennui) (P)</li> <li>• Réduction de charge de travail (P)</li> <li>• Prise en petit groupe (R)</li> </ul>
P6	20 à 25 / 32 situations	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Difficultés scolaires</li> <li>• Difficultés cognitives (pas prises en charge)</li> <li>• Comportement déviant envers les camarades et enseignants</li> <li>• Absentéisme</li> <li>• Comportement autorité/élèves</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Réseau (autres solutions) (IE)</li> <li>• Suivi (classe originelle) (IE)</li> <li>• Suspension (R)</li> <li>• Enquête (IE)</li> <li>• wisc, signalement OPE, bilan de santé lunettes-ouïe, orthophonie, CNP, prise en charge (IE)</li> <li>• Placement temporaire (IE)</li> </ul>

Annexe 12a : Synthèse des comportements difficiles (entretien préalable)

Types de problèmes de comportement		P1	P2	P3	P4	P5	P6
Les difficultés liées aux apprentissages	Le syndrome d'échec		X				
	Perfectionniste						
	Sous-performant	X			X	X	X
	Faible			X	X	X	
Agressivité	hostile/agressif			X		X	
	passif/agressif			X			
	provocateur					X	X
Rôle attendu par le système scolaire	hyperactif						
	inattentif	X			X		
	immature		X	X		X	
Interactions sociales	rejeté par leurs pairs						
	timides retirés						

Annexe 12b : Types de problèmes des comportements (inspiré de Brophy & Mc Caslin, in Archambault & Chouinard, 2003, pp. 242-244)

<p><b>Difficultés liées aux apprentissages scolaires</b></p> <p>1. Les élèves manifestent un syndrome d'échec :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ils croient qu'ils peuvent faire le travail</li> <li>• Ils évitent souvent de commencer le travail</li> <li>• Ils abandonnent facilement</li> <li>• Ils s'attendent à échouer, même après avoir connu un succès</li> <li>• Ils sont facilement frustrés</li> <li>• Ils disent : « Je ne suis pas capable »</li> </ul> <p>2. Les élèves perfectionnistes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ils sont souvent anxieux à l'idée de commettre des erreurs.</li> <li>• Ils s'imposent des critères de performance trop élevés, de sorte qu'ils ne sont jamais satisfaits de leur travail</li> <li>• Ils sont souvent anxieux, craintifs ou frustrés face à la qualité de leur travail</li> <li>• Ils s'empêchent de participer, à moins d'être sûrs de leur coup</li> </ul> <p>3. Les élèves sous-performants ou aliénés :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ils font le minimum, juste pour passer</li> <li>• Ils n'accordent pas de valeur au travail scolaire</li> <li>• Ils manifestent de l'indifférence face à l'école</li> <li>• Ils font le moins de travail scolaire possible</li> <li>• Ils ne voient pas de défi dans le travail scolaire</li> <li>• Ils sont peu motivés</li> </ul> <p>4. Les élèves faibles :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ils ont de la difficulté, même s'ils sont prêts à travailler</li> <li>• Ils ont un faible potentiel ou ils manquent de préalables, sans pour autant avoir un problème de motivation</li> <li>• Ils ont de la difficulté à suivre des consignes</li> <li>• Ils ont de la difficulté à terminer un travail</li> <li>• Ils retiennent peu l'information</li> <li>• Ils progressent lentement</li> </ul>
---

## **Agressivité**

### **5. Les élèves hostiles et agressifs :**

- Ils expriment de l'hostilité par des comportements excessifs
- Ils sont difficiles à contrôler
- Ils utilisent l'intimidation et la menace
- Ils frappent et poussent les autres
- Ils détruisent les biens et le matériel
- Ils s'opposent aux autres
- Ils se mettent facilement en colère

### **6. Les élèves passifs et agressifs :**

- Ils expriment leur opposition et résistent de façon indirecte
- Ils résistent sans qu'on sache trop si c'est de manière délibérée
- Ils s'opposent et s'obstinent de façon subtile
- Ils tentent de dominer les autres
- Ils se plient difficilement aux règles, sont tout près de les enfreindre
- Ils déparent les biens et le matériel plutôt que de les détruire
- Ils dérangent les autres, mine de rien
- Ils traînent les pieds

### **7. Les élèves provocateurs :**

- Ils résistent à l'autorité et mènent une lutte de pouvoir contre l'enseignant
- Ils veulent faire les choses à leur façon
- Ils résistent verbalement en disant : « Tu ne peux pas me forcer à ... » ou « Tu ne peux pas me dire quoi faire », ou ils émettent des commentaires pour rabaisser l'enseignant aux yeux des autres
- Ils résistent de façon non verbale en se renfrognant, en faisant des grimaces ou en imitant l'enseignant, en adoptant diverses postures (poings sur les hanches, bras croisés, etc.)
- Ils regardent ailleurs lorsqu'on s'adresse à eux
- Ils rient à des moments inopportuns
- Ils manifestent parfois de la violence physique envers l'enseignant
- Ils font délibérément ce que l'enseignant a proscrit

## **Rôles attendus par le système scolaire**

### **8. Les élèves hyperactifs :**

- Ils sont presque toujours en mouvement, même lorsqu'ils sont assis
- Ils se tortillent, se trémoussent
- Ils s'excitent facilement
- Ils font des commentaires, donnent les réponses tout haut
- Ils quittent souvent leur place quand ce n'est pas permis
- Ils dérangent les autres par des bruits et par des gestes
- Ils touchent de façon excessive les gens et les objets

### **9. Les élèves inattentifs, facilement distraits :**

- Ils ont de la difficulté à soutenir leur attention à se concentrer
- Ils sont facilement distraits par ce qu'ils entendent et par ce qu'ils voient
- Ils ont de la difficulté à s'adapter aux changements
- Ils terminent rarement leurs travaux

10. Les élèves immatures :

- Ils ont peu développé leur stabilité émotionnelle, le contrôle d'eux-mêmes, leurs habiletés sociales, leur capacité à s'occuper d'eux-mêmes et leur sens des responsabilités
- Ils adoptent souvent les comportements normaux d'enfants plus jeunes qu'eux
- Ils pleurent facilement
- Ils perdent les objets qui leur appartiennent
- Ils semblent souvent impuissants, incompetents ou dépendants

**Interactions sociales**

11. Les élèves rejetés par leurs pairs :

- Ils cherchent à interagir avec leurs pairs, mais ils sont rejetés par eux
- Ils sont forcés de travailler ou de jouer seuls
- Ils manquent d'habiletés sociales
- Ils sont souvent l'objet de moqueries

12. Les élèves timides ou retirés :

- Ils évitent les interactions
- Ils ne dérangent personne
- Ils ne réagissent pas bien aux autres
- Ils sont posés, sérieux
- Ils ne prennent pas d'initiative, ne se portent pas volontaires
- Ils veillent à ne pas attirer l'attention

Richoz (2009, p. 80-82)

Annexe 13 : Synthèse des stratégies mises en place (entretien préalable)

P1				P2				P3				P4				P5				P6			
P	R	IE	IP																				
X		X	X	X			X	X	X		X	X	X			X	X		X		X	X	
X			X	X				X	X							X	X		X			X	
X				X				X								X	X					X	
X				X				X								X	X					X	
				X				X								X	X					X	
				X												X						X	
				X																			

Annexe 14 : Échelle du sentiment d'efficacité personnelle en gestion de comportements en classe des enseignants du secondaire I (avant les ateliers)

<b>Pré-test (sentiment d'efficacité personnelle)</b>	<b>P1</b>	<b>P2</b>	<b>P3</b>	<b>P4</b>	<b>P5</b>	<b>P6</b>
1. d'inclure tous les parents dans la résolution de problèmes de discipline, y compris les moins coopératifs.	5	3	6	5	1	4
2. d'enseigner le programme de discipline et le bon comportement aux élèves durant l'année scolaire.	7	3	6	6	4	3
3. de créer des stratégies efficaces, à l'avance, pour corriger le comportement d'un élève difficile.	3	4	5	5	5	3
4. de communiquer aux parents mes attentes concernant la discipline de leur enfant en classe dès le début de l'année scolaire.	7	6	6	6	5	3
5. d'intervenir aux premiers signes d'indiscipline.	7	3	6	4	3	3
6. de prendre du recul face à une situation difficile dans le but de mettre en place des solutions efficaces à un problème disciplinaire récurrent.	5	5	5	3	4	4
7. de mettre en place une collaboration avec des personnes extérieures à la classe (psychologue, médiateur, la direction) pour régler un problème d'inconduite.	7	7	1	2	5	3
8. de me montrer juste mais ferme lorsqu'un élève ne respecte pas les règles de classe.	6	1	6	6	3	4
9. d'appliquer une punition de manière ferme.	7	6	5	6	2	6
10. de communiquer explicitement avec tous les parents au sujet du comportement bon ou mauvais de leur enfant durant l'année scolaire.	6	4	5	4	6	4
11. de réfléchir et trouver des solutions en coopération avec l'élève difficile.	3	5	5	4	4	4
12. d'appliquer une punition selon le règlement de l'école.	5	6	4	6	6	4
13. d'identifier les élèves fautifs, de leur signaler que leur comportement est inacceptable.	4	5	3	6	5	7
14. de faire appel à des personnes extérieures (psychologue, médiateur, direction) pour m'aider à mieux communiquer avec un élève difficile afin de trouver des solutions.	7	7	1	3	7	5
15. de dialoguer de manière à ce que ni moi ni l'élève ne sorte perdant à l'issue d'une situation problématique.	4	0	5	6	2	4
16. d'inclure les parents dans la recherche de nouvelles possibilités suite à une situation difficile.	6	3	5	3	3	4

Annexe 15 : Tableau récapitulatif du score du sentiment d'efficacité personnelle en gestion de comportements en classe de chaque participante.

<b>Pré-test</b>	<b>P1</b>	<b>P2</b>	<b>P3</b>	<b>P4</b>	<b>P5</b>	<b>P6</b>	<b>M</b>
Gestion proactive (sous-total : 42)	28	21	31	28	25	22	25,83
Gestion réactive (sous-total : 35)	29	21	24	28	19	24	24,16
Implication externe (sous-total : 21)	20	17	7	8	15	12	13,17
Implication parents (sous-total : 14)	12	9	12	11	6	7	9,5
<b>Sentiment d'efficacité personnelle</b> en gestion de comportements en classe	89	68	74	75	65	65	<b>72,67</b>

## Annexe 16 : Sous-scores du SEP en gestion de comportements en classe par dimension

### Gestion proactive

<b>Je me sens capable ... de manière régulière et répétée (0 pas du tout – 7 tout à fait)</b>	P1	P2	P3	P4	P5	P6	T	M
2. d'enseigner le programme de discipline et le bon comportement aux élèves durant l'année scolaire.	7	3	6	6	4	3	29	4,8
3. de créer des stratégies efficaces, à l'avance, pour corriger le comportement d'un élève difficile.	3	4	5	5	5	3	25	4,2
6. de prendre du recul face à une situation difficile dans le but de mettre en place des solutions efficaces à un problème disciplinaire récurrent.	5	5	5	3	4	4	26	4,3
10. de communiquer explicitement avec tous les parents au sujet du comportement bon ou mauvais de leur enfant durant l'année scolaire.	6	4	5	4	6	4	29	4,8
11. de réfléchir et trouver des solutions en coopération avec l'élève difficile.	3	5	5	4	4	4	25	4,2
15. de dialoguer de manière à ce que ni moi ni l'élève ne sorte perdant à l'issue d'une situation problématique.	4	0	5	6	2	4	21	3,5
<b>SOUS-SCORE DE LA GESTION PROACTIVE</b>	28	21	31	28	25	22		

### Gestion réactive

<b>Je me sens capable ... de manière régulière et répétée (0 pas du tout – 7 tout à fait)</b>	P1	P2	P3	P4	P5	P6	T	M
5. d'intervenir aux premiers signes d'indiscipline.	7	3	6	4	3	3	26	4,3
8. de me montrer juste mais ferme lorsqu'un élève ne respecte pas les règles de classe.	6	1	6	6	3	4	26	4,3
9. d'appliquer une punition de manière ferme.	7	6	5	6	2	6	32	5,3
12. d'appliquer une punition selon le règlement de l'école.	5	6	4	6	6	4	31	5,2
13. d'identifier les élèves fautifs, de leur signaler que leur comportement est inacceptable.	4	5	3	6	5	7	30	5
<b>SOUS-SCORE DE LA GESTION REACTIVE</b>	29	21	24	28	19	24		

### Implication externe

<b>Je me sens capable ... de manière régulière et répétée (0 pas du tout – 7 tout à fait)</b>	P1	P2	P3	P4	P5	P6	T	M
7. de mettre en place une collaboration avec des personnes extérieures à la classe (psychologue, médiateur, la direction) pour régler un problème d'inconduite.	7	7	1	2	5	3	25	4,2
14. de faire appel à des personnes extérieures (psychologue, médiateur, direction) pour m'aider à mieux communiquer avec un élève difficile afin de trouver des solutions.	7	7	1	3	7	5	30	5
16. d'inclure les parents dans la recherche de nouvelles possibilités suite à une situation difficile.	6	3	5	3	3	4	24	4
<b>SOUS-SCORE DE L'IMPLICATION EXTERNE</b>	20	17	7	8	15	12		

### Implication des parents

<b>Je me sens capable ... de manière régulière et répétée (0 pas du tout – 7 tout à fait)</b>	P1	P2	P3	P4	P5	P6	T	M
1. d'inclure tous les parents dans la résolution de problèmes de discipline, y compris les moins coopératifs.	5	3	6	5	1	4	24	4
4. de communiquer aux parents mes attentes concernant la discipline de leur enfant en classe dès le début de l'année scolaire.	7	6	6	6	5	3	33	5,5
<b>SOUS-SCORE DE L'IMPLICATION DES PARENTS</b>	12	9	12	11	6	7		

Annexe 17 : Test d'Inventaire de Burnout (avant les ateliers)

<b>Prétest (sentiment d'épuisement professionnel)</b>	<b>P1</b>	<b>P2</b>	<b>P3</b>	<b>P4</b>	<b>P5</b>	<b>P6</b>
1. Je me sens émotionnellement vidé(e) par mon travail.	5	4	1	1	2	2
2. Je me sens à bout à la fin de ma journée de travail.	5	4	2	0	4	4
3. Je me sens fatigué(e) lorsque je me lève le matin et que j'ai à affronter une autre journée de travail.	4	1	1	1	3	2
4. Je peux comprendre facilement ce que mes élèves ressentent.	4	6	6	5	4	2
5. Je sens que je m'occupe de certains élèves de façon impersonnelle, comme s'ils étaient des objets.	0	0	0	0	1	0
6. Travailler avec des gens tout au long de la journée me demande beaucoup d'effort.	0	0	1	1	3	6
7. Je m'occupe très efficacement des problèmes de mes élèves.	3	5	3	5	4	6
8. Je sens que je craque à cause de mon travail	4	2	1	0	1	1
9. J'ai l'impression, à travers mon travail, d'avoir une influence positive sur les gens.	4	1	2	5	2	5
10. Je suis devenu(e) plus insensible aux gens depuis que j'ai ce travail.	0	0	0	0	2	5
11. Je crains que ce travail ne m'endurcisse émotionnellement.	0	0	0	0	2	3
12. Je me sens plein(e) d'énergie.	5	3	5	5	4	3
13. Je me sens frustré(e) par mon travail.	2	1	1	1	4	6
14. Je sens que je travaille « trop dur » dans mon travail.	5	0	3	0	5	3
15. Je ne me soucie pas vraiment de ce qui arrive à certains de mes élèves.	0	0	0	0	4	0
16. Travailler en contact direct avec les gens me stresse trop.	0	0	2	1	0	2
17. J'arrive facilement à créer une atmosphère détendue avec mes élèves.	3	6	6	6	5	5
18. Je me sens ragaillardi(e) lorsque dans mon travail j'ai été proche d'élèves.	5	3	5	6	3	6
19. J'ai accompli beaucoup de choses qui en valent la peine dans ce travail	4	3	5	6	3	5
20. Je me sens au bout du rouleau.	4	0	1	0	2	1
21. Dans mon travail, je traite les problèmes émotionnels très calmement.	3	5	3	5	4	3
22. J'ai l'impression que mes élèves me rendent responsable de certains de leurs problèmes.	5	0	1	0	3	1

Annexe 18 : Tableau synthétique du Test d'Inventaire de Burnout (avant les ateliers)

Prétest	P1	P2	P3	P4	P5	P6	T	M
Épuisement émotionnel (EE)	29	12	13	5	24	27	110	18,3
Dépersonnalisation (DP)	5	0	1	0	12	9	27	4,5
Accomplissement personnel (AP)	31	32	35	43	29	35	205	34,2

Annexe 19 : Échelle du sentiment d'efficacité personnelle en gestion de comportements en classe des enseignants du secondaire I (après les ateliers)

<b>Post-test (sentiment d'efficacité personnelle)</b>	<b>P1</b>	<b>P2</b>	<b>P3</b>	<b>P4</b>	<b>P5</b>	<b>P6</b>
1. d'inclure tous les parents dans la résolution de problèmes de discipline, y compris les moins coopératifs.	4	3	5	4	2	4
2. d'enseigner le programme de discipline et le bon comportement aux élèves durant l'année scolaire.	6	4	6	6	4	3
3. de créer des stratégies efficaces, à l'avance, pour corriger le comportement d'un élève difficile.	4	1	5	5	2	3
4. de communiquer aux parents mes attentes concernant la discipline de leur enfant en classe dès le début de l'année scolaire.	6	5	5	3	4	4
5. d'intervenir aux premiers signes d'indiscipline.	7	6	4	6	5	4
6. de prendre du recul face à une situation difficile dans le but de mettre en place des solutions efficaces à un problème disciplinaire récurrent.	6	7	5	5	4	3
7. de mettre en place une collaboration avec des personnes extérieures à la classe (psychologue, médiateur, la direction) pour régler un problème d'inconduite.	6	7	0	2	6	5
8. de me montrer juste mais ferme lorsqu'un élève ne respecte pas les règles de classe.	6	3	5	5	6	5
9. d'appliquer une punition de manière ferme.	6	5	3	6	5	5
10. de communiquer explicitement avec tous les parents au sujet du comportement bon ou mauvais de leur enfant durant l'année scolaire.	5	1	5	5	5	4
11. de réfléchir et trouver des solutions en coopération avec l'élève difficile.	5	4	6	6	4	3
12. d'appliquer une punition selon le règlement de l'école.	6	7	4	4	5	1
13. d'identifier les élèves fautifs, de leur signaler que leur comportement est inacceptable.	4	4	4	5	6	7
14. de faire appel à des personnes extérieures (psychologue, médiateur, direction) pour m'aider à mieux communiquer avec un élève difficile afin de trouver des solutions.	5	7	3	2	6	5
15. de dialoguer de manière à ce que ni moi ni l'élève ne sorte perdant à l'issue d'une situation problématique.	5	4	6	5	4	4
16. d'inclure les parents dans la recherche de nouvelles possibilités suite à une situation difficile.	5	4	5	5	2	4

Annexe 20 : Tableau récapitulatif du score du sentiment d'efficacité personnelle en gestion de comportements en classe de chaque participante.

<b>Post-test</b>	<b>P1</b>	<b>P2</b>	<b>P3</b>	<b>P4</b>	<b>P5</b>	<b>P6</b>	<b>M</b>
Gestion proactive	31	21	33	32	23	20	26,67
Gestion réactive	29	25	20	26	27	22	24,83
Implication externe	16	18	8	9	14	14	13,17
Implication parents	10	8	10	7	6	8	8,17
<b>Sentiment d'efficacité personnelle en gestion de comportements en classe</b>	<b>86</b>	<b>72</b>	<b>71</b>	<b>74</b>	<b>70</b>	<b>64</b>	<b>72,83</b>

Annexe 21 : Évolution du sentiment d'efficacité personnelle en gestion de comportements en classe

	<b>SENTIMENT D'EFFICACITÉ</b> Score total		<b>GESTION PROACTIVE</b> Sous-score		<b>GESTION RÉACTIVE</b> Sous-score		<b>IMPLICATION EXTERNE</b> Sous-score		<b>IMPLICATION PARENTS</b> Sous-score	
	Pré- test	Post- test	Pré- test	Post- test	Pré- test	Post- test	Pré- test	Post- test	Pré- test	Post- test
<b>P1</b>	89	<b>86</b>	28	<b>31</b>	29	<b>29</b>	20	<b>16</b>	12	<b>10</b>
<b>P2</b>	68	<b>72</b>	21	<b>21</b>	21	<b>25</b>	17	<b>18</b>	9	<b>8</b>
<b>P3</b>	74	<b>71</b>	31	<b>33</b>	24	<b>20</b>	7	<b>8</b>	12	<b>10</b>
<b>P4</b>	75	<b>74</b>	28	<b>32</b>	28	<b>26</b>	8	<b>9</b>	11	<b>7</b>
<b>P5</b>	65	<b>70</b>	25	<b>23</b>	19	<b>27</b>	15	<b>14</b>	6	<b>6</b>
<b>P6</b>	65	<b>64</b>	22	<b>20</b>	24	<b>22</b>	12	<b>14</b>	7	<b>8</b>
<b>M</b>	72,67	<b>72,83</b>	25,83	<b>26,67</b>	24,17	<b>24,83</b>	13,17	<b>13,17</b>	9,5	<b>8,17</b>

		<b>P1</b>	<b>P2</b>	<b>P3</b>	<b>P4</b>	<b>P5</b>	<b>P6</b>	<b>M</b>
<b>Évolution du SEP en gestion de comportements en classe</b>		-	+	-	-	+	-	-
<i>Évolution du SEP par dimension</i>	<i>Gestion proactive</i>	+	=	+	+	-	-	+
	<i>Gestion réactive</i>	=	+	-	-	+	-	-
	<i>Implication externe</i>	-	+	+	+	-	+	+
	<i>Implication des parents</i>	-	-	-	-	=	+	-

## Annexe 22 : Score du SEP en gestion de comportements en classe par dimension

<b>Je me sens capable ... de manière régulière et répétée (0 pas du tout – 7 tout à fait)</b>	P1	P2	P3	P4	P5	P6	T	M
2. d'enseigner le programme de discipline et le bon comportement aux élèves durant l'année scolaire.	6	4	6	6	4	3	29	4,8
3. de créer des stratégies efficaces, à l'avance, pour corriger le comportement d'un élève difficile.	4	1	5	5	2	3	20	3,3
6. de prendre du recul face à une situation difficile dans le but de mettre en place des solutions efficaces à un problème disciplinaire récurrent.	6	7	5	5	4	3	30	5
10. de communiquer explicitement avec tous les parents au sujet du comportement bon ou mauvais de leur enfant durant l'année scolaire.	5	1	5	5	5	4	25	4,2
11. de réfléchir et trouver des solutions en coopération avec l'élève difficile.	5	4	6	6	4	3	28	4,7
15. de dialoguer de manière à ce que ni moi ni l'élève ne sorte perdant à l'issue d'une situation problématique.	5	4	6	5	4	4	28	4,7
<b>SOUS-SCORE DE LA GESTION PROACTIVE</b>	31	21	33	32	23	20		

<b>Je me sens capable ... de manière régulière et répétée (0 pas du tout – 7 tout à fait)</b>	P1	P2	P3	P4	P5	P6	T	M
5. d'intervenir aux premiers signes d'indiscipline.	7	6	4	6	5	4	32	5,3
8. de me montrer juste mais ferme lorsqu'un élève ne respecte pas les règles de classe.	6	3	5	5	6	5	30	5
9. d'appliquer une punition de manière ferme.	6	5	3	6	5	5	30	5
12. d'appliquer une punition selon le règlement de l'école.	6	7	4	4	5	1	27	4,5
13. d'identifier les élèves fautifs, de leur signaler que leur comportement est inacceptable.	4	4	4	5	6	7	30	5
<b>SOUS-SCORE DE LA GESTION REACTIVE</b>	29	25	20	26	27	22		

<b>Je me sens capable ... de manière régulière et répétée (0 pas du tout – 7 tout à fait)</b>	P1	P2	P3	P4	P5	P6	T	M
7. de mettre en place une collaboration avec des personnes extérieures à la classe (psychologue, médiateur, la direction) pour régler un problème d'inconduite.	6	7	0	2	6	5	26	4,3
14. de faire appel à des personnes extérieures (psychologue, médiateur, direction) pour m'aider à mieux communiquer avec un élève difficile afin de trouver des solutions.	5	7	3	2	6	5	28	4,7
16. d'inclure les parents dans la recherche de nouvelles possibilités suite à une situation difficile.	5	4	5	5	2	4	25	4,2
<b>SOUS-SCORE DE L'IMPLICATION EXTERNE (après)</b>	16	18	8	9	14	14		

<b>Je me sens capable ... de manière régulière et répétée (0 pas du tout – 7 tout à fait)</b>	P1	P2	P3	P4	P5	P6	T	M
1. d'inclure tous les parents dans la résolution de problèmes de discipline, y compris les moins coopératifs.	4	3	5	4	2	4	22	3,7
4. de communiquer aux parents mes attentes concernant la discipline de leur enfant en classe dès le début de l'année scolaire.	6	5	5	3	4	4	27	4,5
<b>SOUS-SCORE DE L'IMPLICATION DES PARENTS</b>	10	8	10	7	6	8		

## Annexe 23 : Augmentation du SEP en gestion de comportements par dimension

<b>Je me sens capable ... de manière régulière et répétée (0 pas du tout – 7 tout à fait)</b>	P1	P2	P3	P4	P5	P6	T
2. d'enseigner le programme de discipline et le bon comportement aux élèves durant l'année scolaire.	-1	+1	0	0	0	0	0
3. de créer des stratégies efficaces, à l'avance, pour corriger le comportement d'un élève difficile.	+1	-3	0	0	-3	0	-5
6. de prendre du recul face à une situation difficile dans le but de mettre en place des solutions efficaces à un problème disciplinaire récurrent.	+1	+2	0	+2	0	-1	+4
10. de communiquer explicitement avec tous les parents au sujet du comportement bon ou mauvais de leur enfant durant l'année scolaire.	-1	-3	0	+1	-1	0	-4
11. de réfléchir et trouver des solutions en coopération avec l'élève difficile.	+2	-1	+1	+2	0	-1	+3
15. de dialoguer de manière à ce que ni moi ni l'élève ne sorte perdant à l'issue d'une situation problématique.	+1	+4	+1	-1	+2	0	+7
<b>SOUS-SCORE DE LA GESTION PROACTIVE</b>	<b>+3</b>	<b>0</b>	<b>+2</b>	<b>+4</b>	<b>-2</b>	<b>-2</b>	<b>+5</b>

<b>Je me sens capable ... de manière régulière et répétée (0 pas du tout – 7 tout à fait)</b>	P1	P2	P3	P4	P5	P6	T
5. d'intervenir aux premiers signes d'indiscipline.	0	+3	-2	+2	+2	+1	+6
8. de me montrer juste mais ferme lorsqu'un élève ne respecte pas les règles de classe.	0	+2	-2	-1	+3	+1	+3
9. d'appliquer une punition de manière ferme.	-1	-1	-2	0	+3	-1	-2
12. d'appliquer une punition selon le règlement de l'école.	+1	+1	0	-2	-1	-3	-4
13. d'identifier les élèves fautifs, de leur signaler que leur comportement est inacceptable.	0	-1	+1	-1	+1	0	0
<b>SOUS-SCORE DE LA GESTION REACTIVE</b>	<b>0</b>	<b>+4</b>	<b>-5</b>	<b>-2</b>	<b>+8</b>	<b>-2</b>	<b>+3</b>

<b>Je me sens capable ... de manière régulière et répétée (0 pas du tout – 7 tout à fait)</b>	P1	P2	P3	P4	P5	P6	T
7. de mettre en place une collaboration avec des personnes extérieures à la classe (psychologue, médiateur, la direction) pour régler un problème d'inconduite.	-1	0	-1	0	+1	+2	+1
14. de faire appel à des personnes extérieures (psychologue, médiateur, direction) pour m'aider à mieux communiquer avec un élève difficile afin de trouver des solutions.	-2	0	+2	-1	-1	0	-2
16. d'inclure les parents dans la recherche de nouvelles possibilités suite à une situation difficile.	-1	+1	0	+2	+1	0	+3
<b>SOUS-SCORE DE L'IMPLICATION EXTERNE</b>	<b>-4</b>	<b>+1</b>	<b>+1</b>	<b>+1</b>	<b>+1</b>	<b>+2</b>	<b>+2</b>

<b>Je me sens capable ... de manière régulière et répétée (0 pas du tout – 7 tout à fait)</b>	P1	P2	P3	P4	P5	P6	T
1. d'inclure tous les parents dans la résolution de problèmes de discipline, y compris les moins coopératifs.	-1	0	-1	-1	-1	0	-4
4. de communiquer aux parents mes attentes concernant la discipline de leur enfant en classe dès le début de l'année scolaire.	-1	-1	-1	-3	+1	+1	-4
<b>SOUS-SCORE DE L'IMPLICATION DES PARENTS</b>	<b>-2</b>	<b>-1</b>	<b>-2</b>	<b>-4</b>	<b>0</b>	<b>+1</b>	<b>-8</b>

Annexe 24 : Test d'Inventaire de Burnout (après les ateliers)

<b>Post-test (sentiment d'épuisement professionnel)</b>	<b>P1</b>	<b>P2</b>	<b>P3</b>	<b>P4</b>	<b>P5</b>	<b>P6</b>
1. Je me sens émotionnellement vidé(e) par mon travail.	5	3	1	1	4	4
2. Je me sens à bout à la fin de ma journée de travail.	5	5	1	1	4	2
3. Je me sens fatigué(e) lorsque je me lève le matin et que j'ai à affronter une autre journée de travail.	5	2	1	3	4	2
4. Je peux comprendre facilement ce que mes élèves ressentent.	5	6	6	5	3	4
5. Je sens que je m'occupe de certains élèves de façon impersonnelle, comme s'ils étaient des objets.	1	0	0	0	3	1
6. Travailler avec des gens tout au long de la journée me demande beaucoup d'effort.	1	1	1	1	1	5
7. Je m'occupe très efficacement des problèmes de mes élèves.	4	5	6	5	2	4
8. Je sens que je craque à cause de mon travail	4	1	0	0	2	2
9. J'ai l'impression, à travers mon travail, d'avoir une influence positive sur les gens.	4	1	3	5	2	3
10. Je suis devenu(e) plus insensible aux gens depuis que j'ai ce travail.	0	0	6	0	0	6
11. Je crains que ce travail ne m'endurcisse émotionnellement.	4	0	0	0	0	5
12. Je me sens plein(e) d'énergie.	5	3	5	5	2	3
13. Je me sens frustré(e) par mon travail.	5	3	1	3	4	6
14. Je sens que je travaille « trop dur » dans mon travail.	5	3	4	0	3	4
15. Je ne me soucie pas vraiment de ce qui arrive à certains de mes élèves.	1	0	0	1	2	0
16. Travailler en contact direct avec les gens me stresse trop.	0	2	1	0	0	2
17. J'arrive facilement à créer une atmosphère détendue avec mes élèves.	4	5	5	6	5	3
18. Je me sens ragaillardi(e) lorsque dans mon travail j'ai été proche d'élèves.	5	5	6	5	4	4
19. J'ai accompli beaucoup de choses qui en valent la peine dans ce travail	5	3	4	5	2	4
20. Je me sens au bout du rouleau.	3	1	3	1	2	1
21. Dans mon travail, je traite les problèmes émotionnels très calmement.	3	5	5	6	0	3
22. J'ai l'impression que mes élèves me rendent responsable de certains de leurs problèmes.	4	4	1	0	1	1

Annexe 25 : Tableau synthétique du Test d'Inventaire de Burnout (après les ateliers)

Post-test	P1	P2	P3	P4	P5	P6	T	M
Épuisement émotionnel (EE)	33	21	13	10	24	28	129	21,5
Dépersonnalisation (DP)	10	4	7	1	6	13	41	6,83
Accomplissement personnel (AP)	35	33	40	42	20	28	198	33

Annexe 26 : Évolution du Test d'Inventaire de Burnout

Évolution du Test d'Inventaire de Burnout	P1	P2	P3	P4	P5	P6	T
Épuisement émotionnel (EE)	+ 4	+ 9	=	+ 5	=	+ 1	+ 19
Dépersonnalisation (DP)	+ 5	+ 4	+ 6	+ 1	- 6	+ 4	+ 14
Accomplissement personnel (AP)	+4	+ 1	+ 5	- 1	- 9	- 7	- 7

**G : Quels sont les apports d'un tel dispositif ?**

P2 : apprendre pas mal de choses, justement le tapotage, le fait de partager avec d'autres personnes du même métier. ça permet justement d'avoir un autre regard, souvent des autres avis, et parfois juste le petit truc qui nous permet d'avoir le déclic et puis, je vais comparer mais c'est pas comparable mais j'ai fait un atelier gestion de classe avec O. où c'était de l'analyse de pratiques mais je trouve que sous cette forme, c'est beaucoup plus interactif entre les personnes, on apprend à se connaître entre les personnes, entre nous et puis ça rend l'atmosphère plus propice à partager que d'être juste dans un atelier où y a rien. Pour moi le jeu il aide beaucoup à créer une atmosphère de confiance et de discussion.

P3 : ça crée une structure

P2 : y a un petit côté aléatoire, où tu sais pas toujours ce qui va sortir. y a toujours ce petit challenge de gagner même si on imagine bien que c'est un peu pipé. (rires)

P5 : moi ce que j'ai apprécié c'est surtout ce côté où on dit des choses et puis les autres nous disent ben moi aussi

P1 : exactement, partager

P5 : où je me sens un peu moins seule

P4 : empathique

P5 : exactement. puis c'est vrai que c'est chou, c'est ludique ces petits personnages. c'est un jeu mais finalement le jeu c'est pour

P6 : sortir des choses

P5 : pour qu'on commence à échanger finalement c'est un peu un prétexte le jeu. Le but c'est d'échanger entre nous.

P4 : Ça m'a rappelé quand j'étais jeune instit'. Les analyses de pratiques professionnelles, c'est hyper terre à terre, crac on est dans les situations précises et c'est juste un échange par des discussions. Là, il y a plus de choses qui sont amenées. Des choses plus physiques qui agissent sur le système nerveux central (tapotage). C'est intéressant. C'est une évolution des analyses des pratiques professionnelles.

P3 : Je rejoins ce que vous disiez tout à l'heure que c'est plus léger, plus ludique, plus impromptue des analyses des pratiques, donc ça c'était le côté que je trouvais positif mais d'un autre côté je trouve que l'APP, on va plus au fond. Y a un souci, un problème puis vraiment alors que là, ça se dilue quand même un petit peu. Les deux possibilités ont leurs avantages et leurs inconvénients. C'est bien de connaître les deux mais je verrais bien en classe ce que ça donnerait.

P6 : Je pense que ça pourrait être bien intéressant de faire le jeu mais avec une même problématique

P2 : Dans quel sens ?

P6 : Ben là nos problématiques sont très différentes. Problématique du genre communication des parents et que tout le monde soit concerné par le même

P3 : ça, ça aurait été peut-être plus, ouais

P6 : ça permettrait un petit peu d'aller plus loin

P3 : c'est clair, tu as raison

P2 : Moi j'ai adoré, j'ai eu du plaisir enfin voilà, je vois beaucoup du positif, après par rapport à ce que tu disais. j'ai eu aussi l'impression que des fois on a pas forcément le temps d'aller assez profond mais est-ce que c'est une question de temps ou est-ce que c'est une question de jeu.

A : je pense que c'est le jeu

P2 : moi je pense que c'est le temps, parce qu'on était ben voilà on était de 16h à 17h30

A : Je remarque en fait que quand je fais aussi avec les élèves mais même avec j'arrivais pas. donc plus de temps on a, plus de temps il nous manque aussi.

P4 : C'est extensible à l'infini

A : Y a toujours un blocage, y a toujours des besoins et derrière les besoins, y a des émotions. derrière les émotions y a des vécus. Puis derrière ces vécus, y a

P3 : Y a jamais, sinon on a fini de vivre quelque part

A : On est pas chez le psychologue, je peux pas enlever toutes les couches et aller au noyau.

P ? : Je pense que c'est lié au jeu ou c'est quelque part bien de trouver

P6 : Puis après le reste ça se fait

A : C'est ça et puis le reste. J'ai l'impression que dès qu'on a le courage d'attaquer notre problème et puis après la découverte peut-être du blocage qu'on arrive à faire notre chemin avec le problème et qu'on arrive à avancer même si on va pas jusqu'au noyau

P2 : Après c'est vrai que ça laisse la place à tout le monde. D'un autre côté, parce que je sais que j'ai tendance à monopoliser la parole, du genre dans les groupes de discussions. Des fois je me fais violence. Mais du coup, ça permet ah on avance. Normalement c'est à P3, après c'est à P6. Comme ça tout le monde a passé et tout le

monde a pu partager quand même un bout de sa problématique même si c'est pas toute la problématique. T'as quand même un temps qui t'est, un temps de parole qui t'est imparti, ce qui n'est pas forcément le cas quand tu fais justement des APP où tu peux y aller et rien dire, en fait

### **G : Quelles améliorations envisageriez-vous ?**

P3 : J'aimais bien l'idée de P6 de faire par thème et puis pour adultes.

P6 : Je pense que si tu veux aller plus loin

P3 : Peut-être pour une première fois, c'est bien que ce soit tutti frutti. Puis après si tu as envie de continuer tu fais des thèmes particuliers, tu vois. Puis pour la première fois, je trouve bien qu'on découvre tous ensemble. ça va aussi très bien de pas faire avec le même thème.

A : Je trouve que c'est une bonne idée, pour mes élèves. Je n'avais jamais pensé. Je pourrais m'imaginer tous les élèves avec des difficultés d'organisation

P3 : Puis je me disais peut-être que de faire une classe de faire comme ça si la prof de soutien veut, de dire. Elle fait un atelier Cap sur la Confiance (organisation). Mais pas forcément les élèves qu'elle a au soutien. Mais ça peut être. Ben elle propose et l'enseignant propose des enfants

### **G : Autres améliorations ?**

P5 : Je ne sais pas si vous pouvez influencer... Je trouve qu'y a pas assez de cartes bouée. Y a toujours qu'une personne qui peut. Ben là, c'était moi, qui ai pu bénéficier des conseils des autres. Qu'est-ce que je ferais dans ta situation et c'est vraiment dommage qu'y en ait pas plus.

A : Comme on a joué la dernière fois on a pas eu assez de cartes.

P4 : On a bien parlé

P1 : C'est ça, on partage beaucoup.

A : Mais c'est ça, tu as raison

P6 : Petits groupes

P5 : Petit groupe, j'aurais pas fait plus de 6 justement. Quelles sont les occasions de parler si on est deux par carte.

*(P6 s'était absente et reçoit le message du trésor)*

P2 : C'est trop bien

P3 : C'est nominatif

P4 : On peut ouvrir

P3 : C'est toi G. qui a écrit ça ?

P5 : Magnifique

P3 : Je vais peut-être verser ma petite larme

P1 : Ah ouais, ça fait pleurer.

P6 : Trop chou

P4 : Tellement bien écrit

P ? : Vous êtes chou

P ? : C'est du boulot

P6 : Mignon

P3 : Puis lis le message

P5 : Oh ben c'est génial. C'est une belle amélioration au jeu. En tout cas moi, j'ai pas vécu. En tout cas c'est vous. ça fait plaisir.

P4 : C'est vrai que c'est émouvant.

P2 : Moi j'ai les larmes

P1 : Faut pas qu'on se regarde. (larmes). ça fait plaisir. C'est des larmes de bonheur.

P4 : A part ça, ça nous fait du bien. A nos élèves, on a mis en place depuis le début de l'année.

P3 : Tu fais comment ?

P4 : Puis on affiche, on appelle ça le panneau des gratitudes. Ils se mettent des petits mots.

P3 : Moi c'est toujours je te, c'est les félicitations au conseil, alors c'est je félicite X parce qu'elle est gentille. C'est toujours ça. Parce qu'il est gentil.

P4 : Du style, des fois c'est des trucs hyper ils écrivent avant à chaque fois qu'on te faisait une passe, tu loupais la balle et maintenant tu la rattrapes bien.

P6 : C'est chou

P4 : ça renforce vachement leur estime.

P4 : Merci pour la qualité de l'accompagnement

G : L'important c'est de se dire ben comme tu disais tout à l'heure on avance avec notre bateau, on fait pas tout parfaitement, on a pas changé totalement mais y a eu un petit truc comme vous dites un petit déclic qui fait que

Annexe 28 : Entretien semi-directif final de la participante 1 (6 janvier 2020)

*Pour assurer l'anonymat, ces entretiens ne figurent pas dans ce document.*

Annexe 29 : Entretien semi-directif final de la participante 2 (8 janvier 2020)

*Pour assurer l'anonymat, ces entretiens ne figurent pas dans ce document.*