

Faculté des sciences de l'éducation

Burnout et engagement chez les enseignants novices en Fédération Wallonie-Bruxelles

**Exigences, ressources et régulation
émotionnelle**

Auteure :

Audrey Lecroart

Noma : 0518-23-01

Promotrice :

Sarah Dekeyser

Lecteur(s)/Lectrice(s) : Nathalie Guilmot

Année académique : 2025 - 2026

Master en sciences de l'éducation Finalité spécialisée - Formation d'adultes

*À la mémoire de mon père, Alain Émile Lecroart,
en espérant qu'il soit fier du chemin parcouru.*

REMERCIEMENTS

Mes premiers remerciements vont à ma promotrice, Sarah Dekeyser, pour son accompagnement tout au long de ce travail. Ses conseils, sa disponibilité et la justesse de ses retours m'ont aidée à clarifier ma pensée et à mener ce mémoire à son terme. Je remercie également Nathalie Guilmot pour le temps consacré à sa lecture et à son évaluation.

Ma reconnaissance va aussi aux enseignantes et enseignants novices qui ont pris le temps de répondre à mon questionnaire. Sans leur participation, cette recherche n'aurait pas vu le jour.

Je pense ensuite à ma famille et mes amis, dont le soutien ne m'a jamais fait défaut. Je remercie tout particulièrement ma tante Danièle Lecroart, mon frère Yannick Lecroart, et Hanane Helli dont l'aide et les conseils ont véritablement compté dans la réalisation de ce mémoire.

Je termine par mes élèves, qui ont suivi ce cheminement à leur façon et qui, encore aujourd'hui, se soucient de ma réussite. Leur attention discrète m'a offert une énergie précieuse.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION GÉNÉRALE	9
PARTIE THÉORIQUE.....	15
CHAPITRE 1 : CADRE CONCEPTUEL	15
1.1. Le burnout enseignant	16
1.1.1. Limites du modèle classique du burnout	17
1.1.2. Le Burnout Assessment Tool (BAT)	18
1.1.3. Spécificités du burnout chez les enseignants novices.....	20
1.2. Le modèle Job Demands-Resources (JD-R).....	21
1.2.1. Les deux processus du modèle.....	23
1.2.2. L'interaction entre exigences et ressources.....	23
1.2.3. Application au contexte enseignant	25
1.3. Les stratégies de soutien comme ressources professionnelles	26
1.3.1. Les différentes formes de soutien	26
1.3.2. Efficacité du soutien chez les enseignants novices.....	27
1.4. Ressources personnelles et indicateurs positifs de fonctionnement.....	29
1.4.1. La régulation émotionnelle comme ressource personnelle.....	30
1.4.2. L'engagement au travail comme indicateur positif central.....	32
1.4.3. Articulation entre soutien, régulation émotionnelle, burnout et engagement	33
1.5. Synthèse du cadre conceptuel et positionnement de la recherche.....	34
CHAPITRE 2 : CADRE CONTEXTUEL	36
2.1. Le système éducatif belge francophone et l'organisation du métier enseignant	36
2.1.1. Organisation générale et exigences du métier en FWB	37
2.1.2. Ressources organisationnelles disponibles	39
2.2. La situation spécifique des enseignants novices en FWB.....	41
2.2.1. Définition et caractéristiques des enseignants novices en FWB.....	41
2.2.2. Le choc de la réalité en contexte belge francophone	42
2.2.3. Dispositifs existants de soutien aux enseignants novices	44
2.3. Justification du choix de la population et du terrain.....	45
CHAPITRE 3 : MODÈLE DE RECHERCHE ET HYPOTHÈSES	46
3.1. Rappel de la question de recherche	46

3.2. Formulation d'hypothèses	47
PARTIE EMPIRIQUE.....	50
CHAPITRE 4 : MÉTHODOLOGIE	50
4.1. Participants	50
4.1.1. Population cible et critères.....	50
4.1.2. Constitution de l'échantillon final	51
4.1.3. Description sociodémographique de l'échantillon	52
4.2. Instruments de mesures	53
4.2.1. Exigences professionnelles	53
4.2.2. Soutien organisationnel perçu.....	54
4.2.3. Réévaluation cognitive	55
4.2.4. Burnout	56
4.2.5. Engagement au travail	58
4.3. Procédure.....	58
4.4. Analyse des données.....	59
CHAPITRE 5 : ANALYSES DES RÉSULTATS.....	60
5.1. Statistiques descriptives	60
5.1.1. Exigences professionnelles	60
5.1.2. Ressources professionnelles et personnelle	61
5.1.3. Burnout	62
5.1.4. Engagement au travail	63
5.2. Corrélations entre les variables principales.....	63
5.3. Tests des hypothèses de modération.....	65
CHAPITRE 6 : DISCUSSION.....	68
6.1. Rappel des objectifs et des principaux résultats.....	69
6.2. Interprétation des résultats.....	69
6.3. Limites de l'étude	72
6.4. Implications pratiques	73
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	75
BIBLIOGRAPHIE	77
LISTE DES FIGURES.....	88
LISTE DES tableaux.....	88
ANNEXES	89
Annexe 1	89

Annexe 2	91
Annexe 3	97
Annexe 4	99

INTRODUCTION GÉNÉRALE

L'entame dans le métier d'enseignant constitue une étape critique, fréquemment décrite comme une période d'adaptation difficile, durant laquelle l'enthousiasme initial se heurte violemment à la complexité du terrain. Comme le souligne Dupriez et al. (2016), les taux d'attrition élevés des enseignants débutants indiquent que la pénurie d'enseignants est une préoccupation majeure pour les systèmes éducatifs, non seulement en raison d'un déficit de recrutement, mais aussi à cause d'une difficulté chronique à retenir les nouvelles recrues.

La présente recherche s'intéresse spécifiquement à cette population des enseignants novices, définis comme les professionnels se trouvant dans leurs cinq premières années d'exercice (Colognesi et al., 2020). Les données internationales illustrent l'ampleur de ce phénomène. D'après l'enquête TALIS 2018 de l'OECD 2019, environ un enseignant novice sur cinq affirme envisager de quitter leur métier dans les cinq ans suivant leur entrée dans la profession (OECD, 2019). Ce phénomène est particulièrement marqué en Belgique francophone (Fédération Wallonie-Bruxelles depuis 2019), qui affiche l'un des taux de rotation les plus élevés d'Europe : près de 40 % des enseignants quittent la profession dans les cinq ans suivant leur reprise de poste (Dupriez et al., 2016).

De plus, les données de l'OECD de 2019 révèlent que la proportion d'enseignants âgés de moins de 30 ans est faible en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), un chiffre inférieur à la moyenne, soulignant ainsi un vieillissement du corps enseignant qui n'est pas compensé par une rétention suffisante des jeunes arrivants. Au-delà de ces constats quantitatifs, des travaux menés en FWB montrent que la persévérance des enseignants novices dépend étroitement de la qualité de l'accompagnement qui leur est offert lors de l'entrée dans le métier (Colognesi, Van Nieuwenhoven & Beausaert, 2020).

Les études sur les trajectoires professionnelles et les avis d'instances consultatives soulignent un point récurrent : le début de carrière reste faiblement encadré, marqué par des dispositifs d'insertion fragmentés, inégalement accessibles et rarement structurés dans un véritable parcours d'induction tel qu'on le trouve dans d'autres systèmes européens (Deprit et al., 2019). La vulnérabilité particulière des enseignants

novices en FWB réside dans le fait qu'ils assument des charges et des responsabilités similaires à celles de leurs collègues plus expérimentés, sans bénéficier d'un encadrement systématique ni d'un mentorat obligatoire et reconnu (Deprit et al., 2019).

Les données TALIS 2018 de l'OECD (2019) confirment ce manque de soutien formalisé : au sein de la communauté française de Belgique, seule une minorité d'enseignants déclare avoir participé à un dispositif d'induction, alors même que la recherche scientifique internationale souligne ces dispositifs (mentorat, tutorat, accompagnement institutionnalisé) comme essentiels pour faciliter la transition entre formation initiale et exercice professionnel (Ingersoll & Strong, 2011 ; Keese et al., 2023). En d'autres termes, les premières années de l'enseignement constituent une période vulnérable qui se déroule dans un environnement organisationnel qui offre peu de garanties en matière d'encadrement structuré (OECD, 2019).

La littérature scientifique identifie cette période d'entrée dans le métier comme celle d'un choc de la réalité (*praxis shock*), caractérisé par l'écart entre les attentes construites durant la formation et les conditions réelles d'exercice, ainsi que par des tensions émotionnelles et identitaires vives (Veenman, 1984 ; Kelchtermans & Ballet, 2002). Ce choc ne se limite pas à une simple adaptation technique ou pédagogique, il représente une épreuve identitaire et émotionnelle profonde. L'enseignant débutant doit simultanément maîtriser la gestion de classe et la complexité du quotidien professionnel, tout en se socialisant au sein de l'organisation, composant avec des rapports de pouvoir contradictoires et négociant sa légitimité professionnelle dans la micropolitique institutionnelle (Fantilli & McDougall, 2009 ; Mintz et al., 2020). En FWB, 40 % des enseignants novices indiquent ne pas avoir eu accès à un accompagnement formel au moment de leur prise de fonction (Dupriez et al., 2016). L'absence de ce type de soutien peut rendre les premières années d'exercice plus difficiles à appréhender.

Devant ce constat, se contenter de recenser les difficultés des enseignants débutants ne suffit pas. Une part de fragilité psychologique et professionnelle paraît tenir au statut même de novice, sans pour autant constituer une fatalité. Les conditions de travail et, plus spécifiquement, les formes de soutien mises en place par l'équipe éducative et la

direction jouent un rôle déterminant dans la manière dont cette période est traversée, en influençant les trajectoires de bien-être, d'engagement et de burnout des enseignants (Colognesi et al., 2020 ; Van Droogenbroeck et al., 2021 ; van Daalen-Visscher et al., 2025). À cela s'ajoutent les capacités individuelles de régulation émotionnelle, ressource personnelle clé dans le cadre du modèle JD-R capable d'atténuer l'impact des exigences professionnelles sur le bien-être des enseignants (Bakker & Demerouti, 2017). Il s'agit dès lors de déplacer le regard des seuls facteurs de décrochage ou de sortie précoce de la profession vers l'examen des conditions qui favorisent le maintien dans le métier et l'épanouissement professionnel des enseignants en début de carrière.

Les recherches sur le bien-être enseignant se sont d'abord focalisées sur les manifestations de mal-être, notamment le stress et l'épuisement professionnel. Dans cette perspective, le bien-être était souvent envisagé comme l'absence de difficultés plutôt que comme une dimension positive spécifique du fonctionnement professionnel (Hascher & Waber, 2021). Bien que ces travaux demeurent nécessaires, ils présentent une limite majeure : l'absence de maladie ne signifie pas pour autant la présence de bien-être. Un enseignant qui n'est pas en situation de burnout n'est pas nécessairement engagé ou performant, dans la mesure où le burnout et l'engagement constituent deux processus relativement distincts du bien-être au travail (Hakanen et al., 2006).

Afin de dépasser une conception du bien-être centrée principalement sur le mal-être, ce mémoire mobilise le modèle Job Demands-Resources (JD-R), proposé par Bakker et al. (2001) puis développé par Bakker et Demerouti (2017). L'un des apports de ce cadre théorique réside dans la prise en compte d'un processus de détérioration de la santé (*health impairment process*), par lequel des exigences professionnelles élevées peuvent favoriser l'apparition du burnout. D'autre part, un de ses apports majeurs est la mise en évidence d'un processus motivationnel (*motivational process*) où les ressources professionnelles (*job resources*), telles que le soutien social, le feedback ou l'autonomie, favorisent l'engagement professionnel et le développement personnel (Bakker & Demerouti, 2017).

Certaines zones demeurent encore insuffisamment explorées dans la littérature, notamment en ce qui concerne les enseignants novices, dont les premières années

d'enseignement sont régulièrement associées à une charge de travail élevée, un sentiment d'isolement et un risque accru de burnout (Colognesi et al., 2020 ; Dupriez et al., 2016). Le soutien social offert par les collègues, la direction ou les mentors constitue une ressource essentielle, à la fois émotionnelle et professionnelle, favorisant l'adaptation, la satisfaction et la persévérance dans le métier (Pietarinen et al., 2013 ; Kim & Asbury, 2020). Or les mécanismes par lesquels ce soutien agit auprès d'enseignants déjà en difficulté restent peu documentés (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Le modèle JD-R (Bakker & Demerouti, 2017) offre un cadre de lecture pertinent pour comprendre ces mécanismes. Selon cette approche, des exigences professionnelles élevées sont susceptibles de favoriser l'apparition du burnout, tandis que les ressources disponibles, qu'elles soient liées à l'environnement de travail (soutien organisationnel perçu) ou aux caractéristiques individuelles (régulation émotionnelle), contribuent à soutenir l'engagement et à limiter les effets négatifs associés à ces exigences (Bakker et al., 2023).

Dans cette perspective, la présente recherche vise à examiner, chez les enseignants novices de la FWB, dans quelle mesure les exigences du travail sont associées au niveau de burnout, et comment le soutien organisationnel perçu et la régulation émotionnelle peuvent modérer cette relation tout en favorisant l'engagement professionnel. De plus, la mesure même du burnout a évolué. Les outils classiques comme le *Maslach Burnout Inventory* (MBI) (Maslach & Jackson, 1981) montrent leurs limites conceptuelles et techniques (par exemple, difficulté à bien séparer les différentes formes de burnout et résultats peu fiables) (Schaufeli et al., 2020). Pour garantir la rigueur de cette recherche, le Burnout Assessment Tool (BAT), développé par Schaufeli et al. (2020) et validé récemment en contexte francophone canadien a été mobilisé (Mamprin et al., 2025). Cet outil permet une évaluation plus fine des quatre symptômes primaires (épuisement, distance mentale, déficience émotionnelle et cognitive), ainsi que des symptômes secondaires (humeur dépressive, stress psychique, psychosomatique), qui bien qu'insuffisants pour diagnostiquer un burnout, sont fréquemment rapportés par les personnes concernées, offrant une description plus détaillée et nuancée de la situation des enseignants novices.

Située au croisement de la psychologie de la santé au travail et des sciences de l'éducation, cette recherche s'intéresse à la manière dont les ressources professionnelles et personnelles peuvent contribuer à prévenir le burnout tout en favorisant l'engagement des enseignants novices. Dans cette perspective, l'étude cherche à répondre à la question suivante :

Dans quelle mesure les exigences du travail, le soutien organisationnel perçu (direction), le soutien des collègues et la réévaluation cognitive sont-ils associés au niveau de burnout et à l'engagement des enseignants novices de la FWB, et dans quelle mesure ces ressources modèrent-elles la relation entre exigences et burnout, conformément au modèle Job Demands-Resources (JD-R) ?

Pour répondre à cette question de recherche, plusieurs objectifs sont poursuivis. Un objectif descriptif consiste d'abord à dresser un état des lieux des exigences du travail perçues, du soutien organisationnel perçu, de la réévaluation cognitive, du niveau de burnout mesuré à l'aide du BAT ainsi que de l'engagement au travail évalué par l'UWES chez les enseignants novices de la FWB. Un objectif corrélationnel vise ensuite à examiner les liens entre les exigences du travail, le soutien organisationnel perçu, la réévaluation cognitive, le burnout et l'engagement au travail, en accordant une attention particulière aux associations entre les ressources, professionnelles comme personnelles, et les indicateurs de bien-être et de mal-être au travail. Enfin, un objectif explicatif consiste à vérifier si le soutien organisationnel perçu de la direction, le soutien des collègues et la réévaluation cognitive modèrent la relation entre les exigences du travail et le burnout, conformément à l'hypothèse du *buffering effect*. Il s'agit également d'évaluer le lien entre ces ressources et l'engagement au travail, dans la continuité du processus motivationnel décrit par le modèle JD-R (Bakker & Demerouti, 2017).

L'enjeu dépasse le simple repérage de corrélations. Il s'agit de saisir comment les ressources de l'environnement et l'état psychologique de l'individu s'articulent en situation de travail. Ce mémoire s'inscrit dans le champ de la formation des adultes et des enseignants. En effet, l'insertion professionnelle ne se résume pas à une simple prise de poste ; c'est une période intense d'apprentissage informel et de construction identitaire. Comme le soulignent Granziera (2022) ainsi que Granziera et al. (2021),

les ressources personnelles telles que l'auto-efficacité, l'adaptabilité ou la régulation émotionnelle constituent des capacités malléables que les enseignants peuvent développer et mobiliser dans le cadre du modèle JD-R (Bakker & Demerouti, 2017).

Ce mémoire ne vise pas uniquement à mieux comprendre les mécanismes associés au burnout et à l'engagement. Il cherche aussi à éclairer les enjeux liés à la formation et à l'accompagnement des enseignants débutants. L'étude des différentes formes de soutien permet d'examiner les dispositifs déployés dans les établissements, qu'il s'agisse du mentorat, du compagnonnage ou d'autres modalités d'accompagnement. Elle met également en lumière les conditions susceptibles de favoriser l'intégration professionnelle durant les premières années d'exercice. Une connaissance plus approfondie des liens entre soutien et burnout pourrait ainsi guider la conception de dispositifs d'induction mieux adaptés aux réalités du terrain et aux besoins des novices, dans la perspective de soutenir leur maintien dans la profession et leur développement professionnel.

La suite de ce mémoire s'articule autour de trois grandes parties. La partie théorique (chapitres 1 et 2) pose les bases conceptuelles. Le chapitre 1 définit le burnout à partir des recherches récentes menées autour du BAT et présente le modèle JD-R comme cadre d'analyse, avec un regard sur l'articulation entre stratégies de soutien (ressources liées à l'emploi) et ressources personnelles comme la régulation émotionnelle. Le chapitre 2 prolongera cette réflexion en décrivant le contexte spécifique du métier d'enseignant en Belgique francophone ainsi que les défis auxquels font face les enseignants novices. Le chapitre 3 reformulera la question de recherche sous forme d'hypothèses testables. La partie empirique (chapitres 4 et 5) présentera la démarche de recherche. Le chapitre 4 détaillera la méthodologie quantitative : le choix d'un plan transversal, la constitution de l'échantillon composé d'enseignants novices, ainsi que les outils de mesure utilisés. Enfin, le chapitre 5 exposera les résultats des analyses statistiques effectuées (descriptives, corrélations et régressions modérées). Enfin, la discussion et conclusion permettront d'interpréter ces résultats à la lumière de la littérature, d'en tirer des enseignements pour la formation d'adultes et de proposer des pistes d'actions concrètes pour mieux soutenir les enseignants.

PARTIE THÉORIQUE

CHAPITRE 1 : CADRE CONCEPTUEL

Ce premier chapitre a pour objectif de présenter les concepts clés mobilisés dans cette recherche. Il s'agira d'abord de définir le burnout enseignant, non pas comme un simple état de fatigue, mais comme un syndrome complexe dont la conceptualisation a récemment évolué. Le modèle JD-R (Bakker & Demerouti, 2017) sera ensuite présenté comme cadre d'analyse intégrateur, avant d'examiner comment les stratégies de soutien peuvent y être modélisées en tant que ressources professionnelles. La régulation émotionnelle sera quant à elle, analysée comme ressource personnelle clé, en lien avec l'engagement au travail. Une synthèse du cadre conceptuel viendra enfin clarifier le positionnement de la recherche.

Le burnout enseignant constitue aujourd'hui un objet central de la recherche en éducation en réponse à une réalité documentée et préoccupante. Il est défini comme un état d'épuisement physique et émotionnel résultant d'une exposition prolongée à des problèmes liés au travail (Guseva Canu et al., 2021). Les trois manifestations du burnout qui dominent chez les enseignants sont l'épuisement émotionnel, la dépersonnalisation (cynisme envers élèves/collègues) et la réduction du sentiment d'accomplissement personnel (Maslach & Jackson, 1981).

En Belgique francophone, les indicateurs sont préoccupants. L'absentéisme enseignant atteint plus d'un million de jours par an, dont un tiers est lié au burnout, et 33,7 % des novices quittent le métier en cinq ans, ce qui amplifie le vieillissement du corps enseignant (Dupriez et al., 2016 ; Delvaux et al., 2013 ; OECD, 2019). Les conséquences se déploient à plusieurs niveaux. Les enseignants traversent une détresse psychologique et des troubles anxio-dépressifs, le climat de classe se dégrade et les résultats scolaires des élèves reculent, tandis que la société absorbe une pénurie chronique et des coûts économiques majeurs (Colognesi et al., 2020). Les enseignants novices se trouvent doublement exposés. Ils assument des exigences identiques à celles des enseignants chevronnés, mais avec des ressources limitées, qu'il s'agisse

d'automatismes pédagogiques limités ou, encore en construction ou d'un réseau de collègues à peine constitué.

Pour mener cette étude avec rigueur, il est indispensable de clarifier ce qui est entendu ici par « burnout », le terme ayant perdu de sa précision scientifique à force d'être popularisé. Cette contextualisation justifie l'examen des limites des mesures classiques (1.1) et la justification du choix du *Burnout Assessment Tool* (BAT).

1.1. Le burnout enseignant

Les professions impliquant une forte dimension relationnelle et émotionnelle apparaissent particulièrement exposées à ce syndrome, en raison des exigences d'interaction sociale, des responsabilités envers autrui et de la charge émotionnelle qu'elles impliquent (Schaufeli et al., 2020 ; Mérida-López & Extremera, 2017 ; Madigan & Kim, 2021b).

Dans le domaine de l'enseignement, plusieurs travaux récents soulignent que les enseignants doivent faire face à une combinaison de contraintes pédagogiques, organisationnelles et relationnelles susceptibles d'augmenter leur niveau de stress professionnel. Outre les activités d'enseignement proprement dites, ils doivent gérer la discipline en classe, répondre aux exigences institutionnelles, collaborer avec leurs collègues et leur direction, communiquer avec les parents et s'adapter à des réformes éducatives fréquentes. Cette accumulation d'exigences contribue à expliquer pourquoi l'enseignement figure parmi les professions les plus exposées au burnout (Mérida-López & Extremera, 2017 ; Madigan & Kim, 2021b ; Schaufeli et al., 2020).

Sur le plan conceptuel, le burnout s'est longtemps appuyé sur le modèle de Maslach et Jackson (1981), qui y voit un syndrome à trois dimensions, l'épuisement émotionnel, la dépersonnalisation et la baisse du sentiment d'accomplissement personnel. Le modèle de Maslach et Jackson (1981) a orienté les recherches sur l'épuisement professionnel dans les professions d'aide, l'enseignement n'y fait pas exception (Maslach et al., 2001).

A l'école, chaque dimension se manifeste de manière spécifique. L'épuisement émotionnel naît de la sollicitation constante liée à la gestion de classe, aux interactions

avec les élèves et aux multiples responsabilités pédagogiques. La dépersonnalisation s'installe à travers une prise de distance progressive vis-à-vis des élèves ou des collègues. Quant à la diminution du sentiment d'accomplissement personnel, elle survient lorsque l'enseignant ne parvient plus à tenir les exigences quotidiennes du métier. Plusieurs études montrent que ces manifestations sont associées à une diminution du bien-être professionnel, à une baisse de la satisfaction au travail et à une augmentation des intentions de quitter la profession (Mérida-López & Extremera, 2017 ; Madigan & Kim, 2021b).

Au-delà de ses effets sur les enseignants eux-mêmes, le burnout peut également avoir des conséquences sur le fonctionnement du système éducatif. La littérature met en évidence des liens entre l'épuisement professionnel des enseignants, la qualité du climat de classe et l'efficacité pédagogique. Des niveaux élevés de burnout sont notamment associés à une moindre qualité des interactions pédagogiques, à une baisse de l'engagement professionnel et à un risque accru d'attrition dans la profession (Madigan & Kim, 2021a, 2021b ; Colognesi et al., 2020).

Ces constats expliquent l'intérêt croissant de la recherche pour les mécanismes expliquant l'apparition et le développement du burnout chez les enseignants. Toutefois, malgré l'importance du modèle de Maslach dans la littérature scientifique, plusieurs travaux récents ont mis en évidence certaines limites conceptuelles et psychométriques associées à cette approche. Ces critiques ont conduit à proposer de nouvelles conceptualisations du burnout et de nouveaux instruments de mesure visant à mieux rendre compte de la complexité du syndrome. La section suivante, inscrite dans cette perspective, est consacrée aux limites du modèle classique du burnout.

1.1.1. Limites du modèle classique du burnout

Historiquement, la recherche sur le burnout a été largement structurée par le modèle de Maslach et Jackson (1981), opérationnalisé par le MBI (Maslach et al., 1996). Trois symptômes définissent le burnout selon ce modèle. L'émotionnel renvoie au ressenti de vide énergétique, la dépersonnalisation traduit un cynisme et un détachement à l'égard des élèves comme des collègues, et la réduction du sentiment

d'accomplissement personnel correspond à une perception d'incompétence professionnelle.

Le modèle a ouvert des pistes décisives. Des travaux plus récents en révèlent cependant les limites, sur le plan conceptuel comme psychométrique (Schaufeli et al., 2020 ; de Beer & Bianchi, 2019). Le MBI présente d'abord des problèmes de validité factorielle, ses trois dimensions ne se distinguant pas toujours nettement et il ne permet pas d'établir un score total unifié, ce qui restreint sa précision pour décrire les niveaux de risque chez les enseignants novices. À cela s'ajoute que la dimension de réduction de l'accomplissement personnel est aujourd'hui tenue pour une conséquence, ou pour une ressource personnelle relevant de l'efficacité professionnelle, plutôt que pour un symptôme central du burnout.

Ce mémoire s'appuie sur la conception du burnout proposée par Schaufeli et Taris (2005), qui distingue les symptômes centraux, à savoir l'épuisement, la distance mentale ainsi que les déficiences cognitives et émotionnelles, des symptômes secondaires. Cette approche a par la suite conduit au développement du BAT (Schaufeli et al., 2020), dont une version francophone destinée aux enseignants a récemment été validée (Mamprin et al., 2025).

Ce choix méthodologique permet une description fine et quantifiable des niveaux symptomatiques chez les enseignants novices, grâce à un score total unifié du burnout (contrairement aux 3 scores séparés du MBI) et une meilleure validité factorielle des dimensions, répondant aux faiblesses psychométriques bien documentées du MBI (Schaufeli et al., 2020 ; de Beer & Bianchi, 2019).

1.1.2. Le Burnout Assessment Tool (BAT)

Selon le modèle du BAT, mobilisé pour cette étude, le burnout se définit comme un syndrome lié au travail caractérisé par quatre symptômes primaires interreliés : l'épuisement (perte durable d'énergie physique/mentale), la distance mentale (retrait psychologique et cynisme), la déficience cognitive (troubles mémoire/attention/concentration) et la déficience émotionnelle (perte de contrôle émotionnel) (Schaufeli et al., 2020 ; Mamprin et al., 2025). Ce modèle adopte une

approche quadridimensionnelle, complétée par des symptômes secondaires (humeur dépressive, troubles psychosomatiques).

Le premier signe, et le plus manifeste, est l'épuisement (*exhaustion*). Il ne s'agit pas d'une simple fatigue passagère liée à une surcharge ponctuelle de travail, mais d'une perte durable d'énergie tant physique que mentale (Schaufeli et al., 2020). Pour un enseignant novice, cela peut se traduire par une sensation de vide énergétique dès le matin ou une incapacité à récupérer durant les week-ends (Mamprin et al., 2025).

Le second symptôme est la distance mentale (*mental distance*). Ce concept remplace et élargit la notion de dépersonnalisation du MBI. Il décrit un retrait psychologique ainsi qu'une aversion envers le travail. L'enseignant se désengage émotionnellement de ses élèves et collègues, adoptant une attitude cynique ou indifférente. C'est un mécanisme de défense dysfonctionnel : en effet, l'enseignant crée cette distance psychologique pour éviter la souffrance, au prix de ses relations professionnelles (Schaufeli et al., 2020).

L'un des apports majeurs du BAT réside dans l'intégration explicite des dimensions cognitives et émotionnelles, jusque-là peu prises en compte par les modèles précédents. Selon Schaufeli et al. (2020), la déficience cognitive (*cognitive impairment*) se manifeste par des troubles de la mémoire, de l'attention et de la concentration. Dans le cadre scolaire, qui demande une vigilance constante et des prises de décision rapides, ce symptôme est particulièrement handicapant et source d'anxiété pour l'enseignant novice. Enfin, la déficience émotionnelle (*emotional impairment*) désigne la perte de contrôle sur ses émotions (crises de larmes, irritabilité soudaine ou colère disproportionnée face à un élève) (Schaufeli et al., 2020).

En complément à ces symptômes principaux, le BAT identifie aussi des symptômes secondaires (humeur dépressive, stress psychique chronique, plaintes psychosomatiques, troubles du sommeil) qui, bien que non spécifiques au burnout, sont fréquemment rapportés par les personnes en phase aiguë et enrichissent la description du vécu global de l'enseignant (Schaufeli et al., 2020).

1.1.3. Spécificités du burnout chez les enseignants novices

La focalisation de cette recherche sur les enseignants novices se justifie par plusieurs éléments mis en évidence dans la littérature scientifique. De nombreuses études montrent en effet que les premières années d'exercice professionnel constituent une période particulièrement critique pour le développement du bien-être et de la santé psychologique des enseignants (Ingersoll et al., 2018 ; Colognesi et al., 2020 ; Madigan & Kim, 2021b).

Les premières années d'exercice sont souvent marquées par un écart entre les représentations du métier élaborées durant la formation et les situations effectivement rencontrées dans les établissements scolaires. Veenman (1984) désigne cette expérience sous le terme de choc de la réalité (*praxis shock*). Celui-ci correspond à la confrontation avec la diversité et la complexité des situations pédagogiques, des exigences relationnelles, de la gestion de classe et des contraintes institutionnelles propres à l'exercice du métier. Cette phase d'ajustement peut générer un niveau de stress important et fragiliser le bien-être psychologique des enseignants en début de carrière.

Plusieurs recherches récentes confirment que les enseignants novices sont plus exposés au burnout que leurs collègues expérimentés, notamment en raison du manque d'expérience professionnelle, de ressources pédagogiques limitées et d'un réseau de soutien encore peu développé (Madigan & Kim, 2021b ; Colognesi et al., 2020). Les enseignants novices font face aux mêmes exigences professionnelles que leurs collègues plus expérimentés, qu'il s'agisse de gérer la classe, de préparer les cours, d'évaluer les élèves ou de communiquer avec les parents et l'équipe pédagogique. Leurs ressources, en revanche, restent plus limitées.

Cette situation peut engendrer une surcharge cognitive et émotionnelle importante, car mener plusieurs tâches de front consomme l'attention et les réserves émotionnelles de l'enseignant en début de carrière. L'épuisement émotionnel et la perte de contrôle émotionnel apparaissent alors plus rapidement, rejoignant certains des symptômes centraux du Burnout Assessment Tool (Schaufeli et al., 2020). À cette surcharge s'ajoute un enjeu identitaire, car l'insertion professionnelle est aussi une période de

construction de soi. Kelchtermans et Ballet (2002) observent que les débutants traversent souvent une phase d'insécurité marquée par des questionnements sur leur légitimité, leurs compétences et leur place au sein de l'institution scolaire. Cette fragilité identitaire accentue la vulnérabilité au burnout, les difficultés du quotidien se trouvant interprétées comme des échecs personnels plutôt que comme une étape normale de l'apprentissage du métier.

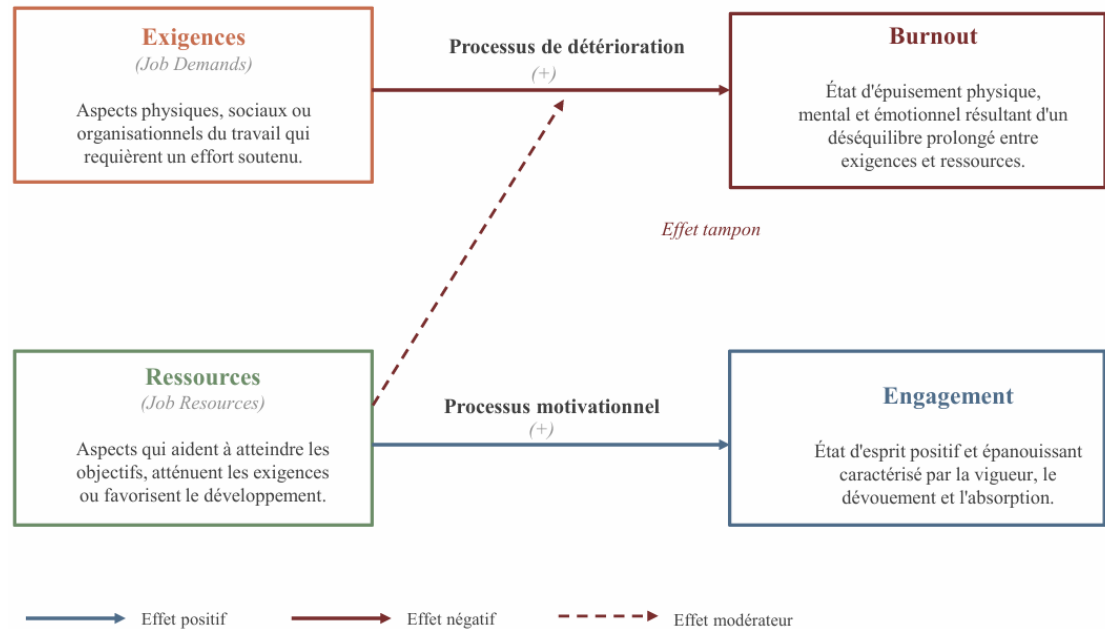
Le burnout des enseignants novices ne ressemble pas à une fatigue passagère. Il s'accompagne souvent d'une perte de sens et d'une diminution de l'engagement professionnel. Cela explique les taux élevés d'attrition observés dans les premières années de carrière (Ingersoll et al., 2018 ; Colognesi et al., 2020). Identifier les mécanismes de cet épuisement devient dès lors une étape clé pour repérer les ressources qui peuvent accompagner les novices dans leur insertion. Le modèle JD-R (Bakker & Demerouti, 2017) se prête bien à cette analyse. Il sépare les exigences professionnelles, qui usent l'enseignant, des ressources qui soutiennent son engagement et son bien-être. Cette grille d'analyse permet de mieux comprendre les processus conduisant au burnout chez les enseignants novices (Bakker & Demerouti, 2017).

1.2. Le modèle Job Demands-Resources (JD-R)

Afin de dépasser une approche exclusivement clinique du burnout et d'identifier des leviers d'action organisationnels (mentorat structuré, soutien directionnel, climat collaboratif) et personnels (régulation émotionnelle, sentiment d'auto-efficacité), cette recherche mobilise le modèle JD-R (Bakker & Demerouti, 2017). Ce modèle constitue aujourd'hui l'un des cadres théoriques les plus validés empiriquement dans le champ de la psychologie de la santé au travail, en particulier dans le domaine de l'enseignement (Hakanen et al., 2006 ; Bakker et al., 2023). Il permet d'analyser le bien-être et la santé psychologique des enseignants à partir d'une approche systémique, en considérant simultanément les contraintes professionnelles et les ressources mobilisables dans le contexte de travail.

Figure 1

Modèle Job Demands-Resources (JD-R)



Note. Adapté de Bakker et Demerouti (2017).

Le postulat central du modèle JD-R est que le bien-être au travail ne dépend pas uniquement des caractéristiques individuelles de l'enseignant, mais résulte de l'interaction entre deux grandes catégories de conditions de travail, à savoir les exigences professionnelles (*job demands*) et les ressources professionnelles (*job resources*). Les exigences professionnelles désignent ce qui, dans le travail, demande un effort soutenu et entraîne un coût physiologique et psychologique pour la personne (Bakker & Demerouti, 2017). Pour un enseignant novice, ces exigences s'accumulent très tôt. La surcharge de travail s'ajoute à la gestion des comportements perturbateurs, aux contraintes temporelles et à la complexité administrative (Hakanen et al., 2006 ; Skaalvik & Skaalvik, 2018). Ces exigences ne sont pas nécessairement négatives en elles-mêmes. Elles le deviennent lorsque l'effort requis dépasse les capacités de récupération de la personne et conduit progressivement à une fatigue durable.

À l'inverse, les ressources professionnelles désignent les éléments du travail qui aident à atteindre les objectifs, qui atténuent les exigences et leurs coûts associés, ou qui favorisent le développement personnel et l'apprentissage (Bakker & Demerouti,

2017). Ces ressources prennent plusieurs formes dans le milieu scolaire. L'enseignant peut compter sur le soutien des collègues, l'accompagnement par un mentor, l'appui de la direction ou encore l'accès à des feedbacks constructifs. Le modèle a ensuite intégré les ressources personnelles (*personal resources*). Elles renvoient aux caractéristiques psychologiques positives comme la régulation émotionnelle, l'auto-efficacité ou l'optimisme. Ces ressources soutiennent la capacité de l'individu à faire face aux contraintes professionnelles et à s'engager dans son travail (Xanthopoulou et al., 2007). La section 1.4 reviendra plus spécifiquement sur la régulation émotionnelle en tant que ressource personnelle mobilisée dans ce mémoire.

1.2.1. Les deux processus du modèle

À partir de cette distinction entre exigences et ressources, le modèle JD-R repose sur deux processus psychologiques distincts mais simultanés (Bakker & Demerouti, 2017). Le premier, nommé processus de détérioration de la santé (*health impairment process*), rend compte de la manière dont des exigences professionnelles élevées et mal régulées épuisent peu à peu l'énergie de l'enseignant. L'accumulation de fatigue conduit à l'épuisement émotionnel, puis au burnout. Ce processus correspond à une dynamique pathogène de détérioration de la santé au travail.

Le second processus, appelé processus motivationnel (*motivational process*), décrit comment la présence de ressources professionnelles adéquates, telles que le soutien social, l'autonomie ou les feedbacks, contribue à satisfaire les besoins psychologiques fondamentaux de l'enseignant. Cette satisfaction génère un état d'engagement au travail (*work engagement*), caractérisé par la vigueur, le dévouement et l'absorption dans les activités professionnelles (Schaufeli et al., 2002). La présente recherche cherche plus particulièrement à explorer cette dynamique salutogène.

1.2.2. L'interaction entre exigences et ressources

Au-delà de ces deux processus parallèles, le modèle JD-R (Bakker & Demerouti, 2017) met en évidence un troisième mécanisme qui concerne leur interaction. La présente recherche cherche à comprendre cette interaction, et plus spécifiquement le rôle protecteur que peuvent jouer certaines ressources dans des contextes professionnels exigeants. L'hypothèse de l'effet tampon (*buffering effect*) ne se limite

pas à affirmer que les ressources réduisent le burnout d'un point de vue statistique, elle se traduit par une interaction entre exigences et ressources. Lorsque les ressources sont élevées, elles atténuent l'impact négatif des exigences sur le burnout. À l'inverse, lorsque les ressources sont faibles, cet impact est renforcé (Bakker et al., 2005). Le cas d'un enseignant novice chargé d'une classe de trente élèves, dont plusieurs présentent des difficultés scolaires, illustre cette logique. Cette configuration correspond à une exigence professionnelle élevée. Lorsque les ressources de soutien sont limitées, qu'il s'agisse du mentorat, de la direction ou des collègues, le risque d'épuisement professionnel est plus important. À l'inverse, la présence d'un accompagnement régulier et d'un environnement de travail soutenant peut en réduire les effets.

Les ressources permettent alors de développer des stratégies de gestion de classe, de partager la charge émotionnelle du travail et de préserver un sentiment de contrôle face aux situations difficiles (Bakker & Demerouti, 2017). Cette hypothèse apparaît particulièrement pertinente pour les enseignants novices. En effet, ces derniers sont confrontés à des exigences professionnelles comparables à celles des enseignants expérimentés, tout en disposant de ressources internes plus limitées, notamment en termes de stratégies pédagogiques acquises ou d'automatismes professionnels (Colognesi et al., 2020 ; Dupriez et al., 2016). Dans ce contexte, les différentes formes de soutien professionnel deviennent déterminantes pour soutenir l'adaptation au métier. La littérature montre d'ailleurs que le soutien joue un rôle particulièrement protecteur chez les enseignants novices les plus vulnérables, y compris chez ceux qui présentent déjà des signes de burnout émergent (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

La littérature récente associée au modèle JD-R (Bakker & Demerouti, 2017) met également en évidence un second phénomène interactionnel, appelé *boosting effect* ou effet amplificateur (Bakker et al., 2007). Le pouvoir prédictif des ressources professionnelles sur l'engagement se renforce lorsque les exigences professionnelles sont élevées. En contexte exigeant, les ressources jouent un double jeu. Elles protègent l'enseignant de l'épuisement et favorisent en même temps son engagement professionnel. Quand les exigences diminuent, leur portée motivationnelle s'amenuise (Bakker & Demerouti, 2017). Cette hypothèse est également pertinente pour comprendre l'expérience des enseignants novices. Un enseignant débutant confronté

à un niveau élevé de stress professionnel, et donc à un risque accru de burnout, peut néanmoins maintenir, voire renforcer, son engagement professionnel lorsque des ressources adéquates sont disponibles au moment opportun (Bakker et al., 2007).

1.2.3. Application au contexte enseignant

Le modèle JD-R (Bakker & Demerouti, 2017) a été largement confirmé dans les environnements de travail liés aux services à la personne, notamment dans l'enseignement. Une étude longitudinale auprès de 1 700 enseignants débutants a montré que le burnout (épuisement émotionnel) était prédit par des exigences telles que les perturbations en classe, tandis que l'engagement dépendait des ressources comme l'auto-efficacité en gestion de classe, qui atténuait aussi l'impact négatif des exigences élevées (*effet tampon*) (Dicke et al., 2018). Une revue systématique récente souligne l'importance des ressources pour la résilience des enseignants face aux demandes professionnelles et recommande de différencier les types d'exigences (Lu et al., 2024). Par ailleurs, Taris et al. (2017) appliquent le modèle JD-R au stress enseignant et soulignent le rôle modérateur des ressources professionnelles dans la relation entre exigences professionnelles et épuisement émotionnel. Les travaux valident l'apport du modèle JD-R (Bakker & Demerouti, 2017) pour étudier le bien-être enseignant et concevoir des interventions visant à augmenter les ressources tout en régulant les exigences professionnelles (Granziera et al., 2021 ; Taris et al., 2017). La revue systématique de Granziera (2022) consacrée aux ressources du modèle JD-R dans le contexte de l'enseignement souligne également que certaines questions demeurent peu explorées. C'est notamment le cas des relations entre les ressources professionnelles, comme le soutien social, et le burnout des enseignants novices.

Pour les enseignants novices en Belgique francophone, l'application du JD-R (Bakker & Demerouti, 2017) révèle une situation critique : 40 % ne reçoivent aucun accompagnement formel (Dupriez et al., 2016). Le mentorat structuré constitue une ressource professionnelle, qui favorise l'insertion et réduit l'attrition (Colognesi et al., 2020 ; Ingersoll & Strong, 2011). Selon le JD-R (Bakker & Demerouti, 2017), ces novices font face à des exigences normales ou élevées sans ressources suffisantes, expliquant que près de 40 % quittent la profession dans les cinq premières années. Identifier les ressources qui peuvent compenser ces exigences devient dès lors un enjeu

théorique central, à commencer par les ressources professionnelles disponibles dans l'environnement de travail.

1.3. Les stratégies de soutien comme ressources professionnelles

1.3.1. Les différentes formes de soutien

Parmi les ressources professionnelles susceptibles de compenser ces exigences, le soutien social au travail apparaît comme un facteur protecteur récurrent. Il se décline selon sa source, le soutien de la direction d'une part, celui des collègues d'autre part. Le soutien de la direction occupe ici une place de premier plan. Il prend la forme d'une reconnaissance régulière du travail accompli, de retours sur les pratiques pédagogiques et d'une aide concrète apportée par la hiérarchie. Aux yeux de l'enseignant, la direction représente un visage concret de l'organisation, si bien que ce soutien relève du soutien organisationnel perçu, cette perception que l'organisation tient les contributions de l'employé pour précieuses et veille à son bien-être (Rhoades & Eisenberger, 2002). À l'école, plus la direction se montre soutenante, plus l'épuisement émotionnel recule et l'engagement professionnel se consolide (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Pour un enseignant en début de carrière, la disponibilité du chef d'établissement, ses retours sur la pratique et la reconnaissance qu'il témoigne nourrissent le sentiment de compétence et apaisent le stress des premiers mois.

Si la direction constitue une source importante de soutien social, les collègues jouent eux aussi un rôle essentiel. Leur soutien peut prendre différentes formes, comme le partage de ressources pédagogiques, les échanges autour des difficultés rencontrées en classe ou encore la transmission d'expériences. Ces interactions favorisent le sentiment d'appartenance à l'équipe éducative et contribuent à rompre l'isolement souvent ressenti lors des premières années d'enseignement. Plusieurs études associent d'ailleurs un climat de collaboration à une diminution du burnout et à une meilleure satisfaction professionnelle (Skaalvik & Skaalvik, 2017).

Le mentorat se distingue toutefois du soutien informel entre collègues par son caractère plus formalisé. Il implique généralement l'accompagnement d'un enseignant débutant par un collègue expérimenté, au travers d'observations de classe, de temps d'échange et de conseils relatifs à la pratique pédagogique. Ce type de relation ne

contribue pas uniquement à l'acquisition de compétences professionnelles ; il constitue également une source de soutien sur le plan émotionnel et peut aider les novices à mieux faire face aux difficultés rencontrées lors de leurs premières années d'exercice. Les travaux d'Ingersoll et Strong (2011) montrent d'ailleurs que les dispositifs d'induction et de mentorat sont associés à une meilleure intégration dans la profession ainsi qu'à un renforcement du sentiment d'efficacité personnelle.

Le soutien perçu ne dépend toutefois pas uniquement des relations humaines. Certaines ressources plus structurelles y contribuent également, comme l'accès à la formation continue, la disponibilité de matériel pédagogique, les possibilités de planification collective ou encore une charge de travail soutenable. En facilitant l'exercice du métier au quotidien, ces conditions permettent de réduire l'impact des exigences professionnelles sur le bien-être des enseignants (Bakker & Demerouti, 2017). Toutefois, les ressources, qu'elles soient sociales ou structurelles, ne produisent pas nécessairement les mêmes effets. La méta-analyse de Halbesleben (2006) montre notamment que le soutien de la direction et celui des collègues entretiennent des relations différentes avec le burnout. Dans cette perspective, la présente recherche considère ces deux formes de soutien séparément et examine leur rôle respectif dans le burnout et l'engagement des enseignants novices.

1.3.2. Efficacité du soutien chez les enseignants novices

Selon le modèle JD-R (Bakker & Demerouti, 2017), les ressources professionnelles jouent un rôle central dans la prévention du burnout et la promotion de l'engagement au travail. Parmi ces ressources, le soutien organisationnel perçu occupe une place importante. Lorsqu'ils perçoivent que leur organisation valorise leur travail et se soucie de leur bien-être, les enseignants rapportent généralement un niveau d'engagement plus élevé et un niveau de burnout plus faible (Bakker & Demerouti, 2017). Une étude internationale menée auprès de 2038 enseignants finlandais montre également que le soutien du directeur peut jouer un rôle tampon en réduisant l'impact de l'indiscipline des élèves sur l'engagement professionnel (Hakanen et al., 2006).

Cependant, la majorité de ces travaux portent sur les enseignants dans leur ensemble et peu d'études examinent spécifiquement le rôle de ces ressources chez les

enseignants débutants, en particulier dans les contextes francophones. Pourtant, l'entrée dans le métier s'accompagne souvent d'une forte incertitude professionnelle et d'exigences importantes. Dans ce contexte, les ressources sociales semblent occuper une place particulière. À partir d'entretiens qualitatifs menés auprès d'enseignants novices flamands, Kelchtermans (1993) souligne l'importance de la qualité des interactions professionnelles dans la décision de poursuivre ou non une carrière dans l'enseignement. La reconnaissance accordée par les collègues ainsi que le sentiment d'appartenance à la communauté professionnelle apparaissent notamment comme des éléments centraux. Dans la perspective du modèle JD-R, un manque de telles ressources est susceptible de favoriser l'épuisement professionnel et d'accroître le risque de quitter la profession (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Plusieurs travaux empiriques confirment l'importance de ces ressources dans des contextes éducatifs comparables. Au Canada francophone, Mamprin et al. (2025) valident le *Burnout Assessment Tool* (BAT) auprès d'enseignants québécois et néo-brunswickois et montrent que le burnout est associé à une dégradation significative de la qualité de vie, tout en suggérant que certaines formes de soutien organisationnel peuvent atténuer ces effets. Sur le plan des interventions, différents dispositifs institutionnels ont été développés afin de soutenir l'insertion professionnelle des enseignants débutants. La revue de littérature d'Ingersoll et Strong (2011) indique notamment que les programmes de mentorat structurés peuvent réduire l'attrition des enseignants débutants de 20 à 30 %, notamment en facilitant leur adaptation au métier et leur développement professionnel.

Toutefois, la littérature souligne également que l'efficacité du soutien organisationnel dépend fortement du contexte de travail et des conditions de mise en œuvre. Selon Bakker et Demerouti (2017), les ressources professionnelles peuvent perdre leur effet protecteur lorsque les exigences structurelles du travail deviennent particulièrement élevées, par exemple en présence de classes très chargées ou d'une forte charge administrative pour les enseignants novices. Par ailleurs, certains travaux mettent en évidence des effets ambivalents lorsque les dispositifs de soutien sont mal structurés. Gagnon (2017) identifie ainsi plusieurs risques documentés, tels que la présence de mentors insuffisamment formés ou démotivés, un soutien émotionnel inadéquat, une

surprotection limitant le développement de la réflexivité professionnelle, ou encore des directions qui délèguent ces dispositifs sans en évaluer réellement l'impact.

Dans ce contexte, il apparaît nécessaire d'examiner plus précisément dans quelle mesure le soutien organisationnel perçu reste efficace lorsque les enseignants novices présentent déjà des signes de burnout. La présente recherche vise ainsi à analyser cette relation chez les enseignants novices de la FWB, afin de déterminer si le soutien organisationnel constitue un levier suffisant ou si la mobilisation de ressources personnelles s'avère nécessaire (Bergugnat & Rasclé, 2020).

1.4. Ressources personnelles et indicateurs positifs de fonctionnement

Dans le prolongement des ressources professionnelles, le modèle JD-R (Bakker & Demerouti, 2017) intègre une troisième catégorie de déterminants du bien-être au travail, à savoir les ressources personnelles, entendues comme des caractéristiques psychologiques positives qui permettent aux individus de faire face aux exigences professionnelles, de protéger leur santé et de favoriser leur développement au travail (Bakker & Demerouti, 2007, 2017). Ces ressources, parmi lesquelles l'auto-efficacité, l'adaptabilité, la résilience et la régulation émotionnelle, sont conceptualisées comme des auto-évaluations positives relatives à la capacité de contrôler et d'influencer son environnement (Hobfoll et al., 2003, cités par Granziera, 2022) et entretiennent des relations réciproques avec les ressources professionnelles (Xanthopoulou et al., 2007). Elles contribuent ainsi à renforcer l'engagement au travail tout en limitant le risque de burnout lorsque les exigences sont élevées (Hakanen et al., 2006 ; Yin et al., 2018).

Cette recherche examine les liens entre le soutien organisationnel perçu, la régulation émotionnelle et deux dimensions importantes de l'expérience professionnelle des enseignants novices de la FWB : leur engagement au travail et leur maintien dans la profession. Ces différents éléments sont envisagés comme des ressources susceptibles de favoriser leur adaptation au métier.

1.4.1. La régulation émotionnelle comme ressource personnelle

Les ressources personnelles sont généralement définies comme des auto-évaluations positives que les individus portent sur eux-mêmes et sur leur capacité à contrôler et influencer leur environnement, en lien avec la résilience et le sentiment de compétence (Hobfoll et al., 2003, cités par Granziera, 2022 ; Xanthopoulou et al., 2007). Dans les développements récents du modèle JD-R, elles sont intégrées comme des facteurs internes qui contribuent à la fois à amortir les effets délétères des exigences (processus de détérioration de la santé) et à alimenter le processus motivationnel menant à l'engagement (Bakker & Demerouti, 2017 ; Bakker & de Vries, 2021). Les auteurs soulignent en particulier que la capacité des individus à s'autoréguler, c'est-à-dire à ajuster leurs pensées, leurs émotions et leurs comportements face aux contraintes, joue un rôle central dans la prévention ou, au contraire, l'aggravation du burnout.

La régulation émotionnelle apparaît ainsi comme un levier particulièrement pertinent pour comprendre le bien-être des enseignants. La littérature la définit comme l'ensemble des processus par lesquels les individus influencent les émotions qu'ils ont, le moment où ils les ont, et la manière dont ils les éprouvent et les expriment (Gross & John, 2003). Il s'agit donc de la modulation de l'intensité, de la durée ou de l'expression des émotions en fonction des objectifs poursuivis et des contraintes de la situation (Gross & John, 2003 ; Gross, 2015, cité par Granziera, 2022). En contexte scolaire, cela renvoie par exemple au fait de pouvoir contenir sa colère face à un comportement perturbateur, de réévaluer cognitivement une situation de conflit avec des parents, ou encore de maintenir une attitude professionnelle malgré un sentiment de découragement (Yin et al., 2018 ; Aldrup et al., 2024).

Plusieurs travaux ont intégré explicitement les stratégies de régulation émotionnelle dans le modèle JD-R (Bakker & Demerouti, 2007, 2017) appliqué aux enseignants (Yin et al., 2018). Ces études conduites auprès d'enseignants du primaire et du secondaire montrent que la réévaluation cognitive est associée à davantage d'affects positifs, de satisfaction et de bien-être, tandis que la suppression est liée à des niveaux plus élevés d'anxiété, de détresse et d'épuisement émotionnel. Ces résultats convergent avec les développements récents de la théorie JD-R (Bakker & Demerouti, 2007, 2017) et des modèles d'auto-régulation, qui articulent explicitement régulation

émotionnelle et régulation des ressources (Bakker & de Vries, 2021). Lorsque les employés sont confrontés à des exigences élevées et à une faible disponibilité de ressources, ils tendent à recourir davantage à des stratégies de régulation inadaptées, ce qui alimente un cercle vicieux menant au burnout ; à l'inverse, des capacités élevées de réévaluation cognitive peuvent fonctionner comme un mécanisme protecteur en réduisant l'impact des contraintes sur les symptômes d'épuisement, de distance mentale et de déficiences cognitives et émotionnelles décrits par le BAT (Bakker & de Vries, 2021 ; Schaufeli et al., 2020 ; Mamprin et al., 2025).

Dans le champ enseignant, ces mécanismes ont été observés à différents niveaux du système éducatif. Yin et al. (2018) montrent que les stratégies de réévaluation s'associent à davantage d'enthousiasme et de contentement, tandis que la suppression est liée à des affects négatifs, à une fatigue émotionnelle accrue et à une santé psychologique plus fragile. Pour les enseignants novices, confrontés au choc de la réalité, à une forte incertitude et à des dispositifs d'accompagnement inégaux en FWB, la régulation émotionnelle apparaît ainsi comme une ressource personnelle centrale, dans la mesure où elle permet de transformer des situations potentiellement déstabilisantes en occasions d'apprentissage plutôt qu'en sources d'usure irréversible (Dupriez et al., 2016). Parmi les deux stratégies décrites par Gross et John (2003), la réévaluation cognitive est retenue dans ce mémoire comme ressource personnelle clé, en raison de son ancrage direct dans les dimensions émotionnelles et cognitives du burnout et de son association documentée avec un meilleur fonctionnement professionnel des enseignants (Yin et al., 2018 ; Aldrup et al., 2024). La régulation émotionnelle au sens large n'épuise toutefois pas l'éventail des ressources personnelles documentées dans la littérature sur le bien-être enseignant, dont l'auto-efficacité et l'adaptabilité (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001 ; Collie & Martin, 2017).

Un autre apport important provient des travaux récents en psychologie des émotions (Barrett, 2017). Ceux-ci mettent en avant le caractère contextuel et interprétatif des expériences émotionnelles. Les émotions ne sont donc pas envisagées comme de simples réponses automatiques, mais comme le produit d'une construction liée à la manière dont les situations sont perçues et comprises. Dans cette perspective, la

régulation émotionnelle, et plus particulièrement la réévaluation cognitive, apparaît comme un élément clé pour comprendre les variations de bien-être et d'épuisement observées chez les enseignants novices.

1.4.2. L'engagement au travail comme indicateur positif central

L'objectif de ce mémoire n'est pas uniquement de comprendre comment prévenir le burnout, mais aussi d'identifier les facteurs susceptibles de favoriser un fonctionnement optimal chez les enseignants novices. Dans le modèle JD-R (Bakker & Demerouti, 2017), cette dimension positive du bien-être est appréhendée à travers l'engagement au travail (*work engagement*), considéré comme un indicateur central du bien-être professionnel et distinct du burnout, sans en constituer pour autant le simple opposé (Schaufeli et al., 2002). Schaufeli et al. (2002) le décrivent comme un état positif lié au travail qui s'inscrit dans la durée et qui repose sur trois dimensions complémentaires, à savoir la vigueur, le dévouement et l'absorption. La vigueur renvoie à des niveaux élevés d'énergie, de persévérance et de résilience mentale, tandis que le dévouement traduit un fort sentiment d'implication, d'enthousiasme et de sens accordé à l'activité professionnelle. L'absorption correspond quant à elle à un état de concentration intense et d'immersion dans les tâches réalisées. Chez les enseignants novices, ces dimensions peuvent se manifester par l'envie de s'investir dans la préparation des cours, par la fierté associée à la mission éducative ou encore par le sentiment d'être pleinement mobilisé lors de leçons vécues comme fluides et maîtrisées.

Dans la logique du JD-R (Bakker & Demerouti, 2017), l'engagement au travail est l'aboutissement du processus motivationnel : les ressources professionnelles (comme le soutien organisationnel perçu) et les ressources personnelles (telles que la régulation émotionnelle, l'auto-efficacité ou l'adaptabilité) satisfont les besoins psychologiques de base, renforcent le sentiment de contrôle et alimentent ainsi la vigueur, le dévouement et l'absorption (Hakanen et al., 2006). Cet engagement, à son tour, est associé à une meilleure santé psychologique, à une performance accrue et à une plus grande intention de rester dans la profession, dimensions particulièrement cruciales dans le cas des enseignants novices en FWB confrontés à des taux élevés d'attrition (Dupriez et al., 2016).

1.4.3. Articulation entre soutien, régulation émotionnelle, burnout et engagement

Le lien entre soutien, ressources personnelles, burnout et engagement ne fonctionne pas à sens unique. Dans une perspective JD-R (Bakker & Demerouti, 2017), les ressources professionnelles contribuent à renforcer les ressources personnelles, qui, en retour, modulent la manière dont les exigences sont vécues et influencent le niveau de burnout et d'engagement (Xanthopoulou et al., 2007 ; Bakker et al., 2023). Des travaux empiriques montrent ainsi que des environnements de travail caractérisés par un haut niveau de confiance entre collègues et de soutien organisationnel sont associés à un recours plus fréquent à la réévaluation et à une moindre utilisation de la suppression, avec des effets positifs sur le bien-être des enseignants (Yin et al., 2018).

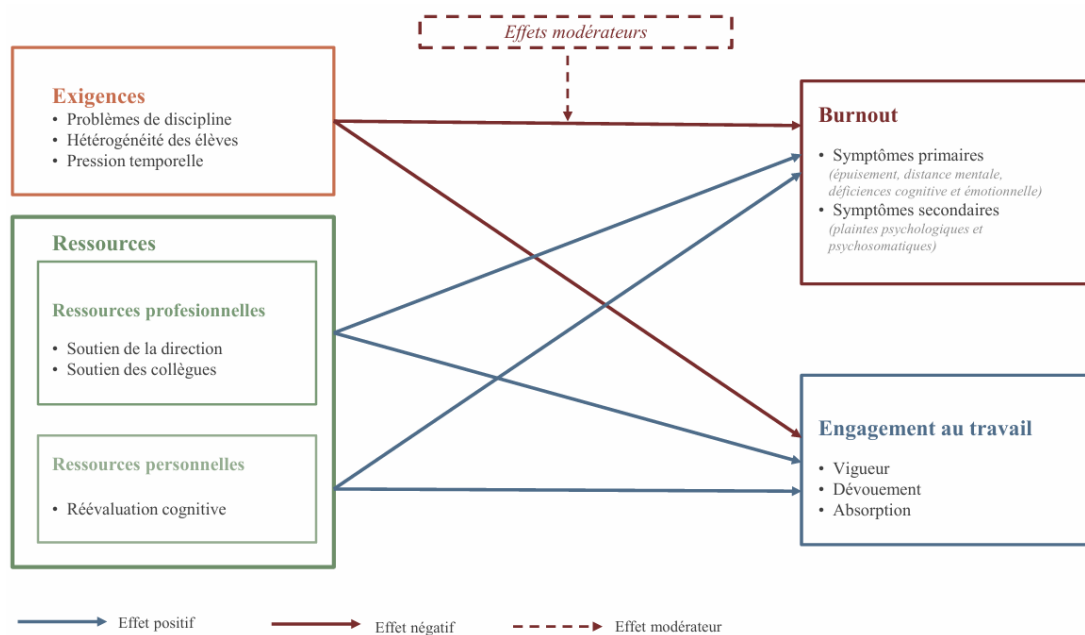
Concrètement, lorsqu'un mentor accompagne un enseignant novice dans l'analyse d'une situation de classe difficile, il fournit non seulement une ressource professionnelle (soutien), mais contribue également à consolider une ressource personnelle en aidant le novice à revisiter la situation vécue, à la réévaluer cognitivement et à ajuster ses réponses émotionnelles (Yin et al., 2018). Ce renforcement des capacités de régulation émotionnelle agit alors comme un mécanisme protecteur face aux processus de détérioration de la santé décrits par le BAT, en réduisant la probabilité de voir émerger des niveaux élevés d'épuisement, de distance mentale ou de déficiences cognitives et émotionnelles (Schaufeli et al., 2020 ; Mamprin et al., 2025).

Parallèlement, ces mêmes ressources renforcées soutiennent le processus motivationnel. Elles augmentent la probabilité que l'enseignant se sente énergisé, impliqué et absorbé par son travail, même lorsque les conditions restent exigeantes (Bakker & Demerouti, 2017 ; Bakker & de Vries, 2021). Cette double action (protection contre le burnout et promotion de l'engagement) rejoint les hypothèses de *buffering effect* et de *boosting effect* mises en avant par la littérature JD-R (Bakker & Demerouti, 2017), selon lesquelles les ressources atténuent l'impact des exigences sur la santé tout en amplifiant les effets positifs sur la motivation (Bakker et al., 2005 ; Bakker et al., 2023).

Cette articulation se trouve au centre du modèle théorique. La figure 2, qui s’inspire du modèle JD-R (Bakker & Demerouti, 2017), est adaptée de manière à intégrer explicitement les variables étudiées (exigences du travail, soutien organisationnel perçu, réévaluation cognitive comme ressource personnelle, burnout et engagement). Cette représentation synthétise les hypothèses de recherche. Elle vise à rendre visibles les chemins par lesquels le soutien pourrait non seulement réduire le risque de burnout chez les enseignants novices, mais aussi protéger et nourrir leur engagement au travail, qui contribue ainsi au maintien dans la profession et à un développement professionnel durable en FWB.

Figure 2

Modèle JD-R adapté à la recherche



Note. Adapté de Bakker et Demerouti (2017).

1.5. Synthèse du cadre conceptuel et positionnement de la recherche

Le cadre conceptuel de ce mémoire s’articule autour de trois ensembles de notions étroitement liés. Il s’agit de la conceptualisation contemporaine du burnout à travers le *Burnout Assessment Tool* (BAT), le modèle *Job Demands-Resources* (Bakker & Demerouti, 2017) et l’articulation entre ressources professionnelles, ressources personnelles et engagement au travail chez les enseignants novices.

Premièrement, le burnout est appréhendé non comme une simple fatigue mais comme un syndrome multidimensionnel, caractérisé par quatre symptômes primaires (épuisement, distance mentale, déficience cognitive et déficience émotionnelle) et des symptômes secondaires tels que l'humeur dépressive et les plaintes psychosomatiques (Schaufeli et al., 2020 ; Mamprin et al., 2025). Le choix du BAT se justifie par de meilleures propriétés conceptuelles et psychométriques, notamment la possibilité d'obtenir un score global de burnout et une prise en compte explicite des déficits cognitifs et émotionnels, particulièrement pertinents pour décrire la situation des enseignants novices.

Deuxièmement, le modèle JD-R (Bakker & Demerouti, 2017) fournit le cadre d'analyse général permettant de comprendre comment les exigences du travail et les ressources interagissent pour influencer à la fois le burnout et l'engagement. D'une part, un processus de détérioration de la santé (*health impairment process*) relie des exigences élevées et mal compensées à une augmentation des symptômes de burnout. D'autre part, un processus motivationnel (*motivational process*) relie la disponibilité de ressources suffisantes à un niveau plus élevé d'engagement au travail (Hakanen et al., 2006). Dans cette perspective, le soutien organisationnel perçu est envisagé comme une ressource professionnelle centrale, susceptible d'atténuer l'impact des exigences sur le burnout (*buffering effect*) et de renforcer l'engagement (*boosting effect*).

Troisièmement, parmi les ressources personnelles, la réévaluation cognitive occupe une place centrale dans ce travail. Cette stratégie de régulation émotionnelle reconfigure le sens donné à une situation et est supposée protéger les enseignants novices des conséquences les plus délétères des exigences sur les dimensions émotionnelles et cognitives du burnout, tout en soutenant le processus motivationnel vers l'engagement (Granziera, 2022 ; Xanthopoulou et al., 2007). L'attention portée à cette ressource se justifie à la fois par sa congruence avec les développements récents du modèle JD-R, qui intègrent désormais l'autorégulation (Bakker & de Vries, 2021), et par sa pertinence au regard des vulnérabilités émotionnelles propres aux premières années d'enseignement en FWB.

Au croisement de ces trois axes, la présente recherche se positionne dans une approche qui vise simultanément la prévention du burnout et la promotion d'un fonctionnement

optimal des enseignants novices. Elle s'intéresse plus précisément à la manière dont les exigences du travail sont associées au niveau de burnout mesuré par le BAT. Elle examine aussi comment le soutien organisationnel perçu (ressource professionnelle) et la réévaluation cognitive (ressource personnelle) peuvent modérer cette relation tout en favorisant l'engagement au travail mesuré par l'UWES (Bakker & Demerouti, 2017 ; Schaufeli et al., 2002).

Dans ce mémoire, le modèle théorique retenu s'articule autour de cinq variables principales : les exigences du travail (*job demands*), le soutien organisationnel perçu comme ressource professionnelle, la réévaluation cognitive comme ressource personnelle, le burnout mesuré par le Burnout Assessment Tool (BAT) et l'engagement au travail mesuré par l'UWES. Ces variables permettent d'opérationnaliser le modèle JD-R (Bakker & Demerouti, 2017) dans le contexte spécifique des enseignants novices de la FWB.

CHAPITRE 2 : CADRE CONTEXTUEL

Ce chapitre ancre le cadre théorique dans le contexte institutionnel et professionnel de l'enseignement en Belgique francophone (FWB). Cette contextualisation remplit deux fonctions. Elle justifie d'abord le choix de la population étudiée. Elle permet ensuite d'adapter les concepts du modèle JD-R (Bakker & Demerouti, 2017) aux réalités institutionnelles et sociales du terrain.

2.1. Le système éducatif belge francophone et l'organisation du métier enseignant

Cette section présente d'abord l'organisation institutionnelle du système éducatif belge francophone et les exigences professionnelles auxquelles les enseignants sont confrontés, puis les ressources dont ils peuvent disposer pour y répondre.

La Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) repose sur une organisation éducative pluraliste et relativement décentralisée. À la différence de la Belgique flamande, qui a fait le choix d'une structuration plus centralisée, elle réunit trois réseaux d'enseignement, l'enseignement organisé par la Communauté française, l'enseignement officiel subventionné, communal et provincial, et l'enseignement libre

subventionné, majoritairement catholique. Cette pluralité institutionnelle nourrit une certaine fragmentation des politiques de gestion des ressources humaines comme des conditions d'exercice du métier enseignant (Dupriez et al., 2016).

Aucun cadre unique ne garantit donc un accompagnement uniforme des enseignants débutants. L'autonomie des établissements et la diversité des réseaux donnent lieu à des modalités de soutien très variables d'une école à l'autre. Alors que certains novices bénéficient d'un mentorat structuré ou de dispositifs d'induction, d'autres disposent de peu de soutien formel. Ces différences constituent un enjeu important pour la recherche, dans la mesure où elles peuvent influencer les trajectoires professionnelles des enseignants au cours de leurs premières années d'exercice.

2.1.1. Organisation générale et exigences du métier en FWB

Le métier d'enseignant en FWB est marqué par plusieurs défis structurels qui peuvent être conceptualisés comme des exigences de travail au sens du modèle JD-R (Bakker & Demerouti, 2017), c'est-à-dire des aspects physiques, psychologiques ou organisationnels du travail qui requièrent un effort soutenu et sont associés à des coûts physiologiques ou psychologiques.

Les écoles accueillent une diversité croissante d'élèves, qu'il s'agisse d'enfants issus de l'immigration, d'élèves en situation de handicap ou présentant des troubles des apprentissages, ou de jeunes issus de milieux marqués par la précarité socio-économique. Les analyses récentes sur les pénuries et l'attractivité du métier en FWB montrent que cette hétérogénéité est particulièrement marquée dans certains établissements, notamment ceux situés en contextes défavorisés, et qu'elle s'accompagne d'attentes fortes en matière de différenciation pédagogique (Dupriez & Mahiat, 2023). Pour les enseignants novices, cette hétérogénéité impose un ajustement pédagogique de tous les instants. Cela suppose de planifier des séquences à plusieurs niveaux, de suivre des plans individualisés, d'articuler interventions de remédiation et avancée du programme. Le coût cognitif et émotionnel est élevé, d'autant que ces ajustements s'ajoutent à une identité professionnelle encore en construction.

La charge administrative représente une autre exigence importante du métier. En Belgique, de nombreux enseignants associent leur stress professionnel à

l'accumulation de tâches administratives et à l'adaptation continue aux réformes éducatives. Selon TALIS 2018, 70 % des enseignants du secondaire inférieur considèrent d'ailleurs le volume de travail administratif comme une source majeure de stress, soit une proportion nettement supérieure à la moyenne de l'OCDE. Bulletins, rapports, justificatifs pédagogiques, comptes rendus de réunions ou suivi des aménagements raisonnables réduisent le temps consacré à l'enseignement et à l'accompagnement des élèves. Pour les enseignants novices, qui découvrent simultanément les exigences pédagogiques et administratives du métier, cette accumulation peut accentuer le sentiment d'être débordés et augmenter le stress ressenti.

La gestion des comportements perturbateurs ainsi que le maintien de la discipline représentent également un défi important pour les enseignants. Les données de TALIS 2018 indiquent qu'en Belgique, 72 % du temps de classe sont consacrés à l'enseignement et aux apprentissages, contre 78 % en moyenne dans les pays de l'OCDE. Une partie du temps scolaire est donc mobilisée par la gestion du groupe, les transitions entre activités et diverses tâches connexes. En FWB, les enseignants déclarent par ailleurs devoir intervenir plus fréquemment pour gérer les comportements perturbateurs, ce qui témoigne de conditions d'enseignement parfois exigeantes. Les enseignants débutants rapportent également davantage de difficultés liées à la gestion de classe ainsi qu'un niveau de stress plus élevé face à l'indiscipline. Comme ils disposent encore de peu de routines professionnelles sur lesquelles s'appuyer, ces situations mobilisent davantage leur attention et leurs ressources émotionnelles, ce qui peut fragiliser leur sentiment d'efficacité professionnelle.

Les missions confiées à l'école se sont également diversifiées au fil du temps. Les enseignants sont aujourd'hui amenés à intervenir sur des questions qui dépassent le cadre strict des apprentissages, qu'il s'agisse du harcèlement, des violences, de l'inclusion, de l'éducation à la citoyenneté ou encore des difficultés psychosociales rencontrées par certains élèves. Dans le même temps, les attentes des familles en matière de communication et de suivi se sont renforcées. L'élargissement de ces responsabilités, associé aux incertitudes propres aux débuts du métier, peut affecter le

sentiment d'efficacité personnelle et réduire le sentiment de maîtrise de son activité professionnelle.

Hétérogénéité croissante des publics, problèmes de discipline, surcharge administrative, pressions sociales et parentales constituent des exigences de travail réelles (objectivement observables) et chroniques (présentes de manière durable dans l'organisation du travail). Au regard du modèle JD-R (Bakker & Demerouti, 2017), leur poids ne se résume pas à leur seul ressenti. Elles requièrent un investissement prolongé d'énergie, d'attention et d'émotion. Sans ressources compensatoires suffisantes comme le soutien organisationnel, les ressources personnelles, les perspectives de développement, l'autonomie, elles enclenchent un processus de détérioration de la santé qui conduit au burnout (Bakker & Demerouti, 2007, 2017 ; Bakker & de Vries, 2021). Précisément parce que le métier d'enseignant en FWB combine des exigences structurelles fortes avec une distribution inégale des ressources professionnelles, le modèle JD-R (Bakker & Demerouti, 2017) offre un cadre particulièrement pertinent pour analyser la situation des enseignants novices et comprendre leurs trajectoires de bien-être, d'engagement ou d'attrition.

2.1.2. Ressources organisationnelles disponibles

En réponse à ces exigences, plusieurs ressources organisationnelles existent en FWB, mais la littérature récente montre que leur accessibilité et leur effectivité restent limitées et inégalement réparties selon les établissements et les contextes locaux (Dupriez & Mahiat, 2023).

D'une part, le Pacte pour un Enseignement d'excellence a renforcé la formation professionnelle continue. Le nombre de jours obligatoires a été porté à six demi-jours par an, capitalisables sur six ans, et les enseignants débutants peuvent bénéficier, durant leurs cinq premières années de carrière, de deux demi-jours supplémentaires par mois pour approfondir certains aspects essentiels comme la gestion de classe ou le cadre administratif (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2021). Dans les faits, toutefois, la participation effective aux formations reste très variable selon les écoles et les réseaux, et les données de TALIS 2018 suggèrent que de nombreux enseignants évoquent encore des obstacles de temps, de charge de travail et de pertinence perçue pour

expliquer leur faible recours à certaines offres de développement professionnel (OECD, 2019).

Plusieurs études qualitatives sur l'attrition précoce mettent en évidence que ce climat organisationnel joue un rôle central dans la manière dont les novices évaluent leurs premières années dans le métier (Delvaux et al., 2013 ; Dupriez & Mahiat, 2023). Ce climat englobe la qualité des relations avec la direction et les collègues, les possibilités de collaboration et la reconnaissance du travail. Lorsqu'un dispositif de mentorat existe, sa qualité dépend fortement des conditions locales (réduction ou non de charge pour les mentors, reconnaissance de la fonction, culture de collaboration), de sorte que le soutien perçu par les débutants peut aller d'un accompagnement régulier et sécurisant à un appui très ponctuel reposant sur la bonne volonté individuelle.

Par ailleurs, les enquêtes TALIS montrent que, si les enseignants de la FWB déclarent un degré élevé de contrôle sur leurs pratiques pédagogiques en classe, ils sont beaucoup moins impliqués dans les décisions à l'échelle de l'établissement et bénéficient de niveaux de soutien variables de la part des équipes de direction (OECD, 2019). Plusieurs études qualitatives sur l'attrition précoce mettent en évidence que ce climat organisationnel, comprenant la qualité des relations avec la direction et les collègues, les possibilités de collaboration, la reconnaissance du travail, joue un rôle central dans la manière dont les novices évaluent leurs premières années dans le métier (Delvaux et al., 2013 ; Dupriez & Mahiat, 2023).

Cette diversité des ressources organisationnelles, à la fois existantes mais inégalement accessibles, justifie l'un des objectifs de ce mémoire. Le travail évaluera le soutien organisationnel réellement perçu par les enseignants novices et examinera son lien avec leur niveau d'engagement et leurs symptômes de burnout, en s'appuyant sur le cadre du modèle JD-R (Bakker & Demerouti, 2017) qui postule que des ressources professionnelles suffisantes peuvent atténuer l'impact des exigences et favoriser un engagement durable (Bakker & Demerouti, 2007, 2017).

2.2. La situation spécifique des enseignants novices en FWB

2.2.1. Définition et caractéristiques des enseignants novices en FWB

Un enseignant novice est, selon les termes institutionnels, un enseignant ayant moins de cinq ans d'ancienneté à titre permanent ou temporaire (Colognesi et al., 2020). Toutefois, derrière cette définition temporelle se cachent des trajectoires professionnelles hétérogènes. La littérature distingue en effet deux grands profils d'enseignants novices, à savoir d'une part les jeunes diplômés issus de la formation initiale (enseignement supérieur de type court ou long), souvent âgés de 22 à 25 ans et sans expérience professionnelle significative, et d'autre part les adultes en reconversion qui arrivent dans l'enseignement après une première carrière (par exemple comme cadres, professionnels de la santé ou artisans), généralement autour de 35 à 45 ans (Manuel, 2003 ; Tigchelaar et al., 2008 ; Chong & Low, 2009).

Cette hétérogénéité des trajectoires professionnelles a des implications directes sur l'expérience du choc de la réalité (*praxis shock*) et sur la vulnérabilité au burnout, dans la mesure où ces deux profils ne vivent pas de la même manière l'entrée dans le métier, même si tous traversent une phase de vulnérabilité identitaire liée à la prise d'un rôle d'autorité et à la remise en question de leur légitimité professionnelle (Veenman, 1984 ; Fantilli & McDougall, 2009 ; Hong, 2010).

Dans le cadre de cette recherche, sont considérés comme enseignants novices les enseignants de la FWB comptant au maximum cinq années d'ancienneté dans la profession, qu'ils aient intégré directement l'enseignement ou qu'ils y soient venus après une reconversion professionnelle. L'échantillon rassemble ainsi à la fois de jeunes diplômés et des enseignants de seconde carrière. Bien que cette diversité de parcours soit considérée dans l'interprétation des résultats, l'objectif de la recherche est avant tout d'examiner les liens entre le soutien organisationnel perçu de la direction, le soutien des collègues, la réévaluation cognitive, le burnout et l'engagement au cours des premières années d'exercice.

Au-delà de cette diversité de profils, les trajectoires des enseignants novices en Belgique francophone varient en fonction de caractéristiques contextuelles telles que le type d'établissement, le réseau et la zone dans laquelle se situe l'école. L'étude de

Delvaux et al. (2013) montre ainsi que les conditions d'emploi des novices et leur probabilité de départ précoce varient notamment selon les zones géographiques et les profils d'élèves accueillis. Certains contextes, en particulier les écoles en milieux défavorisés, concentrent une proportion plus importante d'enseignants en début de carrière. Parallèlement, les analyses récentes du marché du travail enseignant indiquent que certaines régions et certains types d'établissements peinent davantage à pourvoir durablement les postes vacants, ce qui se traduit par une instabilité accrue des équipes et par des difficultés à organiser un accompagnement structuré des débutants (Dupriez & Mahiat, 2023).

Dans ce contexte, les inégalités territoriales ne concernent pas seulement l'accès aux enseignants, mais aussi l'accès à des ressources professionnelles comme le mentorat formel ou des dispositifs d'intégration, qui sont plus développés dans certains établissements que dans d'autres (Delvaux et al., 2013).

2.2.2. Le choc de la réalité en contexte belge francophone

Le choc de la réalité, décrit de longue date dans la littérature sur l'insertion professionnelle des enseignants (Veenman, 1984), renvoie à la confrontation brutale entre les attentes construites en formation et les conditions effectives d'exercice du métier en établissement. Kelchtermans et Ballet (2002) montrent, à partir de récits d'enseignants débutants en Flandre, que cette phase d'induction implique non seulement un ajustement aux réalités de la classe, mais aussi une découverte parfois douloureuse des dimensions organisationnelles et micropolitiques du travail enseignant (rapports de pouvoir, jeux d'influence, normes implicites). Trois facettes du choc méritent qu'on s'y arrête. La première tient à la transition de statut, parfois brutale, entre la formation initiale et la prise de fonction. En stage, l'étudiant-enseignant occupe le plus souvent une position d'observation, de co-enseignement ou de responsabilité partagée. Du jour au lendemain, l'enseignant engagé devient seul responsable de l'organisation pédagogique, de la régulation disciplinaire d'une ou plusieurs classes, de la relation aux parents et du suivi administratif. Les études menées auprès des novices décrivent un sentiment de surcharge récurrent, un manque de temps chronique et une vraie difficulté à demander de l'aide, surtout quand l'accompagnement reste informel (Fantilli & McDougall, 2009).

La deuxième facette renforce l'écart entre l'idéal pédagogique et la réalité du terrain. La formation initiale prépare à la construction des savoirs, à l'inclusion et à la différenciation. Or les enseignants débutants se retrouvent face à des classes nombreuses, où cohabitent plusieurs niveaux de compétence, des élèves aux besoins spécifiques peu reconnus par l'institution et des moyens humains insuffisants. Veenman (1984) a établi de longue date que les difficultés les plus citées par les enseignants en début de carrière touchent à la discipline, à la motivation des élèves, à la gestion des différences individuelles et à l'organisation du travail de classe, autant de manifestations du fossé entre les prescriptions pédagogiques et les conditions effectives d'enseignement.

L'isolement professionnel des premières années constitue une troisième facette. Bien qu'entourés physiquement de collègues, les novices décrivent des journées où les occasions d'échanger sur la pédagogie, les difficultés de classe ou les doutes professionnels restent rares, faute de réunions d'équipe régulières ou parce que celles-ci se concentrent sur des questions administratives (Fantilli & McDougall, 2009). Pour Kelchtermans et Ballet, l'entrée dans le métier suppose aussi un apprentissage « micropolitique ». Le novice doit décoder les attentes implicites, identifier les alliés potentiels et composer avec des cultures d'établissement plus ou moins collaboratives. Lorsque le climat relationnel offre peu de soutien, ces apprentissages renforcent le sentiment de solitude.

Le choc de la réalité ne se réduit pas à un défaut de compétences. L'environnement institutionnel et organisationnel expose les enseignants débutants à des exigences élevées sans toujours leur fournir les ressources professionnelles suffisantes pour y faire face. La recherche montre que, dans ces conditions, le choc de la réalité est associé à une augmentation du risque d'épuisement émotionnel, de doute identitaire et d'intentions de quitter la profession, tandis qu'un soutien adéquat de la part de la direction et des collègues peut au contraire favoriser le développement de l'engagement au travail et la consolidation de l'identité professionnelle (Fantilli & McDougall, 2009 ; Hong, 2010). Ce mémoire explore cette articulation entre exigence, soutien perçu, burnout et engagement chez les enseignants novices de la FWB.

2.2.3. Dispositifs existants de soutien aux enseignants novices

Les autorités éducatives de la FWB ont progressivement reconnu la nécessité de soutenir l'insertion professionnelle des enseignants novices. Plusieurs initiatives ont ainsi été développées dans ce sens (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2015, 2021).

La forme la plus répandue demeure le mentorat informel. La direction assigne un enseignant expérimenté à un novice, le plus souvent sans temps dédié ni formation préalable, si bien que la qualité de l'accompagnement repose entièrement sur l'engagement individuel du mentor (Delvaux et al., 2013 ; Deprit et al., 2019). En parallèle, certains inspecteurs ou associations pédagogiques réunissent des collectifs d'enseignants débutants pour échanger sur leurs expériences. Ces espaces normalisent les difficultés en rappelant au novice que ce qu'il traverse, d'autres l'ont traversé avant lui, ce qui apaise particulièrement le sentiment d'isolement (Deprit et al., 2019).

Plusieurs réseaux organisent également des journées de formation durant la première année. Elles sont centrées sur la gestion de classe ou l'évaluation. Le Pacte pour un enseignement d'excellence prévoit notamment six demi-journées de formation continue par an, plus deux demi-journées supplémentaires par mois pour les cinq premières années de carrière (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2021). Ces formations arrivent souvent après les premiers mois les plus difficiles. C'est pourtant dans cette période que le besoin est le plus aigu.

Ces dispositifs restent toutefois fragmentés et ne s'inscrivent pas dans une politique d'induction systématique et équitable à l'échelle de la FWB (Delvaux et al., 2013 ; Colognesi et al., 2020). Contrairement à certains pays comme la Norvège ou le Québec, où les dispositifs d'induction prévoient explicitement une réduction de la charge d'enseignement des enseignants novices pour libérer du temps à la formation et à l'accompagnement, la FWB ne dispose pas d'un tel aménagement institutionnalisé (European Commission/EACEA/Eurydice, 2021).

Les résultats de recherches menées en Fédération Wallonie-Bruxelles confirment cette tension. Si certains programmes d'insertion soutiennent réellement le développement professionnel et la persévérance des novices, d'autres restent trop peu structurés ou

insuffisamment accessibles selon les établissements et les territoires (Colognesi et al., 2020 ; Deprit et al., 2019).

Cette recherche est intentionnellement ancrée dans une période caractérisée par la pénurie d'enseignants, la multiplication des réformes et une attention renforcée au bien-être au travail (Dupriez & Mahiat, 2023). Elle a pour objectif de fournir des données solides susceptibles d'éclairer la conception de dispositifs plus robustes et plus équitables d'intégration des enseignants débutants.

2.3. Justification du choix de la population et du terrain

Le choix d'étudier spécifiquement les enseignants novices en FWB répond aux enjeux institutionnels et se justifie par trois éléments complémentaires. Le premier enjeu tient à l'urgence liée à l'attrition précoce. Entre 20 et 30 % des enseignants débutants, qu'il s'agisse de jeunes diplômés de première carrière ou d'adultes en reconversion professionnelle, quittent la profession dans les cinq premières années, un taux significativement plus élevé que chez les enseignants expérimentés (Delvaux et al., 2013 ; Dupriez & Mahiat, 2023). Ce phénomène génère des pénuries chroniques particulièrement marquées en FWB.

Deuxièmement, les connaissances disponibles demeurent limitées dans le contexte de la Belgique francophone. Si le burnout des enseignants a fait l'objet de nombreux travaux internationaux fondés sur le modèle JD-R (Bakker & Demerouti, 2017), peu d'études se sont intéressées spécifiquement aux enseignants novices, qu'ils soient en première ou en seconde carrière. Les relations entre soutien organisationnel perçu, régulation émotionnelle, burnout et engagement professionnel y restent encore peu explorées (Delvaux et al., 2013 ; Colognesi et al., 2020).

Enfin, une contribution aux sciences de l'éducation appliquées. En explorant l'insertion comme un processus d'apprentissage situé, cette recherche rejoint la perspective de formation et de professionnalisation des enseignants et pourra éclairer la conception de dispositifs d'accompagnement mieux adaptés aux réalités locales (Kelchtermans & Ballet, 2002).

Ces trois enjeux fondent le choix de l'objet et le contexte de cette recherche, dont la question de recherche et les hypothèses seront détaillées dans le chapitre suivant.

CHAPITRE 3 : MODÈLE DE RECHERCHE ET HYPOTHÈSES

3.1. Rappel de la question de recherche

À la lumière du cadre conceptuel présenté dans la partie théorique, cette recherche s'inscrit dans le modèle JD-R (Bakker & Demerouti, 2017). Selon ce modèle, le bien-être au travail résulte de l'interaction entre les exigences professionnelles (*job demands*) et les ressources disponibles dans l'environnement de travail ou chez l'individu (*job resources* et *personal resources*).

Dans ce cadre, des exigences professionnelles élevées peuvent conduire à un processus de détérioration de la santé menant au burnout, tandis que la présence de ressources professionnelles et personnelles favorise un processus motivationnel conduisant à l'engagement au travail (Bakker & Demerouti, 2017 ; Hakanen et al., 2006). Chez les enseignants novices, ces ressources jouent un rôle particulièrement important pour soutenir l'adaptation au métier.

Dans cette perspective, la présente recherche vise à examiner les relations entre exigences professionnelles, ressources et indicateurs de bien-être chez les enseignants novices de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Plus précisément, la question de recherche qui guide cette étude est la suivante :

Dans quelle mesure les exigences du travail, le soutien organisationnel perçu (direction), le soutien des collègues et la réévaluation cognitive sont-ils associés au niveau de burnout et à l'engagement des enseignants novices de la FWB, et dans quelle mesure ces ressources modèrent-elles la relation entre exigences et burnout, conformément au modèle Job Demands-Resources (JD-R) ?

Afin d'apporter des éléments de réponse à cette question, la recherche poursuit un triple objectif. Elle vise d'abord à décrire les niveaux d'exigences professionnelles, de soutien organisationnel perçu, de réévaluation cognitive, de burnout et d'engagement

au travail chez les enseignants novices. Elle cherche ensuite à analyser les relations entre ces différentes variables. Enfin, elle examine le rôle modérateur des ressources professionnelles et personnelles dans la relation entre les exigences du travail et le burnout.

3.2. Formulation d'hypothèses

Dans le cadre du modèle JD-R (Bakker & Demerouti, 2017), les exigences professionnelles sont susceptibles d'épuiser les ressources énergétiques des travailleurs lorsqu'elles sont élevées ou prolongées. Plusieurs recherches menées dans le domaine de l'enseignement montrent que des exigences telles que la surcharge de travail, les contraintes temporelles ou les difficultés de gestion de classe sont associées à des niveaux plus élevés de burnout chez les enseignants (Hakanen et al., 2006 ; Skaalvik & Skaalvik, 2018).

H1 : Les exigences du travail sont positivement associées au niveau de burnout chez les enseignants novices.

Par ailleurs, le modèle JD-R (Bakker & Demerouti, 2017) suggère que des exigences professionnelles élevées peuvent également affecter négativement la motivation et l'engagement au travail lorsqu'elles ne sont pas compensées par des ressources suffisantes. Des études empiriques menées auprès d'enseignants montrent ainsi qu'un niveau élevé d'exigences professionnelles est associé à un niveau plus faible d'engagement (Hakanen et al., 2006).

H2 : Les exigences du travail sont négativement associées à l'engagement au travail chez les enseignants novices.

Selon Eisenberger et al. (1986), le soutien organisationnel perçu (POS) renvoie au sentiment qu'ont les employés que leur organisation reconnaît leur contribution et se préoccupe de leur bien-être. Dans les travaux empiriques, cette notion est généralement appréhendée à travers le soutien de la direction (Rhoades & Eisenberger, 2002). Le modèle JD-R (Bakker & Demerouti, 2017) considère également le soutien des collègues comme une ressource sociale importante dans l'environnement de travail. Bien que ces deux formes de soutien soient associées à une diminution du

burnout et à un engagement plus élevé, leurs effets ne se manifestent pas nécessairement de la même manière (Halbesleben, 2006).

H3a : Le soutien de la direction (soutien organisationnel perçu) est négativement associé au niveau de burnout chez les enseignants novices.

H3b : Le soutien des collègues est négativement associé au niveau de burnout chez les enseignants novices.

H4a : Le soutien de la direction (soutien organisationnel perçu) est positivement associé à l'engagement au travail chez les enseignants novices.

H4b : Le soutien des collègues est positivement associé à l'engagement au travail chez les enseignants novices.

En complément des ressources professionnelles, certaines ressources personnelles jouent un rôle important dans les métiers à forte dimension relationnelle comme l'enseignement. Parmi les stratégies de régulation émotionnelle décrites par Gross et John (2003), la réévaluation cognitive consiste à reconfigurer le sens donné à une situation chargée émotionnellement avant qu'elle ne se traduise en réponse comportementale. Plusieurs recherches montrent que cette stratégie est associée à un niveau plus élevé de bien-être et d'engagement au travail chez les enseignants, alors que la suppression expressive entraîne au contraire des coûts cognitifs et relationnels (Gross & John, 2003 ; Yin et al., 2018 ; Aldrup et al., 2024).

H5 : La réévaluation cognitive est négativement associée au niveau de burnout chez les enseignants novices.

H6 : La réévaluation cognitive est positivement associée à l'engagement au travail chez les enseignants novices.

Enfin, le modèle JD-R (Bakker & Demerouti, 2017) postule que les ressources jouent un rôle tampon dans le processus de détérioration de la santé, en atténuant l'impact négatif des exigences sur le burnout. Cette hypothèse du *buffering effect* (Bakker et al., 2005) est testée dans cette recherche pour les trois ressources retenues, à savoir le soutien de la direction, le soutien des collègues et la réévaluation cognitive. Autrement

dit, lorsque les ressources sont élevées, les effets négatifs des exigences professionnelles sur le burnout devraient être moins importants.

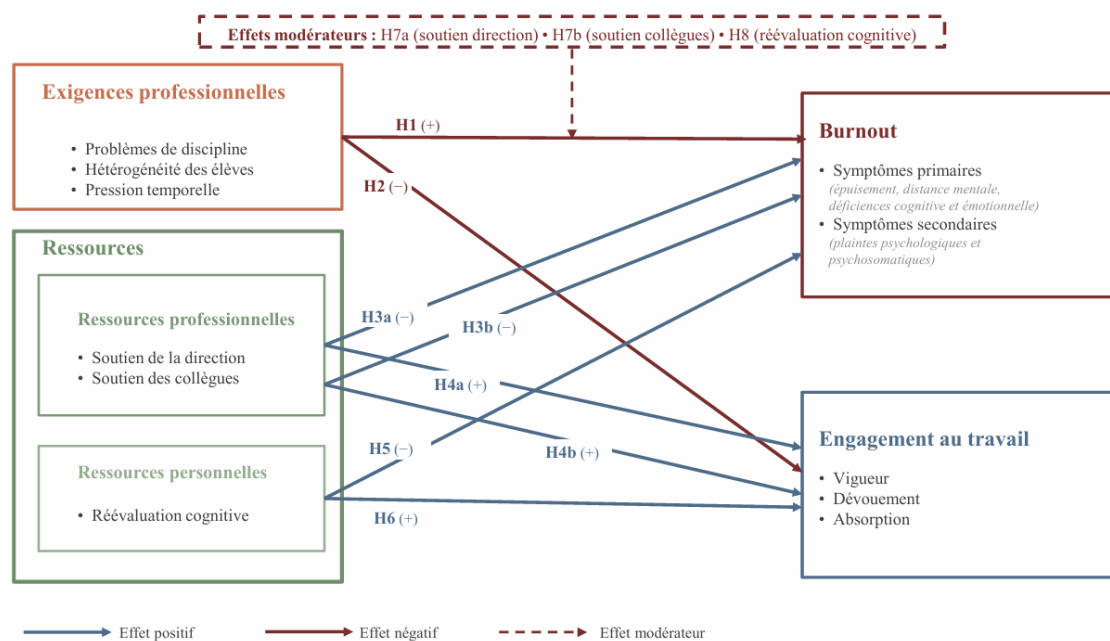
H7a : Le soutien de la direction modère la relation entre les exigences du travail et le burnout, de sorte que cette relation est plus faible lorsque le soutien de la direction est élevé.

H7b : Le soutien des collègues modère la relation entre les exigences du travail et le burnout, de sorte que cette relation est plus faible lorsque le soutien des collègues est élevé.

H8 : La réévaluation cognitive modère la relation entre les exigences du travail et le burnout, de sorte que cette relation est plus faible lorsque la réévaluation cognitive est élevée.

Figure 3

Modèle JD-R adapté à la recherche avec ses hypothèses



Note. Adapté de Bakker et Demerouti (2017). H1 à H6 testent des effets directs ; H7a, H7b et H8 testent des effets modérateurs.

PARTIE EMPIRIQUE

CHAPITRE 4 : MÉTHODOLOGIE

Cette recherche adopte un plan transversal quantitatif, qui consiste à recueillir l'ensemble des variables à un moment unique auprès d'un même échantillon, au moyen d'un questionnaire standardisé en ligne. Ce type de dispositif est largement utilisé en sciences sociales et en sciences de l'éducation pour tester empiriquement des modèles hypothético-déductifs qui mobilisent plusieurs variables latentes mesurées par échelles validées (Bressoux, 2010 ; De Ketele & Roegiers, 2015).

Le choix de ce design de recherche s'inscrit dans la logique du cadre théorique retenu. Le modèle JD-R (Bakker & Demerouti, 2017) met en effet l'accent sur les relations entre les exigences professionnelles, les ressources disponibles et différents indicateurs de bien-être au travail, relations qui peuvent être examinées au moyen d'analyses de régression multiples. Cette démarche est également cohérente avec les hypothèses présentées au chapitre précédent, qui portent à la fois sur des associations directes (H1, H2, H3a, H3b, H4a, H4b, H5 et H6) et sur des effets de modération (H7a, H7b et H8).

Le choix de ce plan transversal présente toutefois des limites connues. Il ne permet pas d'établir de relation causale entre les variables, puisque l'ensemble des mesures est recueilli simultanément. Il expose aussi au biais de variances communes, dans la mesure où toutes les variables reposent sur l'autodéclaration du même répondant (Podsakoff et al., 2003, 2012). Ces limites seront discutées plus en détail dans le chapitre consacré à l'interprétation des résultats. Elles soulignent également l'intérêt de recourir à des dispositifs longitudinaux dans le cadre de futures recherches.

4.1. Participants

4.1.1. Population cible et critères

La population cible de cette recherche est constituée des enseignantes et enseignants novices exerçant dans l'enseignement fondamental et secondaire de la FWB. Conformément à la définition institutionnelle retenue dans le cadre contextuel

(Colognesi et al., 2020), le terme « enseignant novice » désigne ici tout professionnel comptant aux plus cinq années d'expérience effective dans la profession, que cette expérience corresponde à une première orientation professionnelle ou à une reconversion.

Trois critères d'inclusion ont été retenus. Le participant exerce actuellement une fonction d'enseignement dans un établissement de la FWB. Son ancienneté dans la profession ne dépasse pas cinq années. Il a fourni un consentement éclairé préalable à la participation, qui précise le caractère volontaire et anonyme de l'enquête ainsi que la possibilité de se retirer à tout moment sans justification. Sont exclus les étudiants encore en formation initiale ainsi que les professionnels dont l'ancienneté dépasse cinq années, situation qui ne relève plus de la phase du choc de la réalité documentée par la littérature sur l'insertion professionnelle (Veenman, 1984 ; Kelchtermans & Ballet, 2002).

4.1.2. Constitution de l'échantillon final

Au terme de la collecte, 296 réponses ont été recueillies sur la plateforme *LimeSurvey*. Une procédure de filtrage en quatre étapes a été appliquée afin de retenir l'échantillon pertinent pour les analyses inférentielles. Le tableau 1 présente la dynamique de cette procédure.

Tableau 1*Dynamique de constitution de l'échantillon*

Étape	Critère appliqué	<i>n</i> exclus	<i>n</i> restants
0	Réponses recueillies sur la plateforme LimeSurvey	—	296
1	Absence de consentement ou consentement manquant	– 13	283
2	Abandon du questionnaire en cours de passation	– 98	185
3	Ancienneté supérieure à cinq années (critère de novicité)	– 23	162
4	Échec au contrôle d'attention intégré (Oppenheimer et al., 2009)	– 4	158
✓	Échantillon retenu pour les analyses inférentielles	—	<i>N</i> = 158

Treize participants ont été exclus pour absence de consentement ou consentement manquant. Nonante-huit participants ont abandonné le questionnaire en cours de passation, principalement lors des premières pages, sans compléter les échelles de mesure. Vingt-trois participants ayant mené le questionnaire à son terme ont déclaré plus de cinq années d'ancienneté et ont été exclus en application du critère de novicité. Enfin, quatre participants ont échoué au contrôle d'attention intégré au sein de l'échelle de régulation émotionnelle, dont la consigne explicite demandait de cocher « totalement en désaccord » pour confirmer la lecture attentive des items (Oppenheimer et al., 2009). L'échantillon finalement retenu pour les analyses inférentielles se compose donc de 158 enseignants novices.

4.1.3. Description sociodémographique de l'échantillon

L'échantillon final réunit 158 enseignants novices en exercice en Fédération Wallonie-Bruxelles. Les participants ont en moyenne 27,63 ans ($ET = 6,17$; étendue 21-53 ans), pour une ancienneté moyenne de 2,42 années dans la profession ($ET = 1,74$; étendue 0-5 ans). Tous répondent au critère de novicité retenu, soit cinq années d'expérience

au maximum. Près d'un quart d'entre eux ($n = 37$; 23,4 %) totalise moins d'une année complète d'enseignement, alors que les trois quarts restants ($n = 121$; 76,6 %) font état d'un à cinq ans d'expérience. La répartition selon le genre confirme la forte féminisation du métier en FWB, avec 145 femmes (91,8 %) et 13 hommes (8,2 %).

Sur le plan professionnel, 10,1 % des répondants enseignent au niveau maternel ($n = 16$), la moitié au primaire ($n = 79$; 50,0 %), 24,1 % au secondaire inférieur ($n = 38$) et 15,8 % au secondaire supérieur ($n = 25$). Les répondants exercent principalement dans le réseau de la Communauté française ($n = 82$; 51,9 %) et dans le réseau libre subventionné ($n = 68$; 43,0 %), tandis que le réseau libre non-subventionné est minoritairement représenté ($n = 8$; 5,1 %). En matière de quotité, 16,5 % des enseignants travaillent à mi-temps ou moins ($n = 26$), 1,9 % à trois-quarts temps ($n = 3$), 5,7 % à quatre-cinquièmes temps ($n = 9$), et la grande majorité à temps plein ($n = 120$; 75,9 %). Sur le plan géographique, les provinces de Bruxelles-Capitale (36,7 %), du Hainaut (22,2 %) et du Brabant wallon (20,3 %) regroupent 79,2 % des répondants, les provinces de Namur (10,1 %), de Liège (9,5 %) et de Luxembourg (1,3 %) complétant la distribution. Les caractéristiques principales de l'échantillon sont synthétisées dans les tableaux en annexe 1.

4.2. Instruments de mesures

Cinq instruments standardisés sont mobilisés pour mesurer les variables principales de la recherche. Pour chaque sous-dimension, la cohérence interne est évaluée par le coefficient α de Cronbach. Le seuil de .70 est considéré comme satisfaisant, tandis que des valeurs supérieures à .60 sont jugées suffisamment fiables pour des sous-échelles courtes ou en contexte de recherche exploratoire (Taber, 2018).

4.2.1. Exigences professionnelles

Les exigences professionnelles perçues sont mesurées à l'aide d'une échelle de onze items, inspirée des travaux de Skaalvik et Skaalvik (2016) et reprenant des items historiquement développés par les mêmes auteurs (Skaalvik & Skaalvik, 2011, 2018). L'instrument évalue trois dimensions empiriquement distinctes des exigences du métier enseignant, à savoir les problèmes de discipline rencontrés en classe,

l'hétérogénéité des compétences et des besoins des élèves, et la pression temporelle liée à la charge de préparation et d'administration. Les participants indiquent leur degré d'accord avec chaque affirmation sur une échelle de Likert en sept points, graduée de 1 (Totalement en désaccord) à 7 (Totalement d'accord).

Problèmes de discipline

Cette première dimension comprend trois items qui portent sur les comportements perturbateurs des élèves et sur le temps consacré à leur gestion. Un exemple d'item se formule ainsi, « Mon enseignement est souvent perturbé par des élèves qui manquent de discipline ». La cohérence interne de la sous-échelle est très satisfaisante ($\alpha = .84$).

Hétérogénéité des élèves

La seconde dimension réunit trois items qui interrogent les écarts de compétences et de besoins entre élèves au sein d'une même classe. Un item exemplaire se formule comme suit, « Il existe de grandes différences de compétences entre mes élèves dans ma/mes classe(s) ». La cohérence interne est également très satisfaisante ($\alpha = .82$).

Pression temporelle

La troisième dimension comprend cinq items relatifs à la charge de travail liée à la préparation des cours, aux réunions, aux tâches administratives et au manque de temps de récupération. Un exemple d'item est « La préparation des cours doit souvent être faite après les heures de travail ». La cohérence interne de la sous-échelle est satisfaisante ($\alpha = .73$).

4.2.2. Soutien organisationnel perçu

Deux ressources sociales au travail sont mesurées dans la présente recherche. La première, le soutien organisationnel perçu, désigne au sens strict d'Eisenberger et al. (1986) la perception qu'a un employé du soutien que lui apporte son organisation, opérationnalisée par le soutien de la direction (Rhoades & Eisenberger, 2002). La seconde, le soutien des collègues, est conçue dans le modèle JD-R comme une ressource sociale distincte (Bakker & Demerouti, 2017), dont les effets différenciés sur le burnout sont empiriquement établis (Halbesleben, 2006). Ces deux ressources

sont évaluées au moyen d'une version française adaptée de l'échelle de Perceived Organizational Support (POS) initialement développée par Eisenberger et al. (1986), déclinée en deux sous-échelles parallèles : la première mesure la perception du soutien apporté par la direction, la seconde celle du soutien apporté par les collègues. Cette distinction est particulièrement pertinente dans le contexte des enseignants novices, où la qualité du mentorat hiérarchique et le climat collégial au sein de l'équipe éducative jouent des rôles complémentaires dans la construction de l'identité professionnelle (Kelchtermans & Ballet, 2002 ; Fantilli & McDougall, 2009). L'instrument réunit huit items au total, soit quatre par sous-échelle, dont deux items inversés par sous-dimension. Les participants se positionnent sur une échelle de Likert en cinq points, graduée de 1 (Pas du tout d'accord) à 5 (Totalement d'accord).

Soutien de la direction

Cette première sous-dimension réunit quatre items qui interrogent la perception qu'a l'enseignant novice de la considération et du soutien apportés par sa direction. Un exemple d'item se formule ainsi, « Ma direction est réellement soucieuse de mon bien-être ». La cohérence interne de la sous-échelle est très satisfaisante ($\alpha = .84$).

Soutien des collègues

Cette seconde sous-dimension comprend quatre items parallèles aux précédents qui mesurent la perception du soutien apporté par l'équipe éducative au sens large. Un item exemplaire se formule comme suit, « Mes collègues sont réellement soucieux de mon bien-être ». La cohérence interne de la sous-échelle est également très satisfaisante ($\alpha = .82$).

4.2.3. Réévaluation cognitive

La régulation émotionnelle est mesurée à l'aide de l'*Emotion Regulation Questionnaire* (ERQ) développé par Gross et John (2003) et validé en langue française par Christophe et al. (2009). L'instrument distingue deux stratégies de régulation, à savoir la réévaluation cognitive et la suppression expressive. Les dix items de l'échelle originale ont été administrés aux participants afin de respecter l'intégrité de l'instrument validé. Toutefois, conformément à l'ancrage théorique de cette recherche

dans le modèle JD-R (Bakker & Demerouti, 2017), seule la dimension de réévaluation cognitive est mobilisée comme ressource personnelle dans les analyses inférentielles. Ce choix se fonde sur la littérature qui documente la réévaluation comme une stratégie adaptative associée à une meilleure santé psychologique et à un engagement accru, là où la suppression expressive comporte un coût cognitif et relationnel à long terme (Gross & John, 2003). Un item d'attention destiné à vérifier la lecture attentive des consignes a été inséré au sein de l'échelle (« Si vous lisez ceci, merci de cocher Totalement en désaccord »), conformément aux recommandations méthodologiques d'Oppenheimer et al. (2009). La sous-échelle de réévaluation cognitive comprend six items, auxquels les participants répondent sur une échelle de Likert en sept points, graduée de 1 (Totalement en désaccord) à 7 (Totalement d'accord). Un exemple d'item se formule ainsi, « Lorsque je veux ressentir davantage d'émotions positives, je change ma façon de voir la situation ». La cohérence interne de la sous-échelle est satisfaisante ($\alpha = .73$).

4.2.4. Burnout

Le burnout est mesuré au moyen du *Burnout Assessment Tool* (BAT), instrument multidimensionnel développé par Schaufeli et al. (2020) en réponse aux limites du *Maslach Burnout Inventory* (Maslach et al., 1996). Cette recherche mobilise la version francophone abrégée récemment validée en contexte enseignant par Mamprin et al. (2025). Le BAT conçoit le burnout comme un syndrome multidimensionnel qui se compose de quatre symptômes primaires (épuisement, distance mentale, déficience cognitive et déficience émotionnelle) et de deux catégories de symptômes secondaires (plaintes psychologiques et plaintes psychosomatiques). L'instrument compte vingt-deux items au total, répartis entre un bloc primaire (BAT-P) de douze items et un bloc secondaire (BAT-S) de dix items. Les participants indiquent la fréquence à laquelle chaque affirmation s'applique à eux, sur une échelle de Likert en cinq points, graduée de 1 (Jamais) à 5 (Toujours).

Bloc primaire (BAT-P)

Épuisement

Cette première sous-dimension réunit trois items qui mesurent la fatigue mentale et physique liée au travail ainsi que la difficulté à récupérer son énergie. Un exemple d’item se formule ainsi, « Au travail, je me suis épuisé·e mentalement ». La cohérence interne de la sous-échelle est très satisfaisante ($\alpha = .84$).

Distance mentale

Cette deuxième sous-dimension comprend trois items qui mesurent le retrait psychologique vis-à-vis du travail et la perte d’engagement émotionnel. Un item exemplaire se formule comme suit, « J’ai du mal à être enthousiaste à propos de mon travail ». La sous-échelle présente un alpha légèrement plus modeste ($\alpha = .66$), valeur qui demeure dans la zone de fiabilité suffisante définie par Taber (2018) pour des sous-échelles courtes de trois items.

Déficiences cognitive

Cette troisième sous-dimension est évaluée à partir de trois items portant sur les difficultés d’attention, de concentration et de mémoire rencontrées dans le cadre du travail. L’un des items proposés est : « Au travail, j’ai du mal à rester attentif·ve ». La cohérence interne de cette sous-échelle se révèle très satisfaisante ($\alpha = .80$).

Déficiences émotionnelles

Cette quatrième sous-dimension comprend trois items qui mesurent la perte de contrôle émotionnel et les réactions disproportionnées vécues au travail. Un item exemplaire se formule ainsi, « Au travail, je me sens incapable de contrôler mes émotions ». La cohérence interne de la sous-échelle est satisfaisante ($\alpha = .79$).

Bloc secondaire (BAT-S)

Plaintes psychologiques

Cette première sous-dimension du bloc secondaire regroupe cinq items qui mesurent les manifestations psychologiques du burnout, telles que les troubles du sommeil, l’anxiété, la tension nerveuse et la sensation d’être submergé. Un exemple d’item se

formule ainsi, « Je me sens tendu·e ou stressé·e ». La cohérence interne de la sous-échelle est très satisfaisante ($\alpha = .84$).

Plaintes psychosomatiques

Cette seconde sous-dimension comprend cinq items qui mesurent les manifestations corporelles du burnout, telles que les douleurs musculaires, les migraines, les troubles digestifs et les palpitations. Un item exemplaire se formule comme suit, « Je souffre de douleurs musculaires, par exemple dans le cou, l'épaule ou le dos ». La cohérence interne de la sous-échelle est satisfaisante ($\alpha = .77$).

4.2.5. Engagement au travail

L'engagement au travail est évalué à l'aide de la version française abrégée à neuf items de l'*Utrecht Work Engagement Scale* (UWES-9), proposée par Schaufeli et Bakker (2003) et validée empiriquement par Schaufeli et al. (2006). Cet instrument mesure les trois dimensions constitutives de l'engagement définies dans le cadre théorique de cette recherche, à savoir la vigueur (énergie au travail et résilience face aux difficultés), le dévouement (sentiment de signification, d'enthousiasme et de fierté à propos du travail) et l'absorption (concentration intense et plaisir éprouvé dans l'activité). Trois items mesurent chacune de ces dimensions, accompagnés à titre d'exemples par les énoncés suivants, « Je déborde d'énergie pour mon travail » pour la vigueur, « Je suis passionné·e par mon travail » pour le dévouement, et « Je suis complètement absorbé·e par mon travail » pour l'absorption. Les participants indiquent la fréquence à laquelle chaque affirmation s'applique à leur vécu professionnel sur une échelle de Likert en sept points, graduée de 1 (Jamais) à 7 (Tous les jours). Un score total, calculé en moyennant les neuf items, est utilisé dans les analyses inférentielles (Schaufeli & Bakker, 2003). La cohérence interne du score total est excellente ($\alpha = .94$).

4.3. Procédure

La constitution de l'échantillon repose sur un échantillonnage raisonné par convenance, complété par un effet boule de neige au sein des réseaux professionnels. Cette stratégie est fréquemment utilisée dans les recherches en éducation lorsque la population visée est dispersée géographiquement et qu'aucune base de sondage

exhaustive n'est disponible (De Ketele & Roegiers, 2015). Les données ont été recueillies au moyen d'un questionnaire en ligne hébergé sur la plateforme sécurisée LimeSurvey. Le questionnaire a été diffusé par différents canaux, notamment les directions d'école, les organes de coordination des réseaux d'enseignement de la FWB et plusieurs groupes en ligne destinés aux enseignants novices. La durée de complétion était estimée à une vingtaine de minutes. La collecte des réponses s'est déroulée entre le 13 mars et le 17 avril 2026, soit sur une période de cinq semaines.

La présente étude suit les directives éthiques de l'UCLouvain en matière de recherche impliquant des participants humains. Le questionnaire a préalablement été validé par la promotrice de la recherche. Le questionnaire présente d'abord aux participants les objectifs de la recherche, les conditions de participation, les garanties d'anonymat et le droit de retrait. La participation est conditionnée à l'acceptation explicite d'un consentement éclairé. Le questionnaire comporte ensuite les questions sociodémographiques portant sur l'âge, le genre, l'ancienneté dans la profession, le niveau d'enseignement, le réseau, la quotité de travail et la province d'exercice. Les cinq échelles standardisées suivent dans un ordre pensé pour limiter les biais de réponse, à savoir les exigences professionnelles, le soutien organisationnel perçu, la régulation émotionnelle, le burnout et l'engagement au travail. Un message de remerciement clôt la passation et offre aux répondants la possibilité de laisser un commentaire libre.

4.4. Analyse des données

Les analyses sont réalisées à l'aide du logiciel SPSS. La démarche analytique se déroule en deux temps. Dans un premier temps, des statistiques descriptives sont calculées pour l'ensemble des variables principales et de contrôle, accompagnées d'une matrice de corrélations entre les variables continues. Dans un second temps, les hypothèses de modulation sont testées en estimant l'effet d'interaction entre une variable indépendante et une variable modératrice sur une variable dépendante.

Les analyses inférentielles testent successivement les hypothèses H7a, H7b et H8. Pour H7a, le soutien de la direction est introduit comme modérateur de la relation entre chacune des trois exigences professionnelles (problèmes de discipline, hétérogénéité

des élèves, pression temporelle) et chacune des six dimensions du burnout (épuisement, distance mentale, déficience cognitive, déficience émotionnelle, plaintes psychologiques, plaintes psychosomatiques), soit dix-huit modèles. Pour H7b, la même structure d'analyse est appliquée avec le soutien des collègues comme modérateur, soit dix-huit modèles supplémentaires. Pour H8, la réévaluation cognitive est introduite comme modératrice selon la même structure, soit dix-huit modèles. L'âge, le genre, le niveau d'enseignement et la quotité de travail sont introduits comme covariables dans l'ensemble des modèles. Le seuil de significativité retenu est de $\alpha = .05$.

CHAPITRE 5 : ANALYSES DES RÉSULTATS

5.1. Statistiques descriptives

Ce premier temps de l'analyse présente les niveaux moyens des variables principales mobilisées dans la recherche, à savoir les trois dimensions des exigences professionnelles, le soutien organisationnel perçu, le soutien des collègues, la réévaluation cognitive, les six dimensions du burnout mesurées par le BAT et l'engagement au travail mesuré par l'UWES. Les moyennes, écarts-types et étendues sont rapportés sur l'échelle native de chaque instrument afin de préserver la lecture clinique des scores. Les distributions ont été examinées au moyen des indices d'asymétrie et d'aplatissement, qui restent dans des plages acceptables pour la mise en œuvre d'analyses paramétriques ($|\text{asymétrie}| < 2$, $|\text{aplatissement}| < 7$; Curran et al., 1996).

5.1.1. Exigences professionnelles

Les trois sous-dimensions des exigences professionnelles, mesurées sur une échelle de Likert en sept points, présentent toutes des moyennes élevées, situées entre 5,57 et 5,93 sur 7. La pression temporelle ($M = 5,69$; $ET = 0,93$; étendue 1-7) et l'hétérogénéité des élèves ($M = 5,93$; $ET = 0,99$; étendue 2-7) sont les exigences les plus rapportées par les enseignants novices, suivies des problèmes de discipline ($M = 5,57$; $ET = 1,06$; étendue 2-7). Ces niveaux indiquent que les exigences identifiées dans le cadre contextuel comme structurelles du métier en FWB sont largement perçues comme telles par l'échantillon. Le tableau 2 synthétise ces résultats.

Tableau 2*Statistiques descriptives des exigences professionnelles (N = 158)*

Variable	M	ET	Min	Max
Problèmes de discipline	5,57	1,06	2,00	7,00
Hétérogénéité des élèves	5,93	0,99	2,00	7,00
Pression temporelle	5,69	0,93	1,00	7,00

Note. Échelle de réponse en 7 points (1 = Totalement en désaccord ; 7 = Totalement d'accord).

5.1.2. Ressources professionnelles et personnelle

Les ressources mobilisées dans cette recherche présentent des niveaux contrastés. Le soutien des collègues (M = 3,45 ; ET = 0,87 ; étendue 1-5) et le soutien de la direction (M = 3,25 ; ET = 0,96 ; étendue 1-5) se situent au-dessus du milieu théorique de l'échelle (3 sur 5), avec une dispersion modérée qui suggère une variabilité réelle des contextes vécus par les enseignants novices. La réévaluation cognitive (M = 4,58 ; ET = 0,77 ; étendue 1,67-7) atteint un niveau plus élevé, légèrement au-dessus du milieu de l'échelle (4 sur 7), avec une dispersion plus faible qui indique une distribution plus resserrée autour de la moyenne. Le tableau 3 récapitule ces statistiques.

Tableau 3*Statistiques descriptives des ressources (N = 158)*

Variable	M	ET	Min	Max
Soutien de la direction	3,25	0,96	1,00	5,00
Soutien des collègues	3,45	0,87	1,00	5,00
Réévaluation cognitive	4,58	0,77	1,67	7,00

Note. Soutien direction et collègues sur échelle 1-5 (POS adaptée). Réévaluation cognitive sur échelle 1-7 (ERQ).

5.1.3. Burnout

Les six dimensions du burnout mesurées par le BAT, sur une échelle de fréquence en cinq points, présentent des niveaux contrastés selon le type de symptôme. L'épuisement ($M = 3,47$; $ET = 0,75$) et les plaintes psychologiques ($M = 3,26$; $ET = 0,91$) affichent les scores moyens les plus élevées et dépassent le point médian théorique de l'échelle. La distance mentale ($M = 2,61$; $ET = 0,83$), la déficience cognitive ($M = 2,55$; $ET = 0,75$) et les plaintes psychosomatiques ($M = 2,51$; $ET = 0,89$) se situent quant à elles au-dessous du milieu de l'échelle. La déficience émotionnelle présente la moyenne la plus basse ($M = 2,10$; $ET = 0,75$). Ce profil suggère que les enseignants novices de l'échantillon rapportent davantage des manifestations énergétiques et psychologiques globales du burnout que des symptômes de retrait, de troubles cognitifs ou de perte de contrôle émotionnel. Le tableau 4 synthétise ces résultats.

Tableau 4

Statistiques descriptives des dimensions du burnout ($N = 158$)

Dimension	M	ET	Min	Max
<i>Bloc primaire (BAT-P)</i>				
Épuisement	3,47	0,75	1,00	5,00
Distance mentale	2,61	0,83	1,00	4,67
Déficience cognitive	2,55	0,75	1,00	5,00
Déficience émotionnelle	2,10	0,75	1,00	4,00
<i>Bloc secondaire (BAT-S)</i>				
Plaintes psychologiques	3,26	0,91	1,00	5,00
Plaintes psychosomatiques	2,51	0,89	1,00	5,00

Note. Échelle de fréquence en 5 points (1 = Jamais ; 5 = Toujours).

5.1.4. Engagement au travail

L'engagement au travail, évalué à partir du score total à l'UWES-9 sur une échelle de fréquence en sept points, apparaît élevé dans l'échantillon ($M = 5,58$; $ET = 1,23$; étendue 1-7). Cette moyenne suggère que les participants ressentent de l'engagement plus fréquemment qu'à la fréquence correspondant à « quelques fois par semaine ». Autrement Les exigences professionnelles mises en évidence en section 5.1.1 ne semblent donc pas empêcher la plupart des enseignants novices interrogés de rester fortement engagés dans leur travail.

Tableau 5

Statistique descriptive de l'engagement au travail ($N = 158$)

Variable	M	ET	Min	Max
Engagement (UWES-9 score total)	5,58	1,23	1,00	7,00

Note. Échelle de fréquence en 7 points (1 = Jamais ; 7 = Tous les jours).

Dans l'ensemble, les enseignants novices de l'échantillon rapportent des exigences professionnelles élevées, des ressources de soutien modérées et un engagement au travail important. Afin d'approfondir ces premiers constats, la section suivante analyse les relations entre les variables à l'aide d'une matrice de corrélations.

5.2. Corrélations entre les variables principales

Une matrice de corrélations de Pearson a été calculée entre les treize variables principales de la recherche afin d'examiner les associations bivariées. Ces corrélations permettent de tester les hypothèses portant sur des relations directes (H1, H2, H3a, H3b, H4a, H4b, H5 et H6). Le tableau 6 présente l'ensemble de ces coefficients, les seuils de significativité étant indiqués en exposant.

Tableau 6*Matrice de corrélations entre les variables principales (N = 158)*

Variable	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. Pbdi	—												
2. Div	,04	—											
3. Press	,26***	,17*	—										
4. SoutD	-,26**	,12	-,11	—									
5. SoutC	-,07	,07	-,01	,40***	—								
6. Reev	,09	-,07	,08	-,03	-,11	—							
7. Epui	,36***	,13	,57***	-,24**	,06	-,07	—						
8. Dist	,41***	,01	,28***	-,51***	-,24**	,01	,48***	—					
9. Cogni	,13	,02	,25**	-,14	,11	-,01	,35***	,30***	—				
10. Emo	,20*	,02	,18*	-,17*	-,01	-,16*	,32***	,37***	,37***	—			
11. Psy	,37***	-,03	,34***	-,16*	,00	,12	,50***	,45***	,32***	,30***	—		
12. Soma	,25**	-,01	,29***	-,22**	-,03	,05	,49***	,40***	,21**	,30***	,66***	—	
13. Enga	-,26***	-,01	-,04	,41***	,11	,11	-,32***	-,68***	-,40***	-,34***	-,35***	-,24**	—

Note. Pbdi = problèmes de discipline ; Div = hétérogénéité des élèves ; Press = pression temporelle ; SoutD = soutien de la direction ; SoutC = soutien des collègues ; Reev = réévaluation cognitive ; Epui = épuisement ; Dist = distance mentale ; Cogni = déficience cognitive ; Emo = déficience émotionnelle ; Psy = plaintes psychologiques ; Soma = plaintes psychosomatiques ; Enga = engagement au travail. * $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$.

La pression temporelle entretient des associations positives et significatives avec l'ensemble des six dimensions du burnout (r variant de ,18 à ,57 ; tous $p < ,05$), avec une corrélation particulièrement forte avec l'épuisement ($r = ,57$; $p < ,001$). Les problèmes de discipline présentent également un pattern positif et significatif avec cinq des six dimensions (r de ,20 à ,41 ; tous $p < ,05$), à l'exception de la déficience cognitive. L'hétérogénéité des élèves ne corrèle significativement avec aucune des dimensions du burnout. H1 est ainsi soutenue pour la pression temporelle et les problèmes de discipline, mais pas pour l'hétérogénéité. Du côté des ressources, le soutien de la direction est négativement et significativement associé à cinq des six dimensions du burnout (r de -,16 à -,51 ; tous $p < ,05$), avec un lien particulièrement marqué avec la distance mentale ($r = -,51$; $p < ,001$). Le soutien des collègues n'est associé qu'à la distance mentale ($r = -,24$; $p < ,01$), tandis que la réévaluation cognitive ne corrèle significativement qu'avec la déficience émotionnelle ($r = -,16$; $p < ,05$). H3a est soutenue : le soutien de la direction est négativement et significativement

associé à cinq des six dimensions du burnout. H3b n'est que très partiellement soutenue, le soutien des collègues n'étant associé qu'à la distance mentale. H5 n'est pas soutenue au niveau bivarié.

L'engagement au travail présente des relations cohérentes avec plusieurs variables de l'étude. Parmi les exigences professionnelles, seuls les problèmes de discipline sont associés négativement à l'engagement ($r = -,26$; $p < ,001$). En revanche, aucune association significative n'est observée pour la pression temporelle ($r = -,04$) ni pour l'hétérogénéité des élèves ($r = -,01$), ce qui conduit à ne confirmer l'hypothèse H2 que pour les problèmes de discipline. Du côté des ressources, le soutien de la direction est positivement et fortement lié à l'engagement ($r = ,41$; $p < ,001$). À l'inverse, ni le soutien des collègues ($r = ,11$) ni la réévaluation cognitive ($r = ,11$) ne présentent de relation significative avec cette variable. Ces résultats apportent ainsi un soutien à l'hypothèse H4a, tandis que les hypothèses H4b et H6 ne sont pas confirmées au niveau bivarié.

Ces analyses bivariées dégagent un premier paysage de relations dans lequel la pression temporelle, les problèmes de discipline et le soutien de la direction se distinguent comme variables actives, là où l'hétérogénéité des élèves, le soutien des collègues et la réévaluation cognitive interviennent peu en effet direct. Ce dernier constat ne préjuge toutefois pas du rôle modérateur que ces ressources peuvent jouer en interaction avec les exigences, comme l'examine la section suivante.

5.3. Tests des hypothèses de modération

Cette section examine le rôle modérateur des trois ressources retenues (soutien de la direction, soutien des collègues, réévaluation cognitive) dans la relation entre les exigences professionnelles et les six dimensions du burnout. Conformément au plan d'analyse présenté en 4.4, chaque ressource est testée comme modératrice de la relation entre chacune des trois exigences (problèmes de discipline, hétérogénéité des élèves, pression temporelle) et chacune des six dimensions du burnout, soit 18 modèles par hypothèse et 54 modèles au total. Les analyses sont conduites au moyen de la procédure PROCESS (modèle 1) développée par Hayes (2022), avec l'âge, le genre, le niveau d'enseignement et la quotité de travail introduits comme covariables. Les

variables continues prédictrices et modératrices sont centrées sur la moyenne avant calcul du terme d'interaction. Le seuil de significativité retenu est de $\alpha = ,05$. Les coefficients d'interaction non significatifs sont rapportés en annexe. Quatre effets d'interaction atteignent la significativité statistique sur les 54 modèles testés. Le tableau 7 en présente la synthèse.

Tableau 7

Synthèse des effets d'interaction significatifs (N = 158)

Hypothèse	Modérateur	Exigence	Variable dépendante	<i>b</i>	SE	IC 95 %
H7a	Soutien direction	Pression temporelle	Plaintes psychologiques	+ ,199*	,090	[+,022 ; +,376]
H7b	Soutien collègues	Pression temporelle	Épuisement	-,116*	,055	[-,224 ; -,008]
H8	Réévaluation cognitive	Pression temporelle	Distance mentale	-,156*	,062	[-,277 ; -,034]
H8	Réévaluation cognitive	Pression temporelle	Plaintes psychologiques	-,136*	,065	[-,265 ; -,006]

Note. *b* = coefficient brut non standardisé du terme d'interaction Exigence $\times$ Modérateur. SE = erreur standard. IC 95 % = intervalle de confiance à 95 % du coefficient. * $p < ,05$. Les modèles incluent l'âge, le genre, le niveau d'enseignement et la quotité de travail comme covariables. Les 50 autres effets d'interaction non significatifs sont rapportés dans l'annexe 2.

Soutien de la direction comme modérateur (H7a)

Sur les 18 modèles testés, un seul effet d'interaction atteint la significativité statistique. La pression temporelle interagit significativement avec le soutien de la direction pour prédire les plaintes psychologiques ($b = +,199$; IC 95 % [+ ,022 ; + ,376] ; $p = ,028$). L'examen des effets conditionnels de la pression temporelle aux trois niveaux du soutien de la direction (-1 *ET*, moyen, +1 *ET*) révèle un patron contre-intuitif. À faible niveau de soutien de la direction, l'association entre pression temporelle et plaintes psychologiques n'est pas significative ($b = ,157$; $p = ,155$). En revanche, à niveau moyen ($b = ,347$; $p < ,001$) et élevé ($b = ,538$; $p < ,001$) de soutien de la direction, cette association devient significative et croissante. Autrement dit, l'effet délétère de la pression temporelle sur les plaintes psychologiques apparaît plus fort lorsque le soutien de la direction est élevé. Ce résultat va à l'encontre de l'hypothèse d'effet

tampon prédite par H7a. L'hypothèse H7a n'est donc pas soutenue, et un patron inverse à celui attendu se dégage pour la combinaison pression temporelle - plaintes psychologiques. Les 17 autres modèles ne montrent pas d'effet d'interaction significatif.

Soutien des collègues comme modérateur (H7b)

Sur les 18 modèles testés, un seul effet d'interaction atteint la significativité statistique. La pression temporelle interagit significativement avec le soutien des collègues pour prédire l'épuisement ($b = -,116$; IC 95 % $[-,224 ; -,008]$; $p = ,036$). Les effets conditionnels suivent un patron conforme à l'hypothèse d'effet tampon. À faible niveau de soutien des collègues ($-1 ET$), l'association entre pression temporelle et épuisement est forte ($b = ,529$; $p < ,001$). Cette association demeure significative mais s'atténue progressivement au niveau moyen ($b = ,399$; $p < ,001$) puis au niveau élevé du soutien des collègues ($b = ,327$; $p < ,001$). Lu dans l'autre sens, ce résultat indique qu'en situation de forte pression temporelle, les enseignants novices bénéficiant d'un soutien collégial élevé rapportent moins d'épuisement que ceux dont le soutien des collègues est faible. L'hypothèse H7b est donc partiellement soutenue, l'effet tampon attendu se manifestant pour l'épuisement en lien avec la pression temporelle.

Réévaluation cognitive comme modératrice (H8)

Sur les 18 modèles testés, deux effets d'interaction atteignent la significativité statistique, tous deux portant sur la pression temporelle. La pression temporelle interagit significativement avec la réévaluation cognitive pour prédire la distance mentale ($b = -,156$; IC 95 % $[-,277 ; -,034]$; $p = ,012$) et les plaintes psychologiques ($b = -,136$; IC 95 % $[-,265 ; -,006]$; $p = ,040$). Les deux modèles présentent un patron convergent et conforme à l'hypothèse d'effet tampon. Pour la distance mentale, l'association entre pression temporelle et distance mentale s'atténue progressivement à mesure que la réévaluation cognitive augmente ($-1 ET : b = ,434$; $p < ,001$; moyen : $b = ,314$; $p < ,001$; $+1 ET : b = ,194$; $p = ,011$). Le même patron s'observe pour les plaintes psychologiques ($-1 ET : b = ,494$; $p < ,001$; moyen : $b = ,390$; $p < ,001$; $+1 ET : b = ,285$; $p < ,001$). Lus dans l'autre sens, ces résultats indiquent qu'en situation de forte pression temporelle, les enseignants novices dotés de meilleures capacités de

réévaluation cognitive rapportent moins de distance mentale et moins de plaintes psychologiques que ceux qui en disposent peu. L'hypothèse H8 est donc partiellement soutenue, l'effet tampon attendu se manifestant pour deux dimensions du burnout en lien avec la pression temporelle. Les 16 autres modèles ne montrent pas d'effet d'interaction significatif.

Synthèse des analyses de modération

Sur l'ensemble des 54 modèles de modération testés, quatre effets d'interaction atteignent la significativité statistique. Trois de ces effets correspondent au patron attendu d'effet tampon prédit par le modèle JD-R, à savoir une atténuation progressive de l'effet délétère de la pression temporelle à mesure que la ressource considérée augmente. Cet effet tampon s'observe pour le soutien des collègues sur l'épuisement, et pour la réévaluation cognitive sur la distance mentale et les plaintes psychologiques. Le quatrième effet significatif présente quant à lui un patron inverse, le soutien de la direction renforçant l'association entre pression temporelle et plaintes psychologiques au lieu de l'atténuer. Ce résultat contre-intuitif sera repris dans la discussion. Les analyses transversales montrent que la pression temporelle est la seule exigence professionnelle impliquée dans l'ensemble des effets d'interaction significatifs observés. À l'inverse, l'hétérogénéité des élèves et les problèmes de discipline ne sont associés à aucun effet de modération significatif. Ces résultats suggèrent que la pression temporelle occupe une place particulière au cours des premières années d'enseignement en FWB et mettent en lumière l'importance des ressources susceptibles d'en atténuer les effets.

CHAPITRE 6 : DISCUSSION

Ce chapitre revient sur les résultats présentés dans le chapitre précédent à la lumière du cadre théorique mobilisé et de la littérature récente sur le bien-être enseignant. La première section rappelle la question de recherche et les principaux résultats. La deuxième section interprète tour à tour les associations bivariées et les effets de modération. La troisième section discute les limites méthodologiques de l'étude. La quatrième section dégage des implications pratiques pour l'accompagnement des enseignants novices en Fédération Wallonie-Bruxelles.

6.1. Rappel des objectifs et des principaux résultats

La présente recherche visait à examiner, chez les enseignants novices de la FWB, dans quelle mesure les exigences du travail, le soutien organisationnel perçu (direction), le soutien des collègues et la réévaluation cognitive sont associés au niveau de burnout et à l'engagement, et dans quelle mesure ces ressources modèrent la relation entre exigences et burnout. L'étude s'est appuyée sur le modèle JD-R (Bakker & Demerouti, 2017) pour analyser le rôle de trois exigences professionnelles (problèmes de discipline, hétérogénéité des élèves et pression temporelle), de deux ressources professionnelles (soutien de la direction et soutien des collègues) et d'une ressource personnelle (réévaluation cognitive) auprès de 158 enseignants novices.

Les résultats des analyses bivariées confirment les hypothèses H3a et H4a, soutiennent partiellement H1, H2 et H3b, mais ne corroborent pas H4b, H5 et H6. La pression temporelle et les problèmes de discipline présentent des corrélations positives avec la majorité des dimensions du burnout, contrairement à l'hétérogénéité des élèves, qui n'est associée à aucune d'entre elles. Le soutien de la direction se distingue comme la ressource professionnelle la plus active, à la fois négativement liée au burnout et positivement à l'engagement. Le soutien des collègues et la réévaluation cognitive ne montrent que peu d'effets directs au niveau bivarié. Sur les 54 modèles de modulation testés, quatre atteignent la significativité statistique. Trois de ces effets correspondent au patron tampon attendu par le modèle JD-R, à savoir un effet protecteur du soutien des collègues sur l'épuisement et de la réévaluation cognitive sur la distance mentale et les plaintes psychologiques. Le quatrième effet présente quant à lui un patron inverse, le soutien de la direction renforçant la relation entre pression temporelle et plaintes psychologiques au lieu de l'atténuer. La pression temporelle ressort comme l'exigence centrale ciblée par l'ensemble des effets de modulation significatifs.

6.2. Interprétation des résultats

Centralité de la pression temporelle

La pression temporelle se distingue comme l'exigence la plus active dans l'ensemble des analyses. Elle corrèle fortement avec l'épuisement ($r = ,57$; $p < ,001$) et avec les six dimensions du burnout, et elle apparaît comme la seule exigence ciblée par les

quatre effets de modération significatifs. Ce constat converge avec les résultats de Skaalvik et Skaalvik (2018) auprès d'enseignants norvégiens, qui identifient également la pression temporelle comme le prédicteur le plus robuste du mal-être enseignant. Il converge aussi avec les données TALIS (OECD, 2019) qui placent la charge administrative et le manque de temps parmi les principales sources de stress des enseignants belges francophones. Pour les novices, qui découvrent simultanément les exigences pédagogiques et administratives sans automatismes consolidés, cette pression apparaît comme un déclencheur central de la mobilisation des ressources et un point d'entrée naturel pour les politiques d'accompagnement.

Soutien des collègues et réévaluation cognitive comme ressources protectrices

Trois effets de modération vont dans le sens prédit par le modèle JD-R (Bakker & Demerouti, 2017). Le soutien des collègues atténue l'impact de la pression temporelle sur l'épuisement, et la réévaluation cognitive atténue l'impact de cette même pression sur la distance mentale et sur les plaintes psychologiques. La dose-réponse observée pour ces trois modérations est nette, la pente diminuant de manière monotone à mesure que la ressource augmente. Cette protection sélective de la réévaluation cognitive sur deux dimensions affectives et cognitives du burnout, plutôt que sur l'épuisement ou les plaintes psychosomatiques, rejoint les travaux d'Aldrup et al. (2024) et de Yin et al. (2018) qui documentent la réévaluation comme une stratégie particulièrement efficace pour moduler les états affectifs diffus, là où l'épuisement et les plaintes corporelles relèvent davantage de processus physiologiques cumulatifs. Le soutien des collègues peut dès lors être interprété comme un facteur de protection face à la pression temporelle, dans la mesure où il en atténue l'effet sur l'épuisement. La réévaluation cognitive joue un rôle analogue de facteur de protection face à cette même exigence, en réduisant son impact sur la distance mentale et sur les plaintes psychologiques. Ce résultat confirme l'intérêt d'inclure la régulation émotionnelle dans le modèle JD-R appliqué aux enseignants novices, comme le proposent Bakker et de Vries (2021).

Le soutien de la direction, ressource ambivalente

Le résultat le plus inattendu concerne la modération exercée par le soutien de la direction sur la relation entre pression temporelle et plaintes psychologiques. Au

niveau bivarié, le soutien de la direction se présente comme la ressource professionnelle la plus protectrice du modèle, négativement associé à cinq des six dimensions du burnout et positivement à l'engagement. Le test de modération révèle pourtant un patron contre-intuitif. À faible niveau de soutien de la direction, l'association entre pression temporelle et plaintes psychologiques n'est pas significative, alors qu'elle devient significative et croissante aux niveaux moyen et élevé de ce même soutien. Autrement dit, plus le soutien de la direction est élevé, plus la pression temporelle prédit fortement les plaintes psychologiques.

Plusieurs hypothèses interprétatives, formulées dans la littérature sur le soutien social au travail, peuvent éclairer ce résultat. Beehr et al. (2003) ont proposé une théorie de la congruence des sources selon laquelle un soutien protège efficacement contre un stressor lorsque la source du soutien et la source du stressor sont distinctes. Lorsque le stressor est en partie imposé par la hiérarchie, comme c'est le cas de la pression temporelle en FWB où horaires, prescriptions du Pacte pour un Enseignement d'excellence et tâches administratives relèvent de l'organisation, le soutien de cette même hiérarchie peut perdre son rôle protecteur. Mayo et al. (2012) ont confirmé empiriquement ce patron, en montrant qu'un soutien du superviseur peut renforcer la relation entre conflit de rôle et tension psychologique alors que le soutien des pairs reste protecteur. Cette logique éclaire le contraste entre H7a et H7b dans les présents résultats, le soutien des collègues atténuant la pression temporelle alors que le soutien de la direction l'amplifie sur une dimension psychologique précise.

Une autre explication peut être avancée à partir des travaux de Caesens et Stinglhamber (2020), qui mettent en évidence certains effets moins attendus du soutien organisationnel perçu. Chez les enseignants en début de carrière, souvent désireux de répondre aux attentes de leur direction et de démontrer leurs compétences, un soutien hiérarchique important peut parfois renforcer la pression liée aux contraintes temporelles. En effet, le fait de se sentir soutenu peut susciter un sentiment de réciprocité et encourager un investissement plus important dans le travail. Chez les novices, cela peut se traduire par une vigilance accrue, un engagement excessif ou une tendance à s'imposer des exigences élevées. Dans ce contexte, les contraintes

professionnelles risquent d'être davantage intégrées comme des attentes personnelles que perçues comme des demandes externes pouvant être discutées ou ajustées.

À la différence du soutien des collègues et de la réévaluation cognitive, le soutien de la direction n'agit donc pas, dans cette configuration précise, comme un facteur de protection. Il opérerait plutôt comme un facteur d'amplification de la détresse psychologique en contexte de forte pression temporelle. Ce résultat reste toutefois exploratoire. Il porte sur une seule dimension du burnout sur six, sur une seule des trois exigences testées, avec un coefficient proche du seuil de significativité ($p = ,028$) et un échantillon modeste. Il ne saurait à lui seul remettre en cause la fonction protectrice généralement attribuée au soutien de la direction, qui se manifeste clairement au niveau bivarié dans la présente étude. Il invite toutefois à nuancer une lecture purement bénéfique de cette ressource et à examiner plus finement les conditions dans lesquelles le soutien hiérarchique protège, n'agit pas, ou amplifie la détresse. Une réplication longitudinale et multi-sources serait nécessaire pour confirmer ce patron et en préciser les mécanismes.

6.3. Limites de l'étude

Plusieurs limites méthodologiques invitent à la prudence dans l'interprétation des résultats. Premièrement, le plan transversal ne permet pas d'établir la causalité entre les variables et expose au biais de variance commune, l'ensemble des mesures étant recueilli simultanément auprès du même répondant (Podsakoff et al., 2003, 2012). Une étude longitudinale, idéalement multi-sources, serait nécessaire pour confirmer la direction des relations observées. Deuxièmement, le recours à un échantillonnage par convenance, réalisé via les réseaux professionnels et les groupes en ligne, invite à la prudence dans la généralisation des résultats à l'ensemble des enseignants novices de la FWB. Cette méthode de recrutement peut notamment attirer davantage les enseignants les plus engagés ou, à l'inverse, ceux qui rencontrent le plus de difficultés. Le recours à un échantillonnage probabiliste stratifié selon le réseau, le niveau d'enseignement et la zone géographique, associé à un recrutement institutionnel soutenu par les pouvoirs organisateurs, permettrait de renforcer la représentativité de l'échantillon. Troisièmement, le grand nombre de modèles testés en analyse de modération, soit 54 au total, augmente le risque de faux positifs, le nombre de modèles

significatifs observés (4) restant proche du nombre attendu sous l'hypothèse nulle au seuil $\alpha = ,05$ (environ 2,7). Les résultats des modérations doivent dès lors être considérés comme exploratoires plutôt que confirmatoires. Une recherche ultérieure gagnerait à préenregistrer un nombre restreint d'hypothèses, à corriger les seuils pour comparaisons multiples et à répliquer les effets retenus sur un échantillon indépendant de plus grande puissance statistique. Quatrièmement, la cohérence interne de la sous-dimension de distance mentale du BAT atteint un alpha de Cronbach de ,66, en deçà du seuil conventionnel de ,70 mais dans la zone acceptable pour des sous-échelles courtes (Taber, 2018). L'ajout d'items à cette sous-échelle ou la réalisation préalable d'une validation psychométrique par analyse factorielle confirmatoire sur l'échantillon permettrait d'en améliorer la fiabilité. Par ailleurs, la mesure du soutien organisationnel perçu, bien qu'elle distingue le soutien de la direction de celui des collègues, ne prend pas en compte certaines dimensions plus instrumentales et structurelles du soutien, telles que l'allègement de la charge de travail, la mise à disposition de ressources matérielles ou les possibilités de planification commune. Ces aspects pourraient produire des effets différents de ceux associés aux dimensions socio-émotionnelles évaluées dans cette étude. L'intégration d'échelles dédiées au soutien instrumental et structurel, comme le déchargement, l'accès aux ressources matérielles ou la planification commune, permettrait d'isoler leurs effets propres dans de futures recherches.

6.4. Implications pratiques

Les résultats suggèrent plusieurs pistes pour l'accompagnement des enseignants novices en FWB. La centralité de la pression temporelle invite à envisager des mesures structurelles d'allègement de la charge de travail durant les premières années d'exercice, comme un quota horaire réduit ou un temps protégé pour la préparation et la concertation, à l'image de ce qui se pratique dans certains systèmes éducatifs européens (European Commission/EACEA/Eurydice, 2021). Une telle mesure prendrait par exemple la forme d'une décharge de quelques périodes hebdomadaires la première année, ou d'un créneau fixe inscrit à l'horaire de l'établissement et réservé à la préparation et à la concertation avec l'équipe. Sans une telle réduction structurelle,

les ressources socio-émotionnelles risquent de ne pouvoir compenser qu'à la marge l'effet d'une exigence chronique.

Au regard de son effet protecteur sur la distance mentale et les plaintes psychologiques, la réévaluation cognitive mériterait d'être davantage soutenue par des dispositifs de formation à la régulation émotionnelle. Ces apprentissages pourraient être intégrés aussi bien à la formation initiale qu'à la formation continue, en cohérence avec les recommandations formulées par Aldrup et al. (2024). Concrètement, ils pourraient prendre la forme d'ateliers d'analyse de pratiques permettant aux enseignants novices de revisiter collectivement des situations de classe difficiles afin d'en proposer de nouvelles interprétations, ou encore de modules ciblés consacrés aux stratégies de réévaluation cognitive.

L'effet protecteur du soutien des collègues sur l'épuisement met en évidence l'importance de renforcer les dispositifs collégiaux d'insertion, qu'il s'agisse du binôme entre pairs, du co-enseignement ou du collectif d'enseignants débutants. Ces formes de soutien ont déjà montré leur intérêt dans les recherches consacrées à l'insertion professionnelle des enseignants (Ingersoll & Strong, 2011). Un établissement pourrait ainsi confier à chaque novice un collègue référent volontaire, distinct de la direction, dont la mission porterait sur l'entraide pratique et le partage de séquences, à l'écart de toute fonction d'évaluation.

Le résultat contre-intuitif observé pour le soutien de la direction appelle quant à lui à repenser le rôle hiérarchique dans l'accompagnement des novices. Plutôt qu'un soutien socio-émotionnel rapproché, qui pourrait amplifier la pression ressentie chez certains enseignants en début de carrière, la direction gagnerait à privilégier un soutien instrumental et structurel, à savoir l'accès aux ressources matérielles, la clarification des prescriptions administratives et la régulation effective de la charge de travail. Cette distinction rejoint la théorie de la congruence des sources (Beehr et al., 2003) selon laquelle le soutien protège d'autant mieux qu'il ne provient pas de la même instance que celle d'où émane le stresser. Une direction gagnerait alors à alléger réellement les tâches administratives des novices et à clarifier par écrit leurs priorités des premiers mois, plutôt qu'à multiplier les marques de soutien personnel.

CONCLUSION GÉNÉRALE

L'objectif de ce mémoire était d'examiner les déterminants du burnout et de l'engagement au travail chez les enseignants novices en Fédération Wallonie-Bruxelles. La problématique de départ se rattachait au contexte préoccupant de la pénurie enseignante et au taux d'abandon élevé observé dans les premières années de carrière (Delvaux et al., 2013 ; Dupriez et al., 2016). Parmi les profils particulièrement exposés à ce phénomène, le choix s'est porté sur les enseignants en début de parcours, soit cinq années d'exercice au plus. Alors que la littérature documente largement les exigences du métier, peu de travaux articulent simultanément ressources organisationnelles et ressources personnelles dans une population novice belge francophone. Cette articulation a débouché sur la question de recherche suivante, « Dans quelle mesure les exigences professionnelles, le soutien organisationnel (direction), le soutien des collègues et la réévaluation cognitive expliquent-ils le burnout et l'engagement au travail des enseignants novices en Fédération Wallonie-Bruxelles ? »

Le modèle *Job Demands-Resources* (Bakker & Demerouti, 2017) a servi de cadre intégrateur à cette recherche. Onze hypothèses en ont été dérivées (huit portant sur des effets directs et trois sur des effets modérateurs). Les six premières (H1, H2, H3a, H3b, H4a, H4b) portaient sur les effets directs des exigences professionnelles (problèmes de discipline, hétérogénéité des élèves et pression temporelle) et des deux ressources sociales au travail, à savoir le soutien organisationnel perçu (direction) et le soutien des collègues, sur le burnout et l'engagement. Deux hypothèses supplémentaires (H5 et H6) examinaient l'influence directe de la réévaluation cognitive, considérée comme une ressource personnelle selon le modèle de Gross et John (2003), sur ces mêmes indicateurs. Enfin, trois hypothèses de modulation visaient à déterminer si le soutien de la direction (H7a), le soutien des collègues (H7b) et la réévaluation cognitive (H8) étaient susceptibles d'atténuer la relation entre les exigences professionnelles et le burnout.

Les analyses bivariées confirment partiellement les six premières hypothèses. Les exigences professionnelles entretiennent des liens positifs avec les dimensions du

burnout et négatifs avec l'engagement, tandis que le soutien organisationnel relève d'une dynamique inverse. Au sein des exigences, la pression temporelle et les problèmes de discipline s'imposent comme les leviers les plus actifs. Du côté des ressources, le soutien de la direction se distingue par la force de son association avec les deux indicateurs. En revanche, les hypothèses H5 et H6 ne reçoivent pas de soutien empirique. La réévaluation cognitive n'entretient pas de relation directe robuste avec le burnout ni avec l'engagement dans cet échantillon de 158 enseignants novices.

Parmi les cinquante-quatre modèles de régression modérée estimés, quatre mettent en évidence une interaction statistiquement significative. Trois d'entre elles vont dans le sens de l'effet tampon attendu. Le soutien des collègues atténue le lien entre pression temporelle et épuisement ($b = -,116$; IC 95 % $[-,224 ; -,008]$; $p = ,036$). La réévaluation cognitive réduit l'impact de cette même exigence sur la distance mentale ($b = -,156$; IC 95 % $[-,277 ; -,034]$; $p = ,012$) et sur les plaintes psychologiques ($b = -,136$; IC 95 % $[-,265 ; -,006]$; $p = ,040$). Le quatrième résultat se démarque par son orientation contre-intuitive. Le soutien de la direction amplifie le lien entre pression temporelle et plaintes psychologiques au lieu de l'atténuer ($b = +,199$; IC 95 % $[+,022 ; +,376]$; $p = ,028$). Lorsque la tension trouve son origine dans l'organisation elle-même, le soutien de la hiérarchie peut produire l'inverse de l'effet attendu, un phénomène déjà mis en évidence par Beehr et al. (2003), Mayo et al. (2012) et Caesens et Stinglhamber (2020).

En conclusion, ce mémoire a permis d'éclairer la dynamique conjointe des exigences professionnelles, des ressources organisationnelles et de la régulation émotionnelle dans la santé psychologique des enseignants novices. La pression temporelle apparaît comme l'exigence centrale, ciblée par l'ensemble des modérations significatives. Le soutien des collègues et la réévaluation cognitive s'imposent comme deux ressources protectrices, tandis que le soutien hiérarchique réclame une attention particulière quant à ses modalités. Par conséquent, il revient aux dispositifs d'induction et aux directions d'école d'agir prioritairement sur la charge temporelle plutôt que sur les seuls signaux de soutien. Le soutien organisationnel se pense alors comme un travail sur la source des contraintes, autant que comme un dispositif d'écoute. Une telle orientation

soutiendrait à la fois la rétention des novices et un développement professionnel durable en Fédération Wallonie-Bruxelles.

BIBLIOGRAPHIE

Aldrup, K., Carstensen, B., & Klusmann, U. (2024). The role of teachers' emotion regulation in teaching effectiveness: A systematic review integrating four lines of research. *Educational Psychologist*, 59(2), 89-115. <https://doi.org/10.1080/00461520.2023.2282446>

Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2017). Job demands–resources theory : Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(3), 273-285. <https://doi.org/10.1037/ocp0000056>

Bakker, A. B., Demerouti, E., & Euwema, M. C. (2005). Job resources buffer the impact of job demands on burnout. *Journal of Occupational Health Psychology*, 10(2), 170-180. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.10.2.170>

Bakker, A. B., Demerouti, E., & Sanz-Vergel, A. I. (2023). Job demands-resources theory: Ten years later. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 10, 25–53. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-120920-053933>

Bakker, A. B., & de Vries, J. D. (2021). Job demands-resources theory and self-regulation: New explanations and remedies for job burnout. *Anxiety, Stress, & Coping*, 34(1), 1-21. <https://doi.org/10.1080/10615806.2020.1791695>

Bakker, A. B., Hakanen, J. J., Demerouti, E., & Xanthopoulou, D. (2007). Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 274-284. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.2.274>

Barrett, L. F. (2017). The theory of constructed emotion: An active inference account of interoception and categorization. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 12(1), 1-23. <https://doi.org/10.1093/scan/nsw154>

Beehr, T. A., Farmer, S. J., Glazer, S., Gudanowski, D. M., & Nair, V. N. (2003). The enigma of social support and occupational stress: Source congruence and gender role effects. *Journal of Occupational Health Psychology*, 8(3), 220-231. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.8.3.220>

Bergugnat, L. et Rascle, N. (2020). Prévenir le risque d'épuisement des enseignants débutants par la formation. *Éducation Permanente*, 224(3), 123-130. <https://doi.org/10.3917/edpe.224.0123>

Bressoux, P. (2010). *Modélisation statistique appliquée aux sciences sociales* (2^e éd.) De Boeck Supérieur.

Caesens, G., & Stinglhammer, F. (2020). Toward a More Nuance View on Organizational Support Theory. *Frontiers in Psychology*, 11, Article 476. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00476>

Chong, S., & Low, E.-L. (2009). Why I want to teach and how I feel about teaching-Formation of teacher identity from pre-service to the beginning teacher phase. *Educational Research for Policy and Practice*, 8(1), 59-72. <https://doi.org/10.1007/s10671-008-9056-z>

Christophe, V., Antoine, P., Leroy, T., & Delelis, G. (2009). Évaluation de deux stratégies de régulation émotionnelle : la suppression expressive et la réévaluation cognitive. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 59(1), 59-67. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2008.07.001>

Collie, R. J., & Martin, A. J. (2017). Teachers'sense of adaptability : Examining links with perceived autonomy support, teachers'psychological functioning, and students'numeracy achievement. *Learning and Individual Differences*, 55, 29-39. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.03.003>

Colognesi, S., Van Nieuwenhoven, C., & Beusaert, S. (2020). Supporting newly-qualified teachers'professional development and perseverance in secondary education : On the role of informal learning. *European Journal of Teacher Education*, 43(2), 258-276. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1681963>

Curran, P. J., West, S. G., & Finch, J. F. (1996). The robustness of test statistics to nonnormality and specification error in confirmatory factor analysis. *Psychological Methods*, 1(1), 16–29. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.1.1.16>

de Beer, L. T., & Bianchi, R. (2019). Confirmatory factor analysis of the Maslach Burnout Inventory: A Bayesian structural equation modeling approach. *European Journal of Psychological Assessment*, 35(2), 217–224. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000392>

De Ketele, J.-M., & Roegiers, X. (2015). *Méthodologie du recueil d'informations : Fondements des méthodes d'observation, de questionnaire, d'interview et d'étude de documents* (5^e éd.). De Boeck Supérieur.

Delvaux, B., Desmarez, P., Dupriez, V., Lothaire, S., & Veinstein, M. (2013). *Les enseignants débutants en Belgique francophone : trajectoires, conditions d'emploi et positions sur le marché du travail* (Cahiers de recherche du Girsef, n° 92). Université catholique de Louvain.

Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499–512. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>

Deprit, A., Bernal Gonzalez, A., Collonval, P., & Van Nieuwenhoven, C. (2019). Accompagner l'enseignant débutant : Identifier les tâches spécifiques de l'instituteur débutant et moduler l'accompagnement en fonction de ses besoins. *Éducation & Formation*, e-315, 47–63.

Dicke, T., Stebner, F., Linninger, C., Kunter, M., & Leutner, D. (2018). A longitudinal study of teachers' occupational well-being: Applying the job demands-resources model. *Journal of Occupational Health Psychology*, 23(2), 262–277. <https://doi.org/10.1037/ocp0000070>

Dupriez, V., Delvaux, B., & Lothaire, S. (2016). Teacher shortage and attrition: Why do they leave? *British Educational Research Journal*, 42(1), 21–39. <https://doi.org/10.1002/berj.3193>

Dupriez, V. & Mahiat, F. (2023). Les causes multiples des pénuries dans l'enseignement : que nous apprend l'analyse du marché du travail en Belgique francophone ? In V. Dupriez, Périsset, & M. Tardif (dir.), *Les pénuries dans l'enseignement : Marchés du travail, attractivité et expériences* (pp.23-44). Press de l'Université Laval.

Eisenberger, R., Huntington, R., Hutchison, S., & Sowa, D. (1986). Perceived organizational support. *Journal of Applied Psychology*, 71(3), 500-507.
<https://doi.org/10.1037/0021-9010.71.3.500>

European Commission/EACEA/Eurydice. (2021). Teachers in Europe: Careers, development and well-being. Eurydice report. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2797/997402>

Fantilli, R. D., & McDougall, D. E. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 814-825.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.021>

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2015, 28 août). Circulaire n° 5388 : Accueil des nouveaux enseignants dans les établissements d'enseignement fondamental et secondaire.

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2021). *Pacte pour un Enseignement d'excellence*.
<https://pactepourunenseignementdexcellence.cfwb.be/>

Gagnon, N. (2017). *Portrait de l'accompagnement mentorale au regard de l'agir compétent des enseignants-mentors œuvrant dans le cadre du Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (PIPNE) de l'Ontario* [Thèse de doctorat, Université d'Ottawa]. Recherche uO.
<https://ruor.uottawa.ca/handle/10393/35754>

Granziera, H. (2022). Teachers' personal resources: What do we know and where do we go? A scoping review through the lens of Job Demands-Resources theory. *Journal of Positive Psychology & Wellbeing*, 6(2), 1695-1718.

Granziera, H., Collie, R. J., & Martin, A. J. (2021). Understanding teacher wellbeing through job demands-resources theory. In C. F. Mansfield (Éd.), *Cultivating teacher resilience: International approaches, applications and impact* (pp. 229-244). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-15-5963-1_14

Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348-362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>

Guseva Canu, I., Marca, S. C., Dell'Oro, F., Balázs, Á., Bergamaschi, E., Besse, C., Bianchi, R., Bislimovska, J., Koscec Bjelajac, A., Bugge, M., Busneag, C. I., Çağlayan, Ç., Cernițanu, M., Costa Pereira, C., Dernovšček Hafner, N., Droz, N., Eglite, M., Godderis, L., Gündel, H., ... Wahlen, A. (2021). Harmonized definition of occupational burnout: A systematic review, semantic analysis, and Delphi consensus in 29 countries. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 47(2), 95-107. <https://doi.org/10.5271/sjweh.3935>

Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495-513. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>

Halbesleben, J. R. B. (2011). Sources of social support and burnout: A meta-analytic test of the conservation of resources model: Correction. *Journal of Applied Psychology*, 96(1), 182. <https://doi.org/10.1037/a0021982>

Hascher, T., & Waber, J. (2021). Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000-2019. *Educational Research Review*, 34, 100411. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411>

Hayes, A. F. (2022). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach* (3rd ed.). Guilford Press.

Hobfoll, S. E., Halbesleben, J., Neveu, J.-P., & Westman, M. (2018). Conservation of resources in the organizational context: The reality of resources and their

consequences. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 5, 103-128. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032117-104640>

Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1530-1543. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.003>

Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233. <https://doi.org/10.3102/0034654311403323>

Ingersoll, R. M., Merrill, E., Stuckey, D., & Collins, G. (2018). Seven trends: The transformation of the teaching force - Updated October 2018 (CPRE Research Report No. RR 2018-2). Consortium for Policy Research in Education, University of Pennsylvania. https://repository.upenn.edu/cpre_researchreports/108/

Keese, J., Thompson, C. G., Waxman, H. C., McIntush, K., & Svajda-Hardy, M. (2023). A Worthwhile Endeavor? A meta-analysis of research on formalized novice teacher induction programs. *Educational Research Review*, 38, 100505. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100505>

Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives : From career stories to teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 9(5-6), 443-456. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(93\)90029-G](https://doi.org/10.1016/0742-051X(93)90029-G)

Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialisation. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 105-120. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00053-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00053-1)

Kim, L. E., & Asbury, K. (2020). Like a rug had been pulled from under you: The impact of COVID-19 on teachers in England during the first six weeks of the UK lockdown. *British Journal of Educational Psychology*, 90(4), 1062-1083. <https://doi.org/10.1111/bjep.12381>

- Lu, J., Chen, J., Li, Z., & Li, X. (2024). A systematic review of teacher resilience: A perspective of the job demands and resources model. *Teaching and Teacher Education*, 151, Article 104742. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104742>
- Madigan, D. J., & Kim, L. E. (2021a). Does teacher burnout affect students? A systematic review of its association with academic achievement and student-reported outcomes. *International Journal of Educational Research*, 105, Article 101714. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101714>
- Madigan, D. J., & Kim, L. E. (2021b). Towards an understanding of teacher attrition: A meta-analysis of burnout, job satisfaction, and teachers' intentions to quit. *Teaching and Teacher Education*, 105, Article 103425. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103425>
- Mamprin, C., Thiam, M., Clément, L., & Fiorilli, C. (2025). French-Canadian validation of the Burnout Assessment Tool among teachers: Results and perspectives. *SAGE Open*, 15(3), 21582440251379632. <https://doi.org/10.1177/21582440251379632>
- Manuel, J. (2003). Such are the ambitions of youth: Exploring issues of retention and attrition of early career teachers in New South Wales. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 31(2), 139-151. <https://doi.org/10.1080/13598660301611>
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99-113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *Maslach Burnout Inventory manual* (3rd ed.). Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Mayo, M., Sanchez, J. I., Pastor, J. C., & Rodriguez-Muñoz, A. (2012). Supervisor and coworker support: A source congruence approach to buffering role conflict and

physical stressors. *The International Journal of Human Resource Management*, 23(18), 3872-3889. <https://doi.org/10.1080/09585192.2012.676930>

Mérida-López, S., & Extremera, N. (2017). Emotional intelligence and teacher burnout: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 85, 121-130. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.07.006>

Mintz, J., Hick, P., Solomon, Y., Matziari, A., O'Murchú, F., Hall, K., Cahill, K., Curtin, C., Anders, J., & Margariti, D. (2020). The reality of reality shock for inclusion: How does teacher attitude, perceived knowledge and self-efficacy in relation to effective inclusion in the classroom change from the pre-service to novice teacher year? *Teaching and Teacher Education*, 91, Article 103042. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103042>

OECD. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>

Oppenheimer, D. M., Meyvis, T., & Davidenko, N. (2009). Instructional manipulation checks: Detecting satisficing to increase statistical power. *Journal of Experimental Social Psychology*, 45(4), 867-872. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2009.03.009>

Pietarinen, J., Pyhältö, K., Soini, T., & Salmela-Aro, K. (2013). Reducing teacher burnout: A socio-contextual approach. *Teaching and Teacher Education*, 35, 62-72. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.05.003>

Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J.-Y., & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88(5), 879-903. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.5.879>

Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., & Podsakoff, N. P. (2012). Sources of method bias in social science research and recommendations on how to control it. *Annual Review of Psychology*, 63, 539-569. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-120710-100452>

Rhoades, L., & Eisenberger, R. (2002). Perceived organizational support: A review of the literature. *Journal of Applied Psychology*, 87(4), 698-714. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.87.4.698>

Schaufeli, W. B., Desart, S., & De Witte, H. (2020). Burnout Assessment Tool (BAT): Development, validity, and reliability. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(24), Article 9495. <https://doi.org/10.3390/ijerph17249495>

Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71-92. <https://doi.org/10.1023/A:1015630930326>

Schaufeli, W. B., & Taris, T. W. (2005). The conceptualization and measurement of burnout: Common ground and worlds apart. *Work & Stress*, 19(3), 256-262. <https://doi.org/10.1080/02678370500385913>

Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2003). *Utrecht Work Engagement Scale: Preliminary manual*. Occupational Health Psychology Unit, Utrecht University.

Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire: A cross-national study. *Educational and Psychological Measurement*, 66(4), 701-716. <https://doi.org/10.1177/0013164405282471>

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029-1038. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001>

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2016). Teacher stress and teacher self-efficacy as predictors of engagement, emotional exhaustion, and motivation to leave the teaching profession. *Creative Education*, 7, 1785-1799. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2016.713182>

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Motivated for teaching? Associations with school goal structure, teacher self-efficacy, job satisfaction and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 67, 152-160. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.006>

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Social Psychology of Education*, 21(5), 1251-1275. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9464-8>

Taber, K.S. (2018). The use of Cronbach's alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Research in Science Education*, 48(6), 1273-1292. <https://doi.org/10.1007/s11165-016-9602-2>

Taris, T. W., Leisink, P. L. M., & Schaufeli, W. B. (2017). Applying occupational health theories to educator stress: Contribution of the Job Demands-Resources Model. In T. M. McIntyre, S. E. McIntyre, & D. J. Francis (Éd.), *Educator stress: An occupational health perspective* (pp. 237-259). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-53053-6_11

Tigchelaar, A., Brouwer, N., & Korthagen, F. (2008). Crossing horizons : Continuity and change during second-career teachers' entry into teaching. *Teaching and Teacher Education*, 24(6), 1530-1550. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.03.001>

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)

van Daalen-Visscher, F. M., Korpershoek, H., Warrens, M. J., & Coppe, T. (2025). Perceived demands and resources in the professional life of beginning primary school teachers. *Learning in Context*, 2, Article 100017. <https://doi.org/10.1016/j.lecon.2025.100017>

Van Droogenbroeck, F., Spruyt, B., Quittre, V., & Lafontaine, D. (2021). Does the school context really matter for teacher burnout? Review of existing multilevel teacher burnout research and results from the Teaching and Learning International Survey

2018 in the Flemish- and French-speaking communities of Belgium. *Educational Researcher*, 50(5), 290-305. <https://doi.org/10.3102/0013189X21992361>

Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178. <https://doi.org/10.3102/00346543054002143>

Yin, H., Huang, S., & Lv, L. (2018). A multilevel analysis of job characteristics, emotion regulation, and teacher well-being: A job demands-resources model. *Frontiers in Psychology*, 9, Article 2395. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02395>

LISTE DES FIGURES

Figure 1. Modèle Job Demands-Resources (JD-R)

Figure 2. Modèle JD-R adapté à la recherche

Figure 3. Modèle JD-R adapté à la recherche avec ses hypothèses

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Dynamique de constitution de l'échantillon

Tableau 2. Statistiques descriptives des exigences professionnelles

Tableau 3. Statistiques descriptives des ressources

Tableau 4. Statistiques descriptives des dimensions du burnout

Tableau 5. Statistique descriptive de l'engagement au travail

Tableau 6. Matrice de corrélations entre les variables principales

Tableau 7. Synthèse des effets d'interaction significatifs

Tableau 8. Distribution selon le genre

Tableau 9. Distribution selon l'expérience professionnelle

Tableau 10. Distribution selon le niveau d'enseignement

Tableau 11. Distribution selon le réseau d'enseignement

Tableau 12. Distribution selon la quotité de travail

Tableau 13. Distribution selon la province d'exercice

Tableau 14. Effets d'interaction des 18 modèles de modération testés pour H7a

Tableau 15. Effets d'interaction des 18 modèles de modération testés pour H7b

Tableau 16. Effets d'interaction des 18 modèles de modération testés pour H8

Tableau 17. Cohérence interne de l'Échelle d'exigences professionnelles

Tableau 18. Cohérence interne de l'Échelle de soutien organisationnel perçu

Tableau 19. Cohérence interne de l'*Emotion Regulation*

Tableau 20. Cohérence interne du *Burnout Assessment Tool*

Tableau 21. Cohérence interne de l'*Utrecht Work Engagement Scale*

ANNEXES

ANNEXE 1

La présente annexe rassemble les distributions détaillées des principales caractéristiques sociodémographiques et professionnelles de l'échantillon des 158 enseignants novices retenus pour les analyses inférentielles. Les fréquences absolues (n) et relatives (%) sont rapportées pour chacune des variables suivantes, à savoir le genre, l'expérience professionnelle, le niveau d'enseignement, le réseau, la quotité de travail et la province d'exercice.

Tableau 8

Distribution selon le genre (N = 158)

Modalité	n	%
Hommes	13	8,2
Femmes	145	91,8
Total	158	100,0

Tableau 9

Distribution selon l'expérience professionnelle (N = 158)

Ancienneté	n	%
Moins d'un an	37	23,4
Un an	11	7,0
Deux ans	28	17,7
Trois ans	38	24,1
Quatre ans	18	11,4
Cinq ans	26	16,5
Total	158	100,0

Note. Ancienneté déclarée dans la profession enseignante au moment de la passation du questionnaire.

Tableau 10

Distribution selon le niveau d'enseignement (N = 158)

Niveau	n	%
--------	---	---

Maternel	16	10,1
Primaire	79	50,0
Secondaire inférieur	38	24,1
Secondaire supérieur	25	15,8
Total	158	100,0

Tableau 11

Distribution selon le réseau d'enseignement (N = 158)

Réseau	n	%
Communauté française	82	51,9
Libre subventionné	68	43,0
Libre non-subventionné	8	5,1
Total	158	100,0

Tableau 12

Distribution selon la quotité de travail (N = 158)

Quotité	n	%
Mi-temps ou moins	26	16,5
3/4 temps	3	1,9
4/5 temps	9	5,7
Temps plein	120	75,9
Total	158	100,0

Tableau 13

Distribution selon la province d'exercice (N = 158)

Province	n	%
Brabant wallon	32	20,3
Bruxelles-Capitale	58	36,7
Hainaut	35	22,2
Liège	15	9,5
Luxembourg	2	1,3
Namur	16	10,1
Total	158	100,0

Note. Province où est située l'école d'exercice principale du répondant.

ANNEXE 2

Cette annexe présente l'ensemble des coefficients d'interaction des 54 modèles de modération testés en réponse aux hypothèses H7a, H7b et H8. Chaque modèle a été estimé au moyen de la procédure PROCESS (modèle 1) développée par Hayes (2022), avec l'âge, le genre, le niveau d'enseignement et la quotité de travail introduits comme covariables. Les variables continues prédictrices et modératrices ont été centrées sur la moyenne avant calcul du terme d'interaction. Les coefficients significatifs au seuil $\alpha = ,05$ sont marqués d'un astérisque.

Tableau 14

Effets d'interaction des 18 modèles de modération testés pour H7a - Soutien de la direction (N = 158)

Hypothèse	Modérateur	Exigence	Variable dépendante	<i>b</i>	SE	IC 95 %
H7a	Soutien de la direction	Problèmes de discipline	Épuisement	−0,065	0,054	[−0,172 ; +0,042]
H7a	Soutien de la direction	Problèmes de discipline	Distance mentale	−0,003	0,053	[−0,108 ; +0,102]
H7a	Soutien de la direction	Problèmes de discipline	Déficiência cognitive	+0,046	0,057	[−0,067 ; +0,159]
H7a	Soutien de la direction	Problèmes de discipline	Déficiência émotionnelle	−0,073	0,057	[−0,186 ; +0,041]
H7a	Soutien de la direction	Problèmes de discipline	Plaintes psychologiques	−0,010	0,066	[−0,140 ; +0,120]
H7a	Soutien de la direction	Problèmes de discipline	Plaintes psychosomatiques	+0,003	0,067	[−0,129 ; +0,135]
H7a	Soutien de la direction	Hétérogénéité des élèves	Épuisement	−0,110	0,063	[−0,235 ; +0,015]

H7a	Soutien de la direction	Hétérogénéité des élèves	Distance mentale	-0,083	0,063	[-0,209 ; +0,042]
H7a	Soutien de la direction	Hétérogénéité des élèves	Déficiência cognitive	-0,005	0,066	[-0,135 ; +0,124]
H7a	Soutien de la direction	Hétérogénéité des élèves	Déficiência émotionnelle	-0,107	0,066	[-0,237 ; +0,022]
H7a	Soutien de la direction	Hétérogénéité des élèves	Plaintes psychologiques	-0,093	0,080	[-0,251 ; +0,066]
H7a	Soutien de la direction	Hétérogénéité des élèves	Plaintes psychosomatiques	-0,123	0,077	[-0,275 ; +0,028]
H7a	Soutien de la direction	Pression temporelle	Épuisement	+0,002	0,065	[-0,126 ; +0,131]
H7a	Soutien de la direction	Pression temporelle	Distance mentale	+0,108	0,074	[-0,038 ; +0,254]
H7a	Soutien de la direction	Pression temporelle	Déficiência cognitive	+0,143	0,076	[-0,007 ; +0,292]
H7a	Soutien de la direction	Pression temporelle	Déficiência émotionnelle	+0,039	0,079	[-0,117 ; +0,195]
H7a	Soutien de la direction	Pression temporelle	Plaintes psychologiques	+0,199*	0,089	[+0,022 ; +0,376]
H7a	Soutien de la direction	Pression temporelle	Plaintes psychosomatiques	-0,009	0,090	[-0,186 ; +0,168]

Note. *b* = coefficient brut non standardisé du terme d'interaction Exigence × Modérateur. SE = erreur standard. IC 95 % = intervalle de confiance à 95 % du coefficient. Les modèles incluent l'âge, le genre, le niveau d'enseignement et la quotité de travail comme covariables. * $p < ,05$.

Tableau 15*Effets d'interaction des 18 modèles de modération testés pour H7b - Soutien des collègues (N = 158)*

Hypothèse	Modérateur	Exigence	Variable dépendante	<i>b</i>	SE	IC 95 %
H7b	Soutien des collègues	Problèmes de discipline	Épuisement	+0,008	0,074	[−0,137 ; +0,154]
H7b	Soutien des collègues	Problèmes de discipline	Distance mentale	+0,019	0,078	[−0,136 ; +0,174]
H7b	Soutien des collègues	Problèmes de discipline	Déficiência cognitive	+0,071	0,077	[−0,082 ; +0,223]
H7b	Soutien des collègues	Problèmes de discipline	Déficiência émotionnelle	+0,009	0,079	[−0,147 ; +0,164]
H7b	Soutien des collègues	Problèmes de discipline	Plaintes psychologiques	+0,022	0,089	[−0,153 ; +0,198]
H7b	Soutien des collègues	Problèmes de discipline	Plaintes psychosomatiques	−0,053	0,090	[−0,232 ; +0,125]
H7b	Soutien des collègues	Hétérogénéité des élèves	Épuisement	−0,040	0,076	[−0,191 ; +0,111]
H7b	Soutien des collègues	Hétérogénéité des élèves	Distance mentale	−0,002	0,084	[−0,169 ; +0,165]
H7b	Soutien des collègues	Hétérogénéité des élèves	Déficiência cognitive	−0,046	0,077	[−0,199 ; +0,106]
H7b	Soutien des collègues	Hétérogénéité des élèves	Déficiência émotionnelle	−0,028	0,079	[−0,184 ; +0,128]
H7b	Soutien des collègues	Hétérogénéité des élèves	Plaintes psychologiques	−0,041	0,094	[−0,227 ; +0,146]

H7b	Soutien des collègues	Hétérogénéité des élèves	Plaintes psychosomatiques	-0,025	0,092	[-0,206 ; +0,156]
H7b	Soutien des collègues	Pression temporelle	Épuisement	-0,116*	0,055	[-0,224 ; -0,008]
H7b	Soutien des collègues	Pression temporelle	Distance mentale	+0,074	0,070	[-0,065 ; +0,212]
H7b	Soutien des collègues	Pression temporelle	Déficiência cognitive	+0,009	0,064	[-0,118 ; +0,136]
H7b	Soutien des collègues	Pression temporelle	Déficiência émotionnelle	+0,022	0,067	[-0,111 ; +0,155]
H7b	Soutien des collègues	Pression temporelle	Plaintes psychologiques	+0,129	0,076	[-0,022 ; +0,279]
H7b	Soutien des collègues	Pression temporelle	Plaintes psychosomatiques	-0,055	0,076	[-0,205 ; +0,095]

Note. *b* = coefficient brut non standardisé du terme d'interaction Exigence × Modérateur. SE = erreur standard. IC 95 % = intervalle de confiance à 95 % du coefficient. Les modèles incluent l'âge, le genre, le niveau d'enseignement et la quotité de travail comme covariables. * $p < ,05$.

Tableau 16

Effets d'interaction des 18 modèles de modération testés pour H8 - Réévaluation cognitive (N = 158)

Hypothèse	Modérateur	Exigence	Variable dépendante	<i>b</i>	SE	IC 95 %
H8	Réévaluation cognitive	Problèmes de discipline	Épuisement	-0,009	0,059	[-0,125 ; +0,108]
H8	Réévaluation cognitive	Problèmes de discipline	Distance mentale	-0,001	0,065	[-0,129 ; +0,127]

H8	Réévaluation cognitive	Problèmes de discipline	Déficiência cognitive	-0,003	0,063	[-0,127 ; +0,122]
H8	Réévaluation cognitive	Problèmes de discipline	Déficiência émotionnelle	-0,090	0,062	[-0,212 ; +0,032]
H8	Réévaluation cognitive	Problèmes de discipline	Plaintes psychologiques	-0,093	0,071	[-0,233 ; +0,047]
H8	Réévaluation cognitive	Problèmes de discipline	Plaintes psychosomatiques	-0,030	0,073	[-0,174 ; +0,113]
H8	Réévaluation cognitive	Hétérogénéité des élèves	Épuisement	-0,068	0,060	[-0,187 ; +0,052]
H8	Réévaluation cognitive	Hétérogénéité des élèves	Distance mentale	-0,086	0,069	[-0,222 ; +0,050]
H8	Réévaluation cognitive	Hétérogénéité des élèves	Déficiência cognitive	+0,008	0,062	[-0,114 ; +0,131]
H8	Réévaluation cognitive	Hétérogénéité des élèves	Déficiência émotionnelle	+0,061	0,062	[-0,061 ; +0,183]
H8	Réévaluation cognitive	Hétérogénéité des élèves	Plaintes psychologiques	-0,074	0,075	[-0,221 ; +0,073]
H8	Réévaluation cognitive	Hétérogénéité des élèves	Plaintes psychosomatiques	-0,131	0,072	[-0,273 ; +0,012]
H8	Réévaluation cognitive	Pression temporelle	Épuisement	+0,014	0,048	[-0,080 ; +0,108]
H8	Réévaluation cognitive	Pression temporelle	Distance mentale	-0,156*	0,061	[-0,277 ; -0,034]

H8	Réévaluation cognitive	Pression temporelle	Déficiência cognitive	+0,009	0,056	[−0,103 ; +0,120]
H8	Réévaluation cognitive	Pression temporelle	Déficiência émotionnelle	−0,058	0,057	[−0,171 ; +0,055]
H8	Réévaluation cognitive	Pression temporelle	Plaintes psychologiques	−0,136*	0,065	[−0,265 ; −0,006]
H8	Réévaluation cognitive	Pression temporelle	Plaintes psychosomatiques	−0,015	0,066	[−0,145 ; +0,116]

Note. *b* = coefficient brut non standardisé du terme d'interaction Exigence × Modérateur. SE = erreur standard. IC 95 % = intervalle de confiance à 95 % du coefficient. Les modèles incluent l'âge, le genre, le niveau d'enseignement et la quotité de travail comme covariables. * $p < ,05$.

ANNEXE 3

Cette annexe présente les coefficients α de Cronbach calculés sur l'échantillon des 158 enseignants novices pour chacun des cinq instruments standardisés mobilisés dans la recherche. Un tableau distinct est consacré à chaque instrument afin de faciliter la vérification de la fiabilité par échelle. Les calculs ont été réalisés à l'aide du logiciel SPSS.

Tableau 17

Cohérence interne de l'Échelle d'exigences professionnelles (Skaalvik & Skaalvik, 2016) (N = 158)

Sous-échelle	n items	α
Problèmes de discipline	3	,84
Hétérogénéité des élèves	3	,82
Pression temporelle	5	,73

Tableau 18

Cohérence interne de l'Échelle de soutien organisationnel perçu (Eisenberger et al., 1986, version adaptée) (N = 158)

Sous-échelle	n items	α
Soutien de la direction	4	,84
Soutien des collègues	4	,82

Tableau 19

Cohérence interne de l'Emotion Regulation Questionnaire (Gross & John, 2003 ; Christophe et al., 2009) (N = 158)

Sous-échelle	n items	α
Réévaluation cognitive	6	,73

Tableau 20

Cohérence interne de l'Burnout Assessment Tool (Schaufeli et al., 2020) (N = 158)

Sous-échelle	n items	α
Bloc primaire (BAT-P)		
Épuisement	3	,84
Distance mentale	3	,66
Déficiences cognitive	3	,80
Déficiences émotionnelle	3	,79

Bloc secondaire (BAT-S)

Plaintes psychologiques	5	,84
Plaintes psychosomatiques	5	,77

Tableau 21

Cohérence interne de l'Utrecht Work Engagement Scale, version abrégée à 9 items (Schaufeli & Bakker, 2003 ; Schaufeli et al., 2006) (N = 158)

Échelle	n items	α
Score total (UWES-9)	9	,94

Note. n items = nombre d'items inclus dans la (sous-)échelle. α = coefficient α de Cronbach calculé sur l'échantillon (N = 158). Seuils interprétatifs : $\alpha \geq ,80$ = très satisfaisant ; $,70 \leq \alpha < ,80$ = satisfaisant ; $,60 \leq \alpha < ,70$ = acceptable pour des sous-échelles courtes (Taber, 2018).

ANNEXE 4

Cette annexe reproduit l'intégralité du questionnaire administré aux participants via la plateforme LimeSurvey de l'UCLouvain. Le questionnaire inclut une page d'accueil avec demande de consentement éclairé, sept questions sociodémographiques, cinq blocs d'échelles standardisées (exigences professionnelles, soutien organisationnel perçu, régulation émotionnelle, burnout, engagement au travail) et une page de remerciement avec espace libre pour un commentaire.

Le bien-être des enseignants novices en FWB

Bonjour, bienvenue dans cette enquête !

Dans le cadre de mon mémoire de Master en sciences de l'éducation à l'UCLouvain, je m'intéresse à **l'expérience professionnelle des enseignants novices en Fédération Wallonie-Bruxelles**, c'est-à-dire, les enseignants ayant au maximum cinq ans d'expérience.

L'objectif de cette étude est de mieux comprendre les liens entre le vécu professionnel et votre bien-être des enseignants. Ce questionnaire est **anonyme** et prend environ 20 minutes. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses : nous vous invitons simplement à répondre le plus sincèrement possible. Votre participation est entièrement **volontaire**.

Je vous remercie d'avance pour votre participation et vous souhaite une bonne complétion !

Audrey Lecorart (mémorante) et Sarah Dekeyser (promotrice)

Il y a 15 questions dans ce questionnaire.

Bienvenue

Consentez-vous à participer à cette enquête ?

*

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

☐ Oui

☐ Non

SD

Quel est votre âge ? (par ex : 27) *

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question ' [G01Q01]' (Consentez-vous à participer à cette enquête ?)

Seuls des nombres peuvent être entrés dans ce champ.

Veuillez écrire votre réponse ici :

Quel est votre genre ? *

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question ' [G01Q01]' (Consentez-vous à participer à cette enquête ?)

Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous.

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- ☐ Homme
- ☐ Femme
- ☐ Autre

Depuis combien de temps enseignez-vous ? *

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question ' [G01Q01]' (Consentez-vous à participer à cette enquête ?)

Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous.

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- ☐ Moins d'un an
- ☐ Un an
- ☐ Deux ans
- ☐ Trois ans
- ☐ Quatre ans
- ☐ Cinq ans
- ☐ Plus de cinq ans

A quel niveau enseignez-vous ? *

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question ' [G01Q01]' (Consentez-vous à participer à cette enquête ?)

Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous.

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- ☐ Maternel
- ☐ Primaire
- ☐ Secondaire inférieur
- ☐ Secondaire supérieur

Dans quel réseau enseignez-vous ? *

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question ' [G01Q01]' (Consentez-vous à participer à cette enquête ?)

Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous.

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- ☐ Communauté française
- ☐ Libre subventionné
- ☐ Libre non-subventionné

Vous enseignez à... *

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question ' [G01Q01]' (Consentez-vous à participer à cette enquête ?)

Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous.

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- ☐ Mi-temps ou moins
- ☐ 3/4 temps
- ☐ 4/5 temps
- ☐ Temps plein

Dans quelle province enseignez-vous ? *

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question ' [G01Q01]' (Consentez-vous à participer à cette enquête ?)

Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous.

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- ☐ Bruxelles-capitale
- ☐ Brabant-Wallon
- ☐ Hainaut
- ☐ Liège
- ☐ Luxembourg
- ☐ Namur

Exigences

Voici des affirmations portant sur vos conditions de travail. Veuillez indiquer dans quelle mesure vous êtes d'accord avec chacune d'elle. *

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question ' [G01Q01]' (Consentez-vous à participer à cette enquête ?)

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Totalement en désaccord	En désaccord	Plutôt en désaccord	Ni d'accord, ni en d'accord	Plutôt d'accord	Totalement d'accord
Mon enseignement est souvent perturbé par des élèves qui manquent de discipline.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Certains élèves ayant des problèmes de comportements rendent difficile le déroulement de la leçon comme prévu.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Contrôler le comportement des élèves demande beaucoup de temps et d'efforts.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Il existe de grandes différences de compétences entre mes élèves dans ma/mes classe(s).	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Il existe de grandes différences de besoins entre mes élèves dans ma/mes classe(s).	☐	☐	☐	☐	☐	☐

	Totalement en désaccord	En désaccord	Plutôt en désaccord	Ni d'accord, ni en d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Totalement d'accord
Il existe une énorme différence entre les meilleurs élèves et les plus faibles élèves dans ma/mes classe(s).	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
La préparation des cours doit souvent être faite après les heures de travail.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
La vie à l'école est effrénée et il n'y a pas de temps pour se reposer et récupérer.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Les réunions, les tâches administratives et la documentation prennent une grande partie du temps qui devrait être utilisé à la préparation des cours.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Les enseignant·es sont surchargé·es de travail.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Pour assurer une éducation de qualité, les enseignant·es auraient besoin de plus de temps avec les élèves pour préparer leurs cours.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Ressources

<https://surveys.uclouvain.be/index.php/admin/printablesurvey/sa/index/surveyid/873177>

7/17

Voici des affirmations sur vos relations avec vos collègues et votre direction. Merci d'indiquer dans quelle mesure vous êtes d'accord avec chacune d'entre elles. *

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question ' [G01Q01]' (Consentez-vous à participer à cette enquête ?)

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Ni d'accord, ni pas d'accord	D'accord	Totalement d'accord
Ma direction est réellement soucieuse de mon bien-être.	☐	☐	☐	☐	☐
Ma direction se préoccupe peu de moi.	☐	☐	☐	☐	☐
Ma direction se soucie de ma satisfaction générale au travail.	☐	☐	☐	☐	☐
Même si j'effectuais le meilleur travail possible, ma direction ne le remarquerait pas.	☐	☐	☐	☐	☐
Mes collègues sont réellement soucieux de mon bien-être.	☐	☐	☐	☐	☐
Mes collègues se préoccupent peu de moi.	☐	☐	☐	☐	☐
Mes collègues se soucient de ma satisfaction générale au travail.	☐	☐	☐	☐	☐

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Ni d'accord, ni pas d'accord	D'accord	Totalement d'accord
Même si j'effectuais le meilleur travail possible, mes collègues ne le remarqueraient pas.	☐	☐	☐	☐	☐

Voici des affirmations sur votre fonctionnement au travail. Veuillez indiquer dans quelle mesure vous êtes d'accord avec chacune d'entre elles lorsque vous enseignez. *

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question ' [G01Q01]' (Consentez-vous à participer à cette enquête ?)

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Totalement en désaccord	En désaccord	Plutôt en désaccord	Ni d'accord, ni en d'accord	Plutôt d'accord	Totalement d'accord
Lorsque je veux ressentir davantage d'émotions positives (ex, joie), je m'arrange pour modifier ce à quoi je suis en train de penser.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Je garde mes émotions pour moi.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Lorsque je veux ressentir moins d'émotions négatives (ex, colère, tristesse), je m'arrange pour modifier ce à quoi je suis en train de penser.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Quand je ressens des émotions positives, je fais attention de ne pas les exprimer.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Lorsque je suis confronté-e à une situation stressante, je fais en sorte d'y	☐	☐	☐	☐	☐	☐

	Totalement en désaccord	En désaccord	Plutôt en désaccord	Ni d'accord, ni en désaccord	Plutôt d'accord	En accord	Totalement d'accord
penser de manière à ce que cela m'aide à rester calme.							
Si vous lisez ceci, merci de cocher "Totalement en désaccord".	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Je contrôle mes émotions en ne les exprimant pas.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Lorsque je veux ressentir davantage d'émotions positives, je change ma façon de voir la situation.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Je contrôle mes émotions en changeant ma façon de voir la situation dans laquelle je suis.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Lorsque je ressens des émotions négatives, je fais en sorte de ne pas les exprimer.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Quand je veux ressentir moins d'émotions négatives, je change ma façon de voir la situation.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Epuisement

Les énoncés suivants sont liés à votre situation au travail et à la manière dont vous la vivez. Veuillez indiquer la fréquence à laquelle chaque déclaration s'applique à vous. *

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question ' [G01Q01]' (Consentez-vous à participer à cette enquête ?)

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours
Au travail, je me suis épuisé·e mentalement.	☐	☐	☐	☐	☐
Après une journée au travail, il m'est difficile de retrouver mon énergie.	☐	☐	☐	☐	☐
Au travail, je me sens épuisé·e physiquement.	☐	☐	☐	☐	☐
J'ai du mal à être enthousiaste à propos de mon travail.	☐	☐	☐	☐	☐
Je ressens une profonde aversion pour mon travail.	☐	☐	☐	☐	☐
Je ne pense pas que les autres accordent de l'importance à mon travail.	☐	☐	☐	☐	☐
Au travail, j'ai du mal à rester attentif·ve.	☐	☐	☐	☐	☐
J'oublie des choses et je suis distrait·e au travail.	☐	☐	☐	☐	☐
Je fais des erreurs dans mon travail car	☐	☐	☐	☐	☐

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours
mon esprit est ailleurs.					
Au travail, je me sens incapable de contrôler mes émotions.	☐	☐	☐	☐	☐
Je ne me reconnais pas dans mes réactions émotionnelles au travail.	☐	☐	☐	☐	☐
Au travail, il m'arrive de réagir avec excès sans en avoir l'intention.	☐	☐	☐	☐	☐

Voici d'autres énoncés liés à votre manière de vivre votre situation au travail.
Veuillez indiquer la fréquence à laquelle chaque déclaration s'applique à vous.
*

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :
La réponse était 'Oui' à la question ' [G01Q01]' (Consentez-vous à participer à cette enquête ?)

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours
J'ai du mal à m'endormir ou je me réveille en pleine nuit.	☐	☐	☐	☐	☐
J'ai tendance à m'inquiéter.	☐	☐	☐	☐	☐
Je me sens tendu·e ou stressé·e.	☐	☐	☐	☐	☐
Je me sens anxieux·se et/ou je souffre d'attaques de panique.	☐	☐	☐	☐	☐
Le bruit et la foule me dérangent.	☐	☐	☐	☐	☐
Je souffre de palpitations et de douleurs de poitrine.	☐	☐	☐	☐	☐
Je souffre de douleurs d'estomac et/ou intestinales.	☐	☐	☐	☐	☐
Je souffre de migraines.	☐	☐	☐	☐	☐
Je souffre de douleurs musculaires, par exemple dans le cou, l'épaule ou le dos.	☐	☐	☐	☐	☐

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours
Je tombe souvent malade.	☐	☐	☐	☐	☐

Engagement

Vous voici au dernier questionnaire de l'enquête ! Voici des affirmations à propos de votre travail. Veuillez indiquer à quelle fréquence chaque déclaration s'applique à vous. *

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :
La réponse était 'Oui' à la question ' [G01Q01]' (Consentez-vous à participer à cette enquête ?)

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Jamais	Quelques fois par an ou moins	Une Quelquesfois par mois ou moins	Quelques fois par mois	Une fois par semaine	Quelques fois par semaine	Tous les jours
Je déborde d'énergie pour mon travail.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Je me sens fort·e et vigoureux·se pour faire ce métier.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Je suis passionné·e par mon travail.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Faire ce métier est stimulant.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Lorsque je me lève le matin, j'ai envie d'aller travailler.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Je suis content·e lorsque je suis captivé·e par mon activité.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Je suis fier·ère du travail que je fais.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Je suis complètement absorbé·e par mon travail.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

[illegible]

Fin

Vous voici à la fin de l'enquête, **merci** pour votre participation ! Vos réponses nous aideront à mieux comprendre le lien entre les conditions de travail et les niveaux de fatigue et d'engagement des enseignants novices. Si vous souhaitez nous laisser un commentaire, vous en avez la possibilité ci-dessous. Si pas, **merci de passer à la page suivante pour enregistrer vos réponses.**

Pour nous contacter : audrey.lecroart@student.uclouvain.be (mémorante) ou sarah.dekeyser@uclouvain.be (promotrice).

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :
La réponse était 'Oui' à la question ' [G01Q01]' (Consentez-vous à participer à cette enquête ?)

Veuillez écrire votre réponse ici :

Envoyer votre questionnaire.

Merci d'avoir complété ce questionnaire.

En Fédération Wallonie-Bruxelles, une part importante des enseignants débutants renoncent au métier avant la fin de leurs cinq premières années. Ces départs précoces aggravent des pénuries déjà installées et placent le bien-être des nouveaux venus au cœur des préoccupations, à la rencontre de la psychologie de la santé au travail et de la formation des enseignants.

C'est ce bien-être que la recherche interroge. Elle examine comment les exigences du métier, le soutien perçu et la capacité à reconsidérer les situations difficiles agissent ensemble sur le burnout et sur l'engagement des enseignants débutants, et cherche à savoir si ce soutien pèse différemment selon qu'il provient de la direction ou des collègues. La question qui guide ce travail est la suivante : « Dans quelle mesure les exigences du travail, le soutien organisationnel perçu et la régulation émotionnelle sont-ils associés au niveau de burnout et à l'engagement des enseignants novices de la FWB, et dans quelle mesure ces deux ressources modèrent-elles la relation entre exigences et burnout, conformément au modèle *Job Demands-Resources* (JD-R) ? »

Pour répondre à cette question, 158 enseignants novices de Belgique francophone ont participé à l'étude. Leurs réponses ont été examinées à l'aide d'analyses corrélationnelles et de 54 modèles de modération, dans le cadre du modèle *Job Demands-Resources* (Bakker & Demerouti, 2017). Les analyses mettent en évidence l'importance de la pression temporelle dans l'expérience professionnelle des enseignants débutants. Le soutien des collègues et la réévaluation cognitive sont associés à une atténuation de certains de ses effets négatifs. Le soutien de la direction présente un résultat plus contrasté : malgré les bénéfices qui lui sont généralement attribués, il est lié à une accentuation de ces effets sur une dimension du bien-être psychologique. Ces constats rappellent l'intérêt du soutien entre pairs et des stratégies de régulation émotionnelle, tout en invitant à porter un regard nuancé sur le rôle du soutien hiérarchique.