

Quand l'enseignant va bien, les élèves vont bien ?



Caterina Mamprin

Professeure en éducation
Université de Moncton, campus de Shippagan
caterina.mamprin@umoncton.ca

Cette chronique sur l'inclusion scolaire vous propose d'approfondir le sujet de la différenciation pédagogique, incluant celui de la gestion des comportements des élèves. Parce qu'on peut facilement oublier nos intentions pédagogiques dans les défis reliés à la diversité des élèves en classe, des professeurs du département de psychopédagogie et d'andragogie de l'Université de Montréal proposent de faire connaître des pratiques et des ressources, de même que les conditions de mise en œuvre qui peuvent contribuer à différencier les pratiques pédagogiques.

La santé psychologique de certains enseignants est préoccupante. Dans les dernières années, un bon nombre de publications rapportent des données concernant le niveau élevé de stress ou la fréquence relativement importante des symptômes d'épuisement professionnel chez les membres du personnel scolaire. La pandémie a accentué certaine des problématiques, mais elle a aussi mis l'accent sur l'importance d'agir pour soutenir les milieux scolaires.

Cette conjoncture est couplée à l'intérêt relatif à l'étude du bien-être qui est grandissant au sein des communautés de recherche. Ce mouvement, découlant

principalement de la psychologie positive, s'est intégré à plusieurs disciplines, notamment l'éducation. Les réflexions collectives ont donné lieu à plusieurs recherches sur le sujet et, de plus en plus, les travaux nous indiquent que l'état des enseignants peut avoir une incidence sur leur disponibilité à établir un climat de classe favorable aux apprentissages (Jennings, 2015). Ces difficultés peuvent même être accentuées lorsque les élèves ont des besoins particuliers (Sisask, 2014). En considérant le contexte, que cela signifie-t-il pour l'inclusion scolaire? Nous vous proposons une réflexion sur cette thématique dans le cadre de cette chronique.

À quoi réfère le bien-être ?

Si le concept de bien-être peut être simplement résumé à un état psychologique positif, il n'en demeure pas moins que ce concept est multidimensionnel et complexe. La recrudescence de travaux sur le sujet a permis à plusieurs chercheurs en psychologie positive de mieux délimiter certaines tendances pour comprendre l'étude du bien-être. Si plusieurs conceptions existent, nous présentons ici deux grands courants particulièrement présents dans la littérature. Premièrement, il est possible de comprendre ce concept dans une perspective où l'individu effectue une évaluation subjective de ses affects

positifs et négatifs (Diener et al., 1985). Cette façon d'appréhender le bien-être est située dans l'expérience présente. Une seconde façon de comprendre le bien-être est plutôt orientée dans une perspective à long terme et vise le développement du plein potentiel de

La pandémie a accentué certaine des problématiques, mais elle a aussi mis l'accent sur l'importance d'agir pour soutenir les milieux scolaires.

la personne (Ryff, 1989). Le bien-être peut donc être composé de plusieurs dimensions (p. ex. l'autonomie perçue, les relations interpersonnelles positives, le sentiment de compétence, la reconnaissance, etc.; Huta et Waterman, 2014) et l'individu est actif dans ce processus. Actuellement, plusieurs chercheurs sont d'avis que les deux conceptions se complètent. Ainsi, nous devons comprendre le bien-être par les émotions vécues au quotidien, mais aussi par son ancrage dans une perspective à plus long terme pour atteindre des objectifs et permettre à la personne de tendre vers le développement de son plein potentiel.



L'abondance de travaux sur le bien-être a ouvert la porte à d'autres conceptions s'éloignant des travaux scientifiques sur le sujet. Ainsi, avant d'entreprendre certaines actions pour développer son bien-être, il convient d'avoir une réflexion critique au sujet de ce qui est présenté, et ce, en contexte scolaire comme ailleurs.

Quand l'enseignant.e va bien, les élèves vont bien ?

L'état des enseignants peut avoir une incidence sur l'établissement d'un climat de classe propice aux apprentissages et sur la qualité des relations interpersonnelles entretenues à l'école (Jennings, 2015). Ce phénomène serait d'autant plus important dans un contexte d'inclusion scolaire puisque ces difficultés sont exacerbées lorsque la personne interagit avec des élèves ayant des besoins particuliers. Par exemple, l'enseignant pourrait se sentir moins compétent pour aider un élève ayant des troubles de comportement ou manifestant des problématiques de santé mentale (Jennings, 2015; Sisask et al., 2014).

De plus, un enseignant qui vit un stress chronique ou certains symptômes d'épuisement professionnel pourrait ne pas percevoir le soutien reçu comme aidant; l'aide pourrait même avoir des

effets négatifs (Burke et Greenglass, 1996; Curchod-Ruedi et Doudin, 2015). Or, le soutien social est fréquemment étudié pour ses retombées positives sur le bien-être, sur la diminution du stress et sur l'adaptation au changement, il s'agit donc d'un phénomène à considérer. Dans un contexte inclusif, au vu de l'importance de l'aide prodiguée par

« ... une personne enseignante qui vit un stress chronique ou certains symptômes d'épuisement professionnel pourrait ne pas percevoir le soutien reçu comme aidant... »

les autres membres de la communauté scolaire, notamment dans le cadre de collaborations qui permettent de favoriser une mise en commun des expertises (Allenbach et al., 2016), ce phénomène est d'autant plus important à considérer.

Inclusion scolaire et bien-être au travail

Si l'état de l'enseignant peut avoir des retombées sur sa façon de soutenir les élèves, le fait de répondre aux besoins

diversifiés des élèves peut aussi avoir une incidence sur leur bien-être au travail (Mamprin et al., 2022).

En effet, lorsque la charge de travail est trop importante, l'impossibilité de répondre adéquatement aux besoins de l'élève engendre un sentiment d'impuissance ou de culpabilité chez l'enseignant, ce qui a un effet délétère sur son bien-être (Mamprin et al., 2022). Ces constats rejoignent ceux de plusieurs autres auteurs qui soutiennent que les défis peuvent avoir une incidence positive s'ils sont considérés surmontables. Rappelons que le bien-être n'est pas la résultante de l'absence de défis : lorsqu'ils sont surmontés, les obstacles constituent des leviers pour le développement du bien-être (Huta, 2017).

Trouver les ressources adéquates pour surmonter les défis

En contexte de travail, le bien-être ne relève pas seulement de la personne. En effet, plusieurs soutiennent qu'il se construit par des éléments personnels, interpersonnels et organisationnels. En s'appuyant sur d'autres modèles particulièrement utilisés en psychologie organisationnelle, certains vont aussi mettre en relation les demandes de l'emploi et les ressources (personnelles



et organisationnelles) qui peuvent avoir une incidence sur le bien-être vécu par les enseignants. Donc ces composantes doivent également être étudiées pour comprendre le phénomène. Plusieurs questions peuvent guider les enseignants qui font face à un problème dans leur pratique (p. ex. Quel est le défi ?

En contexte de travail, le bien-être ne relève pas seulement de la personne.

Est-il surmontable? Quelle est ma part de responsabilité? De quoi ai-je besoin? Qui pourrait m'aider dans cette situation? J'ai reçu de l'aide, a-t-elle été utile? voir Papazian-Zohrabian et Mamprin, 2020, pour plus d'information).

Il serait vain de proposer une marche à suivre unique pour favoriser le bien-être chez tous les enseignants; chacun peut rencontrer des obstacles différents dans son travail. Il importe de considérer la complexité des défis à surmonter pour obtenir le soutien approprié. Par ailleurs, nous avons fait état du caractère multidimensionnel et complexe

du bien-être. Ainsi les émotions et les objectifs de l'enseignant doivent être pris en considération. Néanmoins, il ne faut pas omettre le fait que les relations interpersonnelles et organisationnelles jouent aussi un rôle dans la construction du bien-être.

En somme, le bien-être des personnes enseignantes peut avoir une incidence sur le climat de classe et sur la relation éducative entretenue avec les élèves. Cela dit, il ne faut pas négliger le bien-être des autres membres de la communauté scolaire (p. ex. élèves, directions scolaires, parents, etc.) qui peut également avoir une incidence sur la classe et sur l'inclusion des élèves.

Références

- Allenbach, M., Borri-Anadon, C., Leblanc, M., Paré, M., Rebetez, F. et Tremblay, P. (2016). Relations de collaboration entre enseignants et intervenants en transition vers l'inclusion scolaire. Dans L. Prud'homme, P. Bonvin, H. Duchesne et R. Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*. De Boeck Supérieur, 95-118.
- Burke, R. J. et Greenglass, E. (1996). Work stress, social support, psychological burnout and emotional and physical well-being among teachers. *Psychology, health & medicine*, 1(2), 193-205.
- Curchod-Ruedi, D. et Doudin, P. A. (2015). Comment soutenir les enseignants face aux situations complexes? De Boeck.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. et Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of personality assessment*, 49(1), 71-75. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13
- Huta, V. (2017). Meta-Positive-Psychology. Dans M. White, G. Slemp et A. Murray (dir.) *Future Directions in Well-Being* (p. 175-180). Springer.
- Huta, V. et Waterman, A. S. (2014). Eudaimonia and its distinction from hedonia: Developing a classification and terminology for understanding conceptual and operational definitions. *Journal of happiness studies*, 15(6), 1425-1456.
- Jennings, P. A. (2015). Early childhood teachers' well-being, mindfulness, and self-compassion in relation to classroom quality and attitudes towards challenging students. *Mindfulness*, 6(4), 732-743.
- Mamprin, C., Clément, L. Guitard, G. (2022). *Bien-être au travail et épuisement professionnel : l'expérience des enseignants.e.s membres de l'Association des enseignantes et des enseignants francophones du Nouveau-Brunswick (AEFNB) [Temps 1]. Rapport de recherche inédit, AEFNB.*
- Papazian-Zohrabian, G. et Mamprin, C. (2020). *L'école en temps de pandémie : comment favoriser le bien-être des élèves et des enseignants*. Repéré à https://fse.umontreal.ca/fileadmin/fse/documents/pdf/publications/Guide_pandemie_Final_16.09.2020.pdf
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Sisask, M., Värnik, P., Värnik, A., Apter, A., Balazs, J., Balint, M., Bobes, J., Brunner, R., Corcoran, P. et Cosman, D. (2014). Teacher satisfaction with school and psychological well-being affects their readiness to help children with mental health problems. *Health education journal*, 73(4), 382-393.