UCLouvain

Faculté des sciences de l'éducation

Quel est l'impact des compétences émotionnelles sur le burn-out chez les intervenants de l'enseignement spécialisé accompagnant des élèves avec un TSA en Fédération Wallonie-Bruxelles ?

Auteure : Anna Filipowiak
Promotrice : Vanessa Hanin
Lecteur : Michaël Parmentier
Année académique 2024-2025
Master en science de l'éducation, à finalité spécialisée

Remerciements

Tout d'abord, je tiens à remercier Madame Vanessa Hanin, ma promotrice, pour son accompagnement tout au long de ce travail. Elle n'a laissé aucune de mes questions sans réponse et a su me guider avec rigueur, clarté et bienveillance. Sa confiance a nourri ma motivation, rendant le processus de rédaction de ce mémoire non seulement enrichissant, mais aussi passionnant et plaisant.

Ensuite, mes remerciements vont à mon compagnon qui m'a encouragé tout au long de ces trois années d'études. Il a accepté de lire mes travaux, de discuter avec moi de mes découvertes faites au fil des cours, et, avec le temps, il est même devenu le promeneur attitré de mon chien. Sa patience, sa présence et son soutien m'ont été d'une aide précieuse.

Pour finir, je tiens à remercier les quatre personnes qui ont marqué ces années « FOPA » de manière inoubliable. Merci à Alessia, celle dont les questions m'ont amenée souvent à changer de regard ; à Julien, qui sait me faire rire en toutes circonstances ; à Lise, qui maîtrise parfaitement l'art de s'exprimer, que ce soit à l'oral ou à l'écrit ; à Pauline, qui conjugue force et douceur avec une rare justesse. Merci à eux d'avoir été là, à mes côtés. J'ai eu une chance immense de croiser vos chemins.

Table des matières

Introduction générale ***1***

Partie théorique ***6***

1. Burn-out **6**

1.1. Historique de l'évolution du concept du burn-out 6

1.2. Définition du concept du burn-out 8

1.2.1. Modèle tridimensionnel du burn-out selon Maslach 8

1.2.1.1. Épuisement émotionnel 9

1.2.1.2. Dépersonnalisation 9

1.2.1.3. Diminution du sentiment d'accomplissement personnel 10

1.2.1.4. Origines du burn-out – approche organisationnelle 11

1.2.2. Model unidimensionnel du burn-out selon Pines et Aronson (1988) 13

1.2.2.1. Origines du burn-out – approche existentielle 14

2. Compétences émotionnelles **18**

2.1. Historique de l'évolution de concept des compétences émotionnelles 18

2.2. Définition du concept des compétences émotionnelles 21

2.2.1. Identification des émotions 21

2.2.2. Expression des émotions 22

2.2.3. Compréhension des émotions 22

2.2.4. Régulation des émotions 23

2.2.5. Utilisation des émotions 23

3. École inclusive **25**

3.1. Contexte historique lié à l'émergence du mouvement inclusif 25

3.2. Définition du concept de l'école inclusive 26

3.3. École inclusive en FWB 29

3.3.1. Situations des élèves ayant un TSA en FWB 30

Partie empirique ***32***

4. Objectifs, questions et hypothèses de recherche **32**

5. Méthodologie du recueil des données **36**

5.1. Approche 36

5.2. Contexte 37

5.3. Outils 39

5.3.1. Questions sociodémographiques 39

5.3.2. Questionnaire MBI (Maslach & Jackson, 1986 ; Dion & Tessier, 1994) 39

5.3.3. Questionnaire PEC (Profile of Emotionnal Competence – Profil de Compétences Émotionnelles ; Brasseur et al., 2013) 41

5.4. Échantillon 43

6. Résultats d'analyse et leur interprétation **44**

6.1. Analyse descriptive 45

6.2. Analyses inférentielles 48

6.2.1. Vérification des hypothèses sous-jacentes 48

6.2.2. Régressions 50

6.2.3. Synthèse des résultats 65

Discussion ***67***

7. Discussion des résultats **67**

8. Limites et amendements **72**

9. Perspectives de recherche **74**

10. Pistes à l'attention des enseignants **76**
10.1. Compréhension de ses propres émotions 77
10.2. Régulation des émotions d'autrui 78
10.3. Écoute des émotions d'autrui 80

Conclusion générale ***82***

Bibliographie ***84***

Annexes ***104***

Annexe 1 : Brèves descriptions des approches qui ont été scientifiquement reconnues comme efficaces pour les élèves ayant un TSA **104**

Annexe 2 : Quesionnaires **106**
Questions sociodémographiques 106
PEC de Brasseur et al. (2013) 107
MBI de Maslach et al. (1986). Adaptation de la version française du MBI de Dion & Tessier (1994) 111

Annexe 3 : Analyses descriptives des variables **113**

Annexe 4 : Analyses factorielles des échelles utilisées dans les analyses **119**

Annexe 5 : Alphas de Cronbach des échelles et des sous-échelles utilisées **122**

Annexe 6 : Graphiques de normalité de distribution des échelles et des sous-échelles utilisées dans les analyses **123**

Annexe 7 : Graphiques de homoscédasticité – homogénéité et normalité de la variance des erreurs **131**

Annexe 8 : VIF des variables indépendantes **135**

Annexe 9 : Tableaux SPPS **136**

Annexe 10 : Synthèses des pistes à l'attention des enseignants **145**

Annexe 11 : Liste des abréviations **148**

Introduction générale

Au cours de ces dernières années, de nombreux chercheurs se sont penchés sur le sujet du burn-out au travail. En effet, de plus en plus de salariés avouent rencontrer des difficultés à gérer le stress en lien avec leurs activités professionnelles (Fessell & Cherniss, 2020). En ce qui concerne la Belgique, entre 2016 et 2020, le nombre des travailleurs étant sous certificat médical à cause de l'épuisement professionnel a augmenté de 33 % (Verhavert et al., 2024). Ensuite, la pandémie de coronavirus à laquelle nous avons dû faire face n'a fait qu'accentuer ce problème (Yildirim & Solmaz, 2022).

Parmi les professions à forte composante relationnelle, les enseignants sont régulièrement désignés comme l'une des populations les plus touchées par le burn-out (Guillet-Descas & Lentillon-Kaestner, 2019 ; Schaufeli et al., 2009). Selon différentes études, la prévalence de ce phénomène chez les enseignants varie entre 17 et 29 % (Guillet-Descas & Lentillon-Kaestner, 2019). Cela ne reste pas sans conséquence. Il convient de noter que, d'après Dupriez et Mahiat (2023), l'épuisement professionnel chez les enseignants contribue à l'augmentation du nombre d'abandons dans ce métier, ce qui diminue son attractivité et par conséquent aggrave le problème de la pénurie des professeurs dont souffrent actuellement de nombreux pays occidentaux, tel que la Belgique. En plus, ce syndrome entraîne une réduction des interactions avec les élèves (Arens & Morin, 2016), une moindre capacité à gérer les problèmes de comportement en classe (Gastaldi et al., 2014), une baisse de la qualité de la motivation des élèves et une diminution de la moyenne des notes scolaires (Madigan & Kim, 2021). En raison de toutes ces répercussions négatives, le burn-out est une préoccupation croissante au sein des établissements scolaires, car il compromet l'efficacité du système d'éducation tel qu'il est conçu actuellement (Verhavert et al., 2024). Par conséquent, étudier ce phénomène afin de le comprendre, d'apprendre à le gérer et dans le meilleur de cas, à le prévenir en agissant sur les facteurs de protection, revêt donc de la plus haute importance.

Les chercheurs s'accordent sur le fait que l'épuisement professionnel est lié essentiellement aux conditions de travail (Maslach et al., 2001 ; Shirom, 2003). En ce qui concerne le métier d'enseignant, les problèmes de discipline en classe, la charge

administrative, la pression en termes de temps, le manque de motivation des élèves et le non-alignement avec les valeurs de l'école sont des facteurs environnementaux significativement liés aux symptômes du burn-out en milieu scolaire (Genoud et al., 2009 ; Skaalvik & Skaalvik, 2017).

De plus, les changements sociétaux de ces deux dernières décennies ont fortement impacté les conditions de travail des enseignants (Magerotte et al., 2024). Parmi eux, l'idée d'une école inclusive qui fait désormais partie de la politique éducative belge (Franquet et al., 2020) a retenu notre attention. En effet, depuis la mise en vigueur du Pacte pour l'enseignement pour l'excellence (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2016 ; Fédération Wallonie-Bruxelles, 2017), les établissements scolaires en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) doivent favoriser la mixité en acceptant d'accueillir tous les élèves, quels que soient leurs besoins spécifiques (Franquet et al., 2020, Magerotte et al., 2024). Cette évolution, bien que nécessaire, est devenue une source de stress pour les enseignants, car la nature des tâches faisant partie de leur mission a changé en augmentant considérablement leur charge de travail (Katz et al., 2021). Par conséquent, certains représentants du métier d'enseignant manifestent de la résistance face au projet de l'école inclusive en Belgique (Magerotte et al., 2024).

À ce titre, l'étude de Desmet et al. (2016) a démontré que l'attitude des enseignants au sujet de la scolarisation des élèves à besoins spécifiques (EBS) varie en fonction du type de besoins. D'après ces chercheurs belges, le trouble autistique, connu aussi sous le nom de trouble du spectre de l'autisme (TSA) ou de trouble envahissant du développement (TED), est un des troubles le plus appréhendé par les enseignants de l'enseignement ordinaire (Desmet et al., 2016). En effet, 58,1 % des personnes interviewées — c'est-à-dire plus de la moitié de l'échantillon — disent être contre l'idée d'accueillir ces élèves au sein des classes ordinaires (Desmet et al., 2016).

Dans un contexte de politique d'inclusion scolaire qui prône l'accueil des élèves à besoins spécifiques dans les écoles ordinaires, nous trouvons judicieux de nous intéresser au vécu des intervenants de l'enseignement spécialisé. Plus concrètement, nous avons décidé de nous tourner vers ceux qui travaillent quotidiennement avec des élèves ayant un TSA dont la présence éventuelle au sein des écoles ordinaires suscite de la résistance chez les enseignants qui y travaillent. À travers l'expérience des intervenants du spécialisé, nous aimerions identifier quelques facteurs de protection

contre l'épuisement professionnel. Nous espérons que ces informations pourront être ensuite relayées auprès des enseignants de l'ordinaire pour les aider à faire face plus sereinement à un éventuel accueil d'un élève TSA dans leur classe.

Mais quels facteurs allons-nous prendre en compte ?

Malgré le consensus en ce qui concerne le lien entre les conditions de travail et le burn-out dont nous avons déjà parlé, il est nécessaire de souligner que les éléments liés aux attributs internes de la personne peuvent également jouer un rôle dans le développement de ce syndrome chez un individu (Schaufeli et al., 2008). En effet, divers facteurs internes tels que les stratégies de coping (Valls & Tardif, 2023), le sentiment d'efficacité personnelle (Friedman, 2003) et la vocation (Jaoul et al., 2004) ont déjà fait l'objet d'études scientifiques. Cependant, il reste de nombreuses variables à examiner, parmi lesquelles les compétences émotionnelles (CE) méritent, à nos yeux, une attention particulière.

Le champ d'études au sujet des émotions ne cesse de se développer. Les recherches ont démontré que les compétences émotionnelles élevées sont étroitement liées à un sentiment de bien-être et de bonheur (Bracket et al., 2010 ; Braun & Hooper, 2024 ; Gallagher & Vella-Brodrick, 2008 ; Gannon & Ranzijn, 2005 ; Schutte et al., 2002), à une meilleure santé physique (Braun & Hooper, 2024 ; Mikolajczak et al., 2015 ; Schutte et al., 2007), à une plus grande satisfaction professionnelle (Barata-Gonçalves et al., 2025) et personnelle (Lopes et al., 2004 ; Lopes et al., 2005 ; Schutte et al., 2001), et à une plus grande réussite académique et professionnelle (Van Rooy & Viswesvaran, 2004).

De plus, aborder les compétences émotionnelles dans le contexte scolaire, et plus particulièrement quand on s'intéresse à l'inclusion des élèves ayant un TSA, a tout son sens pour au moins trois raisons. Premièrement, la qualité de la relation entre un élève et un enseignant dépend en grande partie de la capacité de ce dernier à créer un environnement de confiance (Kotsou et al, 2022) où les émotions ont leur place. Deuxièmement, la gestion des émotions est une des trois priorités en ce qui concerne les objectifs d'apprentissage visés par les intervenants expérimentés auprès des élèves autistes (Baghdadli et al., 2011 ; Denis & Goussé, 2013). Troisièmement, il ne faut pas oublier que la capacité de gérer les états émotionnels, les siens et ceux des autres, est

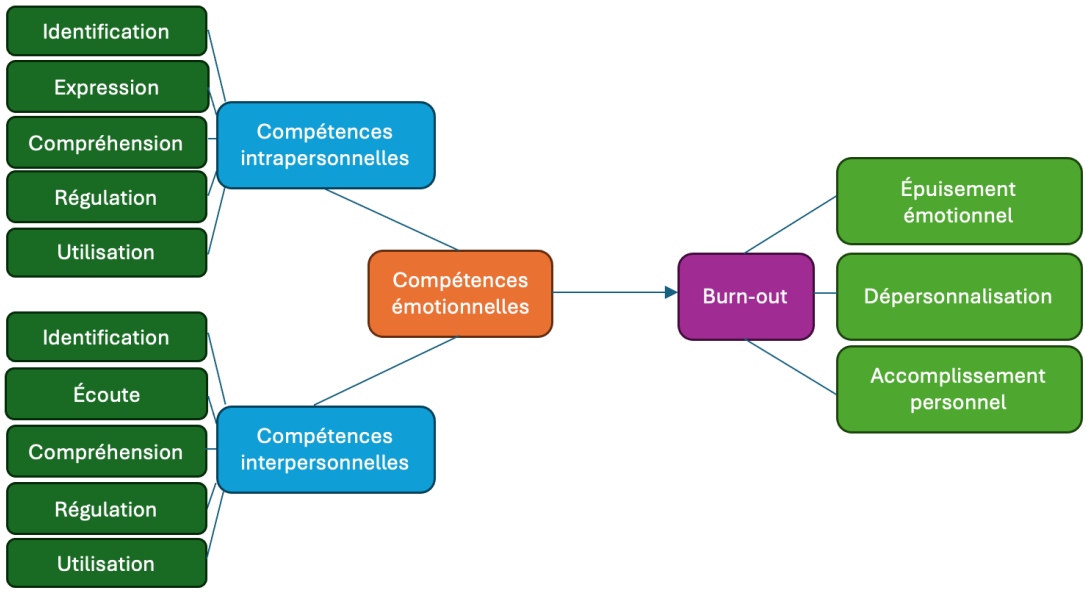
étroitement liée à l'efficacité d'atteindre les objectifs de travail (Rosete & Ciarrochi, 2005). En d'autres termes, nous restons convaincus que les compétences émotionnelles des enseignants qui accompagnent les élèves ayant un TSA jouent un rôle important dans la réussite du parcours scolaire de ces derniers.

D'après notre recherche, il n'existe pas d'études à propos du lien entre les compétences émotionnelles et le burn-out chez les intervenants du spécialisé accompagnant les élèves autistes. Pourtant, vu l'ampleur du phénomène d'épuisement professionnel chez les professionnels du milieu scolaire et l'impact des compétences émotionnelles sur différents indicateurs liés à la qualité de vie, il nous semble important d'explorer la relation entre ses deux variables au sein de l'échantillon énoncé.

Par conséquent, au travers de ce travail, nous tenterons d'examiner le lien entre les compétences émotionnelles et le burn-out chez les intervenants du spécialisé qui travaillent au quotidien avec les élèves ayant un TSA en FWB. De ce fait, nous émettons l'hypothèse selon laquelle les compétences émotionnelles prédisent significativement et négativement l'épuisement professionnel. De plus, nous tenterons également d'en confirmer d'autres, en lien avec les sous-composantes de nos deux variables principales : le burn-out et les compétences émotionnelles (toutes les variables sont reprises dans la Figure 1).

Figure 1

Schémas regroupant les variables principales utilisées dans le cadre de la présente recherche.



La suite de ce travail sera divisée en quatre parties. Premièrement, la partie théorique recouvrira la présentation de tous les concepts se trouvant au cœur de la présente étude, à savoir l'école inclusive, le burn-out et les compétences émotionnelles. Le lecteur y trouvera un bref historique de l'évolution de ces trois concepts ainsi qu'une sélection des définitions proposées par différents chercheurs, référents dans ces domaines.

Deuxièmement, la partie empirique contiendra les explications quant aux méthodes de recueil des données ainsi que de leur traitement et d'analyse. Nous y décrirons tous les détails pratiques en lien avec la présente recherche.

Troisièmement, dans le chapitre « discussion » nous aborderons nos résultats. Nous y exposerons également les limites de notre recherche, les propositions d'amendements éventuels et les perspectives à envisager par la suite afin de répondre aux questions auxquelles nous n'avons pu trouver de réponses. De plus, nous présenterons les pistes formulées sur base de la littérature scientifique articulée avec les résultats de notre recherche.

Quatrièmement, nous clôturerons ce mémoire par sa recontextualisation ainsi que par le partage de nos réflexions suite à son écriture.

Partie théorique

Afin de bien comprendre une démarche empirique, il est crucial de s'appuyer sur un cadre théorique solide du point de vue scientifique. Cette partie du travail a comme objectif de présenter les concepts qui se trouvent au cœur de notre recherche, à savoir le burn-out, les compétences émotionnelles et l'école inclusive.

1. Burn-out

Le burn-out est une notion bien établie dans le contexte professionnel des pays occidentaux. Cependant, étant donné la popularité de ce terme dans le langage courant, sa signification perçue peut s'éloigner de ce qu'il représente réellement. De plus, l'apparition des notions telles que le burn-out parental ou de l'aidant, permettant à de plus en plus de personnes de se sentir reconnues dans leurs souffrances, ne fait que compliquer la situation. Par conséquent, formuler une seule définition consensuelle de ce concept s'avère très compliqué actuellement (Schmidt et al., 2021). Nous tenterons donc de définir ce que le burn-out (traduit en français comme « épuisement professionnel ») englobe précisément d'après la littérature scientifique.

Dans le présent chapitre, nous commencerons par un bref historique de l'évolution de ce concept. En effet, il nous semble bien intéressant de nous rappeler comment le phénomène de burn-out a été perçu à travers les décennies. Ensuite, nous présenterons deux modèles conceptuels de l'épuisement professionnel.

1.1. Historique de l'évolution du concept du burn-out

L'expression « burn-out » a très probablement été employée pour la première fois par Harold B. Bradley en 1969 (Delbrouck, 2021). Ce chercheur australien a utilisé cette appellation pour décrire une fatigue chronique provoquant une perte d'engagement et de motivation chez les jeunes travailleurs sociaux qu'il suivait dans ses recherches.

Cela dit, c'est à Freudenberger (1974) que nous devons la première description détaillée de ce phénomène (Delbrouck, 2021). Ce psychothérapeute américain a remarqué que les personnes particulièrement exigeantes et fortement engagées dans des métiers de la relation d'aide ne parviennent souvent pas à atteindre le niveau de leurs idéaux. Par conséquent, elles s'épuisent en devenant lentement et

progressivement incapables de gérer leurs réactions émotionnelles et d'effectuer leurs tâches au travail (Freudenberger, 1974). Elles finissent donc par se sentir comme incendiées, brûlées, ou consommées de l'intérieur — ce à quoi l'expression « burn-out » fait justement référence.

Le travail de Freudenberger (1974) a permis de comprendre les mécanismes internes à l'origine de l'épuisement professionnel chez un individu. Cet auteur a initié donc la phase exploratoire de l'histoire de la recherche sur le burn-out (Maslach et al., 2001).

Ensuite, les années 1980 ont permis d'approfondir ce concept, notamment grâce aux travaux de Christina Maslach. Cette chercheuse américaine a réalisé un nombre incalculable d'études afin de mieux comprendre le phénomène d'épuisement professionnel. Ce travail lui a permis de proposer un cadre théorique clair et empiriquement solide selon lequel l'épuisement professionnel comportait trois dimensions : épuisement émotionnel, cynisme et réduction de l'accomplissement personnel.

Il est intéressant de préciser que Maslach (1976) a beaucoup insisté sur le fait que le burn-out découle des problèmes organisationnels du milieu de travail — ce qui contraste avec l'approche de Freudenberger (1974). Cela peut s'expliquer par le fait que les travaux de Maslach se sont progressivement écartés de l'approche exploratoire en initiant la phase empirique de l'histoire de la recherche sur burn-out (Maslach et al., 2001). En effet, Freudenberger n'avait recours qu'à ses propres observations, alors que Maslach a rassemblé les preuves scientifiques lui permettant d'affirmer que l'environnement de travail jouait un rôle essentiel dans le développement de ce syndrome.

Dans les années 1990 et 2000, l'épuisement professionnel a commencé à être reconnu comme un réel problème du milieu du travail dépassant largement le secteur des métiers à forte composante relationnelle (Maslach et al., 2001). À cette époque, plusieurs chercheurs en psychologie du travail ont choisi d'étudier ce phénomène afin de mieux le comprendre pour le prévenir. C'est également à ce moment-là que les premiers débats au sujet du statut du burn-out en tant que maladie mentale ont éclaté. En effet, certains spécialistes suggèrent d'inclure l'épuisement professionnel dans les manuels diagnostiques en permettant à ceux qui en souffrent d'être reconnus comme

des malades, alors que d'autres insistent sur le fait que ce syndrome est une réponse adaptée à un environnement toxique de travail (Delbrouck, 2021). Par ailleurs, il y a aussi ceux pour qui le burn-out est une forme de dépression alors que d'autres défendent le postulat selon lequel il n'est qu'un médiateur entre les tensions liées au travail et le trouble dépressif (Ahola & Hakanen, 2007).

De plus, d'après certains scientifiques, ce phénomène ne devrait pas être réservé exclusivement à la sphère professionnelle. En effet, certaines études ont démontré qu'il est possible de présenter les symptômes du burn-out en lien avec toute activité porteuse de sens et génératrice de stress (Pines, 1988 ; Roksam & Mikolajczak, 2018). Cette vision de ce syndrome a conduit les chercheurs vers la conceptualisation de différents types (burn-out parental ou de l'aidant) et formes (bore-out, burn-in, brown-out, burn-out) de ce trouble. Néanmoins, rappelons-le, il n'y a pas de consensus scientifique à ce sujet (Delbrouck, 2021 ; Truchot, 2004).

À l'heure actuelle, parler du burn-out comme d'une maladie demeure une controverse (Schmidt et al., 2021). En effet, faire entrer ce syndrome dans la liste européenne des maladies professionnelles (ou dans son équivalent belge) représente un défi de grande taille pour au moins deux raisons. Tout d'abord, établir un lien de cause à effet entre son activité professionnelle et l'apparition des symptômes du burn-out n'est pas évident. De plus, comme cela a été démontré ci-dessus, les chercheurs ne s'accordent pas sur une seule vision de ce trouble (Schmidt et al., 2021).

Dans la suite du travail, nous allons donc présenter deux modèles conceptuels du burn-out ainsi que préciser sur quel cadre théorique repose notre étude.

1.2. Définition du concept du burn-out

Comme cela a été annoncé au début du chapitre, pour définir le burn-out, nous allons nous référer aux deux cadres conceptuels. En premier lieu, nous présenterons le modèle tridimensionnel de Maslach et al. (2001). Ensuite, nous exposerons le modèle unidimensionnel de Pines et Aronson (1988).

1.2.1. Modèle tridimensionnel du burn-out selon Maslach

Selon Maslach et ses collaborateurs qui ont conceptualisé le burn-out tel que nous le connaissons aujourd'hui, il s'agit d'un « syndrome psychologique en réponse à des

stresseurs émotionnels et interpersonnels chroniques liés au travail » (Maslach et al., 2001, p. 399). Il peut être défini pas ses trois dimensions : l'épuisement émotionnel, la dépersonnalisation et l'inefficacité que nous décrirons ci-dessous.

1.2.1.1. Épuisement émotionnel

Premièrement, **l'épuisement émotionnel** se traduit par une sensation de vide liée au travail. Elle survient lorsque l'individu se sent tellement fatigué au niveau physique et émotionnel qu'il ne parvient plus à s'investir dans ses tâches professionnelles. De plus, il a l'impression de faire trop de choses à la fois, ce qui le met en tension constante (Maslach et al., 1997).

L'épuisement émotionnel est la manifestation la plus évidente et la plus couramment évoquée par les patients lorsqu'ils consultent les médecins (Maslach et al., 2001). De plus, c'est la seule dimension intrinsèque du burn-out (les deux autres sont considérées comme des volets attitudinaux relatifs aux comportements observables). Pour certains chercheurs la présence des symptômes relevant de cette dimension seule peut être considérée comme suffisante pour diagnostiquer le burn-out (Pines, 2005 ; Shirom, 1997). Cependant, d'après Maslach et Leiter (2016C), ce critère est nécessaire mais pas suffisant pour s'assurer de la justesse du diagnostic.

1.2.1.2. Dépersonnalisation

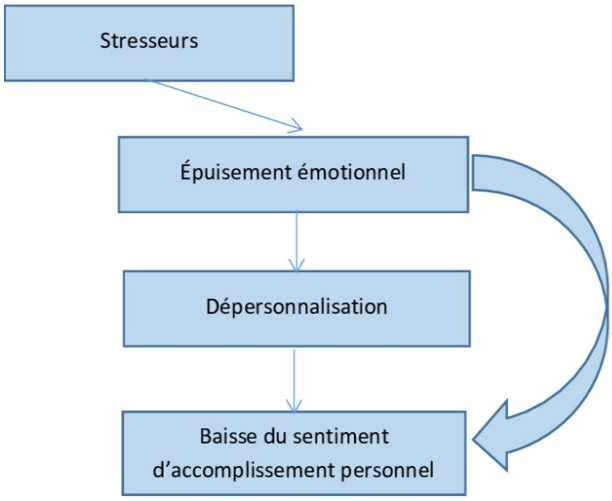
Deuxièmement, **la dépersonnalisation**, également appelée « négativisme » ou « cynisme » (Maslach et al., 1997), concerne les relations avec autrui. Une personne souffrante de burn-out peut adopter une attitude désinvestie, cynique, froide et insensible envers les personnes rencontrées dans le cadre de son travail. D'après Maslach et Leiter (2016C), c'est une manière de se distancer émotionnellement et cognitivement de son obligation afin de tenter de gérer la surcharge de travail et plus particulièrement les demandes venant des autres. En effet, lorsqu'un individu se sent épuisé et pense ne pas être en mesure de bien réaliser la tâche qui lui a été confiée, il lui est plus facile de la « bâcler » s'il ne se sent pas investi dans la relation avec l'émetteur de la demande. Cette deuxième dimension du burn-out est donc étroitement liée avec la première, car la dépersonnalisation est considérée comme la réponse quasi immédiate à l'état d'épuisement émotionnel (Maslach et al., 2001).

1.2.1.3. Diminution du sentiment d'accomplissement personnel

Troisièmement, **l'inefficacité**, c'est-à-dire **la diminution du sentiment d'accomplissement personnel**, se manifeste par une insatisfaction à l'égard de soi et de ses performances au travail. Cette dimension résulte du manque de ressources (Maslach et al., 2001). En d'autres termes, le fait de se sentir dépossédé de son énergie vitale (dû à l'épuisement émotionnel) ainsi que de sa capacité à interagir avec autrui de façon naturelle (liée à la dépersonnalisation) conduit les individus vers le développement de cette troisième dimension du burn-out.

Figure 2

Modèle tridimensionnel du burn-out selon Maslach et al. (Truchot, 2004, p. 14).



Pour résumer, en ce qui concerne l'ordre d'apparition des symptômes, selon les études de Maslach et al. (1997), l'épuisement émotionnel serait toujours la première réponse au stress professionnel (voir la Figure 2). Ensuite, dans cet état de fatigue extrême, la personne sombrant dans le burn-out ne parviendrait plus à supporter les sollicitations venant des autres. Afin de se protéger, elle procéderait donc à la mise de distance avec ses interlocuteurs. Pour finir, la réduction de satisfaction personnelle serait la conséquence de l'incapacité à gérer son épuisement émotionnel ainsi que ses relations professionnelles (Maslach et al., 1997). Cette troisième dimension du burn-out peut donc résulter simultanément de l'épuisement émotionnel et de la dépersonnalisation (Truchon, 2004).

1.2.1.4. Origines du burn-out – approche organisationnelle

D'après Maslach et Leiter (2016B), les causes du burn-out résident essentiellement dans l'environnement de travail qui est en inadéquation avec les personnes qui s'y trouvent. Il s'agit donc d'une approche organisationnelle du burn-out. Ces chercheurs ont identifié six domaines de la vie professionnelle (*areas of worklife*, AWS) qu'ils considèrent à l'origine de l'épuisement professionnel.

Tout d'abord, **le surmenage** est lié à l'injonction de productivité qui fait qu'on nous demande de réaliser de plus en plus de tâches qui gagnent en complexité — tout cela dans un laps du temps qui ne s'élargit pourtant pas (Maslach & Leiter, 2016B).

Ensuite, **le manque de contrôle** sur ce qu'on fait interfère avec notre besoin d'autonomie. Par conséquent, les travailleurs qui ne peuvent pas choisir ni les priorités ni les tâches dont ils doivent s'occuper finissent par être frustrés de ne pas pouvoir résoudre les problèmes perçus (Maslach & Leiter, 2016B).

Ultérieurement, **le manque de récompense** impacte également l'engagement au travail (Maslach & Leiter, 2016B). En effet, chaque personne a besoin d'être reconnue dans ses efforts. Cette reconnaissance peut être liée tant avec l'apport financier ou matériel qu'avec l'appréciation d'autrui. Cependant, il ne faut pas oublier que les récompenses intrinsèques telles que la satisfaction d'avoir réalisé une tâche ou d'avoir procédé d'une certaine façon peuvent, à elles seules, suffire pour se sentir accompli.

Subséquemment, la concurrence, l'isolement et l'injonction de suivre des procédures en mettant de côté les particularités de chaque situation — ces trois facteurs conduisent vers **l'éclatement de la communauté** (Maslach & Leiter, 2016B). De ce fait, nous nous éloignons les uns des autres, alors que chacun de nous a besoin d'appartenir à un groupe. Incapables de nous sentir liés à autrui dans le cadre professionnel, nous entrons plus facilement en conflit et devenons hostiles envers nos collègues ainsi qu'envers les bénéficiaires de nos services (Maslach et al., 2001).

Ensuite, **l'équité** joue également un rôle important dans le développement du burn-out, car cette vertu amène le respect et confirme la valeur de chacun (Maslach & Leiter, 2016B). L'environnement dépourvu d'équité bouleverse et épuise émotionnellement.

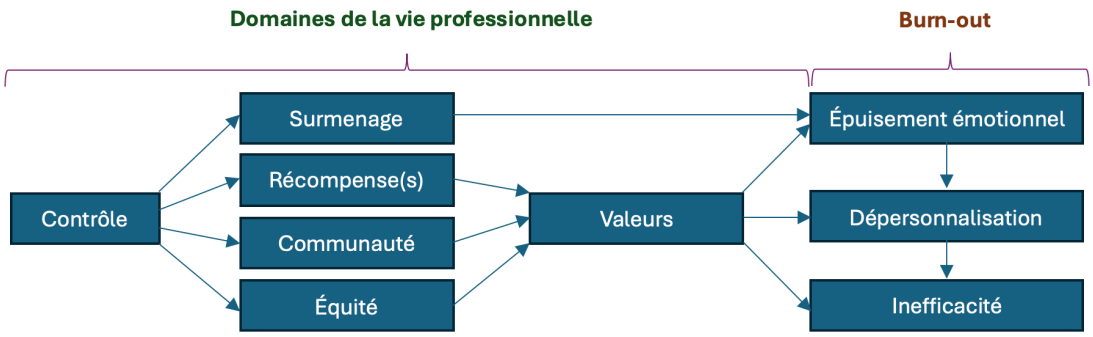
De plus, il conduit vers le développement d'attitudes cyniques envers ce milieu et les personnes qu'on y rencontre.

Pour finir, le manque d'alignement entre l'idéal prôné par l'entreprise et ce qui se passe réellement sur le terrain alimente également l'épuisement professionnel (Maslach & Leiter, 2016B). Formuler une mission, planifier des stratégies et détailler les objectifs ne suffisent pas pour assurer l'implémentation des valeurs souhaitées — il faut se donner du temps et prévoir des moyens. Malheureusement, les représentants du monde du travail disent souvent ne pas disposer de ces deux ressources, ce qui finit par provoquer **des conflits de valeurs** (Maslach & Leiter, 2016B).

En ce qui concerne la façon dont ces six domaines de la vie professionnelle impactent les individus en les exposant au burn-out, comme l'illustre la Figure 3, il s'agit d'une structure de liens bien complexe (Brom et al, 2015). Tout d'abord, le contrôle est lié au surmenage, à la récompense, à la communauté et à l'équité. Cela peut s'expliquer par le fait que, pour se sentir épanouis au travail, les gens ont besoin de façonner ce milieu en participant à la prise des décisions les concernant. Ensuite, les valeurs jouent le rôle de médiateurs entre la récompense, la communauté, l'équité et toutes les dimensions du burn-out. Autrement dit, elles permettent de refléter la cohérence (ou son manque) entre ces trois domaines de la vie professionnelle et ce qui compte pour l'individu. Pour finir, le surmenage agit directement sur l'épuisement émotionnel. Par ailleurs, il est intéressant de mentionner que ce domaine-là ainsi que les valeurs sont les deux meilleurs prédicteurs du burn-out (Brom et al, 2015).

Figure 3

Approche organisationnelle du burn-out selon Maslach et Leiter (2016 ; image tirée de Brom et al., 2015, p. 65).



À la base du modèle tridimensionnel, Maslach et Jackson (1986) ont développé une échelle d'évaluation du burn-out appelée en français l'Inventaire de Burn-out de Maslach (*the Maslach Burnout Inventory*, MBI). Cet outil est très couramment utilisé par les professionnels de la santé partout dans le monde pour diagnostiquer le syndrome d'épuisement professionnel chez leurs patients (Sassi & Neveu, 2010).

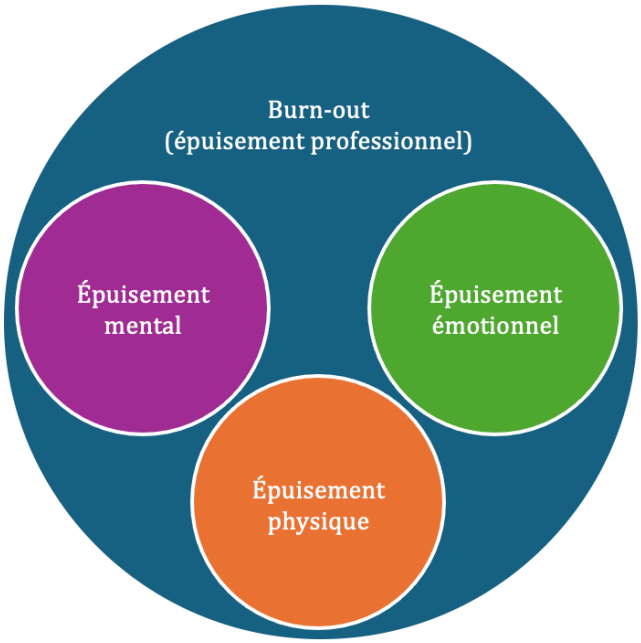
L'approche de Maslach est le fruit d'un nombre incalculable d'études permettant de comprendre le phénomène du burn-out et de créer des outils diagnostiques valides et fiables. Ce n'est pas l'expérience des individus souffrant de l'épuisement professionnel qui était au cœur de sa recherche, mais l'envie de saisir le trouble, de le rendre objectif, définissable et mesurable. Il est intéressant de faire référence à ce modèle quand on cherche à comprendre le niveau du mal-être au sein d'une profession ou lorsqu'on souhaite identifier des facteurs de vulnérabilité ou de protection face au burn-out (en examinant les liens entre ce trouble et d'autres variables).

1.2.2. Model unidimensionnel du burn-out selon Pines et Aronson (1988)

En revanche, Pines et Aronson (1988) ont proposé un modèle qu'ils considèrent comme unidimensionnel (bien que certaines études aient mis en évidence une structure tridimensionnelle ; Enzmann et al., 1998 ; Schaufeli et al., 2001). Comme l'illustre la Figure 4, selon Pines et Aronson (1988), le burn-out est un état de triple épuisement : physique, émotionnel et mental, qui survient après une longue exposition aux situations émotionnellement exigeantes. D'après ces deux chercheurs, tout d'abord, **l'épuisement physique** se manifeste par une faible énergie, une fatigue chronique, des troubles somatiques ainsi qu'une vulnérabilité. **L'épuisement émotionnel**, quant à lui, englobe des sentiments d'irritabilité, d'impuissance et de désespoir. Pour finir, **l'épuisement mental** se traduit par une lenteur et des perturbations des processus cognitifs ainsi que par des attitudes négatives envers soi-même, le travail et la vie en général.

Figure 4

Modèle unidimensionnel du burn-out selon Pines et Aronson (Pines, 1994, p.382).

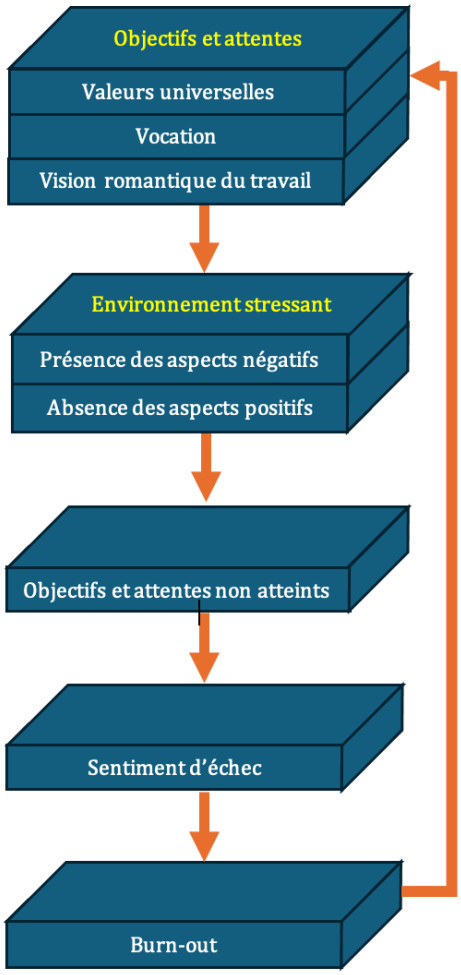


1.2.2.1. Origines du burn-out – approche existentielle

Comme en témoigne la Figure 5, l'approche de Pines et Aronson (1988) se veut existentielle. Selon ces chercheurs, chaque individu a besoin de donner un sens à sa vie. Pour la plupart, c'est à travers une activité professionnelle que ce besoin, si fondamental, peut se réaliser. Les gens entrent donc sur le marché du travail très motivés et s'investissent à fond dans ce qu'ils font, car — touchés par les valeurs universelles, par une vocation ou par une vision romantique de la vie professionnelle — ils croient pouvoir faire quelque chose de signifiant. Néanmoins, lorsque l'environnement dans lequel ils entrent s'avère trop stressant (où les aspects négatifs sont maximisés alors que les positifs sont minimisés), ces personnes ne peuvent pas atteindre leur objectif. Leur quête pour trouver un sens à sa vie dans le travail échoue. Cela impacte grandement la motivation et l'engagement du travailleur qui se voit de plus en plus affecté par un « assèchement émotionnel » (*emotional drain*, Pines & Aronson, 1988). Cette désillusion liée aux décalages entre les attentes et la réalité provoque un état de fatigue dont il lui est impossible de sortir.

Figure 5

Approche existentielle du burn-out selon Pines et Aronson (Pines, 1994, p.382).



La particularité du modèle de Pines et Aronson (1988) réside essentiellement dans deux aspects. Premièrement, l'écart entre ce que l'individu souhaite ou s'imagine et ce qu'il vit réellement — présent également dans la théorie de Maslach (1976) — est situé à un niveau bien précis, à savoir celui de la quête existentielle. Deuxièmement, Pines et Aronson (1988) considèrent que la présence de la dimension d'épuisement est suffisante pour diagnostiquer le burn-out. Pour eux, il s'agit de l'élément central, dominant et le plus signifiant de ce trouble (Pines, 2005). Cette position reflète l'expérience de nombreux patients qui identifient le syndrome d'épuisement professionnel à une fatigue chronique qui les empêche de fonctionner normalement.

Le volet d'épuisement, tel qu'il est décrit dans le modèle existentiel, nous donne l'impression d'être plus complet que celui de Maslach et al. (1997). En effet, Pines et

Aronson (1988) détaillent les composantes de cet état de fatigue qui se situent à plusieurs niveaux : celui du corps, celui des émotions et celui des processus cognitifs.

Cette conceptualisation du burn-out a conduit Pines et Aronson (1988) à développer la Mesure du Burn-out (*the Burnout Measure*, BM), la deuxième échelle la plus couramment utilisée pour diagnostiquer le syndrome d'épuisement professionnel, après le MBI décrit antérieurement (Sassi & Neveu, 2010). D'ailleurs, il peut être employé pour des activités non liées au travail. Il est intéressant de remarquer que selon l'approche existentielle, le burn-out peut survenir également dans une relation de couple ou au cours de conflits politiques (Pines, 1994).

Néanmoins, le modèle de Pines et Aronson (1988) parait moins solide sur le plan empirique que celui de Maslach et ses collaborateurs (Maslach et al., 2001 ; Maslach & Jackson, 1986 ; Maslach & Leiter 2016C). Pines l'a élaboré sur la base des observations qu'elle a pu mener dans le cadre de ses rencontres. Ayant travaillé en tant que thérapeute auprès de patients souffrant d'épuisement professionnel, elle a croisé leurs propos avec l'apport de la psychologie existentielle en tentant de donner un sens à ce trouble (Truchot, 2004). Ainsi, Pines et al. (1981) ont proposé de considérer l'épuisement professionnel comme une crise existentielle dont le but est de redéfinir ses priorités et s'aligner avec ses propres valeurs afin de mener une vie plus authentique.

Le modèle existentiel du burn-out reste donc hypothétique. Au travers de sa démarche, Pines cherchait surtout à comprendre le vécu subjectif des malades, à décrire leurs histoires et leur donner une voix. Sa grande valeur réside dans le fait qu'il permet à ceux qui souffrent d'épuisement professionnel de mieux comprendre ce qui leur est arrivé. De plus, il propose un chemin de réflexion personnel pour sortir plus grand de cette expérience.

Dans la suite de ce travail, nous nous référons au cadre théorique proposé par Maslach et ses collaborateurs (Maslach & al., 2001) pour plusieurs raisons. Premièrement, d'après la littérature scientifique, le modèle tridimensionnel reste encore et toujours le plus répandu (Sassi & Neveu, 2010 ; Valls & Tardif, 2023). Par ailleurs, l'Organisation mondiale de la Santé (2022) y a fait référence en spécifiant qu'il s'agit d'un syndrome lié au contexte professionnel qui repose sur les trois volets identifiés

par Maslach et al. (2016A). Deuxièmement, notre étude ne s'intéresse pas aux détails du vécu de ceux qui souffrent du burn-out, mais cherche à établir les liens entre ce trouble et une autre variable. Grâce aux qualités psychométriques de l'outil créée par Maslach et al. (1997), nous allons pouvoir réaliser cet objectif. Troisièmement, nous trouvons judicieux de nous référer à toutes les trois dimensions. D'après nous, seule la présence d'épuisement (qu'il soit physique, émotionnel et/ou cognitif) n'est pas représentative de la gravité du mal-être des patients. En effet, nous avons l'impression que la dépersonnalisation ainsi que la réduction d'accomplissement personnel illustrent très clairement et assez objectivement le changement qui s'opère chez ceux qui souffrent du burn-out, alors que la fatigue chronique peut être liée avec un nombre incalculable de phénomènes psychologiques et somatiques. De plus, nous trouvons utile que la présence des symptômes en lien avec ces deux dimensions permette de repérer les étapes du développement de l'épuisement professionnel.

Nous tenons tout de même à préciser que, bien que nous n'ayons pas opté pour l'approche existentielle dans la présente recherche, nous trouvons pertinent de l'exploiter dans le cadre d'un suivi individuel des personnes touchées par le burn-out.

Il est intéressant de mentionner que dans les années 1970, Pines et Maslach ont travaillé ensemble. Elles ont coécrit plusieurs articles scientifiques au sujet du burn-out avant que leurs chemins ne se séparent. Leurs regards sur ce trouble qu'elles ont analysé durant toute leur vie diffèrent, cependant, il n'est pas contradictoire. Effectivement, l'approche qualitative de Pines peut être considérée comme complémentaire aux études psychométriques de Maslach, car elle permet de comprendre l'importance et la complexité de la dimension d'épuisement. De plus, elle aide à situer ce syndrome dans le contexte d'une histoire personnelle (alors que Maslach a mis l'accent sur le contexte des évolutions organisationnelles). En revanche, il est intéressant de mettre en avant que les deux chercheuses se sont intéressées aux irrégularités et aux excès du monde du travail qui absorbe de plus en plus les vies des individus.

Selon le cadre théorique choisi pour cette étude, l'épuisement professionnel est lié essentiellement aux conditions de travail. Néanmoins, nous savons tous que dans un même environnement professionnel, quelle que soit sa toxicité, ce ne sont jamais tous les travailleurs qui tombent en burn-out. En effet, la prévalence de ce syndrome dépend

également d'une multitude de facteurs personnels. Dans le cadre de la présente étude, nous avons choisi de nous intéresser aux compétences émotionnelles. Le chapitre suivant présentera donc une revue de la littérature scientifique sur ce concept.

2. Compétences émotionnelles

Tout d'abord, il est important de préciser que l'expression « compétences émotionnelles » est entrée dans notre vocabulaire dans les années 2000. Elle est donc relativement nouvelle. Pourtant, le concept auquel elle fait référence a été étudié par de nombreux chercheurs à travers l'histoire de la science psychologique. Ci-dessous, nous allons donc présenter un bref historique des moments clés de son évolution. Ensuite, nous allons développer le cadre théorique choisi pour nourrir la présente recherche.

2.1. Historique de l'évolution de concept des compétences émotionnelles

Le premier chercheur à s'être intéressé aux capacités liées à la manière dont nous vivons nos émotions était Thorndike (Mikolajczak et al., 2023). Dans son article intitulé « The Uses of Intelligences », il décrit trois types d'intelligence : abstraite, mécanique et sociale (Thorndike, 1920). Cette dernière fait référence aux habilités liées à l'identification des états internes, de la motivation et des comportements — les siens et ceux des autres — ainsi que la capacité de les prendre en compte pour interagir avec son entourage. Thorndike (1920) a donc relevé la présence de deux versants (inter- et intrapersonnel) et de deux composantes (l'identification et l'utilisation) des compétences émotionnelles. D'après cette première tentative de définition de ce concept, il s'agissait surtout d'un élément constitutif de l'intelligence sociale (Thorndike, 1920).

Ensuite, Gardner (1989), connu pour son modèle des intelligences multiples, a conceptualisé la notion d'intelligence personnelle à deux versants. D'après ce chercheur, la dimension interpersonnelle correspondait à la capacité de l'individu de discerner et répondre de façon appropriée aux humours, tempéraments, motivations et désirs des autres, alors que le versant intrapersonnel décrivait l'aptitude à distinguer ses propres sentiments et à s'en inspirer afin de guider son comportement (Gardner, 1989). De plus, selon Gardner (1989), la dimension intrapersonnelle couvrait

également la conscience d'une personne à propos de ses forces, faiblesses, désirs et intelligences.

La théorie de Gardner a non seulement ouvert la voie vers une nouvelle compréhension de l'intelligence humaine plus complexe et holistique, mais elle a aussi permis de reconnaitre que la capacité à gérer les émotions joue un rôle primordial dans notre fonctionnement au quotidien.

Gardner (1989) a également mis l'accent sur deux composantes de l'intelligence personnelle, à savoir la capacité d'identifier ce qui se passe à l'intérieur de soi ou d'autrui, pour ensuite être en mesure de réagir en fonction de cette information de manière la plus appropriée. Cependant, la définition du versant intrapersonnel de Gardner (1989) est plus large que celle de Thorndike (1920) — car en plus d'être capable de gérer ses propres états, ce chercheur considère que la conscience qu'un individu a de ses capacités en fait également une dimension intra.

Le modèle des intelligences multiples de Gardner (1989) n'a jamais été confirmé scientifiquement. Néanmoins, certains scientifiques se sont inspirés de cette théorie dans leurs recherches. C'est notamment le cas de Mayer et Salovey (1990) qui sont à l'origine du terme « l'intelligence émotionnelle ». Ce concept fait référence à la capacité de raisonner au sujet de ses émotions et de celles des autres dans le but de promouvoir un développement au niveau émotionnel et intellectuel (Mayer & Salovey, 1990). Ces chercheurs ont précisé que l'intelligence émotionnelle incluait plusieurs processus tels que l'évaluation des émotions, leur utilisation, compréhension et régulation (Mayer & Salovey, 1990). Cependant, la conscience de soi — présente chez Gardner (1989) — ne fait pas partie de ce modèle conceptuel.

Il est intéressant de remarquer que Mayer et Solovay (1990) ont ajouté des éléments au concept de l'intelligence sociale (Thorndike, 1920) ou personnelle (Gardner, 1989) présentés antérieurement. En effet, en plus de savoir identifier et utiliser ses émotions ainsi que celles des autres, les deux chercheurs parlent des capacités de les réguler et de les comprendre.

Ensuite, le concept de l'intelligence émotionnelle a été popularisé dans les années 1990 grâce au livre de développement personnel intitulé « Intelligence émotionnelle » de Goleman (1995). Cet ouvrage, faisant partie des plus grands

bestsellers du XX siècle, a initié le développement d'un « marché des émotions » (Mikolajczak et al., 2023). Par ailleurs, depuis son succès planétaire, beaucoup d'autres auteurs ont choisi l'intelligence émotionnelle comme le sujet de leurs livres, conférences, formations ou programmes.

Ultérieurement, la communauté scientifique s'est également emparée de ce concept (Brasseur et al., 2013). Néanmoins, la formulation « l'intelligence émotionnelle » a suscité des controverses, car habituellement le mot intelligence est employé dans le contexte des habiletés purement cognitives (Mayer & Solovay, 1992 ; Mikolajczak et al., 2014 ; Scarr, 1989). De ce fait, plusieurs scientifiques ont choisi l'appellation « compétences émotionnelles » qui, par ailleurs, remplace progressivement l'expression « intelligence émotionnelle ».

Tableau 1

Les composantes des compétences émotionnelles selon différents chercheurs.

	Thorndike (1920)	**Gardner (1983)**	**Mayer & Solovay (1990)**	**Mikolajczak (2023)**
		Versant intrapersonnel		
Identification	X	X	X	X
Conscience de soi		X		
Expression				X
Compréhension			X	X
Régulation			X	X
Utilisation	X	X	X	X
		Versant interpersonnel		
Identification	X	X	X	X
Expression				X
Compréhension			X	X
Régulation			X	X
Utilisation	X	X	X	X

Après avoir retracé brièvement l'évolution du concept des compétences émotionnelles (dont le résumé figure dans le Tableau 1), attaquons-nous à sa définition précise.

2.2. Définition du concept des compétences émotionnelles

Mikolajczak et ses collaborateurs (2023) ont synthétisé les principaux travaux scientifiques traitant les compétences émotionnelles. Le modèle qu'ils proposent s'appuie sur l'idée qu'une émotion peut être tant « fonctionnelle » que « dysfonctionnelle » suivant la façon dont elle est traitée par un individu. De ce fait, ce groupe de chercheurs insiste sur la possibilité de développer ses compétences émotionnelles (Mikolajczak et al., 2023). Par ailleurs, Mikolajczak a coécrit plusieurs ouvrages sur la thématique des outils permettant de devenir plus compétents dans ce domaine.

Mikolajczak et al. (2023) définissent les compétences émotionnelles comme « différences dans la manière dont les individus identifient, expriment, comprennent, utilisent et régulent leurs émotions, et celles d'autrui » (Mikolajczak et al., 2023, p. 7). Le Tableau 2 illustre la synthèse de ce modèle.

Dans la suite de cette partie, nous allons définir les cinq composantes des CE en tentant de mettre en avant les enjeux qui y sont liés.

2.2.1. Identification des émotions

Premièrement, **l'identification des émotions** comprise comme la capacité de décoder les émotions — les siennes et celles des autres — est une composante fondamentale, d'après Mikolajczak et al. (2023). En effet, les émotions sont des indicateurs puissants des relations qu'on entretient avec notre environnement et avec les individus qui s'y trouvent (Keltner & Kring, 1998). Elles apportent des informations quant aux besoins sous-jacents dont le décryptage peut nous permettre une régulation interne ou externe, ainsi qu'une adaptation sociale. Néanmoins, pour adapter notre réaction de façon optimale, il faut qu'on sache identifier ce qui se passe. De plus, lorsqu'il s'agit des émotions dites négatives, il est crucial de le faire précocement afin de les désamorcer en évitant ainsi des débordements (Roskam & Mikolajczak, 2018).

Ne pas savoir déterminer ce qui se passe en nous ou chez l'autrui impacte notre santé physique et mentale. D'après les études, les personnes qui ne parviennent pas à identifier leurs propres émotions ou celles des autres sont plus enclines à souffrir de la dépression, de l'anxiété et de nombreux problèmes de santé physique (Mikolajczak et

al., 2023). De plus, elles éprouvent des difficultés à développer des relations profondes et durables (Nowicki & Duke, 1994).

2.2.2. Expression des émotions

Deuxièmement, **l'expression des émotions** peut être définie comme la capacité d'échanger à propos des émotions de manière adaptée au contexte. Ainsi, dans certains cas l'expression des émotions peut permettre une résolution du problème, alors que dans d'autres il peut être préférable de dissimuler ce qui se passe en nous. C'est donc surtout la flexibilité de l'individu à adapter son comportement en fonction de la situation qui prédit le mieux son adaptation et intégration sociale (Southwick et al., 2014).

Précisons également que pour ce qui est d'exprimer ses émotions, cela ne peut pas se faire n'importe comment. Il convient de noter que pour que cela puisse contribuer à augmenter la qualité de nos interactions, ce partage doit se faire de manière respectueuse et efficace à la fois. Le cadre proposé par Rosenberg (2016) répond justement à ses critères. En effet, la communication non violente permet à celui qui parle de partager son vécu ainsi que les attentes qui y sont liées, et à celui qui écoute de comprendre son interlocuteur et d'agir en fonction des informations reçues.

2.2.3. Compréhension des émotions

Troisièmement, **la compréhension des émotions** relève de la capacité de saisir ce qui a déclenché l'émotion, quelle est la raison de son apparition et quelles sont ses conséquences (Mikolajczak et al., 2023). Par exemple, le fait d'éprouver des émotions dites positives est lié à la satisfaction des besoins, alors que les émotions dites négatives signalent l'insatisfaction ou la menace. Autrement dit, les émotions peuvent être perçues comme des indicateurs du niveau de satisfaction des besoins. Par conséquent, faire la part des choses entre le déclencheur d'une émotion et sa véritable cause permet non seulement de constater que notre équilibre est menacé, mais indique également quoi faire pour la restaurer.

De ce fait, être en mesure de prendre en considération toutes ces informations qui découlent de nos états émotionnels est corrélé avec le niveau de bien-être (Patrick et al., 2007). De plus, d'après les études, les personnes qui ne savent pas déterminer quels

besoins se trouvent à l'origine de leurs émotions et, par conséquent, ne parviennent pas à les assouvir, sont davantage exposées à la dépendance aux stupéfiants (García-Aurrecoechea et al, 2007), aux troubles alimentaires (Timmerman et Acton, 2001) et au burn-out (Gay & Genoud, 2019). Pour finir, le travail sur les besoins permet à l'individu de renforcer sa résilience, car en comprenant le sens de ce qu'il vit, il peut accepter son sort et mieux prendre soin de lui (Mikolajczak et al., 2023).

2.2.4. Régulation des émotions

Quatrièmement, **la régulation des émotions** comprend la capacité de gérer le stress et les émotions qui surviennent en nous ou chez autrui. Ceci est d'autant plus vrai lorsqu'elles sont dysfonctionnelles, c'est-à-dire en désaccord avec nos objectifs, ou que leur présence enfreint les normes d'expression émotionnelle prônées dans le contexte dans lequel nous nous trouvons (Mikolajczak et al., 2023). Dans ces cas, la régulation de l'émotion signifie la modification de sa nature (ex. passer de la peur à la sérénité), de son intensité (ex. diminuer la colère ou augmenter la joie) ou de sa durée (savourer le plaisir ou écourter la tristesse).

D'après Mikolajczak et al. (2023), la capacité de réguler ses émotions impacte significativement plusieurs sphères de notre vie, à savoir la performance académique et professionnelle, les relations sociales et la gestion des ressources matérielles. De plus, comme toutes les autres composantes des CE, la régulation émotionnelle influence également notre santé physique et mentale. Plus concrètement, les chercheurs ont prouvé que les personnes dotées d'une bonne capacité de réguler leurs propres émotions présentent des niveaux moindres de burn-out et de plaintes somatiques (Mikolajczak et al., 2007).

2.2.5. Utilisation des émotions

Cinquièmement, **l'utilisation des émotions** fait référence à la capacité de se servir des émotions afin d'augmenter l'efficacité des processus cognitifs et provoquer des comportements permettant de réaliser les objectifs visés (Mikolajczak et al., 2023). Les études montrent que les émotions impactent la perception (Stefanucci et al., 2009), le jugement (Clore & Storbeck, 2012), la mémoire (Buchanan, 2007) et la prise de décisions (Cacioppo & Gardner, 1999), ce qui n'est pas sans conséquence. En effet, les nombreux biais à travers lesquels nous procédons au traitement des informations

liées aux émotions exercent une influence considérable sur notre façon d'agir (Mikolajczak et al., 2023).

De plus, la présence de certaines émotions peut être considérée comme le signe d'un problème sous-jacent (ex. l'apparition des symptômes du burn-out est souvent précédée par une longue phase d'irritabilité constante ; Mikolajczak et al., 2023). De ce fait, utiliser les informations liées aux états émotionnels peut permettre d'identifier une difficulté qui doit être prise en compte afin d'éviter d'entraver le fonctionnement d'un individu.

Dans le prolongement des travaux de Mikolajczak et ses collaborateurs, Brasseur et al. (2013) ont créé un questionnaire permettant d'évaluer le profil des compétences émotionnelles (*The Profile of Emotional Competences*, PEC). À travers cet outil, il est donc possible non seulement de définir de manière fiable ses forces et ses faiblesses en ce qui concerne le traitement de ses propres d'émotions ainsi que celles des autres, mais aussi d'identifier les domaines qui nécessitent d'être développés afin d'optimiser son fonctionnement dans divers contextes.

Le présent travail tente d'atteindre trois objectifs. Premièrement, à travers notre recherche, nous souhaitons comprendre l'impact des compétences émotionnelles sur le burn-out chez les intervenants du spécialisé qui accompagnent les élèves TSA en FWB. Deuxièmement, nous chercherons également à identifier des facteurs de protection. À ce titre, nous voulons comprendre quelles composantes des CE protègent de l'épuisement dans le contexte du travail avec les élèves autistes afin de prioriser leur développement à travers la formation initiale ou les formations destinées aux enseignants en fonction – ce qui constitue notre troisième objectif. L'approche de Mikolajczak et al. (2023) est dotée d'une grande valeur empirique : elle permet non seulement d'identifier les niveaux des composantes des compétences émotionnels, mais pointe également les axes qui nécessitent du travail. Ce modèle nous semble donc bien adapté aux objectifs de notre étude. Dans la suite de ce travail, nous allons donc faire référence à lui.

Pour résumer, les compétences émotionnelles constituent un levier puissant pour agir de façon appropriée face aux épreuves que la vie met sur nos chemins. En ce qui concerne le métier d'enseignant, les capacités d'identifier, de comprendre, d'exprimer,

de réguler et d'utiliser les émotions peuvent jouer un rôle fondamental dans des situations nécessitant une adaptation constante — comme c'est le cas dans le contexte de l'inclusion scolaire. Effectivement, ce mouvement représente un réel défi pour une grande partie des enseignants. Dans la suite de cette partie théorique du travail, nous tenterons donc de mieux le comprendre.

3. École inclusive

Dans ce chapitre, nous allons tout d'abord décrire le contexte à l'origine du mouvement de l'inclusion scolaire. Ensuite, nous exposerons la définition du concept de l'école inclusive.

3.1. Contexte historique lié à l'émergence du mouvement inclusif

Tout d'abord, avant les années 1980, les écoles spécialisées assuraient la prise en charge de tous les élèves à besoins spécifiques. D'après les croyances de la période ségrégative, ces établissements étaient les seuls à pouvoir leur permettre d'évoluer. Les contraintes de l'enseignement ordinaire (conçu sur l'idée de la normalité où tous les élèves devaient réaliser les mêmes apprentissages) rendaient impossible l'accueil d'une quelconque altérité. Par conséquent, tous ceux qui ne n'étaient pas en mesure de suivre l'enseignement ordinaire se sont vus regroupés au sein d'établissements spécialisés où l'instruction cédait souvent la place aux soins et à la rééducation (Thomazet, 2008).

Ensuite, les années 1990 ont apporté une série de rapports et de déclarations internationales dénonçant cette ségrégation (Desmet et al., 2016). Partant du principe que chaque individu devrait avoir accès à une éducation de qualité, ce mouvement a proposé d'intégrer les élèves à besoins spécifiques au sein des écoles ordinaires. À travers la différenciation, les enseignants ont tenté d'accompagner les nouveaux arrivés dans la réalisation des apprentissages visés par les programmes officiels. Cependant, le fonctionnement de ces établissements n'a guère changé. Par conséquent, contrairement aux attentes, l'approche intégrative a contribué à une augmentation des prises en charge en sein de l'enseignement spécialisé (Beauregard & Trépanier, 2010).

La période inclusive initiée dans les années 2000 a apporté un nouveau regard sur les mesures à prendre en ce qui concerne l'accueil des élèves à besoins spécifiques. En

effet, les militants pour une école inclusive ont mis l'accent sur la nécessité de transformer le système pour que l'enseignement puisse être adapté à tous les élèves, quelles que soient leurs particularités (Tremblay, 2020).

Actuellement, l'inclusion scolaire est présentée comme la condition indispensable à la mise en place du droit à l'éducation et comme l'un des enjeux prioritaires des politiques publiques à travers le monde (Geurts et al., 2020).

Après avoir présenté le contexte d'émergence du mouvement inclusif, nous allons nous attarder sur la définition que ce concept recouvre selon Tremblay (2020) ainsi que selon Magerotte et Paquot (2019).

3.2. Définition du concept de l'école inclusive

En premier lieu, nous tenons à préciser que nous avons opté pour le concept de l'école inclusive et non pas pour celui de l'inclusion scolaire. La différence entre les deux notions se situe dans le niveau de l'opérationnalisation de la même idée (Tremblay, 2020). D'après Tremblay (2020), l'inclusion scolaire est souvent comprise comme une philosophie ou un ensemble de pratiques pédagogiques, alors que l'école inclusive est la mise en action concrète de ce concept. Étant donné la transition dans laquelle nous nous trouvons, il nous a semblé plus pertinent de nous focaliser sur l'école inclusive qui comprend les outils et les moyens utilisés dans le but de favoriser l'inclusion scolaire et, plus largement, la société inclusive (Tremblay, 2020).

Il nous semble important de préciser que, selon Tremblay (2020), l'école inclusive s'oppose farouchement à la ségrégation, mais également à l'intégration. Comme il le précise :

> *L'école inclusive ne se limite pas à une école qui accueille des élèves à besoins spécifiques, mais plutôt à une école qui s'est transformée pour permettre cet accueil pour favoriser la pleine participation de chacun (contre l'exclusion) et la réussite scolaire et/ou éducative de ces élèves* (Tremblay, 2020, p. 7).

L'émergence de l'école inclusive exige donc plusieurs changements profonds en ce qui concerne le cadre normatif du milieu scolaire (Tremblay, 2020). Premièrement, il est important que les enseignants acceptent l'hétérogénéité des élèves présents dans leur classe et commencent à la percevoir comme une richesse et non pas comme une

contrainte (Bergeron & Prud'homme, 2018). Deuxièmement, ils doivent faire le pari de croire en l'éducabilité de chacun (Barry, 2011). Troisièmement, pratiquer l'école inclusive implique de se détacher du modèle déficitaire du handicap et d'adopter le point de vue selon lequel la difficulté d'un enfant est la résultante des interactions entre lui et son environnement physique et social (Rousseau et al., 2017). Quatrièmement, il faut décentrer l'apprentissage des programmes imposant les mêmes objectifs pour tous et tenter d'individualiser ce processus en s'adaptant aux besoins de chacun (Paré et Trépanier, 2015 ; Tremblay, 2020).

Cependant, la modification du cadre normatif n'est pas la seule condition à respecter afin de tendre vers l'école inclusive. Effectivement, la logique, la qualité et les contenus des pratiques enseignantes doivent également évoluer pour permettre aux enfants à besoin spécifique de se sentir membres à part entière de la communauté des élèves de l'enseignement ordinaire (Armstrong, 2006 ; Bergeron & Prud'homme, 2018, Tremblay, 2020).

Pour Tremblay (2020) donc, l'école inclusive n'est pas un état. Selon sa vision de ce concept, il s'agit plutôt d'un processus dans lequel les écoles s'engagent à chercher continuellement comment répondre aux besoins de tous les élèves (Tremblay, 2012). Son approche est donc fondée sur la remise en question du système, tel qu'il est conçu, et sur la réflexion autour des alternatives à envisager.

En revanche, Magerotte et Paquot (2019) définissent l'école inclusive comme un lieu qui accueille tous les élèves, y compris ceux à besoins spécifiques. Ils partagent donc le même espace et bénéficient d'un cadre de collaboration étroite entre l'école ordinaire, l'école spécialisée et les services d'accompagnement. Les membres de ces diverses équipes œuvrent donc ensemble pour adapter les contenus, les méthodes, les approches, les structures et les stratégies aux besoins spécifiques de tous les élèves (Magerotte & Paquot, 2019).

Magerotte et Paquot (2019) mettent l'accent sur un élément qui n'est pas présent dans la définition de Tremblay (2020). Il s'avère que selon ces deux chercheurs, la collaboration entre les équipes de l'enseignement ordinaire et spécialisé ainsi qu'avec d'autres professionnels est la condition indispensable au bon fonctionnement de

l'école inclusive (alors que pour Tremblay [2020] ce n'est qu'un des dix leviers permettant de favoriser l'application des principes de l'école inclusive).

Néanmoins, il ne faut pas oublier que cette collaboration pointée par Magerotte et Paquot (2019) entre en tension avec la structure cellulaire de l'organisation scolaire où une quelconque coordination du travail repose quasi exclusivement sur les programmes (Dupriez, 2010). De ce fait, vouloir bâtir l'école inclusive ne comprend pas uniquement la modification des pratiques professionnelles évoquée déjà par Tremblay (2020). Ce mouvement, tel qu'il est défini par Magerotte et Paquot (2019) implique également de repenser l'identité professionnelle dans une logique beaucoup plus collaborative où l'expertise de chacun permet d'affiner le regard sur l'accompagnement à mettre en place afin d'adapter l'école aux besoins spécifiques de tous ceux qui la fréquentent.

En revanche, Magerotte et Paquot (2019) n'abordent pas la question du changement en ce qui concerne le cadre normatif du milieu scolaire. Il apparait clairement que leur approche est plus pragmatique, expérimentale et concentrée davantage sur les stratégies concrètes permettant de tenter d'implanter de manière efficiente l'école inclusive sur le terrain.

Certes, le cadre théorique de Tremblay (2020) est plus général, consensuel et il reste le point de repère crucial en ce qui concerne le concept d'école inclusive. Cependant, la vision de Magerotte et Paquet (2019) reflète plus fidèlement la réalité de terrain en FWB. En effet, ces deux chercheurs ont mis en lumière l'importance du transfert des compétences entre l'enseignement spécialisé, chargé pendant des décennies de la scolarisation des élèves à besoins spécifiques, et l'enseignement ordinaire qui reprend progressivement ce rôle (Magerotte & Paquet, 2019). Notre travail s'inscrit justement dans la volonté de bénéficier de l'expérience des intervenants du spécialisé pour aider les enseignants de l'ordinaire. Étant donné cette visée pratique, il nous semble donc plus pertinent de faire appel au cadre théorique de Magerotte et Paquot (2019).

Il est intéressant de remarquer que les définitions auxquelles nous nous référons dans ce sous-chapitre ont été formulées par deux grands chercheurs d'origine belge : Tremblay qui a contribué à définir les principes de l'inclusion scolaire à travers le monde et Magerotte dont les travaux ont permis de modifier les pratiques éducatives

et thérapeutiques du milieu du handicap en France et en Belgique. L'héritage de ces deux compatriotes aurait pu nous faire croire que notre pays est une référence en matière d'école inclusive. Cependant, la vérité est toute autre. Nous laisserons le lecteur la découvrir dans la partie qui suit.

3.3. École inclusive en FWB

En 2009, la Belgique a ratifié la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées (Magerotte et al., 2024). Sur base de cet engagement, plusieurs lois ont été votées afin d'implémenter la politique inclusive au sein de la société belge, et plus particulièrement, au sein des établissements scolaires du pays. L'inscription du droit aux aménagements raisonnables dans la constitution représente un tournant important en matière d'engagement de notre pays. À travers cette mesure, les élèves à besoins spécifiques se voient accorder l'accès à l'enseignement ordinaire avec la perspective de pouvoir y évoluer au même titre que les enfants qui ne sont pas en situation de handicap.

Cependant, d'après le rapport du Centre interfédéral pour l'Égalité des Chances « Unia », le système d'éducation de la FWB ne répond pas aux normes européennes en matière d'inclusion (Unia, 2019). Malgré l'engagement d'accueillir davantage d'enfants à besoin spécifique au sein de l'enseignement ordinaire, le nombre d'élèves scolarisés dans le spécialisé est en constante augmentation dans notre communauté. En Europe, seulement 1,54 % des enfants sont inscrits dans des établissements spécialisés, alors que la FWB affiche le taux de 4,13 % (Unia, 2019). Par ailleurs, ce même rapport identifie le handicap comme la première cause de discrimination au sein des écoles bruxelloises et wallonnes. En 2019, 52,9 % des signalements introduits en matière d'enseignement ont été liés au traitement infligé aux personnes en situation de handicap (Unia, 2019).

Bien qu'en 2012, Tremblay ait qualifié la Belgique de système ségrégatif (Tremblay, 2012), notre pays se situe actuellement dans une phase de transition vers un modèle inclusif. Effectivement, l'inclusion des élèves à besoins spécifiques est loin d'être une réalité pleinement établie dans notre pays.

3.3.1. Situations des élèves ayant un TSA en FWB

Parmi les EBS, la situation des enfants autistes semble particulièrement préoccupante (Desmet et al., 2016 ; Geurts et al., 2022, Magerotte, 2024). En effet, les personnes ayant un TSA présentent une très grande variété de profils cliniques, ce qui implique la coexistence de plusieurs besoins spécifiques à la fois (Cappe & Boujut, 2016). Cela constitue clairement un obstacle à l'inclusion scolaire (Corneau et al., 2019) et explique, au moins en partie, la résistance des enseignants de l'ordinaire à accueillir cette population au sein de leurs établissements (Desmet et al., 2016).

Il convient de noter que les personnes sur le spectre de l'autisme ont un fonctionnement sociocognitif particulier, marqué par des perturbations au niveau des processus cognitifs ainsi que par des développements atypiques de la motricité, de la sensorialité, des fonctions exécutives et de la théorie de l'esprit (Plumet, 2014). Être en mesure de prendre en compte leurs singularités afin d'adapter les apprentissages requiert une certaine expertise (Geurts et al., 2022 : Magerotte et al., 2024). De ce fait, de nombreuses associations ainsi que des représentants des mondes scientifique et politique (Conseil Supérieur de la Santé, 2013 ; Délégué général au droit de l'enfant, 2025 ; Durant, 2020 ; Geurts et al., 2022) plaident pour le développement de programmes et de pratiques éducatives adaptés aux porteurs de ce trouble et pour une meilleure formation des enseignants au sujet de l'autisme (que ça soit à travers des cours supplémentaires en orthopédagogie ou des séances dédiées plus spécifiquement au TSA).

Plusieurs approches ont été scientifiquement prouvées comme efficaces dans le contexte spécifique de l'accompagnement des autistes, à savoir la méthode TEACCH (Virues-Ortega et al, 2013), l'analyse appliquée du comportement (ABA ; Makrygianni et al., 2018), la communication alternative et améliorée (CAA ; Julien & Marthy, 2020) ou la médiation animale (O'Haire, 2013 ; pour plus d'explications, voir l'annexe 1). Les écoles spécialisées qui accueillent ce public proposent souvent des interventions basées sur au moins une de ces démarches.

Cependant, il existe également des pratiques plus universelles - donc plus faciles à appliquer dans l'enseignement ordinaire - qu'on appelle les pratiques probantes (Tremblay, 2012). En guise d'exemple, l'enseignement stratégique, l'enseignement

explicite, le tutorat entre les pairs et l'apprentissage coopératif ont été scientifiquement prouvés comme efficaces pour favoriser la réussite scolaire de tous les élèves, y compris ceux ayant un TSA (Tremblay, 2012). En d'autres termes, l'application des pratiques fondées sur les preuves (*evidence-based practice,* EBP) est un levier considérable pour l'école inclusive (Tremblay, 2012)

Le nombre de cas de personne étant sur le spectre de l'autisme ne fait qu'augmenter chaque année en FWB (Durant, 2020). De ce fait, l'inclusion sociale de cette population reste un défi d'une grande importance. L'élaboration d'une école inclusive où leur présence n'est plus questionnée, où leurs besoins spécifiques ne sont pas considérés comme des contraintes, où leur différence ouvre la voie de l'entraide et de la tolérance est une étape cruciale en ce qui concerne l'amélioration de la situation des personnes avec un TSA.

Dans cette partie du travail, nous avons présenté trois concepts : le burn-out, les compétences émotionnelles et l'école inclusive. Nous les avons abordés de différentes façons en précisant les cadres théoriques choisis pour réaliser la présente recherche : celui de l'épuisement professionnel selon Maslach et al. (2001), celui des compétences émotionnelles selon Mikolajczak et al. (2023) et celui de l'école inclusive selon Magerotte et Paquot (2019). Dans la suite de ce mémoire, nous allons exposer notre démarche empirique qui nous a permis de réaliser les objectifs visés par notre étude.

Partie empirique

Après avoir présenté le cadre théorique, nous allons nous pencher sur les objectifs de la présente étude. Toud d'abord, nous expliquerons différentes hypothèses que nous avons formulées afin de réaliser des analyses permettant de trouver des réponses. Ensuite, nous présenterons le contexte lié à la réalisation de la présente étude. Ultérieurement, nous exposerons les détails liés à la méthodologie du recueil et du traitement de nos données. Nous clôturerons cette partie par l'exposition d'une synthèse des résultats.

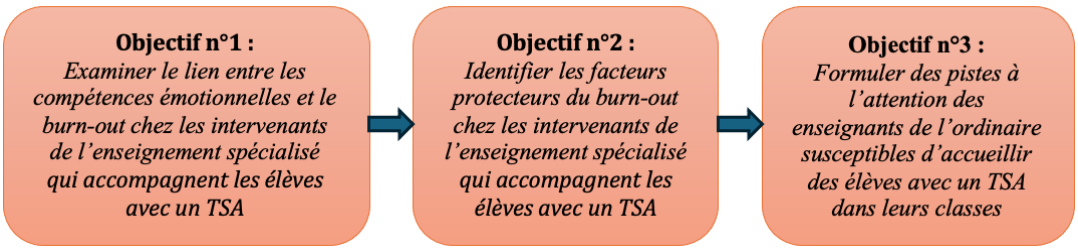
4. Objectifs, questions et hypothèses de recherche

Dès à présent, passons à la présentation des objectifs, des questions et des hypothèses de notre recherche.

Comme l'illustre la Figure 6, l'objectif de ce travail est triple. Premièrement, nous souhaitons examiner le lien entre les compétences émotionnelles et le burn-out chez les intervenants de l'enseignement spécialisé (en maternelle, en primaire et en secondaire) qui accompagnent les élèves ayant un TSA en FWB. Rappelons-le, nous nous sommes intéressés à cette population, car elle travaille avec les élèves dont la présence au sein des écoles ordinaires fait polémique dans le corps enseignant (Desmet et al., 2016), alors que le paradigme de l'école inclusive prône l'accueil de tous les élèves, quel que soit leur besoin spécifique (Magerotte & Paquot, 2019 ; Tremblay, 2020). Deuxièmement, alignés avec la vision du partage des compétences entre les deux types d'enseignement – spécialisé et ordinaire – que proposent Magerotte et Paquot (2019), nous souhaitons nous servir de l'expérience des intervenants du spécialisé afin de comprendre si et comment leurs compétences émotionnelles les aident dans leur travail d'accompagnement en les protégeant du burn-out. Troisièmement, nous espérons pouvoir formuler des pistes à l'attention des enseignants de l'ordinaire pour qu'ils s'en servent le jour où un élève ayant un TSA entrera dans leur classe.

Figure 6

Les trois objectifs de la présente étude.



Pour atteindre les objectifs de notre étude, nous avons posé cinq questions et formulé sept hypothèses.

Dans un premier temps, nous avons formulé la question suivante : **existe-t-il un lien entre les compétences émotionnelles et le burn-out au travail ?** Plusieurs recherches apportent une réponse affirmative. Par exemple Fiorilli et al. (2019) ont constaté qu'un niveau élevé d'intelligence émotionnelle chez les enseignants est significativement corrélé avec un faible niveau de burn-out. Ensuite, selon Braun et Hooper (2024) les compétences émotionnelles prédisent la santé au travail et le bien-être des enseignants en formation. Enfin, Wang et Wang (2022) ont méta-analysé neuf recherches qui examinaient le lien entre l'intelligence émotionnelle et l'épuisement professionnel chez les enseignants des langues étrangères. D'après eux, la relation entre ces deux variables est significative et dotée du coefficient de corrélation indiquant un lien fort. En accord avec tous ces résultats, nous avons formulé notre hypothèse (H1) selon laquelle ***les compétences émotionnelles prédisent le burn-out chez les intervenants du spécialisé qui travaillent avec les élèves ayant un TSA.***

Dans un second temps, nous nous sommes intéressés aux deux versants des compétences émotionnelles. Notre question à ce sujet a été formulée de la manière suivante : **quel versant des compétences émotionnelles a un effet plus prononcé sur le burn-out ?** D'après l'étude de Gay et Genoud (2020), les deux dimensions des compétences sont significativement liées avec le burn-out, cependant, la corrélation avec le versant intra- des compétences émotionnelles est plus importante que celle avec le versant interpersonnel. Pekaar et al (2019) sont également arrivés à la conclusion que l'évaluation centrée sur ses proposes émotions (*self-focused emotion appraisal*) est plus fortement corrélée avec le stress perçu que l'évaluation centrée sur les émotions d'autrui (*other-focused emotion appraisal*). Nous émettons donc

l'hypothèse (H2) d'après laquelle ***le versant intrapersonnel des compétences émotionnelles aura un effet plus prononcé sur le burn-out que le versant interpersonnel chez les intervenants du spécialisé accompagnant les élèves avec un TSA.***

Dans un troisième temps, nous avons voulu savoir si l'effet d'interaction entre les compétences émotionnelles et une formation spécialisée prédit mieux le burn-out que la variable « compétences émotionnelles » seule. Nous avons posé notre question de la façon suivante : **le fait d'avoir été formée à une approche adaptée aux besoins des élèves sur le spectre de l'autisme impact-t-il le lien entre les compétences émotionnelles et le burn-out ?** D'après Howard (2009), le fait de suivre une formation pour apprendre à gérer les comportements-défis dans les services pour les personnes en situation de handicap est négativement corrélé avec le burn-out. De plus, d'autres chercheurs ont constaté que les enseignants ayant reçu une formation académique et/ou professionnelle plus poussée sont plus résilients par rapport au stress et, par conséquent, moins exposés au risque d'épuisement professionnel (Candeias et al., 2021, Couderc et al., 2023). Dès lors, nous proposons l'hypothèse (H3) qui affirme que ***l'effet des compétences émotionnelles sur le burn-out sera plus prononcé pour les intervenants qui se sont formés à une approche considérée bénéfique pour les élèves ayant un TSA.***

Dans un quatrième temps, nous avons souhaité examiner l'impact des composantes des compétences émotionnelles sur le syndrome d'épuisement professionnel. Pour cela, nous avons formulé la présente question : **quelle composante des compétences émotionnelles prédit le burn-out ?** Selon Gay & Genaud (2019), comprendre ses émotions est la composante la plus importante en ce qui concerne le développement du burn-out. Ces deux chercheurs ont effectué une étude auprès des enseignants se trouvant au début et à l'aube de leurs carrières. D'après les résultats, la compréhension de ses propres émotions était significativement et négativement corrélée avec l'épuisement émotionnel chez les « jeunes », avec la réduction d'accomplissement personnel chez les « chevronnés » et avec la dépersonnalisation pour les deux groupes (Gay & Genaud, 2019). Par conséquent, nous formulons l'hypothèse qui dit que ***chez les intervenants du spécialisé travaillant avec les élèves autistes, le burn-out sera prédit par la compréhension de ses propres émotions.***

Dans un cinquième temps, nous avons décidé de prendre sous la loupe les trois dimensions du burn-out. Nous avons voulu savoir **quelles composantes des compétences émotionnelles intra- et interpersonnelles prédisent les trois dimensions du burn-out, à savoir la dépersonnalisation, l'accomplissement personnel et l'épuisement émotionnel ?** Pour répondre à la question mentionnée ci-dessus, nous avons formulé trois hypothèses.

Primo, nous supposons que ***chez les intervenants du spécialisé qui accompagnent les élèves avec un TSA, la dépersonnalisation sera prédite par l'écoute des émotions d'autrui*** (H5). En effet, d'après l'étude de Wang et Cheng (2022) réalisée auprès des responsables des ressources humaines en Chine, il s'avère qu'une bonne capacité d'écoute contribue à réduire le degré de dépersonnalisation. Nous sommes conscients que l'échantillon de cette recherche diffère du nôtre. Toutefois, en l'absence d'autres travaux démontrant un lien significatif entre cette dimension du burn-out et les composantes des compétences émotionnelles dans une population hétérogène sur le plan de l'âge, nous avons choisi de nous appuyer sur les résultats de cette étude-ci.

Secundo, nous émettons l'hypothèse selon laquelle ***chez les intervenants du spécialisé qui accompagnent les élèves avec un TSA, l'accomplissement personnel sera prédit par la régulation des émotions d'autrui*** (H6). C'est la recherche de Brackett et al (2010) qui nous a mis sur cette voie. Il se trouve que ce groupe de chercheurs a constaté que la capacité des enseignants à réguler les émotions d'autrui est significativement corrélée à une seule dimension du burn-out, à savoir l'accomplissement personnel. D'après cette étude, mieux l'enseignant parvient à réguler les états émotionnels de ses élèves, plus il se sent accompli dans son travail.

Tertio, en ce qui concerne l'épuisement émotionnel, nous avons souhaité examiner sa relation avec le burn-out. Rappelons-le, Maslach et al. (2001) décrivent le syndrome d'épuisement professionnel comme un construit tridimensionnel définit par l'épuisement émotionnel, la dépersonnalisation et la réduction d'accomplissement personnel. En revanche, selon Pines (Pines, 2005 ; Pines & Aronson, 1988), ce phénomène est unidimensionnel, mais composé de trois types d'épuisement : mental, physique et émotionnel. Cette chercheuse défend donc le postulat selon lequel la présence du seul volet intrinsèque sous forme d'une fatigue chronique affectant le corps, les émotions et la cognition suffit pour diagnostiquer le burn-out. Étant donné

le point de vue de Pines, nous avons émis l'hypothèse (H7) qui affirme que ***chez les intervenants du spécialisé qui accompagnent les élèves avec un TSA, la variable « épuisement émotionnel » sera prédite par les mêmes composantes des compétences émotionnelles que la variable « burn-out »*** (H7). Si les résultats de nos analyses permettent de la confirmer, cela pourra constituer un argument en faveur de l'approche de Pines.

Après avoir énoncé nos sept hypothèses de recherche, nous allons procéder à la présentation de la méthodologie mise en place dans le but d'encadrer la collecte et l'analyse des données.

5. Méthodologie du recueil des données

Dans ce chapitre, nous allons expliquer l'approche que nous avons choisie pour tester nos hypothèses. Ensuite nous présenterons le contexte de la réalisation de ce travail ainsi que les outils dont nous nous sommes servis. Nous clôturerons ce chapitre par la présentation de notre échantillon.

5.1. Approche

Dans le cadre de ce travail, nous avons décidé de privilégier la démarche quantitative. Rappelons-le, l'objectif de notre recherche consiste à examiner les liens entre deux familles de variables afin de vérifier la véracité de nos hypothèses. Notre étude s'inscrit donc dans l'approche explicative. Ce choix découle de la volonté de dépasser la description du phénomène se trouvant au cœur de notre travail et d'examiner les hypothèses formulées sur base du cadre théorique (Giordano & Jolibert, 2016). En effet, nous voulons comprendre les mécanismes sous-jacents qui, de façon objective et universelle, impactent le niveau d'épuisement professionnel chez un individu pour ensuite identifier les facteurs qui peuvent protéger les accompagnants des élèves autistes de l'épuisement professionnel.

Plus précisément, nous cherchons à définir si, oui ou non, et dans quelle mesure, les compétences émotionnelles prédisent le burn-out au sein de notre échantillon. Nous nous intéressons donc aux relations de cause à l'effet qui peuvent être démontrées grâce aux analyses statistiques telles que la régression. Dans le cadre de la présente

étude, nous avons donc réalisé plusieurs types de régressions, à savoir la régression bivariée, la régression multiple et la régression hiérarchique.

Pour résumer, le choix de la démarche quantitative, de l'approche explicative et des régressions va nous permettre de déterminer de manière rigoureuse la significativité de la corrélation entre les compétences émotionnelles et le burn-out (ou ses dimensions) ainsi que la force et le sens du lien entre ces deux familles de variables.

Après avoir justifié le choix de notre approche, il convient d'expliquer le contexte de la réalisation de notre étude.

5.2. Contexte

Initialement, l'écriture de mon mémoire était liée au projet INSCOLA[1] impliquant plusieurs pays. Son but était d'évaluer le vécu des enseignants de l'enseignement spécialisé et ordinaire ayant dans leurs classes des élèves à besoins spécifiques et de comparer les divergences entre les pays en prenant en compte la spécificité du système éducatif. Néanmoins, différentes circonstances ont retardé le début de la récolte des données, ce qui m'empêchait d'avancer dans la rédaction de mon mémoire. Par conséquent, si je souhaitais finir mes études en 2025, il fallait trouver une solution.

Le hasard a fait que l'année passée Julie Hault, une étudiante de l'UCLouvain, a participé à une recherche qui examinait les mêmes variables que le projet INSCOLA (dont l'ensemble est présenté dans le Tableau 3). Cependant, pour réaliser son mémoire, Hault (2024) ne s'est servie que d'une partie des réponses obtenues. En effet, elle a décidé de se consacrer à l'étude du lien entre les processus transactionnels (comprenant le stress perçu, le soutien social perçu et les stratégies du coping) et le burn-out (Hault, 2024). Autrement dit, elle n'a pas analysé les variables telles que l'autoefficacité, l'épuisement émotionnel et les compétences émotionnelles. En accord avec ma promotrice, j'ai donc utilisé les réponses qu'elle a récoltées dans la partie sociodémographique et à travers les questionnaires PEC (Brasseur et al. 2013) sur les compétences émotionnelles et MBI (Maslach et al., 1986 ; Dion & Tessier, 1996) sur le burn-out.

[1] Pour en savoir plus, il est possible de consulter le site suivant : https://sondage.app.u-paris.fr/147125.

Tableau 3

Schéma du questionnaire de Hault (2024).

Partie du formulaire	N° des questions	Sujet de la question/du questionnaire
1. Questions socio-démographiques	1	Genre
	2	Âge
	3	Profession
	4	Ancienneté dans l'enseignement
	5	Années d'expériences après d'enfants TSA
	6	Années d'expérience auprès d'enfants dans une situation de handicap
	7	Niveau d'enseignement
	8	Nombre d'enfants dans le groupe à la fois
	9	Présence d'un intervenant externe
	10	Formation initiale
	11	Formation spécialisée
	12	Zone
	13	E-mail
2. Stress perçu	14 – 30	ALES (Appraisal of Life Event Scale) de Ferguson, Mathhews et Cox (1999), adaptation française de Cappe (2009)
3. Soutien social perçu	31 – 34	Adaptation du questionnaire de soutien social perçu de Koleck (200)
4. Stratégies de coping	36 – 65	WCC_R de Vitalianp et al. (1985), adaptation de la version française (Cousson-Gélie et al., 1996)
5. Burn-out	66 – 87	MBI de Maslach et al. (1986), adaptation de la version française de Dion & Tessier (1994)
6. Auto-efficacité	88 – 97	Échelle d'auto-efficacité de Walliser, Schwarze et Jérusaleme (1996)
7. Compétences émotionnelles	98 – 147	PEC de Brasseur et al. (2013)
8. Épuisement émotionnel	148 – 162	French Shirom-Melamed Vigor Measure (F-SMVM) d'Isoard-Gautheur, Ginous et al. (2019)
9. Commentaires	163	

Note. Formulaire complet de Hault (2024). Sur le fond gris clair : les parties exploitées dans le cadre du présent mémoire.

En résumé, les données auxquelles je fais référence dans la suite de ce travail n'ont pas été récoltées par mes soins et mon mémoire n'est donc plus lié au projet INSCOLA (même si je me suis engagée à participer à sa récolte de données).

5.3. Outils

En 2024, un questionnaire comprenant neuf parties a été créé pour inviter les intervenants qui accompagnaient les élèves TSA à participer à la recherche de Hault (2024). Ce questionnaire a été diffusé tout d'abord par courrier, auprès des écoles spécialisées, et ensuite via les réseaux sociaux. Comme nous l'avons précisé, les données récoltées à ce titre n'ont été que partiellement exploitées.

Parmi les neuf parties de ce formulaire, seulement trois ont été utilisées dans la présente recherche : les données sociodémographiques (1), le questionnaire MBI (Maslach et al., 1986 ; Dion & Tessier, 1994) pour évaluer le burn-out (5) et le questionnaire PEC (Brasseur et al. 2013) pour mesurer le niveau des compétences émotionnelles (7 ; pour plus de détails, voir l'annexe 2).

5.3.1. Questions sociodémographiques

Premièrement, les participants ont été invités à fournir quelques informations générales concernant leur âge, sexe, professions, ancienneté, expérience avec le handicap, expérience auprès des élèves TSA, niveau de l'enseignement spécialisé et leurs formations (initiale et continue).

5.3.2. Questionnaire MBI (Maslach & Jackson, 1986 ; Dion & Tessier, 1994)

Deuxièmement, le burn-out a été évalué à l'aide du Test d'Inventaire de Burn-out de Maslach (Dion & Tessier, 1994) qui est la version française de MBI (Maslach & Jackson, 1986). Cet outil est composé de 22 items mesurés sur une échelle de Likert allant de 0 (jamais) à 6 (toujours) pour les phrases telles que : « Je me sens à bout à la fin de ma journée de travail » ou encore « Travailler en contact direct avec les gens me stresse trop ».

Les 22 questions font référence aux trois dimensions du burn-out, telles que définies dans le modèle le plus classiquement utilisé, à savoir : épuisement émotionnel (9 items), dépersonnalisation (5 items) et diminution de l'accomplissement personnel (8

items). Pour savoir si on souffre de burn-out, il faut additionner les scores des items appartenant à cette même dimension. Cela permet d'obtenir une valeur pour l'épuisement, une pour la dépersonnalisation et une pour le sentiment d'accomplissement personnel. Plus les scores sont élevés en épuisement émotionnel et en dépersonnalisation, et plus il est faible en accomplissement personnel, plus le risque de burn-out est grand. Néanmoins, il est important de souligner que l'interprétation des résultats doit se faire dans le cadre d'une consultation psychologique ou médicale.

Comme nous l'avons déjà évoqué dans la partie théorique, nous trouvons judicieux de faire référence au modèle tridimensionnel du burn-out selon Maslach et al. (2001), car d'après nous, il permet une meilleure perception de la gravité de ce trouble. À travers ce choix, nous tenons donc à soutenir le postulat selon lequel le syndrome d'épuisement professionnel dépasse largement le cadre d'une fatigue chronique.

Pour pouvoir nous servir du questionnaire MBI (Maslach et al., 1986 ; Dion & Tessier, 1994) dans le cadre du présent travail, nous avons dû vérifier sa validité. Pour cela, nous avons réalisé une analyse factorielle (voir l'annexe 3). Elle a démontré que cet outil mesure parfaitement la dimension d'accomplissement personnel. En revanche, en ce qui concerne la dépersonnalisation, nous avons dû enlever les questions n° 15 et n° 22 afin de garantir une bonne validité de ce facteur. Ensuite, pour ce qui est de l'épuisement émotionnel, l'item n° 6 a dû également être supprimé.

Après ces ajustements, nous avons procédé à l'analyse de la fiabilité interne du questionnaire (voir l'annexe 4). Les coefficients d'alpha de Cronbach des trois dimensions du burn-out nous ont permis d'affirmer que la cohérence interne était bonne pour l'épuisement émotionnel (0,899) et accomplissement (0,836), et satisfaisante pour la dépersonnalisation (0,764). L'échelle du burn-out utilisée pour la présente recherche comporte donc 19 items : 8 liées à l'épuisement, 3 à la dépersonnalisation et 8 à l'accomplissement personnel.

Ensuite, rappelons-le, pour diagnostiquer le burn-out, il faut avoir des résultats élevés en épuisement émotionnel et en dépersonnalisation, ainsi qu'un résultat faible en accomplissement personnel. Ce syndrome comporte donc deux versants négatifs (épuisement émotionnel et dépersonnalisation) et un positif (accomplissement

personnel). Afin d'obtenir une échelle globale (utilisée pour les hypothèses 1-4) qui soit représentative, cohérente et porteuse de sens, nous avons décidé de neutraliser le versant positif en retournant les items de la dimension « accomplissement personnel ».

Pour finir, les hypothèses 5-7 font référence aux scores des trois dimensions du burn-out. Cependant, après avoir retiré des items des deux sous-échelles, nous ne pouvons plus nous fier au tableau d'interprétation prévu officiellement pour la totalité des items. Nous l'avons donc adapté en calculant les nouvelles limites des degrés proportionnellement à celles présentées dans le tableau initial (voir le Tableau 4).

Tableau 4

Tableau d'interprétation des scores pour les trois dimensions du burn-out.

Dimension du burn-out	Degré faible	Degré modéré	Degré élevé
Épuisement émotionnel	0 — 15	16 — 26	27 — 48
Dépersonnalisation	0 — 3	4 — 7	8 — 18
Accomplissement personnel	0 — 33	34 — 39	40 — 48

5.3.3. Questionnaire PEC (Profile of Emotionnal Competence – Profil de Compétences Émotionnelles ; Brasseur et al., 2013)

Troisièmement, les participants ont rempli le questionnaire PEC de Brasseur et al. (2013) permettant de mesurer le niveau des compétences émotionnelles. Cet outil est composé de 50 questions. En agglomérant les résultats de l'individu sur l'ensemble des items, il permet d'évaluer son niveau des compétences émotionnelles de façon globale. Ensuite, une moitié des questions fait référence aux compétences intrapersonnelles et l'autre aux compétences interpersonnelles, ce qui permet d'estimer le niveau des compétences liées à la gestion de ses propres émotions (CE intra) ainsi que celui en lien avec la gestion des émotions d'autrui (CE inter). Pour finir, ces deux sous-échelles principales mesurent également les cinq composantes des compétences émotionnelles, à savoir identification, compréhension, expression/écoute, régulation et utilisation.

Il a été demandé aux intervenants ayant participé à notre recherche de se positionner sur une échelle de Lickert allant de 1 à 5 (1 voulant dire que la phrase ne leur correspondait pas de tout, alors que 5 signifiait qu'elle représentait tout à fait leur mode

de fonctionnement). Les questions y sont présentées sous forme d'affirmations telles que : « Mes émotions m'informent des changements à effectuer dans ma vie » ou encore « Lors d'une dispute, je n'arrive pas à savoir si je suis triste ou en colère ».

Nous avons opté pour cet outil, car comme nous l'avons déjà expliqué dans le cadre théorique, grâce à ses qualités empiriques, il s'avère précieux tant à la recherche qu'au développement personnel. En effet, ce modèle permet notamment d'identifier des axes d'amélioration possible en ce qui concerne les composantes des compétences émotionnelles, ce qui peut nous permettre de répondre à la visée pratique de notre étude (à savoir définir des facteurs de protection et formuler des pistes).

Pour nous assurer de la validité du questionnaire PEC (Brasseur et al., 2013), nous avons procédé à son analyse factorielle (voir l'annexe 3). Les résultats de ce test nous ont conduits vers la suppression de 20 items, car, soit leur coefficient n'a pas dépassé le seuil de 0,30, soit ils se sont retrouvés dans le facteur avec lequel ils n'auraient pas dû être corrélés (voir l'annexe 4).

Il est important de signaler que les cinq items faisant partie de la composante « utilisation de mes émotions » du versant intrapersonnel ont dû être retirés de notre base de données. Nous n'allons donc pas pouvoir intégrer cette sous-échelle dans nos analyses.

Ensuite, l'analyse des coefficients d'alpha de Cronbach pour les deux versants des compétences émotionnelles nous a permis de confirmer leurs cohérences internes. La fiabilité des compétences émotionnelles intrapersonnelles a été estimée bonne (0,824), et celle des compétences interpersonnelles a obtenu un score excellent (0,902).

Pour ce qui est des sous-échelles de chacun des deux versants des compétences émotionnelles, l'alpha de Cronbach pour l'identification de ses propres émotions a été jugé inacceptable (,364). Par conséquent, nous avons supprimé cette composante de notre base de données. Ensuite, nous avons également décidé de retirer deux items de la sous-échelle d'écoute des émotions d'autrui afin de garantir une bonne fiabilité interne de cette composante (voir l'annexe 4).

Après tous ces ajustements, l'échelle des compétences émotionnelles utilisée pour réaliser la présente recherche est finalement composée de 28 items ; 11 pour le versant

intrapersonnel (4 pour la compréhension, 3 pour l'expression et 2 pour la régulation) et 17 pour le versant interpersonnel (4 pour l'identification, 2 pour la compréhension, 3 pour l'écoute, 4 pour la régulation et 4 pour l'utilisation).

5.4. Échantillon

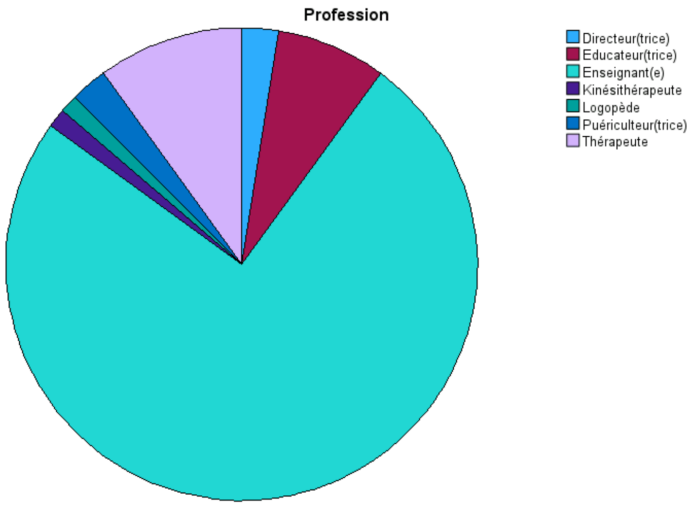
Intéressons-nous à présent aux participants de notre recherche. Tout d'abord, parmi les 198 personnes qui ont répondu à l'appel de Hault (2024), seulement 80 ont rempli les deux questionnaires sélectionnés pour répondre aux questions posées dans ce travail.

Parmi eux, il y a 74 femmes et 6 hommes. La moyenne d'âge de l'échantillon est de 39,49 avec l'écart-type de 9,56 ans. Le participant le plus jeune est âgé de 24 ans alors que le plus âgé en a 58 ans. En ce qui concerne la moyenne d'ancienneté dans l'enseignement, elle de 13,89, avec un écart-type de 9,43. À son tour, la moyenne des années d'expérience auprès des élèves TSA est égale à 10,74 ans avec un écart-type de 8,45 ans.

En ce qui concerne le niveau d'enseignement, 10 % (N=8) des participants travaillent dans l'enseignement maternel spécialisé, 30 % (N=24) dans l'enseignement primaire spécialisé, 20 % (N=16) se partagent entre ces deux niveaux du fondamental et 40 % (N=32) sont engagés dans l'enseignement secondaire spécialisé. Ils sont d'ailleurs les représentants de six professions, comme l'illustre la Figure 7.

Figure 7

La répartition des professions dans l'échantillon.

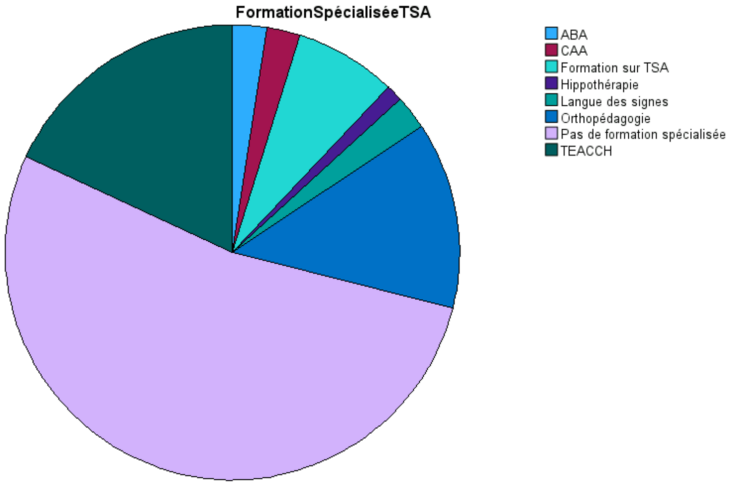


En effet, notre échantillon compte 75 % (N=60) d'enseignants, 10 % (N=8) de thérapeutes, 7,5 % (N=6) d'éducateurs(trices), 2,5 % (N=2) de directeurs(trices), 2,5 % (N=2) de puériculteurs(trices), 1,25 % (N=1) de logopède et 1,25 % (N=1) de kinésithérapeute.

Comme l'illustre la Figure 8, dans notre échantillon, 55 % des participants n'ont jamais suivi de formation permettant de mieux accompagner les élèves TSA. Parmi ceux qui se sont formés aux approches pouvant aider à comprendre les personnes sur le spectre de l'autisme et/ou mieux communiquer avec elles, 18,75 % des intervenants (N=15) ont opté pour la formation TEACCH, 13,75 % (N=11) pour l'orthopédagogie, 7,5 % (N=6) pour une formation générale au sujet des TSA, 5 % (N=4) pour une formation de la CAA (communication alternative et améliorée ; deux personnes ont spécifié s'être spécialisées en langue des signes qui en fait partie), 2,5 % (N=2) pour l'approche ABA (analyse appliquée du comportement) et 1,25 % (N=1) ont choisi l'hippothérapie.

Figure 8

La répartition des formations spécialisées TSA dans l'échantillon.



Après avoir exposé les détails au sujet de notre démarche du recueil des données, nous pouvons enfin passer aux analyses statistiques à travers lesquelles nous tenterons de trouver les réponses aux questions posées dans notre recherche.

6. Résultats d'analyse et leur interprétation

Cette partie du travail s'organise en deux temps. Tout d'abord, une analyse descriptive permettra au lecteur de comprendre les tendances et les caractéristiques de notre

échantillon à travers différentes variables, avant de procéder aux vérifications des éventuels liens entre elles. Ensuite, une analyse inférentielle sera menée afin de vérifier les hypothèses émises dans le cadre de la présente étude.

6.1. Analyse descriptive

Commençons par la présentation d'une analyse descriptive de nos données quantitatives (voir le Tableau 5).

Tout d'abord, en ce qui concerne les compétences émotionnelles, les résultats montrent que la moyenne du score global au sein de notre échantillon est de 3.35 (SD=0.57). Ensuite, la moyenne du versant intrapersonnel est de 3.27 (SD=0.75) alors que celle du versant interpersonnel égale 3.43 (SD=0.65). Autrement dit, les participants à notre recherche se sentent en moyenne plus compétents dans la gestion des émotions d'autrui que dans la gestion des leurs.

Parmi les composantes des compétences émotionnelles, l'identification des émotions d'autrui affiche la moyenne la plus élevée (M=3.95, SD=0.72), tandis que l'utilisation des émotions d'autrui présente la moyenne la plus base (M=2.6, SD=0.83). Cela signifie que les intervenants auprès des élèves avec un TSA ayant accepté de participer à notre recherche se sentent plus à l'aise pour reconnaitre les émotions des personnes qui les entourent que pour utiliser leurs émotions comme un levier des interventions éventuelles.

Pour ce qui est la moyenne de la variable « burn-out », elle est de 1.64 (SD=0.90). Cela signifie que les individus faisant partie de notre échantillon ont déclaré avoir ressenti les sensations associées à l'épuisement professionnel à une fréquence allant de « quelques fois par année » jusqu'à « une fois par mois » en moyenne.

Ensuite, passons aux trois dimensions du burn-out. Premièrement, le score moyen en épuisement émotionnel est de 20.51 ce qui correspond à un niveau modéré. Deuxièmement, l'accomplissement personnel affiche la moyenne de 37.45 indiquant également un niveau modéré. Troisièmement, la moyenne en dépersonnalisation est égale à 3.11 ce qui représente un niveau faible. Autrement dit, en moyenne, les intervenants du spécialisé auprès des élèves autistes faisant partie de notre échantillon, ne présentent pas de symptômes de dépersonnalisation, ce qui est plutôt rassurant. En

d'autres termes, seulement la moitié des participants souffrant d'épuisement émotionnel élevé adoptent l'attitude de désinvestissement envers les enfants.

Tableau 5

Les moyens et les écarts-types des échelles et des sous-échelles qui ont utilisées dans la présente recherche.

Variable	Moyenne	Écart-type
Compétences émotionnelles globales	3.35	0.57
Compétences émotionnelles intrapersonnelles	3.27	0.75
Compétences émotionnelles interpersonnelles	3.43	0.65
Compréhension de mes émotions	3.38	0.97
Expression de mes émotions	3.05	0.80
Régulation de mes émotions	3.11	0.03
Identification des émotions d'autrui	3.93	0.72
Compréhension des émotions d'autrui	3.45	1.00
Écoute des émotions d'autrui	3.88	0.78
Régulation des émotions d'autrui	3.29	0.80
Utilisation des émotions d'autrui	2.60	0.83
Burn-out (score standardisé)	1.64	0.90
Épuisement émotionnel (score en points)	20.51	10.70
Dépersonnalisation (score en points)	3.11	4.27
Accomplissement personnel (score en points)	37.45	7.99

Subséquemment, comme nous pouvons le voir dans le Tableau 6, 28,7 % (N=23) des participants à notre recherche manifestent un niveau de risque en épuisement émotionnel, 25 % (N=20) en accomplissement personnel et 12 % (N=15) en dépersonnalisation.

Pour finir, intéressons-nous à la prévalence du burn-out dans notre échantillon. Tout de même, avant de le faire, nous tenons à préciser que pour poser le diagnostic de ce syndrome, les résultats du questionnaire MBI seuls ne suffisent pas. En effet, une évaluation clinique réalisée par un professionnel de santé est indispensable afin d'analyser le contexte de travail ainsi que les symptômes dont souffre le patient. En

faisant référence aux résultats de MBI, nous n'évoquons donc que le taux hypothétique de burn-out chez les intervenants qui ont participé à notre recherche.

Tableau 6

Scores du MBI des trois dimensions du burn-out selon les degrés.

Dimension du burn-out		Faible	Modéré	Élevé
Épuisement émotionnel	N	29	28	23
	%	36,3 %	35 %	28,7 %
Dépersonnalisation	N	53	15	12
	%	66,3	18,7 %	15 %
Accomplissement personnel	N	20	22	38
	%	25 %	27,5 %	47,5 %

Comme le montre le Tableau 7, dans notre échantillon, 6,25 % (N=5) des participants répondent à tous les trois critères du diagnostic, c'est-à-dire qu'ils ont les scores élevés en épuisement personnel et en dépersonnalisation, et un score faible en accomplissement personnel. Cela signifie très probablement qu'ils souffrent d'une forme déjà avancée du burn-out. Ensuite, 10 % (N=8) des intervenants peuvent être considérés à risque en ce qui concerne l'épuisement professionnel. Ils ont des scores élevés dans les deux premières dimensions du burn-out, mais leur score en accomplissement personnel est modéré ou élevé. De ce fait, dans notre échantillon, le taux hypothétique de burn-out qu'on obtient en additionnant les effectifs des deux groupes mentionnés ci-dessus, égale 16,25 % (N=13), ce qui s'inscrit dans les tendances relevées par la littérature scientifique (Guillet-Descas & Lentillon-Kaestner, 2019).

Ultérieurement, 30 % (N=24) des répondants ont obtenu un mauvais score pour une seule des trois dimensions du syndrome d'épuisement au travail (degré élevé pour l'épuisement émotionnel, degré élevé pour la dépersonnalisation ou degré faible pour l'accomplissement personnel). Dans le cadre de cette étude, nous les considérons donc dans un état de déséquilibre professionnel.

Pour finir, 53,75 % (N=43) ne présentent pas de symptômes que Maslach (1986) a conceptualisés dans son modèle tridimensionnel du burn-out. D'après nous, ils sont donc hypothétiquement hors risque du syndrome d'épuisement professionnel.

Tableau 7

La prévalence du burn-out dans l'échantillon.

	Burn-out avancé	**Risque du burn-out**	**Déséquilibre professionnel**	**Hors risque du burn-out**
	Scores élèves en EE et en DP, score faible en AP	Scores élèves en EE et en DP, score modéré ou élève en AP	Score à risque dans une seule des trois dimensions du burn-out	Scores hors risque pour les trois dimensions du burn-out
N	5	8	24	43
%	6,25 %	10 %	30 %	53,75 %

Les résultats des analyses descriptives nous ont offert un aperçu des caractéristiques de notre échantillon ainsi que de nos échelles et sous-échelles. Dans la suite de ce travail, nous allons procéder aux analyses inférentielles qui vont nous permettre de comprendre les liens entre toutes ces données.

6.2. Analyses inférentielles

6.2.1. Vérification des hypothèses sous-jacentes

Afin de pouvoir effectuer les analyses permettant d'examiner nos sept hypothèses, nous avons dû nous assurer que les hypothèses sous-jacentes liées aux régressions ont été respectées.

Premièrement, pour ce qui est de **l'interdépendance des erreurs**, nous n'avons pas été en mesure de confirmer cette hypothèse. En effet, les données qui ont été exploitées dans la présente recherche n'ont pas été récoltées par nos soins. Comme cela a déjà été évoqué au début de cette partie, avec l'accord de notre promotrice, nous nous sommes servis de la base de données provenant de l'étude de Hault (2024). De ce fait, nous n'avons pas pu attester que les erreurs associées aux réponses n'ont pas été corrélées entre elles. Malgré cette incertitude, nous allons toute de même continuer nos démarches.

Deuxièmement, nous avons dû nous assurer de **la normalité de la distribution** de nos données. Il s'avère que l'utilisation de certains tests tels que la régression suppose que la distribution des données soit normale. Nous avons donc réalisé les graphiques sous forme de nuages des points pour chacune de nos échelles et sous-échelles (voir

l'annexe 6), ce qui nous a permis d'affirmer que quasi toutes nos variables suivent une distribution normale, sauf deux. Il s'agit des sous-échelles « dépersonnalisation » - où il y a plus de scores bas que dans la distribution normale — et « accomplissement personnel » - où il y a plus de scores élevés. Néanmoins, cela ne constitue pas un problème. Au contraire, il est plutôt rassurant de constater que les intervenants du spécialisé auprès des élèves ayant un TSA ne présentent pas d'attitude de désinvestissement et qu'à travers leur activité professionnelle, ils se sentent accomplis.

Pour résumer, nous considérons que notre deuxième hypothèse sous-jacente a été respectée.

Troisièmement, nous avons dû vérifier **l'homoscédasticité** pour les variables utilisées dans nos analyses. Effectivement, pour réaliser une régression, il faut s'assurer que les erreurs résiduelles ne varient pas de façon extrême. Le graphique sous forme de dispersion des points permet de vérifier si 95 % des valeurs se trouvent entre +2 et -2. Nous les avons donc effectués pour toutes nos hypothèses (voir l'annexe 7), ce qui nous a permis d'attester que la troisième hypothèse sous-jacente liée à la régression a été respectée pour plusieurs de nos tests. En revanche, l'hypothèse comprenant une des variables qui n'a pas été distribuée normalement, à savoir le score en dépersonnalisation, présente des signes d'hétéroscédasticité. Étant donné que l'anormalité de distribution n'a pas été considérée problématique, nous ne jugeons pas non plus l'incertitude au sujet de l'homoscédasticité d'une de nos hypothèses suffisamment sévères pour invalider les résultats de nos analyses (même si cela présente clairement une limite à notre recherche).

Quatrièmement, l'hypothèse de **l'absence de multicolinéarité** entre les variables indépendantes a dû être également confirmée. En effet, pour réaliser une régression multiple, il est indispensable de s'assurer que les variables indépendantes ne soient pas trop corrélées entre elles. Dans notre cas, les résultats présents dans l'annexe 8 affichent que les VIF des deux dimensions ainsi que des huit composantes des compétences émotionnelles sont largement en dessous de 5. Cela permet de confirmer le respect de notre quatrième et dernière hypothèse sous-jacente.

Passons donc aux analyses inférentielles.

6.2.2. Régressions

Après avoir exposé notre méthodologie, nous pouvons enfin présenter les analyses permettant d'établir les liens entre nos diverses variables et ainsi de vérifier nos sept hypothèses.

Pour faciliter l'interprétation des résultats, la variable dépendante « BurnOut » utilisée pour plusieurs de nos hypothèses ainsi que toutes les variables indépendantes (scores en compétences émotionnelles — « CE_TOTAL », intra — « CE_INTRA » — et interpersonnelles — « CE_INTER » et les scores pour toutes les composantes des deux versants des compétences émotionnelles) ont été standardisées.

Hypothèse 1 : Les compétences émotionnelles prédisent le burn-out chez les intervenants du spécialisé qui travaillent avec les élèves ayant un TSA.

Premièrement, nous avons voulu évaluer la prédiction du burn-out sur base des compétences émotionnelles.

Tableau 8

Résumé de régression bivariée de l'impact des compétences émotionnelles (score total, variable standardisée) sur le burn-out (variable standardisée).

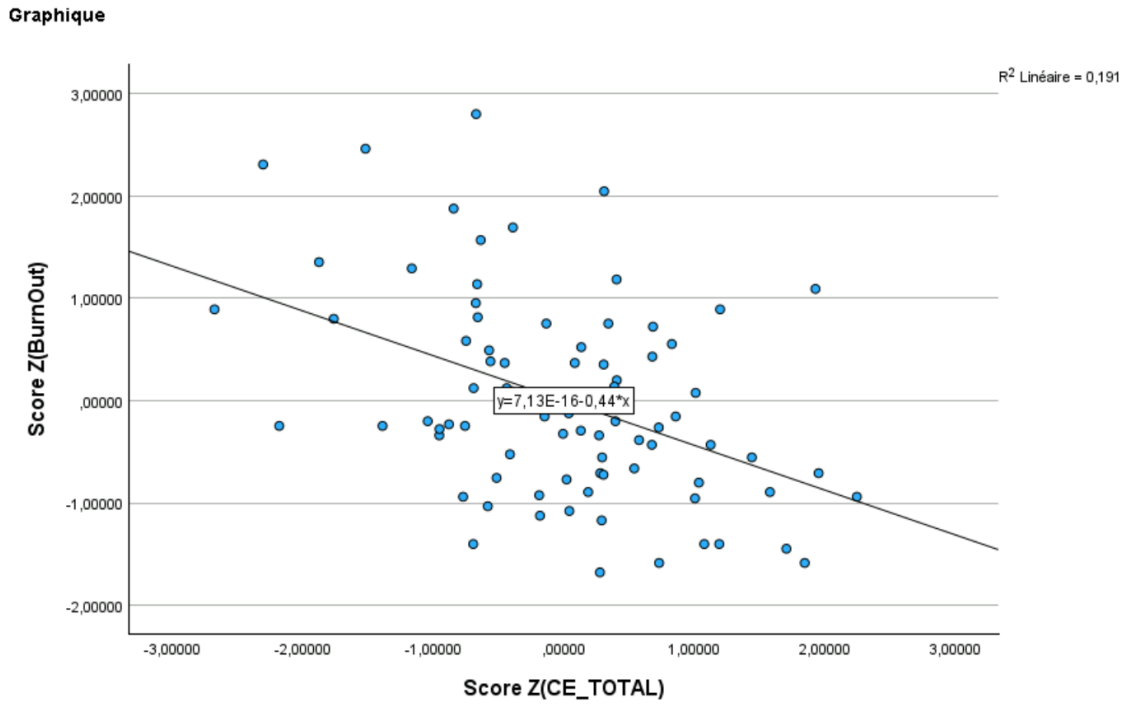
Variable	B	SE	Sig.
Terme constant	-.010	0.100	.920
Score Z(CE_TOTAL)	-.448***	0.103	<.001
R deux	.191		
R deux ajusté	.181		
F pour changement en R deux	18.406***		<.001

**p<.05 ; ***p<.001*

Nous avons commencé par la réalisation d'une régression bivariée afin d'examiner la significativité du lien de prédiction entre le score total en compétences émotionnelles et le burn-out. Les résultats présentés dans le Tableau 8 confirment que les compétences émotionnelles expliquent 19,1 % de la variance en burn-out. Ceci est un effet de grande taille (r[80]=.191 ; p<.001).

Figure 9

Nuage des points pour la régression de l'impact des compétences émotionnelles (score total) sur le burn-out.



En ce qui concerne la pente de notre modèle de la régression bivarié, elle est de -,45. Comme l'illustre la Figure 9 cela signifie qu'il existe une relation négative entre les compétences émotionnelles et le burn-out. Plus concrètement, si dans notre échantillon un intervenant a le score en compétences intrapersonnelles d'un écart-type en plus, son score en burn-out diminuera de .45 écart-type. Ce résultat est significatif ($p<.001$).

Pour résumer, les résultats récoltés sur l'échantillon de 80 personnes ont permis de confirmer que les compétences émotionnelles prédisent significativement et négativement le burn-out.

Hypothèse 2 : Le versant intrapersonnel des compétences émotionnelles a un effet plus prononcé sur le burn-out que le versant interpersonnel chez les intervenants du spécialisé accompagnant les élèves avec un TSA.

Une régression multiple a été faite pour estimer l'impact des deux versants des compétences émotionnelles sur le burn-out. D'après les résultats de notre modèle de la régression multiple (voir le Tableau 9), les compétences émotionnelles intra- et interpersonnelles prédisent toutes les deux le syndrome d'épuisement professionnel.

Effectivement, nous pouvons constater que les deux versants des compétences émotionnelles expliquent 17 % de la variance en burn-out. Il s'agit à nouveau d'un effet de grande taille (r[80]=.170, p<.001). Cet effet est moins important que dans la régression précédente (bivariée), car vu la présence de deux variables indépendantes (et non pas une seule) nous devons nous référer au coefficient de détermination ajusté (R deux ajusté).

Tableau 9

Résumé de régression multiple de l'impact des compétences émotionnelles intra- et interpersonnelles (variables standardisées) sur le burn-out (variable standardisée).

Variable	B	ES	Sig.
Terme constant	5.784^{E}-16	0.102	1.000
Score Z(CE_INTER)	-.239*	0.108	.030
Score Z(CE_INTRA)	-.298*	0.108	.007
R deux	.191		
R deux ajusté	.170		
F pour changement en R deux	9.096***		<.001

**p<.05 ; ***p<.001*

Passons à l'interprétation des deux pentes de notre modèle de la régression multiple.

Premièrement, la pente des compétences émotionnelles intrapersonnelles est de -.3. Il existe donc une relation négative entre cette variable et le burn-out. Cela signifie que lorsque le niveau en compétences intrapersonnelles augmente d'un écart-type dans notre échantillon, le score en burn-out diminue de .3 écart-type. Ce résultat est significatif (p=.007).

Deuxièmement, la pente des compétences interpersonnelles est de -.24. Il y a donc également une relation négative entre cette variable indépendante et le burn-out. Cela implique qu'une augmentation d'un écart-type en compétences émotionnelles au sein de notre échantillon entraine une diminution de .24 écart-type du niveau de burn-out. Ce résultat est significatif (p=.03).

D'après ces résultats, les compétences émotionnelles intrapersonnelles ont un effet légèrement plus prononcé sur le burn-out que les compétences interpersonnelles. En effet, rappelons-le, une augmentation d'un écart-type sur la variable « compétences

émotionnelles intrapersonnelles » entraine une diminution sur la variable « burn-out » de -.3 écart-type, alors que pour les compétences émotionnelles interpersonnelles cette diminution est un peu moins importante (-.24).

Figure 10

Nuage des points illustrant l'impact des compétences intra- et interpersonnelles sur le burn-out.

En conclusion (et comme le démontre la Figure 10), les données récoltées sur un échantillon de 80 individus ont donc permis de confirmer que les compétences liées à la gestion de ses propres émotions ont un effet plus prononcé sur le burn-out que les compétences liées avec la gestion des émotions d'autrui.

Hypothèse 3 : L'effet des compétences émotionnelles sur le burn-out sera plus prononcé pour les intervenants qui se sont formés spécifiquement pour accompagner les élèves TSA.

Afin de vérifier cette hypothèse, nous avons tout d'abord créé une variable d'interaction entre les compétences émotionnelles (score total, variable standardisée) et la variable muette qui dans sa modalité active regroupe les intervenants qui ont suivi une formation pour mieux accompagner les élèves TSA.

Ensuite, nous avons effectué une régression avec un modèle imbriqué : la première ne contient que la variable « compétences émotionnelles », alors que dans le deuxième nous avons ajouté notre variable d'interaction.

Tableau 10

Résumé de régression hiérarchique de l'impact des compétences émotionnelles sur le burn-out (variable standardisée) sans (1) et avec (2) la variable d'interaction — formation spécialisée et compétences émotionnelles (variable standardisée).

	Modèle 1			**Modèle 2**		
Variable	**B**	**ES**	**Sig.**	**B**	**ES**	**Sig.**
Terme constant	-.010	0.100	.920	-.021	0.101	.839
Score Z(CE_TOTAL)	-.448***	0.103	<.001	-.346*	0.144	.019
VI_FormationTSA-_ZCE_TOTAL				-.210	0.206	.311
R deux	.191			.201		
R deux ajusté	.181			.181		
F pour changement en R deux	19.080***		<.001	10.064***		<.001

**p<.05 ; ***p<.001*

Le coefficient de détermination ajusté pour les deux modèles est exactement le même (r[80]=.181 ; p< ;001), ce qui implique que le modèle imbriqué avec la variable d'interaction en plus n'explique pas mieux le niveau du burn-out dans notre échantillon. Autrement dit, il n'y a donc pas de différence entre l'impact des compétences émotionnelles seules ou les compétences émotionnelles liées avec le fait d'avoir suivi une formation spécifique aux élèves avec un TSA sur le burn-out.

En résumé, les résultats récoltés sur un échantillon de 80 intervenants auprès des élèves avec un TSA démontrent que l'effet des compétences émotionnelles sur le burn-out ne diffère pas significativement entre ceux qui se sont formés à une approche spécifique pour ses élèves et ceux qui ne l'ont pas fait.

Hypothèse 4 : Le niveau du burn-out sera prédit par la compréhension de ses propres émotions chez les intervenants du spécialisé accompagnant les élèves avec un TSA.

Tout d'abord, nous avons réalisé une régression multiple afin d'évaluer l'impact de toutes les composantes des compétences émotionnelles intra- et interpersonnel sur le burn-out. Les résultats présentés dans le Tableau 11 montrent un lien significatif entre la compréhension de ses propres émotions (faisant partie du versant intrapersonnel) ainsi que l'écoute des émotions d'autrui (faisant partie du versant interpersonnel) et la dimension « épuisement émotionnel » du burn-out (p<0,001).

Tableau 11

Résumé de régression multiple de l'impact des composantes des compétences intrapersonnelles (compréhension, expression et régulation — variables standardisées) et interpersonnelles (identification, compréhension, écoute, régulation et utilisation — variables standardisées) sur la variable « Burnout ».

Variable	B	ES	Sig.
Terme constant	-.007	0.090	.937
ScoreZ_CompréhensionDeMesEmotions	-.386*	0.118	.002
ScoreZ_ExpressionDeMesEmotions	-.195	0.113	.090
ScoreZ_RégulationDeMesEmotions	.164	0.115	.160
ScoreZ_IdentificationDesEmotionsDAutrui	.145	0.145	.322
ScoreZ_CompréhensionDesEmotionsDAutrui	-.053	0.130	.685
ScoreZ_EcouteDesEmotionsDAutrui	-.520***	0.134	<.001
ScoreZ_RégulationDesEmotionsDAutrui	.056	0.159	.725
ScoreZ_UtilisationDesEmotionsDAutrui	.095	0.129	.466
R deux	.408		
R deux ajusté	.344		
F pour changement en R deux	6.368***		<.001

**p<.05 ; ***p<.001*

En ce qui concerne la compréhension de ses propres émotions, une régression bivariée a été réalisée pour estimer le score en épuisement professionnel uniquement sur base de cette variable. Les résultats sont repris dans le Tableau 12 et montrent que cette composante des compétences émotionnelles intrapersonnelle prédit 21 % de la variance en burn-out (r[80]=.210 ; p<.001). Ce résultat est significatif, il montre une corrélation négative (B=-.464 ; p>.001) et il s'agit donc à nouveau d'un effet de grande taille.

Tableau 12

Résumé de régression bivariée de l'impact de la compréhension de ses propres émotions (variable standardisée) sur la variable « BurnOut ».

Variable	B	ES	Sig.
Terme constant	-.007	0.099	.943
ScoreZ_CompréhensionDeMesEmotions	-.464***	0.100	<.001
R deux	.210		
R deux ajusté	.201		
F pour changement en R deux	21.584***		<.001

**p<.05 ; ***p<.001*

Ensuite, une deuxième régression bivariée a été réalisée pour évaluer la taille d'effet de la relation prédictive entre l'écoute des émotions d'autrui et l'épuisement professionnel. Les résultats indiquent que l'écoute des émotions des autres prédit 24 % de la variance du burn-out (r[80]=.239 ; p>.001), ce qui représente également un effet de grande taille. Cette corrélation est négative (B=-.494 ; p>.001).

Tableau 13

Résumé de régression bivariée de l'impact de l'écoute des émotions d'autrui (variable standardisée) sur la variable « BurnOut ».

Variable	B	ES	Sig.
Terme constant	-.007	0.097	.942
ScoreZ_EcouteDesEmotionsDAutrui	-.494***	0.098	<.001
R deux	.239		
R deux ajusté	.229		
F pour changement en R deux	25.379***		<.001

**p<.05 ; ***p<.001*

Pour résumer, les résultats récoltés sur un échantillon de 80 participants indiquent que la compréhension de ses propres émotions prédit significativement et négativement le burn-out. Notre hypothèse n° 4 a donc pu être confirmée. De plus, nos analyses ont permis de découvrir que l'écoute des émotions des autres prédit également cette même variable dépendante de manière significative et négative.

Hypothèse 5 : La dépersonnalisation sera prédite par l'écoute des émotions d'autrui chez les intervenants du spécialisé qui accompagnent les élèves avec un TSA.

Pour commencer, une régression multiple a été effectuée pour vérifier l'impact de toutes les composantes des compétences émotionnelles intra- et interpersonnel sur le score en dépersonnalisation.

Tableau 14

Résumé de régression multiple de l'impact des composantes des compétences émotionnelles intrapersonnelles (compréhension, expression et régulation — variables standardisées) et interpersonnelles (identification, compréhension, écoute, régulation et utilisation — variables standardisées) sur le score en dépersonnalisation.

Variable	B	ES	Sig.
Terme constant	3.096***	0.418	<.001
ScoreZ_CompréhensionDeMesEmotions	-.867	0.550	.119
ScoreZ_ExpressionDeMesEmotions	-.856	0.528	.109
ScoreZ_RégulationDeMesEmotions	.476	0.537	.378
ScoreZ_IdentificationDesEmotionsDAutrui	.143	0.675	.833
ScoreZ_CompréhensionDesEmotionsDAutrui	.225	0.607	.712
ScoreZ_EcouteDesEmotionsDAutrui	-2.281***	0.623	<.001
ScoreZ_RégulationDesEmotionsDAutrui	1.078	0.740	.150
ScoreZ_UtilisationDesEmotionsDAutrui	.256	0.602	.672
R deux	.275		
R deux ajusté	.196		
F pour changement en R deux	3.505*		.002

**p<.05 ; ***p<.001*

Selon nos résultats repris dans le Tableau 14, l'écoute des émotions d'autrui (faisant partie de la dimension interpersonnelle des compétences émotionnelles) est l'unique composante qui prédit significativement la dimension du burn-out (p<.001).

Ensuite, nous avons réalisé une régression bivariée dans le but d'évaluer l'impact du lien de prédiction entre nos deux variables : indépendante (écoute des émotions d'autrui) et dépendante (score en dépersonnalisation).

Nos résultats montrent que l'écoute des émotions des autres explique 14,2 % de la variance du score en dimension « dépersonnalisation », ce qui est significatif (r[80]=.142 ; p<001). Il s'agit d'un effet de grande taille.

Tableau 15

Résumé de régression bivariée de l'impact de l'écoute des émotions d'autrui (variable standardisée) sur le score en dépersonnalisation.

Variable	B	ES	Sig.
Terme constant	3.096***	0.435	<.001
ScoreZ_EcouteDesEmotionsDAutrui	-1.604***	0.436	<.001
R deux	.142		
R deux ajusté	.132		
F pour changement en R deux	13.439***		<.001

**p<.05 ; ***p<.001*

Comme nous pouvons le voir dans le Tableau 15, la corrélation entre les deux variables est significative et négative (B=-1,604, p<.001). Cela implique qu'une augmentation en écoute des émotions d'autrui d'un écart-type entraine une diminution en dépersonnalisation de 1,6 point. Cependant, cela n'impacte pas le degré de cette dimension du burn-out. En effet, d'après le terme constant, les intervenants avec le niveau moyen en écoute des émotions d'autrui ont 3 points en dépersonnalisation, ce qui se trouve déjà dans les limites du degré faible de cette dimension présentées dans le Tableau 16. À ce stade, ne considérons donc pas cette composante comme un facteur protégeant de la dimension de la dépersonnalisation d'épuisement professionnel.

En résumé, les résultats récoltés sur un échantillon de 80 participants confirment notre hypothèse qui dit que l'écoute des émotions d'autrui prédit significativement et négativement le score en dimension « dépersonnalisation » du burn-out.

Tableau 16

Tableau d'interprétation des scores pour la dimension « dépersonnalisation » du burn-out.

Dimension du burn-out	Degré faible	Degré modéré	Degré élevé
Dépersonnalisation	0 — 3	4 — 7	8 — 18

Hypothèse 6 : L'accomplissement personnel sera prédit par la régulation des émotions d'autrui chez les intervenants du spécialisé qui accompagnent les élèves avec un TSA.

Tout d'abord, nous avons réalisé une régression multiple pour vérifier quelles composantes des compétences émotionnelles ont un impact significatif sur l'accomplissement personnel.

Tableau 17

Résumé de régression multiple de l'impact des composantes des compétences intrapersonnelles (compréhension, expression et régulation — variables standardisées) et interpersonnelles (identification, compréhension, écoute, régulation et utilisation — variables standardisées) sur le score en accomplissement personnel.

Variable	B	ES	Sig.
Terme constant	37.434***	0.727	<.001
ScoreZ_CompréhensionDeMesEmotions	1.044	0.956	.278
ScoreZ_ExpressionDeMesEmotions	.168	0.918	.855
ScoreZ_RégulationDeMesEmotions	-.1.431	0.934	.130
ScoreZ_IdentificationDesEmotionsDAutrui	.322	1.174	.784
ScoreZ_CompréhensionDesEmotionsDAutrui	1.566	1.054	.142
ScoreZ_EcouteDesEmotionsDAutrui	.540	1.082	.619
ScoreZ_RégulationDesEmotionsDAutrui	3.044*	1.286	.021
ScoreZ_UtilisationDesEmotionsDAutrui	.024	1.045	.982
R deux	.374		
R deux ajusté	.307		
F pour changement en R deux	5.534***		<.001

**p<.05 ; ***p<.001*

Nos résultats repris dans le Tableau 17 confirment que la régulation des émotions des autres est la seule composante qui prédit significativement le versant positif du burn-out (p=.021).

Ensuite, une régression bivariée a été réalisée afin d'évaluer l'impact du lien prédictif entre la régulation des émotions d'autrui et le score en accomplissement personnel.

Tableau 18

Résumé de régression bivariée de l'impact de la régulation des émotions d'autrui (variable standardisée) sur le score en accomplissement personnel.

Variable	B	ES	Sig.
Terme constant	37.434***	0.726	<.001
ScoreZ_RégulationDesEmotionsDAutrui	4.482***	0.731	<.001
R deux	.317		
R deux ajusté	.309		
F pour changement en R deux	37.630***		<.001

**p<.05 ; ***p<.001*

Nos résultats montrent que la régulation des émotions des autres explique 31,7 % de la variance du score en dimension d'accomplissement personnel. Ce lien est significatif (r[80]=.317 ; p<001) et il s'agit d'un effet de grande taille. En ce qui concerne la relation entre ces deux variables, elle est positive. Cela implique que l'augmentation du score en régulation des émotions d'autrui entraine l'augmentation du sentiment d'accomplissement personnel (B=4.4482 ; p>,001). Plus concrètement, si dans notre échantillon un intervenant a le score en régulation émotionnelle interpersonnelle d'un écart-type en plus, son score en accomplissement personnel sera plus élevé de 4,5 points en moyenne.

Il est intéressant de mentionner qu'un participant de notre échantillon qui, selon la règle de la distribution normale, appartient aux 16 % des personnes les plus compétentes en ce qui concerne la régulation des émotions d'autrui aura un score en accomplissement personnel de 42 points, ce qui se traduit par le degré élevé de cette dimension. Nous pouvons donc déduire que la régulation des émotions des autres peut être considérée comme un facteur de protection contre la réduction du sentiment d'accomplissement personnel.

Tableau 19

Tableau d'interprétation des scores pour la dimension « accomplissement personnel » du burn-out.

Dimension du burn-out	Degré faible	Degré modéré	Degré élevé
Accomplissement personnel	0 — 33	34 — 39	40 — 48

En conclusion, les résultats récoltés sur un échantillon de 80 participants confirment que la régulation des émotions d'autrui prédit significativement et positivement le score en dimension « accomplissement personnel » du burn-out. De plus, nous avons identifié cette variable indépendante comme un facteur protecteur contre la dimension « réduction d'accomplissement personnel ».

Hypothèse 7 : L'épuisement émotionnel sera prédit par les mêmes composantes des compétences émotionnelles que le burn-out chez les intervenants du spécialisé qui accompagnent les élèves avec un TSA (à savoir : la compréhension de ses propres émotions et l'écoute des émotions d'autrui).

Comme dans le cas des analyses qui ont été effectuées pour examiner les deux hypothèses précédentes, nous avons commencé par la réalisation d'une régression multiple afin de vérifier l'impact de toutes les composantes de compétences émotionnelles sur le score en épuisement émotionnel.

D'après les résultats qui se trouvent dans le Tableau 20, il existe des liens significatifs et négatifs entre l'épuisement émotionnel et la compréhension de ses propres émotions (B=-4.989 p>.001), ainsi qu'avec l'écoute des émotions d'autrui (B=-4.656 ; p=.002). Il s'agit de ces deux mêmes composantes des compétences émotionnelles qui, d'après nos résultats, prédisent significativement et négativement le burn-out.

Ensuite, nous avons fait une régression bivariée afin de mieux comprendre la relation entre la compréhension de ses propres émotions et l'épuisement émotionnel. Les résultats repris dans le Tableau 21 démontrent que notre variable dépendante explique 23,3 % de la variance du score en épuisement émotionnel (r(80)=.233 ; p<.001). Il s'agit d'un résultat significatif et d'un effet d'une grande taille, ce qui ressemble fortement à celui obtenu pour la régression bivariée examinant le lien entre la compréhension de ses propres émotions et le burn-out (r[80]=.210 ; p<.001).

Tableau 20

Résumé de régression multiple de l'impact des composantes des compétences intrapersonnelles (compréhension, expression et régulation — variables standardisées) et interpersonnelles (identification, compréhension, écoute, régulation et utilisation — variables standardisées) sur le score en épuisement émotionnel.

Variable	B	ES	Sig.
Terme constant	20.386***	0.981	<.001
ScoreZ_CompréhensionDeMesEmotions	-4.989***	1.290	<.001
ScoreZ_ExpressionDeMesEmotions	-1.762	1.238	.159
ScoreZ_RégulationDeMesEmotions	.831	1.259	.511
ScoreZ_IdentificationDesEmotionsDAutrui	3,130	1.583	.052
ScoreZ_CompréhensionDesEmotionsDAutrui	-.232	1.422	.871
ScoreZ_EcouteDesEmotionsDAutrui	-4.645*	0.459	.002
ScoreZ_RégulationDesEmotionsDAutrui	1.434	1.735	.411
ScoreZ_UtilisationDesEmotionsDAutrui	1.347	1.411	.343
R deux	.370		
R deux ajusté	.302		
F pour changement en R deux	5.426***		<.001

**p<.05 ; ***p<.001*

Tableau 21

Résumé de régression bivariée de l'impact de la compréhension de ses propres émotions (variable standardisée) sur le score en épuisement émotionnel.

Variable	B	ES	Sig.
Terme constant	20.386***	1.035	<.001
ScoreZ_CompréhensionDeMesEmotions	-5.158***	1.041	<.001
R deux	.233		
R deux ajusté	.223		
F pour changement en R deux	24.556***		<.001

**p<.05 ; ***p<.001*

Ultérieurement, une deuxième régression bivariée a été effectuée, mais cette fois-ci nous avons voulu vérifier la corrélation entre l'épuisement émotionnel et l'écoute des émotions d'autrui. D'après nos résultats, cette composante des compétences

émotionnelles prédit significativement 7,3 % de la variance du score en épuisement émotionnel, ce qui représente un effet de taille moyenne (r(80)=.073 ; p<.014). L'impact de l'écoute des émotions d'autrui est donc trois fois plus faible sur l'épuisement émotionnel que sur le burn-out (rappelons-le, 24 % de la variance en burn-out a été prédite par cette composante des CE).

Tableau 22

Résumé de régression bivariée de l'impact de l'écoute des émotions d'autrui (variable standardisée) sur le score en épuisement émotionnel.

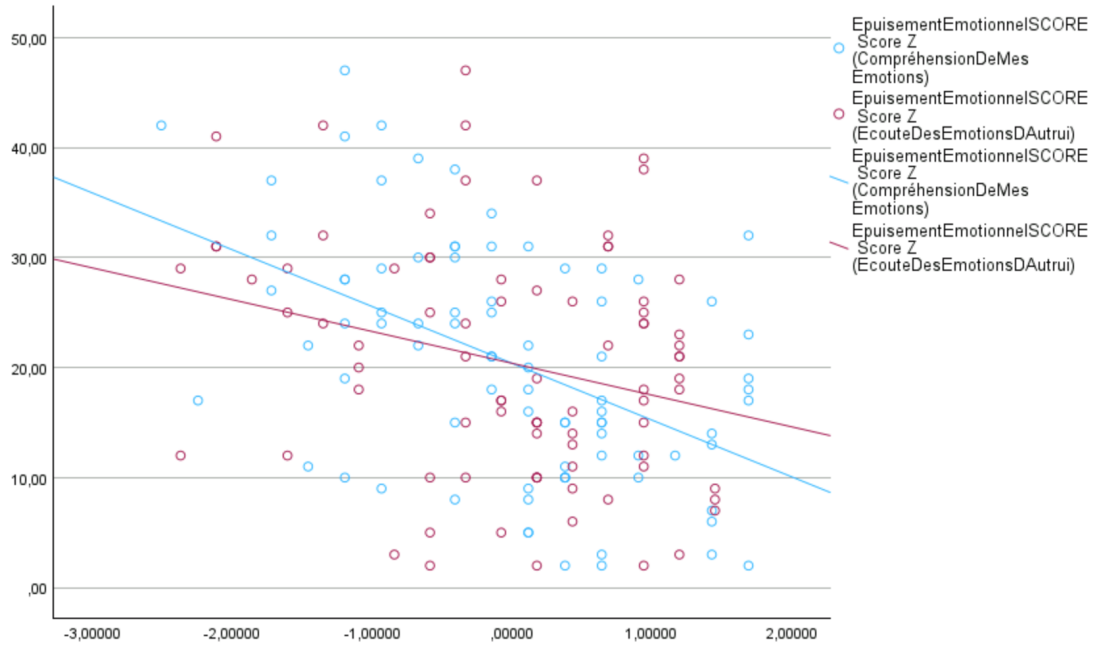
Variable	B	ES	Sig.
Terme constant	20.386***	1.137	<.001
ScoreZ_EcouteDesEmotionsDAutrui	-2.888*	1.144	.014
R deux	.073		
R deux ajusté	.061		
F pour changement en R deux	6.372*		.014

**p<.05 ; ***p<.001*

Les résultats récoltés sur un échantillon de 80 participants indiquent que la compréhension de ses propres émotions et l'écoute des émotions des autres prédisent significativement et négativement le score en dimension d'épuisement émotionnel. Il convient tout de même de préciser que la partie de la variance du score en épuisement émotionnel expliquée par la compréhension de ses propres émotions (r[80]=.223) est trois fois plus grande que celle prédite par l'écoute des émotions des autres (r[80]=.073). Bien plus, comme l'illustre la Figure 11, l'impact de la compréhension de ses émotions est plus puissant que celui de l'écoute des émotions d'autrui.

Figure 11

Nuage des points pour la régression bivariée de l'impact de la compréhension de ses propres émotions et écoute des émotions des autres sur le score en épuisement émotionnel.



Ensuite, d'après le terme constant, pour un intervenant de notre échantillon qui a un score moyen en compréhension de ses propres émotions et en écoute des émotions d'autrui, nous prédisons un score de 20,39 en épuisement émotionnel, ce qui se traduit par le degré modéré de cette dimension du burn-out. Il est intéressant de remarquer qu'un intervenant avec un score d'un écart-type de plus en écoute des émotions des autres aura un score moins élevé de 2,89 points en épuisement émotionnel, ce qui n'entraine pas de changement de degré de cette dimension. Cependant, lorsque le niveau de la compréhension de ses propres émotions augmente d'un écart-type, cela provoque une diminution de 5,16 points en épuisement émotionnel. Autrement dit, un participant de notre recherche qui, selon la règle de la distribution normale, appartient aux 16 % des personnes les plus compétentes en ce qui concerne la compréhension de ses propres émotions aura un score de 15, affichant ainsi le degré faible de cette dimension du burn-out. Par conséquent, il nous semble pertinent de souligner que la compréhension de ses propres émotions peut être considérée comme un facteur de protection contre l'épuisement émotionnel au travail.

Tableau 23

Tableau d'interprétation des scores pour la dimension « épuisement émotionnel » du burn-out.

Dimension du burn-out	Degré faible	Degré modéré	Degré élevé
Épuisement émotionnel	0 — 15	16 — 26	27 — 48

Pour conclure, les résultats récoltés sur un échantillon de 80 participants ont permis de confirmer notre hypothèse selon laquelle l'épuisement émotionnel sera prédit par la même composante des compétences émotionnelles que le burn-out, à savoir la compréhension de ses émotions et l'écoute des émotions d'autrui. En effet, la dimension d'épuisement émotionnel est significativement et négativement corrélée avec la compréhension de ses propres émotions et avec l'écoute des émotions d'autrui. Notre hypothèse a donc pu être confirmée. Pour finir, nous avons identifié la compréhension de ses propres émotions comme un facteur protecteur contre la dimension d'épuisement émotionnel du burn-out.

6.2.3. Synthèse des résultats

Nous clôturons la partie empirique de ce travail par le Tableau 24 qui récapitule l'ensemble des hypothèses émises dans le cadre de la présente recherche ainsi que nos conclusions obtenues à la suite des analyses statistiques. Cependant, ses résultats doivent être accompagnés par davantage d'explications et une remise en contexte. Dans la suite de ce travail, nous allons donc les interpréter en tentant de les articuler avec la littérature scientifique.

Tableau 24

Tableau récapitulatif des résultats finaux pour les sept hypothèses formulées à l'occasion de notre recherche.

Hypothèse	Conclusion
Hypothèse 1 : Les compétences émotionnelles prédisent le burn-out chez les intervenants du spécialisé qui travaillent avec les élèves ayant un TSA.	Confirmée
Hypothèse 2 : Le versant intrapersonnel des compétences émotionnelles a un effet plus prononcé sur le burn-out que le versant interpersonnel chez les intervenants du spécialisé accompagnant les élèves avec un TSA.	Confirmée
Hypothèse 3 : L'effet des compétences émotionnelles sur le burn-out sera plus prononcé pour les intervenants du spécialisé qui se sont formés spécifiquement pour accompagner les élèves TSA.	Non-confirmée
Hypothèse 4 : Le niveau du burn-out sera prédit pas la compréhension de ses propres émotions chez les intervenants du spécialisé travaillant avec les élèves autistes.	Confirmée* (*l'écoute des émotions d'autrui prédit également le burn-out)
Hypothèse 5 : La dépersonnalisation sera prédite pas l'écoute des émotions d'autrui chez les intervenants du spécialisé qui accompagnent les élèves avec un TSA.	Confirmée
Hypothèse 6 : L'accomplissement personnel sera prédit pas la régulation des émotions d'autrui chez les intervenants du spécialisé qui accompagnent les élèves avec un TSA.	Confirmée
Hypothèse 7 : L'épuisement émotionnel sera prédit pas les mêmes composantes des compétences émotionnelles que le burn-out chez les intervenants du spécialisé qui accompagnent les élèves avec un TSA.	Confirmée

Discussion

Dans cette partie du travail, nous allons tout d'abord discuter des résultats de notre recherche. Ensuite, nous présenterons les limites de notre démarche et évoquerons des perspectives d'études permettant d'approfondir la compréhension de nos concepts clés. Pour finir, nous exposerons les pistes d'actions constituant un plaidoyer pour le développement des compétences émotionnelles pouvant protéger les enseignants accueillant dans leurs classes des élèves avec un TSA du burn-out.

7. Discussion des résultats

Premièrement, nos résultats indiquent que plus l'intervenant auprès des élèves autistes est compétent au niveau émotionnel, moins son niveau de burn-out est élevé. Cela peut s'expliquer par le fait que les personnes dotées de compétences émotionnelles élevées ressentent plus d'émotions positives et moins d'émotions négatives (Brasseur et al., 2013), présentent une activation physiologique moindre dans des contextes négatifs (Mikolajczak et al., 2007) et adoptent moins de comportements nocifs pour la santé (Brackett, et al., 2004). Notre résultat corrobore plusieurs travaux qui ont été réalisés auprès des enseignants en formation ou en fonction dans des écoles ordinaires (Braun et Hooper, 2024 ; Fiorilli et al., 2019 ; Mérida-López & Extremera, 2017). Néanmoins, il ne faut pas oublier qu'accompagner les enfants autistes peut s'avérer encore plus exigeant émotionnellement, car la façon dont ces élèves raisonnent, communiquent ou se comportent diffère souvent de ce qui est considéré comme typique ou normal (Baghdadli et al., 2011 ; Howard et al., 2009). Par conséquent, les intervenants qui parviennent à identifier, comprendre, exprimer/écouter, réguler et utiliser leurs émotions ainsi que celles d'autrui sont donc forcément mieux outillés pour affronter d'éventuelles difficultés provenant de ces différences. Ainsi, ils s'adaptent plus rapidement et efficacement aux situations en évitant de se laisser dépasser par le stress qui, en devenant chronique, peut déboucher sur de l'épuisement professionnel. Il est donc d'autant plus important que les enseignants qui accueillent des élèves avec un TSA soient compétents au niveau émotionnel pour réduire le risque de faire un burn-out.

Deuxièmement, nous avons constaté que les compétences liées à la gestion de ses propres émotions ont un effet plus prononcé sur l'épuisement professionnel que les

compétences liées à la gestion des émotions d'autrui. Cela concorde avec les travaux de Gay et Genoud (2020) ainsi que de Pekaar et al. (2019). Martínez-Iñigo et al. (2007) proposent d'expliquer ce phénomène par le fait que, contrairement aux compétences interpersonnelles que nous ne mobilisons qu'en présence de quelqu'un d'autre, les compétences intrapersonnelles sont activées en permanence. En effet, nous traitons constamment les informations liées à notre propre vécu émotionnel. Par conséquent, il est compréhensible qu'être compétent en ce qui concerne le traitement de ses émotions impacte davantage notre santé mentale et joue un rôle bien plus important dans la prévention de l'épuisement professionnel (Martínez-Iñigo et al., 2007). De plus, il est intéressant de mentionner que la régulation de ses émotions, et plus particulièrement la stratégie du changement cognitif (que nous décrirons dans la partie « Pistes à l'attention des enseignants ») permet d'influencer la manière dont l'individu perçoit les évènements qu'il doit affronter (Gross, 1998). Cette composante intrapersonnelle peut donc moduler la façon dont nous interprétons ce qui nous arrive — que ça soit lié à nos propres émotions ou à celles d'autrui. Tous ces résultats mettent donc en lumière l'intérêt de développer en priorité les compétences émotionnelles intrapersonnelles.

Par ailleurs, deux études ont mis en évidence que la dimension interpersonnelle seule s'avère même néfaste pour la population de notre pays. Tout d'abord, Mikolajczak et al. (2015) - qui ont réalisé une enquête à propos de l'impact des compétences émotionnelles sur la santé des Belges - ont constaté que les personnes qui ont la plus faible consommation de soins de santé sont celles étant très compétentes au niveau intrapersonnel et peu compétentes au niveau interpersonnel. Ensuite, Lin et al. (2023) ont découvert que les individus dotés de CE interpersonnelles élevées sont plus fortement atteints par le burn-out parental. Par conséquent, les deux groupes de chercheurs ont recommandé de freiner le développement du versant interpersonnel dans les interventions visant à traiter le burn-out dans la population belge (et nous avons décidé de les suivre ; pour plus de détails, voir « Pistes à l'attention des enseignants »).

Troisièmement, d'après nos résultats, l'effet des compétences émotionnelles sur le burn-out ne diffère pas significativement entre les intervenants qui se sont formés à une approche spécifique pour les élèves autistes et ceux qui ne l'ont pas fait. En effet, nous nous sommes attendus à ce que les professionnels formés à une approche

reconnue comme bénéfique aient un moindre niveau de burn-out que leurs collègues non formés, comme le suggèrent différents travaux (Howard, 2009 ; Candeias et al., 2021). Cependant, dans le cadre de notre recherche, ces formations n'ont pas accentué le caractère protecteur des compétences émotionnelles. D'autres études peuvent nous aider à comprendre cela. Premièrement, Morrier et al. (2011) ont constaté que les intervenants ayant suivi une formation liée à une pratique probante pour les élèves ayant un TSA ne se servent que très rarement des astuces apprises dans ce cadre. Cela découle essentiellement du manque de confiance dans leur application. De plus, quand ils se trouvent dans le feu d'action, ils ont tendance à privilégier les pratiques qui sont moins complexes et qu'ils maîtrisent déjà bien (Morrier et al., 2011). Deuxièmement, la fidélité d'implémentation[2] peut varier considérablement entre les professionnels, ce qui risque de compromettre la relation entre le fait de s'être formé et le niveau moindre de burn-out. En guise d'exemple, Alexandre et al. (2015) ont démontré qu'une mise en œuvre partielle des protocoles appris n'apporte pas les résultats attendus et conduit les enseignants vers l'abandon de ces pratiques. Cela est d'autant plus vrai si les formations restent trop théoriques et/ou s'il n'y a pas de suivi en ce qui concerne leur application sur le terrain. Troisièmement, il se peut que les formations n'amplifient pas l'effet protecteur des compétences émotionnelles, car, dans le cadre de l'accompagnement auprès des élèves avec un TSA, la façon dont l'intervenant vit les émotions est prioritaire par rapport à d'autres facteurs.

En revanche, Valée (2008) a démontré que le sentiment d'efficacité personnel permet de prouver l'effet catalyseur des formations liées à l'accompagnement des élèves autistes sur les compétences émotionnelles. Dès lors, des études supplémentaires devraient être réalisées afin de mieux comprendre l'interaction entre les CE et les formations ainsi que leur lien avec d'autres variables dépendantes (peut-être plus directement influençables, comme c'est le cas pour le SEP).

Quatrièmement, le burn-out est prédit par la compréhension de ses propres émotions, ce qui corrobore notamment le travail de Gay et Genaud (2019). En effet, il est assez logique que la capacité d'un individu à percevoir le sens de ses émotions permette de les vivre plus sereinement et, par conséquent, de mieux gérer le stress. De ce fait, les

[2] Fidélité d'implémentation fait référence au « degré de correspondance entre le programme implanté par les enseignants et les autres intervenants et celui prévu par les concepteurs de ces approches » (Dusenbury et al., 2003, cité dans Joly et al., p. 102).

intervenants qui comprennent leurs émotions et savent déchiffrer le message qu'elles véhiculent tombent moins souvent en burn-out, car ils sont davantage en paix avec ce vécu (Mikolajczak et al., 2015).

Toutefois, nous avons été surpris de constater que l'écoute des émotions des autres est également un prédicteur de l'épuisement professionnel, car nous n'avons pas trouvé d'étude affirmant le lien significatif entre ces deux variables. Cependant, cela peut s'expliquer par l'aspect plus collaboratif du travail des intervenants dans l'enseignement spécialisé. En guise d'exemple, l'élaboration des projets individualisés des élèves faisant partie des pratiques courantes du spécialisé (et qui est quasi absente dans l'ordinaire) amène plusieurs acteurs à se réunir pour discuter ensemble et construire un plan d'action commun (Magerotte et al., 2024). Contrairement aux enseignants de l'ordinaire qui travaillent encore souvent seuls et quasi exclusivement en cellules-classes (Theunis, 2022), les intervenants du spécialisé ont donc plus souvent l'occasion de discuter avec leurs collègues en développant ainsi la capacité d'écoute et de tisser davantage de relations d'interdépendance sur laquelle repose la véritable collaboration (Beaumont et al., 2010). Avec le temps, ces liens deviennent des sources de soutien social et émotionnel en ce qui concerne la gestion du stress au travail (Chiaburu et al., 2008, Dutton & Heaphy, 2003).

Cinquièmement, nous avons pu établir les liens entre les composantes des compétences émotionnelles et les trois dimensions du burn-out. Tout d'abord, en ce qui concerne le score en dépersonnalisation, nos résultats affirment qu'elle est prédite significativement et négativement par l'écoute des émotions des autres. En d'autres termes, plus les intervenants auprès des enfants autistes sont capables d'accueillir les émotions des autres, moins ils adoptent l'attitude de détachement relationnel. Comme nous l'avons expliqué dans le paragraphe précédent, nous supposons que savoir écouter les émotions de ses interlocuteurs permet de développer des liens satisfaisants, profonds et porteurs du soutien (Chiaburu et al., 2008, Dutton & Heaphy, 2003), ce qui réduit considérablement la nécessité de se protéger d'autrui. De plus, il arrive que les élèves ayant un TSA manifestent de l'agressivité en communiquant de cette façon les besoins qu'ils n'ont pas pu exprimer autrement (Magerotte et al., 2014). D'après les études, l'exposition aux comportements agressifs est associée à un stress accru, ce qui augmente le risque de burn-out chez les accompagnants des autistes (Couderc et al., 2023). De ce fait, être à l'écoute de ces personnes afin de saisir à temps les

massages qu'ils tentent de transmettre peut donc prévenir les débordements et par conséquent protéger de l'épuisement professionnel.

Ensuite, d'après nos analyses, le score en dimension « accomplissement personnel » du burn-out est prédit significativement et positivement par la régulation des émotions d'autrui, ce qui ressort également des travaux de Brackett et al (2010). Cela semble tout à fait logique lorsqu'il s'agit de l'accompagnement des élèves ayant un TSA, car, rappelons-le, l'apprentissage de la gestion des émotions est souvent considéré comme prioritaire par les intervenants du spécialisé (Baghdadli et al., 201, Denis & Goussé, 2013). De plus, la recherche a démontré que le climat au sein du groupe, si important dans le contexte d'hétérogénéité (Kotsou et al, 2022), ainsi que l'efficacité pour atteindre les objectifs (Rosete & Ciarrochi, 2005) dépendent en grande partie des compétences de l'intervenant à réguler le vécu émotionnel des personnes qu'il accompagne.

Ultérieurement, nous avons pu constater que l'épuisement émotionnel est prédit par les mêmes composantes des compétences émotionnelles que le burn-out (à savoir la compréhension de ses propres émotions et l'écoute des émotions d'autrui). Ce résultat s'aligne avec l'approche de Pines (Pines, 2005 ; Pines & Aronson, 1988) pour qui l'épuisement émotionnel constitue le cœur du phénomène d'épuisement professionnel. Des études psychométriques effectuées par cette chercheuse ont démontré que ces deux construits sont très fortement corrélés (Pines, 2005) et, par conséquent, ils sont liés de la même façon avec les mêmes variables, comme c'est le cas dans ce travail. Notre résultat confirme donc la position de Pines (Pines, 2005 ; Pines & Aronson, 1988) selon laquelle seule la dimension intrinsèque, à savoir l'épuisement émotionnel, peut suffire pour diagnostiquer le burn-out. Généraliser ce point de vue peut faciliter la procédure diagnostique, car actuellement, il n'y a pas de recommandations claires et précises à ce sujet. Certains médecins déclarent le burn-out grâce au degré faible de la dimension « épuisement émotionnel », alors que d'autres requièrent un score affichant un niveau à risque pour les trois dimensions à la fois. Or, si d'autres études permettent de confirmer cette très forte colinéarité entre l'épuisement émotionnel et le burn-out, on pourrait envisager de lier la pose du diagnostic exclusivement au niveau d'épuisement émotionnel élevé. Ainsi, les deux dimensions extrinsèques du burn-out ne devraient plus être considérées comme des symptômes, mais comme les signes d'un stade très avancé de ce trouble.

Pour finir, nous avons identifié trois facteurs protecteurs des niveaux de risque associés à l'épuisement professionnel et à ses trois dimensions. D'après nos résultats, la compréhension de ses émotions protègerait de l'épuisement émotionnel ainsi que du burn-out. Cela corrobore les études de Mikolajczak et al. (2015) qui ont prouvé que la capacité de comprendre ses émotions et leur donner du sens est la composante la plus prédictive en matière de santé. Autrement dit, pouvoir accéder aux messages qu'elles véhiculent permet plus facilement de prendre soin de soi et ainsi d'éviter d'être exposé aux émotions négatives (prouvées délétères pour la santé) trop longtemps ou intensément (Mikolajczak et al., 2015). Ensuite, la régulation des émotions d'autrui protègerait de la réduction de l'accomplissement personnel. Cela reflète les résultats de Martínez-Iñigo et al. (2007) qui, comme nous l'avons déjà évoqué, ont mis en évidence la puissance de cette composante à altérer la perception de tout ce qui nous arrive. Ultérieurement, l'écoute des émotions d'autrui a été significativement corrélée avec la dépersonnalisation, l'épuisement émotionnel et le burn-out, ce qui nous a poussés à le considérer comme notre troisième facteur de protection. Cependant, ce résultat est assez surprenant, car nous n'avons pas trouvé d'étude ayant prouvé que cette composante a un impact significatif sur l'épuisement professionnel.

Bien que nos résultats permettent de mieux comprendre le lien entre la façon dont les professionnels du spécialisé vivent les émotions et leur vulnérabilité au burn-out, ils doivent être interprétés avec prudence. En effet, notre recherche comporte plusieurs limites que nous souhaitons évoquer ci-dessous.

8. Limites et amendements

Premièrement, les données auxquelles nous faisons référence tout au long de la partie empirique ont été récoltées par les soins de Julie Hault il y a plus d'un an. Nous n'avons donc pas pu contrôler le processus de la collecte des données, alors qu'il s'agit d'un des éléments clés en ce qui concerne la méthodologie de la recherche. Il aurait été intéressant de refaire la présente étude en réalisant l'ensemble des étapes nous-mêmes.

Deuxièmement, nous attirons l'attention du lecteur sur le fait que la recherche de Hault (2024) reposait sur un formulaire divisé en neuf parties bien distinctes. Les intervenants qui ont accepté de le remplir ont dû consacrer en moyenne 45 minutes de leur temps afin de tout compléter (Hault, 2024). De ce fait, il est tout à fait possible

que la qualité des réponses données pour les questionnaires se trouvant vers la fin (ce qui est le cas pour le questionnaire PEC de Brasseur et al, 2013) soit moindre que pour ceux du début. D'ailleurs, d'après Hault (2024), plus de la moitié des participants ont été découragés par le nombre de questions et ils ont tout simplement abandonné la tâche avant de l'avoir achevée. Par conséquent, dans de futures recherches, il serait pertinent de tenter d'alléger le formulaire, quitte à diminuer le nombre des variables ou à utiliser les versions courtes des questionnaires psychométriques.

Troisièmement, nous avons réalisé les analyses sur la base d'un échantillon assez restreint. En effet, seulement 80 des 198 intervenants ayant participé à l'étude de Hault (2024) ont répondu aux questionnaires repris dans le présent travail. Cela réduit la portée de nos résultats et leur généralisation. Recruter plus de participants en se donnant davantage de temps ou en multipliant les canaux de diffusion peut constituer un amendement permettant de pallier cette limite.

De plus, nous sommes conscients que les contextes de travail varient entre les deux types d'enseignements : spécialisé et ordinaire. Pourtant, nous avons décidé de nous servir de l'expérience des intervenants du spécialisé en FWB dans le but de formuler les pistes à l'attention des enseignants de l'ordinaire de cette même communauté. Cela peut donc être considéré comme une limite de notre recherche. Il aurait été, en effet, plus pertinent d'examiner nos hypothèses sur base des données récoltées auprès des enseignants ayant déjà accueilli des élèves avec un TSA au sein de leurs classes ordinaires.

Quatrièmement, il est tout à fait possible que les participants à la recherche aient répondu aux questions sous influence des biais. Par exemple, lorsqu'on parle des compétences émotionnelles des intervenants du spécialisé, il est intéressant de préciser que nous ne nous référons pas à un niveau objectif, établi sur base des indicateurs observables et mesurables, mais à la perception (très probablement impactée par le biais de désirabilité sociale) qu'ils ont d'eux-mêmes et de leurs capacités. Effectivement, il faut reconnaitre qu'il peut exister un décalage entre cette perception subjective et la réalité, ce qui risque de biaiser les résultats finaux. Cependant, en tant que chercheurs, nous n'avons très peu d'influence sur cela.

Cinquièmement, les analyses statistiques ont relevé des signes d'hétéroscédasticité pour une de nos sept hypothèses de recherche. Ce non-respect de l'hypothèse sous-jacente à nos régressions a pu affecter la robustesse de nos résultats, ce qui doit être pris en compte comme une limite. Élargir l'échantillon pourrait peut-être remédier à ce problème.

Sixièmement, nous nous rendons compte que les résultats à propos de l'impact de la variable d'interaction (comprenant les compétences émotionnelles et le fait de s'être formé à une approche reconnue bénéfique pour les élèves autistes) sur le burn-out ne sont pas fiables. À travers nos analyses, nous sommes partis du principe que l'intervenant qui a suivi une formation applique forcément les méthodes, les techniques et les stratégies qui lui ont été enseignées. Or, dans le questionnaire, ils n'ont pas pu ni le préciser ni le démentir. Pour l'avenir il serait donc important de permettre aux répondants de se positionner au sujet de l'application des approches auxquelles ils se sont formés.

Pour finir, nous n'avons pas pu inclure toutes les composantes émotionnelles dans nos analyses, car la validité ou la fiabilité de deux d'entre elles n'ont pas été satisfaisantes. Par conséquent, nos résultats ne sont pas complets. De ce fait, nous ne savons pas si l'identification ou l'utilisation de ses propres émotions peuvent être considérées également comme des facteurs de protection contre le burn-out ou contre une (ou plusieurs) de ses dimensions. Pour de futurs travaux, il serait peut-être judicieux de recourir à d'autres questionnaires, bien qu'actuellement, ceux que nous avons choisis ont de meilleures qualités psychométriques.

Le fait d'avoir relevé toutes ces limites ouvre la voie à de nouvelles perspectives qui peuvent être susceptibles d'approfondir notre compréhension des concepts abordés dans ce travail. Nous les présenterons dans la suite.

9. Perspectives de recherche

L'écriture de ce mémoire nous a donné plusieurs idées en ce qui concerne le design des études pouvant compléter ou enrichir nos résultats.

En premier lieu, comme nous l'avons déjà évoqué, nous pensons que réaliser les analyses de ces mêmes variables, mais sur base des données provenant des enseignants

qui accueillent déjà les élèves avec un TSA au sein de leurs classes ordinaires pourrait apporter davantage de réponses facilitant l'élaboration de l'école inclusive. Cette démarche permettrait également d'appliquer les amendements que nous avons évoqués dans les limites et ainsi d'obtenir des résultats plus robustes.

En deuxième lieu, une recherche comparative nous semble également intéressante à réaliser afin de quantifier les bénéfices du travail sur les compétences émotionnelles. Nous serions tentés de suivre des enseignants de l'ordinaire en FWB dont seulement une partie participerait à une formation de développement des CE, et plus spécifiquement les composantes ayant été identifiées comme facteurs de protection. Ensuite, les analyses statistiques pourraient nous aider à mesurer l'impact de cette démarche sur l'épuisement professionnel chez les enseignants, mais aussi sur d'autres variables jugées intéressantes dans le contexte de l'école inclusive. À titre d'exemple, nous avons pensé notamment au climat de classe, au sentiment d'appartenance des élèves à besoins spécifiques et aux compétences émotionnelles de tous les élèves.

En troisième lieu, nous restons interpelés par la discussion autour de la dimensionnalité de l'épuisement professionnel. Il serait intéressant de continuer à examiner la colinéarité entre l'épuisement émotionnel et le burn-out afin de mieux comprendre les convergences, et de ce fait, faire évoluer le tableau clinique de ce trouble. Concrètement, il nous semble pertinent de demander aux enseignants de la FWB de remplir les deux questionnaires : MBI (Maslach & Jackson, 1986 ; Dion & Tessier, 1994) et BMS-10 (Pines, 2005 ; Lourel et al., 2007) afin de comparer les construits qu'ils mesurent. Ensuite, des entretiens qualitatifs avec les personnes ayant obtenu des scores à risque pour les deux échelles pourraient nous aider à comprendre si l'épuisement émotionnel reflète de manière suffisamment fidèle et précise l'expérience d'épuisement professionnel en contexte scolaire (bien que nous sommes conscients des défis éthiques liés à cette proposition).

Pour finir, il convient d'envisager d'explorer davantage les mécanismes de formation du burn-out mis en avant par Maslach et Leiter (2016B) ainsi que par Pines (1994). Premièrement, une recherche-action pourrait être proposée afin de quantifier l'impact des changements organisationnels sur le bien-être au travail. Pour cela, il sera intéressant de recruter plusieurs écoles prêtes à effectuer au sein de leurs collectifs un travail ayant pour but d'améliorer les domaines de la vie professionnelle (Maslach &

Leiter, 2016B). Ensuite, mesurer le niveau du burn-out chez les travailleurs au début de cette expérience (1), pendant le processus décisionnel (2), à la fin de ce projet (3) et quelques mois voire quelques années plus tard (4) pourrait nous aider à déterminer l'exactitude de l'approche organisationnelle. Deuxièmement, nous serions également tentés d'examiner si l'accompagnement en psychologie existentielle aiderait les enseignants à se reconstruire plus rapidement et/ou durablement après un épisode de burn-out. Cependant, d'un point de vue éthique, cette approche semble impossible à mettre en place. De ce fait, il nous semble opportun de proposer préventivement l'accompagnement en recherche de sens à sa vie à un groupe d'enseignants en formation initiale dotés d'un niveau d'engagement élevé. Ensuite, suivre leur parcours pendant qu'ils sont novices (car le risque de décrochage et de burn-out y est le plus accru ; Bergugnat & Rascle, 2020) et le comparer à celui d'un groupe contrôle pourraient aider à déterminer la pertinence de l'approche existentielle.

Au-delà des perspectives du champ de la recherche, notre travail laisse entrevoir plusieurs retombées possibles en termes de priorité pour ce qui est du développement des compétences émotionnelles dans le cadre d'accompagnement des élèves autistes. En effet, formuler des pistes à l'attention des enseignants travaillant dans l'enseignement ordinaire et susceptible d'accueillir un enfant avec un TSA était un des objectifs de notre travail. Nous souhaitons donc clôturer la partie « discussion » par la présentation des pistes qui découlent de l'articulation entre le cadre théorique et les résultats de notre étude.

10. Pistes à l'attention des enseignants

Rappelons-le, selon les études, les enseignants dotés de meilleures compétences émotionnelles sont plus efficaces au travail, gèrent mieux leur stress et tombent moins souvent en burn-out (Mikolajczak et al., 2023). Cela prouve que travailler sur ses compétences émotionnelles a tout son sens, d'autant plus que les scientifiques ont confirmé qu'il est tout à fait possible de les développer à tout âge (Kotsou et al, 2011). Nous sommes donc d'avis que tous les professionnels du milieu scolaire devraient apprendre à accorder une attention particulière à la façon dont ils vivent les émotions — les leurs et celles des autres.

Cibler le développement de l'ensemble des composantes des compétences émotionnelles chez les enseignants des élèves avec un TSA reste la solution la plus optimale. Néanmoins, d'après nos constats, ce point n'est pas encore considéré comme une priorité par les ingénieries de formation, qu'elles soient initiales ou continues. De ce fait, nous avons décidé de nous concentrer sur le développement des composantes qui ont été identifiées comme facteurs de protection contre le burn-out dans la présente recherche. En effet, avant de pouvoir mettre en place une solution systémique, nous espérons que ces pistes pourront aider les enseignants de l'ordinaire à accueillir plus sereinement les élèves ayant un TSA au sein de leur classe et ainsi de participer activement dans la mise en œuvre de l'école inclusive.

Il convient de rappeler que, d'après les travaux de Lin et al., (2023) ainsi que de Mikolajczak et al. (2015), la démarche d'amélioration de la dimension interpersonnelle seule risque d'accentuer les problèmes de santé dans la population belge. En même temps, Mikolajczak et al. (2015) ont constaté que le développement du versant intrapersonnel entraine l'évolution automatique du versant interpersonnel. En prenant ces éléments en compte, même si dans nos résultats nous parlons des composantes tournées vers les émotions d'autrui comme facteurs de protection, nous proposons à ceux qui souhaitent suivre nos recommandations de se focaliser **en priorité** sur leur développement dans **la dimension tournée vers ses propres émotions**. Cela permet tout d'abord d'expérimenter sur soi les démarches proposées afin d'acquérir une bonne maîtrise de leur mise en œuvre. De plus, le développement du versant interpersonnel pourra se faire plus naturellement et portera moins de risque (car, rappelons-le, l'amélioration préalable des CE intrapersonnelles améliora très probablement la résilience ; Mikolajczak et al., 2015).

10.1. Compréhension de ses propres émotions

Premièrement, d'après nos résultats, **la compréhension de ses propres émotions** protège à la fois du burn-out et de l'épuisement émotionnel. Par conséquent, il nous semble crucial que les enseignants connaissent le fonctionnement et les caractéristiques des émotions, car cela affecte significativement la façon dont ils les vivent. En effet, chaque émotion a comme fonction de nous aider à nous adapter à la situation vécue. Connaitre sa signification permet tout d'abord de l'accepter, et ensuite de prendre soin du besoin qui se cache derrière. Par exemple, à travers la colère qui

est liée à l'injustice, nous cherchons souvent à clarifier nos limites et à restaurer de l'ordre. Si nous en sommes conscients, nous pouvons plus facilement contrôler nos réactions, car elles sont tout simplement porteuses de sens. En revanche, si nous ne connaissons pas le message véhiculé par la colère, nous risquons de nous laisser emporter par son côté envahissant et destructeur. De ce fait, suivre un module de formation permettant de comprendre l'origine et la fonction de chaque émotion peut s'avérer bénéfique pour le bien-être des enseignants et des élèves.

Il existe de nombreux ouvrages traitant ce sujet de façon rigoureuse et accessible à la fois, que chacun de nous peut consulter seul, à un moment opportun (pour les références, voir l'annexe 10). En résumé, nous conseillons donc à chaque professionnel du milieu scolaire de s'approprier les théories sur le fonctionnement et sur les caractéristiques des émotions ainsi que sur les besoins qui y sont liés.

10.2. Régulation des émotions d'autrui

Deuxièmement, d'après nos résultats, **la régulation des émotions d'autrui** protège de la diminution de l'accomplissement personnel. En d'autres termes, être en mesure de gérer les émotions des élèves ayant un TSA impacte significativement la perception de notre efficacité au travail. Dans ce contexte, apprendre à réguler ses émotions à travers trois types de stratégies — cognitives, corporelles et mixtes — pour ensuite pouvoir accompagner autrui dans la régulation des leurs a tout son sens.

La première façon de réguler ses émotions consiste à utiliser quatre **stratégies cognitives** pour être en mesure d'en choisir une, la plus efficace en fonction de la situation ou du moment d'intervention. Cela commence par tenter d'exercer le contrôle sur la situation. En effet, chaque individu peut soit éviter de se retrouver dans un contexte qui évoque des émotions négatives, soit le modifier pour échapper à son impact émotionnel. Ensuite, il y a ce qu'on appelle le déploiement attentionnel. Cette stratégie consiste à détourner l'attention de l'évènement qui a déclenché les émotions négatives. Ultérieurement, le changement cognitif appelle à réinterpréter la signification de ce qui nous arrive. Pour finir, il est également possible de se focaliser sur la suppression de l'expression des émotions qui sont trop difficiles à réguler (Grosse, 2008).

Pour ce qui est de l'utilité de ces quatre stratégies, la suppression de l'expression a été prouvée peu efficace ou néfaste pour la santé mentale. Ensuite, le contrôle sur la situation et le déploiement attentionnel n'influencent que modérément l'efficacité de la régulation émotionnelle. De plus, il est parfois difficile, voire impossible, de les mettre en place. En revanche, le changement cognitif semble avoir le plus d'impact sur l'adaptation à la situation et le bien-être (Gross, 1998). Toutefois, il convient de mentionner que faire appel à cette stratégie-là exige de très bonnes compétences cognitives, ce qui peut rendre compliqué son apprentissage chez des élèves ayant un TSA dans le cas où ils sont en situation de déficience intellectuelle (Mazefsky et al., 2021).

Ensuite, la recherche suggère que différentes formes de **régulation corporelle** s'avèrent très efficaces en ce qui concerne la modification de la nature, de l'intensité ou de la durée des émotions négatives (Toussaint et al., 2021). Plus concrètement, la cohérence cardiaque (Lehrer et al., 2020), la relaxation progressive de Jacobson (Muhammad et al., 2024), le training autogène de Schultz (Goldbeck & Schmid, 2003) et la visualisation (McEvoy & Saulsman, 2014) ont prouvé leur efficacité pour ce qui est de réduire le stress et d'atteindre un état de détente. Nous sommes donc d'avis que toutes ces techniques devraient être enseignées aux professionnels du milieu scolaire, d'autant plus s'il se veut inclusif. En effet, la simplicité de ces stratégies corporelles les rend particulièrement accessibles et par conséquent adaptés à des élèves à besoins spécifiques, y compris ceux qui ont un TSA (Toussaint et al., 2021).

Pour finir, la pleine conscience (qui est considérée comme une **stratégie mixte,** car elle s'inspire à la fois des stratégies corporelles et cognitives) apporte également de nombreux bénéfices en matière de régulation émotionnelle. Plusieurs chercheurs ont constaté que s'entrainer pendant huit semaines au programme de pleine conscience réduit les symptômes du burn-out ainsi que de plusieurs autres troubles physiques et psychologiques et augmente les comportements professionnels efficaces (Flook et al., 2013 ; Roeser et al., 2013). De plus, Mazefsky et al. (2021) ont démontré que le programme d'entrainement basé majoritairement sur les exercices de la pleine conscience diminue la réactivité, l'agressivité et réduit les symptômes liés à la dépression et à l'angoisse chez les enfants autistes. Nous pensons donc que chaque enseignant devrait s'initier à cette méthode, que cela soit via une sensibilisation réalisée dans le cadre de la formation initiale, via un programme proposé par l'Institut

Pleine Conscience ou au travers de nombreux guides sous forme de livres ou d'enregistrements audio disponibles dans les librairies (pour les références, voir l'annexe 10).

10.3. Écoute des émotions d'autrui

Troisièmement, les analyses statistiques nous ont permis de constater que **l'écoute des émotions d'autrui** protège de la dépersonnalisation, de l'épuisement émotionnel et plus généralement du burn-out. De ce fait, perfectionner l'accueil et l'expression de son vécu émotionnel pour ensuite aider les autres à partager le leur constitue notre troisième piste d'action.

Tout d'abord, comme nous l'avons déjà évoqué dans le cadre théorique, la communication non violente a été reconnue comme un outil qui favorise l'adaptation émotionnelle fonctionnelle (Nafise & Ghazal, 2018). En effet, l'approche de Rosenberg (2016) propose de passer par quatre étapes lorsque l'on se retrouve dans une situation qui devient une source de stress ou de conflit. Nous commençons par décrire les faits, c'est-à-dire ce que nous percevons par nos sens, de façon la plus objective possible. Ensuite, nous évoquons ce que ces faits provoquent en nous. Troisièmement, nous passons à l'identification du besoin qui se cache derrière nos émotions. Pour finir, nous formulons une demande claire, concrète et négociable afin de trouver une solution permettant de sortir de l'inconfort ou du conflit (Rosenberg, 2016).

Ultérieurement, favoriser le partage social des expériences professionnelles peut également aider à les ré-évaluer. Ainsi, nous avons l'occasion d'apprendre à relativiser leur gravité et à leur donner du sens. Plusieurs dispositifs permettent de guider les professionnels dans la description des incidents critiques de façon structurée et rigoureuse à la fois, en mettant l'accent sur la distinction entre les faits, les émotions, les impressions et/ou les opinions. Nous considérons l'analyse des pratiques professionnelles particulièrement utile en ce qui concerne le développement des compétences d'expression et d'écoute du vécu doté d'une charge émotionnelle importante (Charlier et al., 2020). L'entrainement mental semble également répondre à ces mêmes objectifs (Cifali & André, 2015). L'utilisation de ces démarches peut entrer dans le cadre d'une supervision officielle. Néanmoins, il existe aussi des

dispositifs prévus pour être mis en place dans un groupe de codéveloppement professionnel, c'est-à-dire entre les collègues qui souhaitent tout simplement se soutenir mutuellement.

Pour finir, il convient de noter qu'il existe aussi des approches permettant d'apprendre à écouter activement son interlocuteur (pour les références, voir l'annexe 10). Néanmoins, restant fidèles à l'idée de développer prioritairement le versant intrapersonnel, nous conseillons de les mettre en pratique à travers les exercices en binômes. Ainsi, nous pouvons bien évidemment nous entrainer à l'écoute et à la reformulation, mais cela constitue surtout l'occasion parfaite pour expérimenter ce que cela fait de se sentir écouté et compris.

Dans un métier à forte composante émotionnelle, laisser la place aux émotions reste crucial. Cependant, parfois il faut plusieurs années d'expérience et/ou de formation pour apprendre à les vivre tout en évitant de se laisser déborder par celles-ci ou, au contraire, de s'en couper pour se protéger. Certes, c'est un travail qui peut s'avérer éprouvant, contre-intuitif ou énergivore, mais la science prouve que cela en vaut la peine.

Les pistes évoquées dans ce chapitre ouvrent des perspectives concrètes ayant pour but de renforcer le bien-être au travail dans le milieu scolaire. Toutefois, le poids des changements ne devrait pas reposer exclusivement sur les épaules des enseignants. Dans la dernière partie de ce travail, nous tenterons donc de replacer notre étude dans la problématique d'origine, ainsi que de partager les réflexions que la réalisation de ce mémoire a suscitées en nous.

Conclusion générale

La présente étude comportait trois objectifs. Premièrement, nous avons voulu examiner le lien entre les compétences émotionnelles et le burn-out chez les intervenants du spécialisé auprès des élèves avec un TSA en FWB. Nos résultats nous ont permis d'affirmer que la façon dont ils vivent les émotions, en particulier celles tournées vers soi, impacte significativement leur niveau d'épuisement professionnel. En revanche, nous n'avons pas pu démontrer l'effet catalyseur des formations sur ce lien. Deuxièmement, nous avons souhaité identifier quelques facteurs de protection. Nos analyses nous ont permis de constater que, tout d'abord, la compréhension de ses émotions protégeait à la fois du burn-out et d'une de ses dimensions, à savoir l'épuisement émotionnel. Ensuite, la régulation des émotions d'autrui protégeait de la dimensions de la réduction d'accomplissement personnel. Enfin, l'écoute des émotions d'autrui protégeait du burn-out ainsi que de deux de ses dimensions, à savoir la dépersonnalisation et l'épuisement émotionnel. Troisièmement, nous avons tenu à formuler des pistes à l'attention des enseignants de l'ordinaire en espérant qu'elles puissent les aider à développer leurs compétences émotionnelles afin qu'ils se sentent plus confiants à l'idée d'accueillir des élèves autistes au sein de leurs classes. Cette démarche constitue donc une tentative de contribuer à l'élaboration d'une école inclusive en FWB.

Bien que notre étude a permis de confirmer une grande partie de nos hypothèses en prouvant ainsi que les compétences émotionnelles jouent un rôle important dans le développement du burn-out, il nous semble important de rappeler que les facteurs organisationnels liés aux conditions de travail sont considérés comme la source principale du problème (Maslach et al., 2001). De ce fait, nous voulons mettre en avant que notre approche s'inscrit dans la volonté d'agir sur les aspects que nous sommes en mesure de contrôler nous-mêmes sans pour autant abandonner l'idée de faire évoluer le système, et plus spécifiquement les domaines de la vie professionnelle (Maslach et Leiter, 2016B) en milieu scolaire.

La réalisation de ce mémoire a été riche en réflexions pour nous. Premièrement, en consultant auparavant les manuels diagnostiques, nous ne nous sommes jamais rendu compte du travail qui précède la construction du tableau clinique d'un trouble. Nous avons été passionnés par la discussion au sujet de la dimensionnalité du burn-out. Elle

nous a permis de comprendre que les phénomènes de la santé mentale ne sont pas facilement définissables ou mesurables. De plus, elle nous a sensibilisés au vécu des personnes qui souffrent d'un épuisement professionnel, car seuls leurs témoignages pourront nous permettre de percer le mystère de l'épuisement professionnel.

Deuxièmement, la présente recherche nous a permis de réaliser l'impact que les émotions exercent sur nos vies. Par conséquent, la création d'espaces pour donner à chacun l'occasion de développer ses compétences émotionnelles relève, d'après nous, de la plus haute importance. Nous soutenons donc la position de Mikolajczak qui, depuis des années, lutte pour que les autorités publiques s'emparent de ce sujet pour mettre en œuvre des politiques sociales, éducatives et de santé visant l'amélioration des CE de leurs citoyens.

Troisièmement, à travers tous les articles que nous avons consultés afin de nourrir notre recherche, nous avons réalisé combien il est important de prendre soin de soi en restant attentif aux signes de déséquilibre. Dans les métiers à forte composante relationnelle tels que celui d'enseignant ou d'éducateur, s'occuper des autres devient parfois une priorité absolue. Cependant, comment voulons-nous être capables d'aider autrui efficacement alors que notre corps, notre cœur et notre esprit s'emportent, ralentissent ou refusent tout simplement de fonctionner à la hauteur de nos attentes. Quand allons-nous comprendre que pour pouvoir être un soutien pour les autres, il faut l'être d'abord pour soi-même. De ce fait, cultiver son bien-être physique et mental devrait probablement être considéré comme une responsabilité professionnelle.

Bibliographie

Ahola, K., & Hakanen, J. (2007). Job strain, burnout, and depressive symptoms: A prospective study among dentists. *Journal of affective disorders*, *104*(1-3), 103-110. https://doi.org/10.1016/j.jad.2007.03.004

Alexander, J. L., Ayres, K. M., & Smith, K. A. (2015). Training Teachers in Evidence-Based Practice for Individuals With Autism Spectrum Disorder A Review of the Literature. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children, 38*(1), 13-27. https://doi.org/10.1177/0888406414544551

Arens, A. & Morin, A. (2016). Relations between teachers' emotional exhaustion and students' educational outcomes. *Journal of Educational Psychology, 108*(6), 800-813. https://doi.org/10.1037/edu0000105

Armstrong, F. (2006). L'école inclusive : Qu'est- ce que c'est et comment la construire ? In R.M. Chevalier (coord.). *Pour une école inclusive – Quelle formation des enseignants ?* Colloque international IUFM de l'académie de Créteil, 24-25-26 novembre (pp. 73-81). Scérén-CRDP.

Baghdadli, A., Rattaz, C., & Ledésert, B. (2011). Étude des modalités d'accompagnement des personnes avec troubles envahissants du développement (TED) dans trois régions françaises. *Paris : Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Santé*. https://sante.gouv.fr/IMG/pdf/Synthese_Etude_des_modalites_d_accompagnement_des_avec_troubles_envahissants_du_developpement_TED_dans_trois_regions_francaises_mars_2011.pdf, consulté le 20 avril 2025.

Barata-Gonçalves, M., Carona, C., Pires, L., Gaspar, P., Pedroso de Lima, M., & Oliveira, A. L. (2025). The Role of Affect Regulation in Linking Mindfulness in Teaching and Teachers' Job Satisfaction: Contrasting One-to-One and Classroom Teaching. *Social Sciences*, *14*(3), 148. https://doi.org/10.3390/socsci14030148

Barry, V. (2011). *Identifier des besoins d'apprentissage. Fondements, méthodologie, études de situations*. L'Harmattan.

Beaumont, C., Lavoie, J., & Couture, C. (2010). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire.* Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire, Presse de l'Université Laval. https://crires.ulaval.ca/guide_sec_nouvelle_version.pdf, consulté le 14 mai 2025.

Beauregard, F., & Trépanier, N. (2010). Le concept d'intégration scolaire… mais où donc se situe l'inclusion. *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire*, 31-56. https://doi.org/10.1515/9782760525269-004

Bergeron, G. & Prud'homme, L. (2018). Processus de changement vers des pratiques plus inclusives : étude de la nature et de l'impact de conflits cognitifs. *Revue des sciences de l'éducation*, *44*(1), 72–104. https://doi.org/10.7202/1054158ar

Bergugnat, L., & 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

Brackett, M. A., Mayer, J. D., & Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. *Personality and Individual Differences, 36,* 1387–1402. https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00236-8

Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R., & Salovery, P. (2010). Emotion regulation ability, burnout, and job 85rganization among British secondary school teachers. *Psycholology in the Schools.* 47, 406–417. https://doi.org/10.1002/pits.20478

Bradley, H. B. (1969). Community-based treatment for young adult offenders. *Crime & Delinquency, 15*(3), 359-370. https://doi.org/10.1177/001112876901500307

Brasseur, S., Greégoire, J., Bourdu, R., & Mikolajczak, M. (2013) The Profile of Emotional Competence (PEC): Development and Validation of a Self-Reported Measure that Fits Dimensions of Emotional Competence Theory. *PloS ONE 8*(5). https://doi.org/10.1371/journal.pone.0062635

Braun, S. S., & Hooper, A. L. (2024). Social and emotional competencies predict pre-service teachers' occupational health and personal well-being. *Teaching and Teacher Education*, *147*, 104654. https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104654

Brock, M. E., Huber, H. B., Carter, E. W., Juarez, A. P. & Warren, Z. E. (2014). Statewide assessment of professional development needs related to educating students with autism spectrum disorder. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 29*(2), 67-79. https://doi.org/10.1177/108835761452229

Brom, S. S., Buruck, G., Horváth, I., Richter, P., & Leiter, M. P. (2015). Areas of worklife as predictors of occupational health–A validation study in two German samples. *Burnout Research*, *2*(2-3), 60-70. https://doi.org/10.1016/j.burn.2015.05.001

Buchanan, T. W. (2007). Retrieval of emotional memories. *Psychological bulletin*, *133*(5), 761-779. https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.5.761

Cacioppo, J. T., & Gardner, W. L. (1999). Emotion. *Annual review of psychology*, *50*(1), 191-214. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.50.1.191

Candeias, A., Galindo, E., Calisto, I., Borralho, L., & Reschke, K. (2021). Stress and burnout in teaching. Study in an inclusive school workplace. *Health Psychology Report*, *9*(1), 63-75. https://doi.org/10.5114/hpr.2020.100786

Cappe, E., Poirier, N., Engelberg, A., & Boujut, E. (2021). Comparison of teachers in France and in Quebec working with autistic students: Self-efficacy, stress, social support, coping, and burnout. *Teaching and Teacher Education*, 98, 103244. https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103244

Charlier, E., Beckers, J., Boucenna, S., Biémar, S., François, N., & Leroy, C. (2020). *Comment soutenir la démarche réflexive ?: outils et grilles d'analyse des pratiques*. De Boeck Supérieur.

Chiaburu, D. S., & Harrison, D. A. (2008). Do peers make the place ? Conceptual synthesis and meta-analysis of coworker effects on perceptions, attitudes, OCBs, and performance. *Journal of Applied Psychology, 93*(5), 1082–1103. https://doi.org/10.1037/0021-9010.93.5.1082

Cifali, M., & André, A. (2015). *Écrire l'expérience : vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*. Puf

Clore, G. L., & Storbeck, J. (2012). Affect as information about liking, efficacy, and importance. In J. P. Fargas, *Affect in social thinking and behavior* (pp. 123-142). Psychology Press.

Conseil Supérieur de la Santé (2013). *Avis du Conseil Supérieur de la Santé N° 8747. Qualité de vie des jeunes enfants autistes et de leur famille.* https://www.health.belgium.be/sites/default/files/uploads/fields/fpshealth_theme_file/19102443/Brochure%20-%20Qualité%20de%20vie%20des%20jeunes%20enfants%20autistes%20et%20de%20leur%20famille%20(novembre%202013)%20(CSS%208747)%20.pdf, consulté le 5 mars 2025.

Couderc, S., Cousson-Gélie, F., Pernon, E., Porro, B., Miot, S., & Baghdadli, A. (2023). Burnout among direct support workers of adults with autism spectrum disorder and intellectual disability. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, *37*(1), 131-140. https://doi.org/10.1111/scs.13008

Délégué général aux droits de l'enfant (2025). *Avis relatif à la situation des enfants atteints du trouble du spectre de l'autisme (TSA)*. https://www.defenseurdesenfants.be/sites/default/files/inline-files/20250403-avis-du-delegue-general-aux-droits-de-l-enfant-relatif-a-la-situation-des-enfants-atteints-du-trouble-du-spectre-de-l-autisme.pdf, consulté le 11 mars 2025.

Demotte, R., Greoli, A., Marcourt, J. C., Madrane, R., Schyns, M. M., Flahaut, A., et al. (2017). *Décret relatif à l'accueil, à l'accompagnement et au maintien dans l'enseignement ordinaire fondamental et secondaire des élèves présentant des besoins spécifiques*. https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/44807_000.pdf, consulté le 10 mai 2025.

Denis P, Goussé V. (2013). Les stratégies d'ajustement des enseignants de maternelle face au défi de l'inclusion scolaire : l'exemple des troubles du spectre autistique. *Psychologie & Education, 2013*(4), 37–51. https://www.researchgate.net/publication/308048537_Les_strategies_d%27ajustement_des_enseignants_de_maternelle_face_au_defi_de_l%27inclusion_scolaire_l%27exemple_des_troubles_du_spectre_autistique, consulté le 5 mai 2025.

Desmet, L., Frenay, M., Schmitz, J., Van Reybroeck, M., Nader-Grosbois, N., & Bragard, A. (2016). *L'intégration d'élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire belge francophone : étude menée auprès des élèves intégrés, de leur famille et des acteurs scolaires.* Rapport de recherche, UCL. https://ostbelgienbildung.be/PortalData/21/Resources/downloads/schule_ausbildung/GeschuetDG_Recherche_inte_gration_CAP48_UCL_20161109.pdf, consulté le 10 février 2025.

Dion, G., & Tessier, R. (1994). Validation de la traduction de l'Inventaire d'épuisement professionnel de Maslach et Jackson [Validation of a French translation of the Maslach Burnout Inventory (MBI)]. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement, 26*(2), 210–227. https://doi.org/10.1037/0008-400X.26.2.210

Dionisi, J. P. (2013). Le programme TEACCH : des principes à la pratique. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, *61*(4), 236-242. https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2012.12.002

Dupriez, V. (2010). Le travail collectif des enseignants : au-delà du mythe. *Travail et formation en éducation*, (7). https://journals.openedition.org/tfe/1492, consulté le 4 mars 2025.

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 ? Les pénuries dans l'enseignement. Marchés du travail, attractivité et expériences.* Presses de l'Université Laval.

Durant, A. (2020). *L'intégration des enfants autistes dans l'enseignement ordinaire*. CPCP, Analyse n° 401. http://www.cpcp.be/publications/autisme-enseignement, consulté le 10 mai 2025.

Dusenbury, L., Brannigan, R., Falco, M., & Hansen, W. B. (2003). A review of research on fidelity of implementation : implications for drug abuse prevention in school settings. *Health education research*, *18*(2), 237-256. https://doi.org/10.1093/her/18.2.237

Dutton, J. E., & Heaphy, E. D. (2003). The power of high-quality connections. *Positive organizational scholarship : Foundations of a new discipline*, *3*(3), 263-278. https://www.researchgate.net/publication/262725459_The_Power_of_High_Quality_Connections, consulté le 14 mai 2025.

Edú-Valsania, S., Laguía, A., & Moriano, J. A. (2022). Burnout: A review of theory and measurement. *International journal of environmental research and public health*, *19*(3), 1780. https://doi.org/10.3390/ijerph19031780

Elaiche, H. (2021). Le burn-out des enseignants : entre facteurs de risque et facteurs de protection. *Moroccan Journal of Quantitative and Qualitative Research, 3*(2), 111-123. https://doi.org/10.48379/IMIST.PRSM/mjqr-v3i2.31598

Enzmann, D., Schaufeli, W. B., Janssen, P., & Rozeman, A. (1998). Dimensionality and validity of the Burnout Measure. *Journal of occupational and organizational psychology*, *71*(4), 331-351. https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.1998.tb00680.x

Fédération Wallonie-Bruxelles (2017). *Décret du 7 décembre 2017 relatif à l'accueil, à l'accompagnement et au maintien dans l'enseignement ordinaire des élèves présentant des besoins spécifiques*. Moniteur belge. https://www.ejustice.just.fgov.be/cgi/article_body.pl ?language=fr&pub_date=17-01-2018&caller=summary&numac=2018010014, consulté le 10 mars, 2025.

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2016). *Avis n°3 du Groupe central du Pacte pour un Enseignement d'excellence*. https://pactepourunenseignementdexcellence.cfwb.be, consulté le 10 mars 2025.

Fessell, D. & Cherniss, C. (2020). Coronavirus disease 2019 (COVID-19) and beyond: micropractices for burnout prevention and emotional wellness. *Journal of the american college of radiology*, *17*(6), 746-748. https://doi.org/10.1016/j.jacr.2020.03.013

Fiorilli, C., Benevene, P., De Stasio, S., Buonomo, I., Romano, L., Pepe, A., & Addimando, L. (2019). Teachers' burnout: The role of trait emotional intelligence and social support. *Frontiers in psychology*, *10*, 2743, 1-9. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02743

Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., Bonus, K., & Davidson, R. J. (2013). Mindfulness for teachers: A pilot study to assess effects on stress, burnout, and teaching efficacy. *Mind, Brain, and Education*, *7*(3), 182-195. https://doi.org/10.1111/mbe.12026

Franquet, A., Haelewyck, M. C., & Malou, V. (2020). Belgique francophone : des aménagements vers une inclusion scolaire « raisonnable » ?. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, *10*(2), 30-37. https://ojs.szh.ch/revue/article/view/118, consulté le 5 mai 2025.

Freudenberger, H. (1974) Staff Burnout. *Journal of Social Issues, 30*(1), 159-165. https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x

Friedman, I. A., (2003). Self-efficacy and burnout in teaching: the importance of interpersonal-relations efficacy. *Social Psychology of Education, 6*, 191–215. https://doi.org/10.1023/A:1024723124467

Gallagher, E. N., & Vella-Brodrick, D. A. (2008). Social support and emotional intelligence as predictors of subjective well-being. *Personal- ity and Individual Differences, 44,* 1551–1561. https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.01.011

Gannon, N., & Ranzijn, R. (2005). Does emotional intelligence predict unique variance in life satisfaction beyond IQ and personality? *Person- ality and Individual Differences, 38,* 1353–1364. https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.09.001

García-Aurrecoechea, R., Rogelio Díaz-Guerrero, R., & Medina-Mora, M. E. (2007). Needs Satisfaction Deficit Among Cocaine and/or Marihuana Users Asking For Treatment. *Adicciones*, *19*(3). https://doi.org/10.20882/adicciones.308

Gardner, H., & Hatch, T. (1989). Educational implications of the theory of multiple intelligences. *Educational researcher*, *18*(8), 4-10. https://doi.org/10.3102/0013189X018008004

Gastaldi, F., Pasta, T., Longobardi, C., Prino, L. & Quaglia, R. (2014). Measuring the influence of stress and burnout in teacher–child relationship. *European Journal of Educational Psychology. 7*(1), 17–28. https://doi.org/:10.1989/ejep.v7i1.149

Gay, P., & Genoud, P. (2019). *Relations entre burnout et intelligence émotionnelle dans un échantillon de 202 enseignants : Quelles compétences émotionnelles développer en formation pour durer dans le métier ?* Congrès de la Société suisse pour la recherche en éducation (SSRE) Bâle, Suisse. https://hdl.handle.net/20.500.12162/4185, consulté le 14 avril 2025.

Gay, P., & Genoud, P. A. (2020). Quelles compétences émotionnelles protègent des différentes dimensions du burnout chez les enseignants du primaire ?. *Recherches en éducation*, (41). https://doi.org/10.4000/ree.572

Genoud, P. A., Brodard, F., & Reicherts, M. (2009). Facteurs de stress et burnout chez les enseignants de l'école primaire. *European Review of Applied Psychology, 59*(1), 37-45. https://doi.org/10.1016/j.erap.2007.03.001

Geurts, H., Buchet, E., & Haelewyck, M. C. (2022). Inclusion scolaire et troubles du spectre de l'autisme : un guide méthodologique socialement validé. *Enfances & Psy*, *93*(1), 175-187. https://doi.org/10.3917/ep.093.0175

Geurts, H., Duvivier, S., & Derobertmasure, A. (2020). L'inclusion en Fédération Wallonie Bruxelles : Textes de loi et pratiques de classe, quel dialogue ? *Spirale. Revue de recherches en éducation*, *65*(1), 183-193. https://doi.org/10.3917/spir.651.0183

Giordano, Y., & Jolibert, A. (2016). Pourquoi je préfère la recherche quantitative. *Revue internationale PME*, *29*(2), 7-17. https://doi.org/10.7202/1037919ar

Goldbeck, L., & Schmid, K. (2003). Effectiveness of autogenic relaxation training on children and adolescents with behavioral and emotional problems. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *42*(9), 1046-1054. https://doi.org/10.1097/01.CHI.0000070244.24125.F

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence : Why It Can Matter More Than IQ*. Bantam Books.

Gordon, K., Pasco, G., McElduff, F., Wade, A., Howlin, P. & Charman, T. (2011): A communication-based intervention for nonverbal children with autism: What changes?

Who benefits? Journal of Consulting and Clinical Psychology, 79(4), 447-457. https://doi.org/10.1037/a0024379

Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation : An integrative review. *Review of general psychology*, *2*(3), 271-299. https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271

Guillet-Descas, E. & Lentillon, V. (2019). Burnout et engagement chez les enseignants du secondaire : une comparaison femmes/hommes. *Education et formations, 99*, 71-86. https://doi.org/10.48464/halshs-02199846

Hault, J. (2024). *Le vécu des intervenants dans l'enseignement spécialisé pour élèves atteints du trouble du spectre de l'autisme.* Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université catholique de Louvain. https://hdl.handle.net/2078.2/38049, consulté le 5 mars 2025.

Heutte, J. (2009). Mieux prendre en compte les compétences des personnels de l'éducation au cours de leur carrière, pour sortir du burnout institutionnel : quelques apports de la psychologie positive. In D.-G. Brassart, G. Legrand (éds), *Actes du 3e colloque international CDIUFM « Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants*. Artois Presses Université.

Howard, R., Rose, J., & Levenson, V. (2009). The psychological impact of violence on staff working with adults with intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 22(6), 538-548. https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2009.00496.x

Jackson, S. E. & Maslach, C. (1982). After-effects of job-related stress: Families as victims. *Journal of Organizational Behavior*, *3*(1), 63-77. https://doi.org/10.1002/job.4030030106

Jaoul, G. & V. Kovess, V. (2004). Le burnout dans la profession enseignante. *Annales Médico Psychologiques, 162*, 26– 35. https://doi.org/10.1016/j.amp.2003.03.002

Joly, J., Tourigny, M., & Thibaudeau, M. (2005). La fidélité d'implantation des programmes de prévention ou d'intervention dans les écoles auprès des élèves en

difficulté de comportements. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, *8*(2), 101-110. https://doi.org/10.7202/1017533ar

Jullien, S., & Marty, S. (2020). Le choix des moyens de Communication Alternative et Améliorée (CAA). Le cas des communicateurs émergents. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 73, 27-48. https://doi.org/10.26034/tranel.2020.2997

Katz, S., Legendre, F., Connan, P. Y., & Charles, F. (2021). Ce que font les « besoins éducatifs particuliers » aux professeurs des écoles : L'extension du domaine du handicap comme remise en cause de la professionnalité enseignante. *Agora*, (1), 95-111. https://doi.org/10.3917/agora.087.0095.

Keltner, D., & Kring, A. M. (1998). Emotion, social function, and psychopathology. *Review of General Psychology*, *2*(3), 320-342. https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.320

Kotsou, I., Farnier, J., Shankland, R., Mikolajczak, M., & Leys, C. (2022). *Développer les compétences émotionnelles : en 8 séances*. Dunod.

Kotsou, I., Nelis, D., Grégoire, J., Mikolajczak, M. (2011) Emotional plasticity: Conditions of improving emotional competence in adulthood. *Journal of Applied Psychology, 96*(4), 827–839. https://doi.org/10.1037/a0023047

Leali, S., Merminod, A., Monnier, C., & Schaub, C. (2018). Des animaux pour mieux communiquer avec son entourage : la zoothérapie, une approche complémentaire innovante. *Soins infirmiers = Krankenpflege = Cure infermieristiche*, *11*, 72-73. https://doi.org/10.22005/bcu.170416

Lehrer, P., Kaur, K., Sharma, A., Shah, K. B., Huseby, R., Bhavsar, J., & Zhang, Y. T. (2020). Heart Rate Variability Biofeedback Improves Emotional and Physical Health and Performance : A Systematic Review and Meta Analysis. *Applied Psychophysiology and Biofeedback*, *45*(3), 109-129. https://doi.org/10.1007/s10484-020-09466-z

Lin, G. X., Roskam, I., & Mikolajczak, M. (2023). Disentangling the effects of intrapersonal and interpersonal emotional competence on parental burnout. *Current Psychology*, *42*(11), 8718-8721. https://doi.org/10.1007/s12144-021-02254-w

Lopes, P. N., Salovey, P., Côté, S., & Beers, M. (2005). Emotion regulation abilities and the quality of social interaction. *Emotion, 5,* 113–118.

Lourel, M., Gueguen, N., & Mouda, F. (2007). L'évaluation du burnout de Pines : adaptation et validation en version française de l'instrument Burnout Measure Short version (BMS-10). *Pratiques psychologiques*, *13*(3), 353-364. https://doi.org/10.1016/j.prps.2007.06.001

Machado, T. (2015). Chapitre VII. L'épuisement professionnel ou burnout. In *La prévention des risques psychosociaux : Concepts et méthodologies d'intervention*. Presses universitaires de Rennes.

Madigan,D. J. & Kim, L.E. (2021). Does teacher burnout affect students A systematic review of its association with academic achievement and student-reported outcomes. *International Journal of Educational Research, 105*, 101714. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101714

Magerotte, G. & Paquot, D. (2019). Vers une école inclusive en FWB Pour une collaboration entre les équipes de l'enseignement spécialisé et de l'enseignement ordinaire. *La Revue Nouvelle,* 7(7), 83-92. https://doi.org/10.3917/rn.197.0083

Magerotte, G., Baurain, C., & Ledeers, J. (2024). *Vers une école inclusive : Quelles stratégies d'enseignement ?* De Boeck Supérieur.

Magerotte, G., Deprez, M. et Montreuil, N. (2014). Chapitre 6. Faire face aux comportements-défis avec une approche positive. *Pratique de l'intervention individualisée : Tout au long de la vie* (p. 129-156). De Boeck Supérieur. https://shs.cairn.info/pratique-de-l-intervention-individualisee—9782804176129-page-129 ?lang=fr, consulté le 16 mai 2025.

Makrygianni, M. K., Gena, A., Katoudi, S., & Galanis, P. (2018). The effectiveness of applied behavior analytic interventions for children with Autism Spectrum Disorder : A meta-analytic study. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *51*, 18-31. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2018.03.006

Martínez-Iñigo, D., Totterdell, P., Alcover, C. M., & Holman, D. (2007). Emotional labour and emotional exhaustion : Interpersonal and intrapersonal mechanisms. *Work & Stress*, *21*(1), 30-47. https://doi.org/10.1080/02678370701234274

Maslach, C, Leiter, M. P., Gourdon, V. (2011). *Burn-out : l'épuisement professionnel*. Les Arènes Éditions.

Maslach, C. (1976). Burned-out. *Human Behavior*, *5*, 16-22. https://www.researchgate.net/publication/263847499_Burned-Out, consulté le 10 novembre 2024.

Maslach, C. & Jackson, S. E. (1986). *Maslach burnout inventory manual* (2nd ed.). Consulting Psychologists Press.

Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016A). Burnout. In Academic Press, *Stress: Concepts, cognition, emotion, and behavior* (pp. 351-357). https://doi.org/10.1016/B978-0-12-800951-2.00044-3

Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016B). *Burn-out: des solutions pour se préserver et pour agir*. Les Arènes.

Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016C). Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry. *World psychiatry*, *15*(2), 103-111. https://doi.org/10.1002/wps.20311

Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1997). *Maslach burnout inventory*. Scarecrow Education.

Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology, 52(*1), 397-422. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397

Mayer J.D. & Salovey P. (1997). What is emotional intelligence? In P., Salovey, D. Sluyter (éds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–31). Basic Books.

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, *17*(4), 433-442. https://doi.org/10.1016/0160-2896(93)90010-3

Mazefsky, C.A., White, S.W., Beck, K.B., Conner, C.M. (2021). Emotion Awareness and Skills Enhancement (EASE) Program. In : Volkmar, F.R. (éds), Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders, (pp. 1688-1693). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-91280-6_102186

McEvoy, P. M., & Saulsman, L. M. (2014). Imagery-enhanced cognitive behavioural group therapy for social anxiety disorder : A pilot study. *Behaviour research and therapy*, *55*, 1-6. https://doi.org/10.1016/j.brat.2014.01.006

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

Mikolajczak, M., Avalosse, H., Vancorenland, S., Verniest, R., Callens, M., van Broeck, N., Fantini-Hauwel, C., & Mierop, A. (2015). A nationally representative study of emotional competence and health. *Emotion, 15*(5), 653–667. https://doi.org/10.1037/emo0000034

Mikolajczak, M., Menil, C., & Luminet, O. (2007). Explaining the protective effect of trait emotional intelligence regarding occupational stress: Exploration of emotional labour processes. *Journal of Research in personality*, *41*(5), 1107-1117. https://doi.org/10.1016/j.jrp.2007.01.003

Mikolajczak, M., Quoidbach, J., Kotsou, I. & Nélis, D. (2023; éd. originale 2014). *Les compétences émotionnelles*. Dunod.

Mikolajczak, M., Roy, E., Luminet, O., Fillée, C., & de Timary, P. (2007). The moderating impact of emotional intelligence on free cortisol re- sponses to stress. *Psychoneuroendocrinology, 32,* 1000–1012. https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2007.07.009

Morrier, M. J., Hess, K. L., & Heflin, L. J. (2011). Teacher training for implementation of teaching strategies for students with autism spectrum disorders. *Teacher Education and Special Education*, *34*(2), 119-132. https://doi.org/ 10.1177/0888406410376660

Muhammad Khir, S., Wan Mohd Yunus, W. M. A., Mahmud, N., Wang, R., Panatik, S. A., Mohd Sukor, M. S., & Nordin, N. A. (2024). Efficacy of progressive muscle

relaxation in adults for stress, anxiety, and depression : a systematic review. *Psychology research and behavior management*, 345-365. https://doi.org/10.17605/OSF.IO/U2HZP

Nafise, H. M., & Ghazal, Z. (2018). Non-violent communication and its impact on suicidal ideations and coping with stress styles. *Journal of Behavioral and Brain Science*, *8*(04), 147. https://doi.org/10.4236/jbbs.2018.84009

Nelis, D., Quoidbach, J., Hansenne , M., Weytens, F., Dupuis, P. et al. (2011). Increasing Emotional Competence Improves Psychological and Physical Well-Being, Social Relationships, and Employability. *Emotion 11*(2), 354–366. https://doi.org/10.1037/a0021554

Nowicki Jr, S., & Duke, M. P. (1994). Individual differences in the nonverbal communication of affect: The Diagnostic Analysis of Nonverbal Accuracy Scale. *Journal of Nonverbal behavior*, *18*(1), 9-35. https://doi.org/10.1007/BF02169077

O'Haire, M. E. (2013). Animal-Assisted Intervention for Autism Spectrum Disorder : A Systematic Literature Review. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 43*(7), 1606-1622. https://doi.org/10.1007/s10803-012-1707-5

Olano, M. (2021). Les méthodes comportementales sont-elles efficaces ? In F. Trécourt (dir.), *L'Autisme* (pp. 71-75). Éditions Sciences Humaines. https://doi.org/10.3917/sh.treco.2021.01.0071

Organisation Mondiale de la Santé (OMS) (2022). Burnout. In World Health Organization (éd.), *Classification statistique Internationale des Maladies Onzième Révision (CIM-11)*. https://id.who.int/icd/entity/129180281, consulté le 10 novembre 2024.

Paré, M. & Trépanier, N. (2015). L'individualisation de l'enseignement pour les élèves intégrés en classe ordinaire : mieux définir pour mieux intervenir. In N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant* (pp. 233-256). Presses de l'Université du Québec.

Patrick, H., Knee, C. R., Canevello, A., & Lonsbary, C. (2007). The role of need fulfillment in relationship functioning and well-being: a self-determination theory perspective. *Journal of personality and social psychology*, *92*(3), 434. https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.3.434

Pekaar, K. A., Bakker, A. B., Born, M. P., & Van Der Linden, D. (2019). The consequences of self-and other-focused emotional intelligence: Not all sunshine and roses. *Journal of Occupational Health Psychology*, *24*(4), 450. https://doi.org/10.1037/ocp0000134

Pines, A. M. (1994). Burnout in political activism: An existential perspective. *Journal of Health and Human Resources Administration*, 381-394. https://www.jstor.org/stable/25780582, consulté le 20 mars 2025.

Pines, A. M. (2005). The burnout measure, short version. *International Journal of Stress Management*, *12*(1), 78. https://doi.org/10.1037/1072-5245.12.1.78

Pines, A. M. & Aronson, R. (1988). *Career Burnout : Causes and Cures*. Free Press.

Pines, A. M., Aronson, E., & Kafry, D. (1981). *Burnout: From tedium to personal growth*. Free press.

Pines, A., & Aronson, E. (1983). Combatting burnout. *Children and Youth Services Review*, *5*(3), 263-275. https://doi.org/10.1016/0190-7409(83)90031-2

Plumet, M. H. (2014). *L'autisme de l'enfant : un développement sociocognitif différent*. Armand Colin.

Roane, H. S., Fisher, W. W., & Carr, J. E. (2016). Applied behavior analysis as treatment for autism spectrum disorder. *The Journal of pediatrics*, *175*, 27-32. http://doi.org/10.1016/j.jpeds.2016.04.023

Roeser, R. W., Schonert-Reichl, K. A., Jha, A., Cullen, M., Wallace, L., Wilensky, R., Oberle, E., Thomson, K., Taylor, C., & Harrison, J. (2013). Mindfulness training and reductions in teacher stress and burnout: Results from two randomized, waitlist-control field trials. *Journal of Educational Psychology, 105*(3), 787–804. https://doi.org/10.1037/a0032093

Rosenberg, M. B. (2016). *Les mots sont des fenêtres (ou bien ce sont des murs)*. AVH.

Rosete, D., & Ciarrochi, J. (2005). Emotional intelligence and its relationship to workplace performance outcomes of leadership effectiveness. *Leadership & Organization Development Journal*, *26*(5), 388-399. https://doi.org/10.1108/01437730510607871

Roskam, I. (2020). Chapitre 2 : Processus étiologique et décours communs aux différentes formes de burn-out. In M. Mikolajczak, E. Zech, & I. Roskam (éds.), *Burnout-out professionnel, parental et de l'aidant* (pp. 35 – 45). De Boeck Supérieur.

Roskam, I. & Mikolajczak, M. (2018). *Le burn-out parental : Comprendre et prendre en charge*. De Boeck Supérieur.

Rousseau N., Point M., Desmarais K. & Vienneau R. (2017) « Conditions favorables et défavorables au développement de pratiques inclusives en enseignement secondaire : les conclusions d'une métasynthèse » — *Revue Canadienne de l'Éducation* 40, 2 (1-29). https://www.jstor.org/stable/90010114, consulté le 20 mars 2025.

Ryan, R. M. (2005). The developmental line of autonomy in the etiology, dynamics, and treatment of borderline personality disorders. *Development and psychopathology*, *17*(4), 987-1006. https://doi.org/10.1017/S0954579405050467

Saloviita, T., & Pakarinen, E. (2021). Teacher burnout explained: Teacher-, student-, and 99 rganization-level variables. *Teaching and teacher education*, *97*, 103221. https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103221

Sassi, N., & Neveu, J. P. (2010). Traduction et validation d'une nouvelle mesure d'épuisement professionnel : Le Shirom-Melamed burnout measure. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement, 42*(3), 177-184. https://doi.org/10.1037/a0017700

Scarr, S. (1989). Protecting general intelligence: Constructs and consequences for interventions. In R.L. Linn (éd.), *Intelligence: Measurement, theory, and public policy*. University of Illinois Press.

Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., Hoogduin, K., Schaap, C., & Kladler, A. (2001). On the clinical validity of the Maslach Burnout Inventory and the Burnout Measure. *Psychology & health*, *16*(5), 565-582. https://doi.org/10.1080/08870440108405527

Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., & Maslach, C. (2008). Burnout : 35 years of research and practice. *Career Development International, 14*, 204–220. https://doi.org/10.1108/13620430910966406

Schmid, F., Huyghebaert, T., Bertrand, A., Cartier, M., Deleau, K., Henry, A., Stefaniak, N. (2021). Le burn-out est-il une entité nosographique distincte ? Is burnout a medical condition ? *Psychologie Française, 66*(3), 241-257. https://doi.org/10.1016/j.psfr.2020.07.001

Schutte, N. S., Malouff, J. M., Bobik, C., Coston, T. D., Greeson, C., Jedlicka, C., & Wendorf, G. (2001). Emotional intelligence and inter- personal relations. *Journal of Social Psychology, 141,* 523–536. https://doi.org/10.1080/00224540109600569

Schutte, N. S., Malouff, J. M., Simunek, M., McKenley, J., & Hollander, S. (2002). Characteristic emotional intelligence and emotional well-being. *Cognition & Emotion, 16,* 769– 785. https://doi.org/10.1080/02699930143000482

Schutte, N. S., Malouff, J. M., Thorsteinsson, E. B., Bhullar, N., & Rooke, S. E. (2007). A meta-analytic investigation of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differ- ences, 42,* 921–933. https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.09.003

Shirom, A. (2003). Job-related burnout : A review. In J. C. Quick & L. E. Tetrick (éds.), *Handbook of occupational health psychology*, pp. 245–264. https://doi.org/10.1037/10474-012

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Dimensions of teacher burnout: Relations with potential stressors at school. *Social Psychology of Education: An International Journal, 20*(4), 775–790. https://doi.org/10.1007/s11218-017-9391-0

Southwick, S. M., Bonanno, G. A., Masten, A. S., Panter-Brick, C., & Yehuda, R. (2014). Resilience definitions, theory, and challenges: interdisciplinary

perspectives. *European journal of psychotraumatology*, *5*(1), 25338. https://doi.org/10.3402/ejpt.v5.25338

Stefanucci, J. K., & Proffitt, D. R. (2009). The roles of altitude and fear in the perception of height. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, *35*(2), 424. https://doi.org/10.1037/a0013894

Theunis, F. (2022). Comment la pratique de co-enseignement s' organise-t-elle et comment est-elle vécue par les enseignants du fondamental en Fédération Wallonie-Bruxelles ? Faculté de Psychologie, Logopédie et Science de l'Éducation, Université de Liège. https://hdl.handle.net/2268.2/15596, consulté le 16 mai 2025.

Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive !. *Revue des sciences de l'éducation*, *34*(1), 123-139. https://doi.org/10.7202/018993ar

Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's magazine*, *140*, 227-235. https://gwern.net/doc/iq/1920-thorndike-2.pdf, consulté le 6 avril 2025.

Timmerman, G. M., & Acton, G. J. (2001). The relationship between basic need satisfaction and emotional eating. *Issues in Mental Health Nursing*, *22*(7), 691-701. https://doi.org/10.1080/01612840119628

Toussaint, L., Nguyen, Q. A., Roettger, C., Dixon, K., Offenbächer, M., Kohls, N., & Sirois, F. (2021). Effectiveness of progressive muscle relaxation, deep breathing, and guided imagery in promoting psychological and physiological states of relaxation. *Evidence-Based Complementary and Alternative Medicine*, 1, 5924040. https://doi.org/10.1155/2021/5924040

Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire. Dispositifs et pratiques pedagogiques.* De Boeck Éducation.

Tremblay, P. (2020). *École inclusive*. Academia.

Truchot, D. (2004). *Épuisement professionnel et burnout : concepts, modèles, interventions*. Dunod.

Unia (2019). *Vers un système d'éducation inclusif en Belgique : inspirations et exemples.*

https://www.unia.be/files/Vers_un_système_d'éducation_inclusif_2019.pdf, consulté le 17 mars 2025.

Vallée, A. (2018). *La prédiction du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants travaillant avec des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme et la compréhension de leur vécu : une recherche mixte.* Université du Québec à Rimouski, Unités départementales des sciences de l'éducation. https://semaphore.uqar.ca/id/eprint/1553, consulté le 10 avril 2025.

Valls, M., & Tardif, E. (2023). Étude exploratoire de profils d'enseignants à risque de burnout : association avec les processus de coping et le sentiment d'auto-efficacité. *Psychologie française,* 557. https://doi.org/10.1016/j.psfr.2023.10.002

Van Rooy, D. L., & Viswesvaran, C. (2004). Emotional intelligence: A meta-analytic investigation of predictive validity and nomological net. *Journal of Vocational Behavior, 65,* 71–95. https://doi.org/10.1016/S0001-8791(03)00076-9

Verhavert, Y., Deliens, T., Van Cauwenberg, J., Van Hoof, E., Matthys, C., de Vries, J. & Zinzen, E. (2024). Associations of lifestyle with burnout risk and recovery need in Flemish secondary schoolteachers: a cross-sectional study. *Scientific reports*, *14*(1), 3268. https://doi.org/10.1038/s41598-024-53044-w

Viac, C., & Fraser, P. (2020). Teachers' well-being : A framework for data collection and analysis. *OECD Educarion Working Papers, 213*. https://doi.org/10.1787/c36fc9d3-en

Virues-Ortega, J., Julio, F. M., & Pastor-Barriuso, R. (2013). The TEACCH program for children and adults with autism: A meta-analysis of intervention studies. *Clinical psychology review*, *33*(8), 940-953. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2013.07.005

Wang, Y., & Chen, H. (2022). Are human resource managers with good listening competency more likely to avoid job burnout? *BMC Public Health*, *22*(1), 246. https://doi.org/10.1186/s12889-022-12618-x

Wang, Y., & Wang, Y. (2022). The interrelationship between emotional intelligence, self-efficacy, and burnout among foreign language teachers: a meta-analytic

review. *Frontiers in Psychology*, *13*, 913638. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.913638

Yildirim, M., & Solmaz, F. (2022). COVID-19 burnout, COVID-19 stress and resilience: Initial psychometric properties of COVID-19 Burnout Scale. *Death Studies*, *46*(3), 524–532. https://doi.org/10.1080/07481187.2020.1818885

Zawieja, P. (2021). Chapitre premier. Clinique du burn out. In P. Zawieja (éd.), *Le burn-out* (pp. 9-34). Presses Universitaires de France. https://shs.cairn.info/le-burn-out—9782715409095-page-9 ?lang=fr, consulté le 29 novembre 2024.

Annexes

Annexe 1 : Brèves descriptions des approches qui ont été scientifiquement reconnues comme efficaces pour les élèves ayant un TSA

Tour d'abord, la méthode **TEACCH** (*treatment and education of autist and related communication handicaped children* – traitement et éducation des enfants autistes ou atteints de troubles associés de la communication) est considérée comme une référence développementale (Olmano, 2021). Elle a pour but de favoriser l'acquisition des compétences permettant aux individus ayant un TSA de devenir autonome dans son milieu de vie. Elle rend saillants leurs besoins, à savoir l'individualisation, la visualisation, la structuration et la cohérence, et propose des stratégies permettant d'y répondre (Dionisi, 2013). D'après les études, la méthode TEACCH se montre particulièrement efficace en matière de développement des comportements sociaux et de la diminution des comportements inadaptés (Virues-Ortega et al, 2013).

Ensuite, **l'analyse appliquée du comportement** (*applied behaviour analysis* — ABA) est à son tour une méthode à référence comportementale (Olmano, 2021). Les principes de cette approche sont basés sur la théorie du conditionnement opérationnel, où pour augmenter la fréquence des comportements désirables, l'intervenant les modélise et les récompense, alors que pour réduire ceux qui sont indésirables, il les ignore ou les sanctionne (Roane et al., 2016). L'analyse appliquée du comportement a été prouvée efficace en ce qui concerne le développement cognitif du langage et du comportement adaptatif (Makrygianni et al., 2018).

Ultérieurement, **la communication alternative et améliorée** (CAA) s'inscrit également dans le comportementalisme (Olmano, 2021). Cette approche regroupe un ensemble de méthodes destinées aux les personnes pour qui l'expression orale ou l'interaction avec autrui reste un défi. Les moyens utilisés pour augmenter ou améliorer les capacités communicationnelles peuvent prendre la forme d'un soutien gestuel (le langage des signes), visuel (PECS, les pictogrammes) ou technologique (diverses applications sur les tablettes). D'après les études, la CAA a un effet significatif sur l'initiation à la communication et sur le développement de la parole spontanée (Gordon et al. 2011 ; Julien & Marthy, 2020).

La médiation animale peut être employée comme une approche complémentaire d'accompagnement des enfants avec un TSA. Elle vise l'élaboration du lien à autrui à travers l'interaction avec un animal, quel qu'il soit (Leali et al, 2018). D'après la recherche, cette approche facilite l'apprentissage des compétences sociales et émotionnelles, diminue les problèmes de comportement ainsi que le stress et contribue à l'augmentation de la confiance en soi (O'Haire, 2013).

Annexe 2 : Quesionnaires

Questions sociodémographiques

1. Quel est votre genre ? Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :
   - Féminin
   - Masculin
2. Quel est votre âge ? Seuls des nombres peuvent être entrés dans ce champs : ……...
3. Quelles est votre professions ? Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :
   - Enseignant
   - Éducateur
   - Thérapeute
   - Autre : ……
4. Vos années d'expérience en tant qu'enseignant. Seuls des nombres peuvent être entrés dans ce champs : ……
5. Vos années d'expérience auprès d'enfants ayant un TSA : ……...
6. Avez-vous une expérience professionnelle auprès d'enfants ayant un autre handicap ? Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :
   - Oui
   - Non
7. Actuellement, vous exercez dans… Veillez choisir toutes les réponses qui conviennent :
   - L'enseignement maternel spécialisé
   - L'enseignement primaire spécialisé
   - L'enseignement secondaire spécialisé
   - L'enseignement maternel ordinaire
   - L'enseignement primaire ordinaire
   - L'enseignement secondaire ordinaire
   - Autre : ……
8. Combien d'enfants gérez-vous à la fois le plus souvent ? Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :
   - 1
   - Entre 2 et 4
   - Entre 5 et 0

- 9+

9. Vous arrive-t-i d'être accompagné d'un autre intervenants lors de vos prestations ? Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :
   - Oui, toujours
   - Oui, souvent (3/5 de mon temps)
   - Oui, parfois (2/5 de mon temps
   - Oui, peu (1/5 de mon temps)
   - Non
10. Votre adresse mais – si vous voulez recevoir les résultats de l'étude : ……..
11. Votre formation initiale : ……..
12. Si vous avez suivi une formation spécialisée précisez ici laquelle : ……..
13. Enseigniez-vous en zone rurale ou urbaine (50000 habitants) ? Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :
   - Urbaine
   - Rurale

PEC de Brasseur et al. (2013)

Indiquez en utilisant les indications qui figurent ci-dessous à quel point vous êtes en accord ou en désaccord avec chacune des affirmations qui suivent. Ne donnez qu'une réponse pour chaque proposition, en cochant la case dans les colonnes de droite qui correspond le mieux à votre opinion.

Pour chacune des questions, vous devrez vous positionner sur une échelle de 1 à 5. 1 signifie que la proposition ne vous correspond pas du tout ou que vous ne réagissez jamais de cette façon. Au contraire, 5 signifie que vous vous reconnaissez tout à fait dans ce qui est décrit ou que cela vous arrive très souvent.

Ne donnez qu'une réponse pour chaque proposition, en cochant la case dans les colonnes de droite qui correspond le mieux à votre opinion.

Compétences émotionnelles intra-personnelles	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
1. Mes émotions apparaissent sans que je comprenne d'où elles viennent.					

Compétences émotionnelles intra-personnelles	1	2	3	4	5
2. Je ne comprends pas toujours pourquoi je réagis comme je réagis.					
3. Si je le voulais, je pourrais facilement jouer sur les émotions des autres pour obtenir ce que je veux.	1. Ne me convient pas du tout	2	3	4	5. Me convient tout à fait
4. Je sais quoi faire pour rallier les gens à ma cause.					
5. Je n'arrive pas à m'expliquer les réactions émotionnelles des gens.	1. Ne me convient pas du tout	2	3	4	5. Me convient tout à fait
6. Quand je me sens bien, j'arrive facilement à savoir si c'est parce que je suis content, fier de moi ou détendu.					
7. Je sais lorsqu'une personne est en colère, triste, ou joyeuse même si elle ne m'en parle pas.	1. Ne me convient pas du tout	2	3	4	5. Me convient tout à fait
8. J'arrive facilement à trouver les mots pour décrire ce que je ressens.					
9. Je ne me base jamais sur mes émotions pour orienter ma vie.	1. Ne me convient pas du tout	2	3	4	5. Me convient tout à fait
10. Quand je me sens mal, je fais facilement le lien avec une situation qui m'a touché(e).					
11. Je peux facilement obtenir ce que je désire des autres.	1. Ne me convient pas du tout	2	3	4	5. Me convient tout à fait
12. Je retrouve facilement mon calme après avoir vécu un évènement difficile.					
13. Je peux facilement expliquer les réactions émotionnelles de mes proches.	1. Ne me convient pas du tout	2	3	4	5. Me convient tout à fait
14. La plupart du temps, il m'est facile de comprendre pourquoi les gens ressentent ce qu'ils ressentent.					
15. Quand je suis triste, il m'est facile de me remettre de bonne humeur.	1. Ne me convient pas du tout	2	3	4	5. Me convient tout à fait
16. Quand quelque chose me touche, je sais immédiatement ce que je ressens.					
17. Si quelque chose me déplait, j'arrive à le dire calmement.	1. Ne me convient pas du tout	2	3	4	5. Me convient tout à fait

Compétences émotionnelles intra-personnelles	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
18. Je ne comprends pas pourquoi mes proches réagissent comme ils réagissent.					
19. Quand je vois quelqu'un qui est stressé ou anxieux, il m'est facile de le calmer.	1 - Ne me ressemble pas du tout	2	3	4	5 - Me ressemble tout à fait
20. Lors d'une dispute, je n'arrive pas à savoir si je suis triste ou en colère.					
21. J'utilise mes émotions pour améliorer mes choix de vie.	1 - Ne me ressemble pas du tout	2	3	4	5 - Me ressemble tout à fait
22. J'essaie d'apprendre des situations ou des émotions difficiles.					
23. Les autres viennent facilement me parler de leurs problèmes personnels.	1 - Ne me ressemble pas du tout	2	3	4	5 - Me ressemble tout à fait
24. Mes émotions m'informent des changements à effectuer dans ma vie.					
25. C'est difficile pour moi d'expliquer aux autres ce que je ressens même si je le veux.	1 - Ne me ressemble pas du tout	2	3	4	5 - Me ressemble tout à fait
Compétences émotionnelles interpersonnelles	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
26. Je ne comprends pas toujours pourquoi je suis stressé(e).					
27. Si quelqu'un venait me voir en pleurs, je ne saurais pas quoi faire.	1 - Ne me ressemble pas du tout	2	3	4	5 - Me ressemble tout à fait
28. J'éprouve de la difficulté à écouter les gens qui se plaignent.					
29. Je n'adopte pas la bonne attitude avec les gens parce que je n'ai pas perçu dans quel état émotionnel ils sont.	1 - Ne me ressemble pas du tout	2	3	4	5 - Me ressemble tout à fait
30. J'arrive facilement à savoir ce que les autres ressentent.					
31. J'essaie d'éviter que les gens ne me parlent de leurs problèmes.	1 - Ne me ressemble pas du tout	2	3	4	5 - Me ressemble tout à fait
32. Je sais comment faire quand je veux motiver les gens.					

Compétences émotionnelles intra-personnelles	1	2	3	4	5
33. Je suis doué(e) pour remonter le moral des gens.	1 : Ne me correspond pas du tout	2	3	4	5 : Me correspond tout à fait
34. J'ai du mal à faire le lien entre les réactions d'une personne et ce qu'elle a vécu.					
35. Je suis habituellement capable d'influencer la manière dont les autres se sentent.	1 : Ne me correspond pas du tout	2	3	4	5 : Me correspond tout à fait
36. Si je le voulais, il serait facile pour moi de pousser quelqu'un à se sentir mal.					
37. Je trouve difficile de gérer mes émotions.	1 : Ne me correspond pas du tout	2	3	4	5 : Me correspond tout à fait
38. Mes proches me disent que je n'exprime pas assez ce que je ressens.					
39. Quand je suis en colère, je peux facilement me calmer.	1 : Ne me correspond pas du tout	2	3	4	5 : Me correspond tout à fait
40. Je suis surpris(e) par la réaction de certaines personnes parce que je n'avais pas perçu qu'elles étaient déjà de mauvaise humeur.					
41. Mes émotions m'informent de ce qui est important pour moi.	1 : Ne me correspond pas du tout	2	3	4	5 : Me correspond tout à fait
42. Les autres n'acceptent pas la manière dont j'exprime mes émotions.					
43. Souvent, quand je suis triste, je ne sais pas pourquoi.	1 : Ne me correspond pas du tout	2	3	4	5 : Me correspond tout à fait
44. Il m'arrive souvent de ne pas savoir dans quel état émotionnel se trouvent les personnes autour de moi.					
45. Les autres me disent que je suis un bon confident.	1 : Ne me correspond pas du tout	2	3	4	5 : Me correspond tout à fait
46. Je suis mal à l'aise quand les autres me racontent quelque chose de difficile pour eux.					
47. Lorsque je fais face à quelqu'un en colère, je peux facilement le calmer.	1 : Ne me correspond pas du tout	2	3	4	5 : Me correspond tout à fait
48. Je suis conscient de mes émotions au moment où je les éprouve.					

Compétences émotionnelles intra-personnelles	1	2	3	4	5
49. Quand je me sens mal, il m'est difficile de savoir quelle émotion je ressens exactement.	1. Ne me convient pas du tout	2	3	4	5. Me convient tout à fait
50. Lorsque je suis confronté(e) à une situation stressante, je fais en sorte d'y penser de manière à ce que cela m'aide à rester calme.	1. Ne me convient pas du tout	2	3	4	5. Me convient tout à fait

MBI de Maslach et al. (1986). Adaptation de la version française du MBI de Dion & Tessier (1994)

Indiquez la fréquence à laquelle vous ressentez ce qui est décrit à chaque item
0 = Jamais
1 = Quelque fois par année, au moins
2 = Une fois par mois, au moins
3 = Quelque fois par mois
4 = Une fois par semaine
5 = Quelque fois par semaine
6 = Chaque jour

	0	1	2	3	4	5	6
1. Je me sens émotionnellement vidé(e) par mon travail.	0	1	2	3	4	5	6
2. Je me sens à bout à la fin de ma journée de travail.							
3. Je me sens fatigué(e) lorsque je me lève le matin et que j'ai à affronter une autre journée de travail.	0	1	2	3	4	5	6
4. Je peux comprendre facilement ce que mes élèves ressentent.							
5. Je sens que je m'occupe de certains élèves de façon impersonnelle comme s'ils étaient des objets.	0	1	2	3	4	5	6
6. Travailler avec des gens tout au long de la journée me demande beaucoup d'effort.							
7. Je m'occupe très efficacement des problèmes de mes élèves.	0	1	2	3	4	5	6
8. Je sens que je craque à cause de mon travail.							
9. J'ai l'impression, à travers mon travail, d'avoir une influence positive sur les gens.	0	1	2	3	4	5	6
10. Je suis devenu(e) plus insensible aux gens depuis que j'ai ce travail.							
11. Je crains que ce travail ne m'endurcisse émotionnellement.	0	1	2	3	4	5	6
12. Je me sens plein(e) d'énergie.							

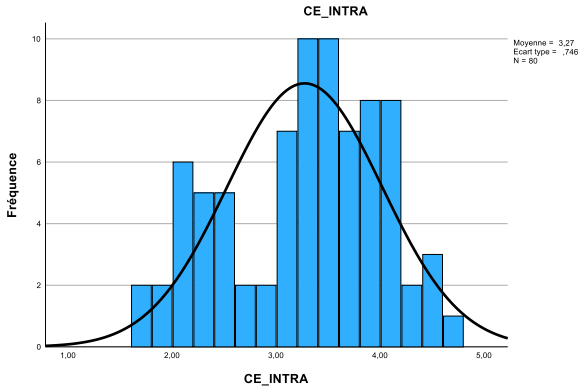
	0	1	2	3	4	5	6
13. Je me sens frustré(e).							
14. Je sens que je travaille « trop dur » dans mon travail.							
15. Je ne me soucie pas vraiment de ce qui arrive à certains de mes élèves.							
16. Travailler en contact direct avec les gens me stresse trop.							
17. J'arrive facilement à créer une atmosphère détendue avec mes élèves.							
18. Je me sens stimulé(e) lorsque dans mon travail j'ai été proche de mes élèves.							
19. J'ai accompli beaucoup de choses qui en valent la peine dans ce travail.							
20. Je me sens au bout du rouleau.							
21. Dans mon travail, je traite les problèmes émotionnels très calmement.							
22. J'ai l'impression que mes élèves me rendent responsable de certains de leurs problèmes.							

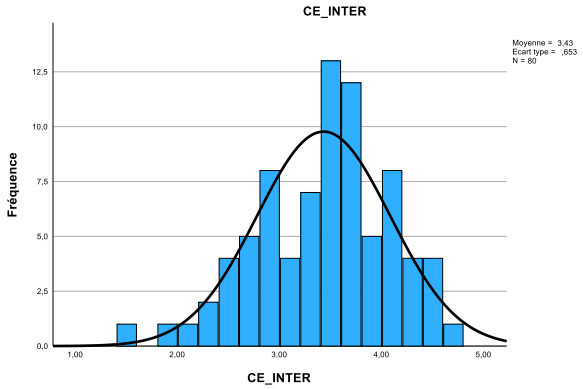
Annexe 3 : Analyses descriptives des variables

Tableau 25

Analyses descriptives des compétences émotionnelles.

		CE_INTRA	CE_INTER	CE_TOTAL
N	Valide	80	80	80
	Manquant	0	0	0
Moyenne		3,269 5	3,428 6	3,349 1
Écart type		,74 613	,65 305	,56 796
Variance		,557	,426	,323
Asymétrie		–,338	–,478	–,173
Erreur standard d'asymétrie		,269	,269	,269
Kurtosis		–,755	–,070	,166
Erreur standard d'aplatissement		,532	,532	,532





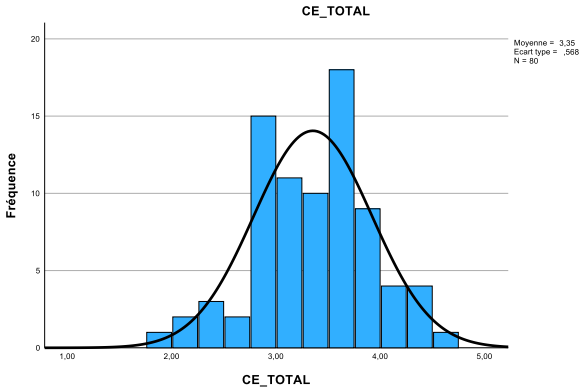
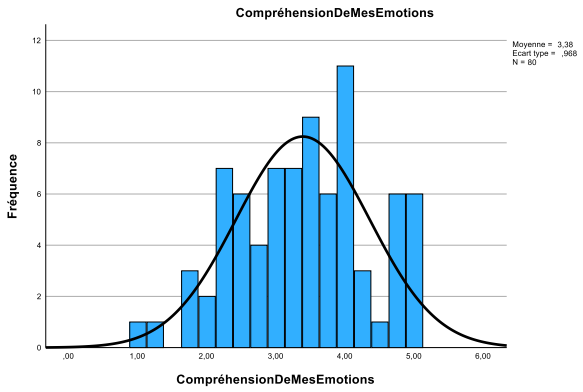
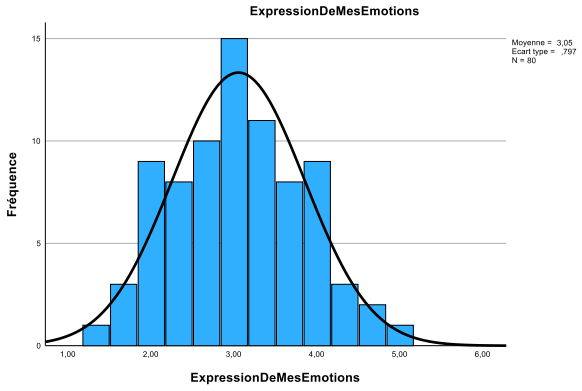


Tableau 26

Analyses descriptives des composantes des compétences émotionnelles intrapersonnelles.

		Compréhension de mes émotions	Expression de mes émotions	Régulation de mes émotions
N	Valide	80	80	80
	Manquant	0	0	0
Moyenne		3,384 4	3,050 0	3,106 3
Écart type		,96 779	,79 750	1,030 22
Variance		,937	,636	1,061
Asymétrie		–,153	,131	–,881
Erreur standard d'asymétrie		,269	,269	,269
Kurtosis		–,555	–,492	–,165
Erreur standard d'aplatissement		,532	,532	,532





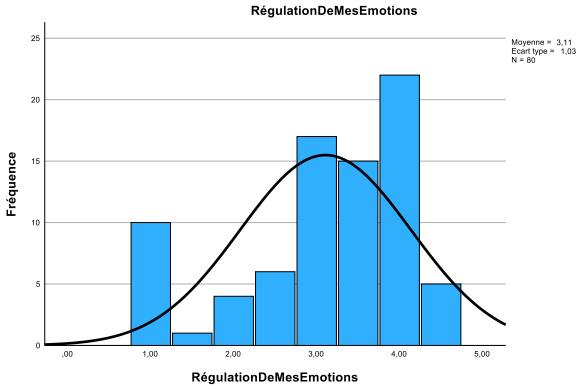
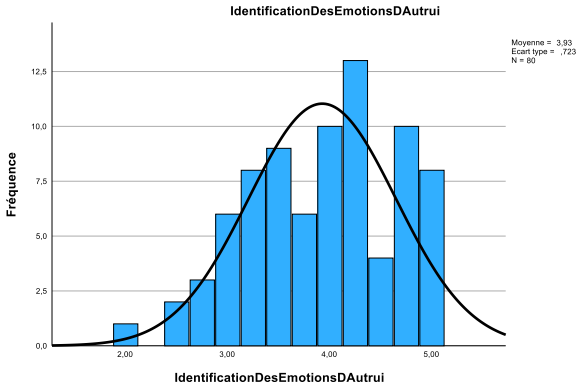
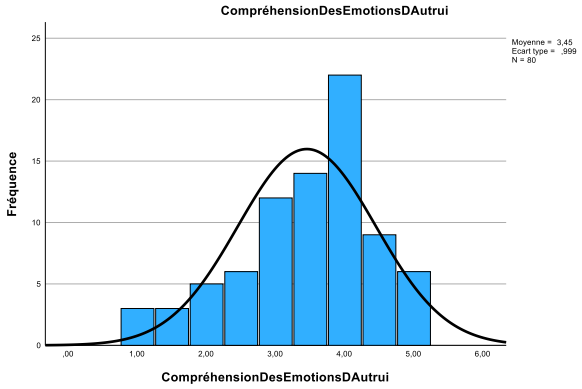


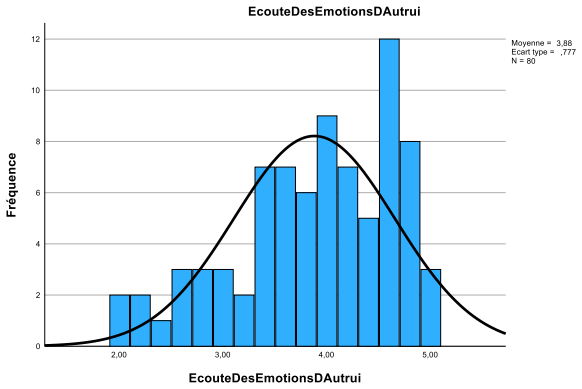
Tableau 27

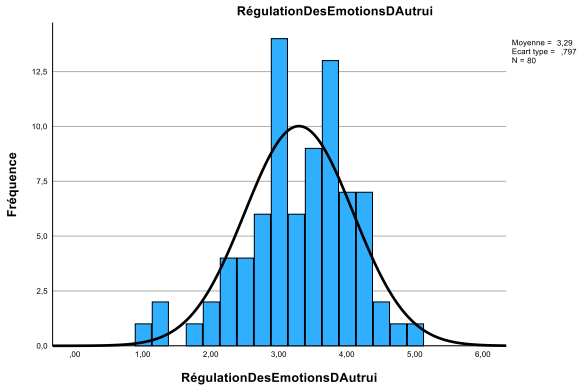
Analyses descriptives des composantes des compétences émotionnelles interpersonnelles.

		Identification des émotions d'autrui	Compréhension des émotions d'autrui	Écoute des émotions d'autrui	Régulation des émotions d'autrui	Utilisation des émotions d'autrui
N	Valide	80	80	80	80	80
	Manquant	0	0	0	0	0
Moyenne		3,925 0	3,450 0	3,877 5	3,287 5	2,603 1
Écart type		,72 304	,99 873	,77 720	,79 665	,82 552
Variance		,523	,997	,604	,635	,681
Asymétrie		–,308	–,670	–,649	–,581	,214
Erreur standard d'asymétrie		,269	,269	,269	,269	,269
Kurtosis		–,621	–,008	–,334	,464	–,543
Erreur standard d'aplatissement		,532	,532	,532	,532	,532


IdentificationDesEmotionsDAutrui
Moyenne = 3,93
Ecart type = ,723
N = 80
Fréquence
12,5
10,0
7,5
5,0
2,5
0,0
2,00
3,00
4,00
5,00
IdentificationDesEmotionsDAutrui


CompréhensionDesEmotionsDAutrui
Moyenne = 3,45
Ecart type = ,999
N = 80
Fréquence
25
20
15
10
5
0
,00
1,00
2,00
3,00
4,00
5,00
6,00
CompréhensionDesEmotionsDAutrui


EcouteDesEmotionsDAutrui
Moyenne = 3,88
Ecart type = ,777
N = 80
Fréquence
12
10
8
6
4
2
0
2,00
3,00
4,00
5,00
EcouteDesEmotionsDAutrui


RégulationDesEmotionsDAutrui
Moyenne = 3,29
Ecart type = ,797
N = 80
Fréquence
12,5
10,0
7,5
5,0
2,5
0,0
,00
1,00
2,00
3,00
4,00
5,00
6,00
RégulationDesEmotionsDAutrui

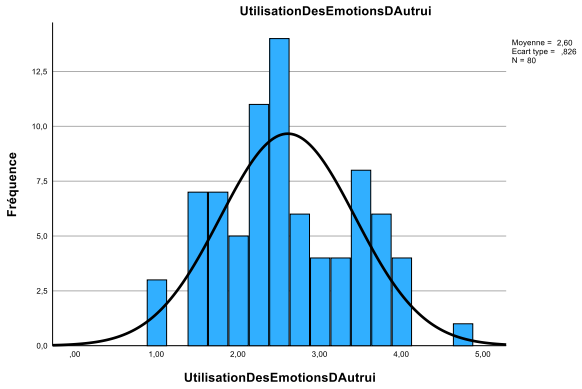


Tableau 28

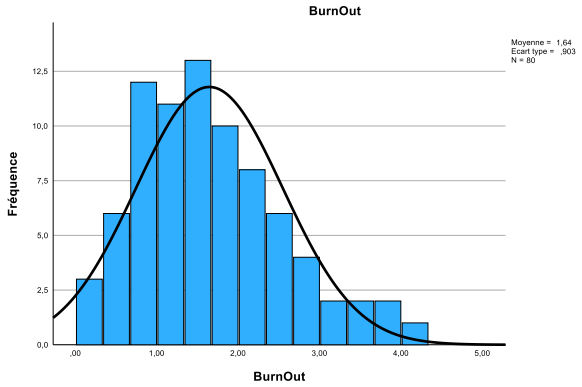
Analyses descriptives du burn-out et de ses dimensions.

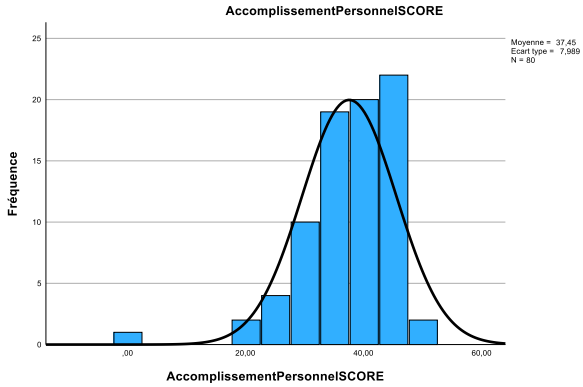
Variable	Moyenne	Écart-type
Accomplissement personnel (score)	37,450 0	7,988 76
Dépersonnalisation (score)	3,112 5	4,269 39
Épuisement émotionnel (score)	20,512 5	10,703 12
Burn out	1,640 6	,90 280

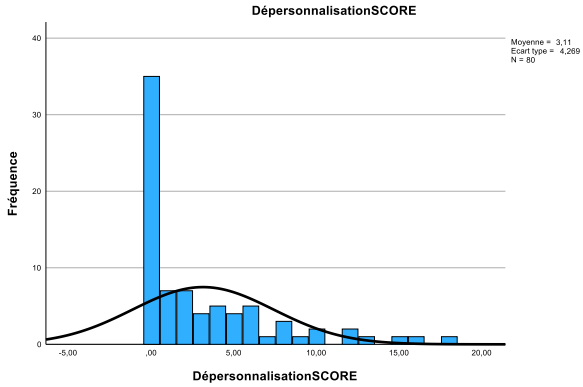
Tableau 29

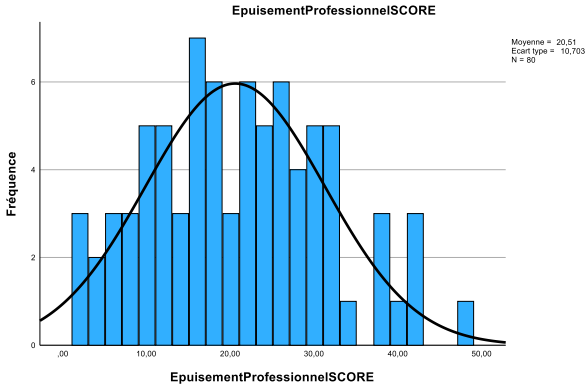
Analyses descriptives des scores en burn-out et en ses dimensions.

		Accomplissement personnel (score)	Dépersonnalisation (score)	Épuisement émotionnel (score)	Burn out
N	Valide	80	80	80	80
	Manquant	0	0	0	0
Moyenne		37,450 0	3,112 5	20,512 5	1,640 6
Écart type		7,988 76	4,269 39	10,703 12	,90 280
Variance		63,820	18,228	114,557	,815
Asymétrie		-1,564	1,631	,251	,642
Erreur standard d'asymétrie		,269	,269	,269	,269
Kurtosis		4,851	2,234	–,511	,093
Erreur standard d'aplatissement		,532	,532	,532	,532


BurnOut
Moyenne = 1,64
Ecart type = ,903
N = 80
Fréquence
12,5
10,0
7,5
5,0
2,5
0,0
,00
1,00
2,00
3,00
4,00
5,00
BurnOut


AccomplissementPersonnelSCORE
Moyenne = 37,45
Ecart type = 7,989
N = 80
Fréquence
25
20
15
10
5
0
,00
20,00
40,00
60,00
AccomplissementPersonnelSCORE


DépersonnalisationSCORE
Moyenne = 3,11
Ecart type = 4,269
N = 80
Fréquence
40
30
20
10
0
-5,00
,00
5,00
10,00
15,00
20,00
DépersonnalisationSCORE


EpuisementProfessionnelSCORE
Moyenne = 20,51
Ecart type = 10,703
N = 80
Fréquence
6
4
2
0
,00
10,00
20,00
30,00
40,00
50,00
EpuisementProfessionnelSCORE

Annexe 4 : Analyses factorielles des échelles utilisées dans les analyses

Tableau 30

Analyse factorielle de l'échelle « CE_TOTAL » (compétences émotionnelles).

Matrice de forme[a]		
	Facteur	
	1	2
33. Je suis doué(e) pour remonter le moral des gens	,831	
35. Je suis habituellement capable d'influencer la manière dont les autres se sentent	,768	
19. Quand je vois quelqu'un qui est stressé ou anxieux, il m'est facile de le calmer	,751	
30. J'arrive facilement à savoir ce que les autres ressentent	,724	
13. Je peux facilement expliquer les réactions émotionnelles de mes proches	,650	
4. Je sais quoi faire pour rallier les gens à ma cause	,645	
14. La plupart du temps, il m'est facile de comprendre pourquoi les gens ressentent ce qu'ils ressentent	,629	
47. Lorsque je fais face à quelqu'un en colère, je peux facilement le calmer	,606	
32. Je sais comment faire quand je veux motiver les gens	,602	
11. Je peux facilement obtenir ce que je désire des autres	,568	
7. Je sais lorsqu'une personne est en colère, triste, ou joyeuse même si elle » en parle pas.	,541	
46r. Je suis mal à l'aise quand les autres me racontent quelque chose de difficile pour eux	,454	
29r. Je n'adopte pas la bonne attitude avec les gens parce que je n'ai pas perçu dans quel état émotionnel ils sont	,419	
31r. J'essaie d'éviter que les gens ne me parlent de leurs problèmes	,415	
44r. Il m'arrive souvent de ne pas savoir dans quel état émotionnel se trouvent les personnes autour de moi	,380	
28r. J'éprouve de la difficulté à écouter les gens qui se plaignent	,370	

3. Si je le voulais, je pourrais facilement jouer sur les émotions des autres pour obtenir ce que je veux	,364	
1r. Mes émotions apparaissent sans que je comprenne d'où elles viennent		,772
2r. Je ne comprends pas toujours pourquoi je réagis comme je réagis		,749
37r. Je trouve difficile de gérer mes émotions		,584
43r. Souvent, quand je suis triste, je ne sais pas pourquoi		,552
49r. Quand je me sens mal, il m'est difficile de savoir quelle émotion je ressens exactement		,507
26r. Mes émotions m'informent des changements à effectuer dans ma vie		,492
39. Quand je suis en colère, je peux facilement me calmer		,487
17. Si quelque chose me déplait j'arrive à le dire calmement		,425
20r. Lors d'une dispute, je n'arrive pas à savoir si je suis triste ou en colère		,424
25r. C'est difficile pour moi d'expliquer aux autres ce que je ressens même si je le veux		,369
42r. Les autres n'acceptent pas la manière dont j'exprime mes émotions		,326

Méthode d'extraction : Maximum de vraisemblance.
Méthode de rotation : Oblimin avec normalisation Kaiser.[a]

a. Convergence de la rotation dans 5 itérations.

Tableau 31

Analyse factorielle de l'échelle « BurnOut »

Matrice de forme[a]

	Facteur		
	1	2	3
2. Je me sens à bout à la fin de ma journée de travail	,913		
1. Je me sens émotionnellement vidé(e) par mon travail	,885		
3 Je me sens fatigué(e) lorsque je me lève le matin et que j'ai à affronter une autre journée de travail	,804		

20. Je me sens au bout du rouleau	,798		
8. Je sens que je craque à cause de mon travail	,765		
14. Je sens que je travaille « trop dur » dans mon travail	,602		
13. Je me sens frustré(e) par mon travail	,565		
16. Travailler en contact direct avec les gens me stresse trop	,382		
17. J'arrive facilement à créer une atmosphère détendue avec mes élèves		,717	
7. Je m'occupe très efficacement des problèmes de mes élèves		,677	
12. Je me sens plein(e) d'énergie		,666	
19. J'ai accompli beaucoup de choses qui en valent la peine dans ce travail		,649	
9. J'ai l'impression, à travers mon travail, d'avoir une influence positive sur les gens		,614	
21. Dans mon travail, je traite les problèmes émotionnels très calmement		,603	
18. Je me sens stimulé(e) lorsque dans mon travail j'ai été proche de élèves		,582	
4. Je peux comprendre facilement ce que mes élèves ressentent		,469	
10. Je suis devenu(e) plus insensible aux gens depuis que j'ai ce travail			,907
11. Je crains que ce travail ne m'endurcisse émotionnellement			,877
5. Je sens que je m'occupe de certains élèves de façon impersonnelle, comme s'ils étaient des objets			,396

Méthode d'extraction : Maximum de vraisemblance.
Méthode de rotation : Oblimin avec normalisation Kaiser.[a]

a. Convergence de la rotation dans 6 itérations.

Annexe 5 : Alphas de Cronbach des échelles et des sous-échelles utilisées

Tableau 32

Alphas de Cronbach des échelles et des sous-échelles.

Échelle	Nombre d'éléments	Alpha de Cronbach	Fiabilité interne
CE_INTRA	11	,824	bonne
CE_INTER	19	,902	excellente
BurnOut	19	,859	bonne
EpuisementProfessionnel	8	,899	bonne
Dépersonnalisation	3	,764	acceptable
AccomplissementPersonnel	8	,836	bonne
~~IdentificationDeMesEmotions~~	2	,364	inacceptable
CompréhensionDeMesEmotions	4	,742	acceptable
ExpressionDeMesEmotions	3	,500	pauvre
RégulationDeMesEmotions	2	,529	pauvre
~~UtilisationDeMesEmotions~~	-	-	-
IdentificationDesEmotionsDAutrui	4	,680	questionnable
CompréhensionDesEmotionsDAutrui	2	,886	bonne
EcouteDesEmotionsDAutrui	3	,750	acceptable
RégulationDesEmotionsDAutrui	4	,826	bonne
UtilisationDesEmotionDAutrui	4	,757	acceptable

Annexe 6 : Graphiques de normalité de distribution des échelles et des sous-échelles utilisées dans les analyses

Figure 12

Graphique de dispersion des points prouvant la distribution normale de l'échelle « BurnOut »

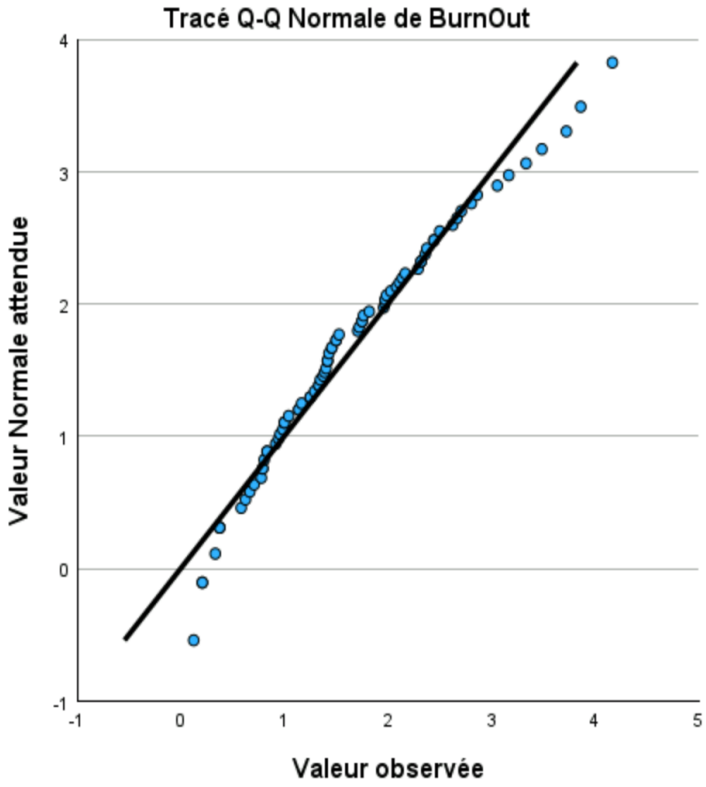


Figure 13

Graphique de dispersion des points prouvant la distribution normale de la sous-échelle « EpuisementProfessionnel »

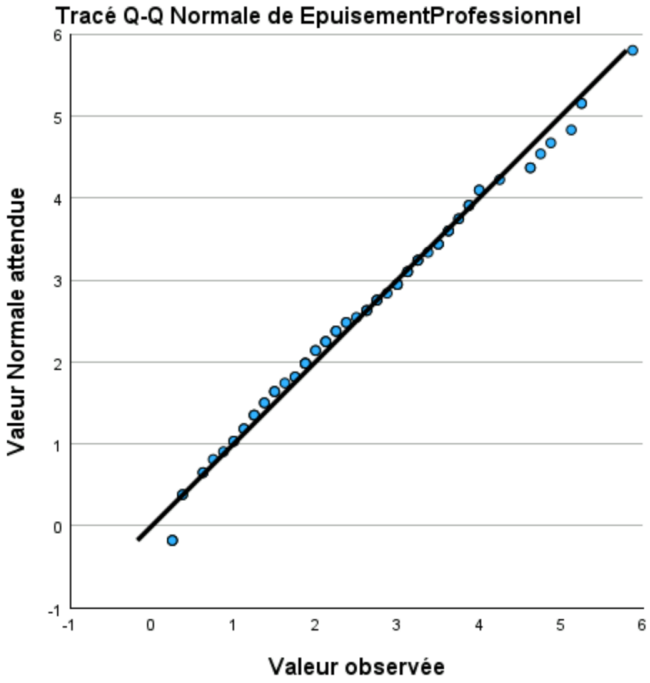


Figure 14

Graphique de dispersion des points prouvant la distribution normale de la sous-échelle « Dépersonnalisation »

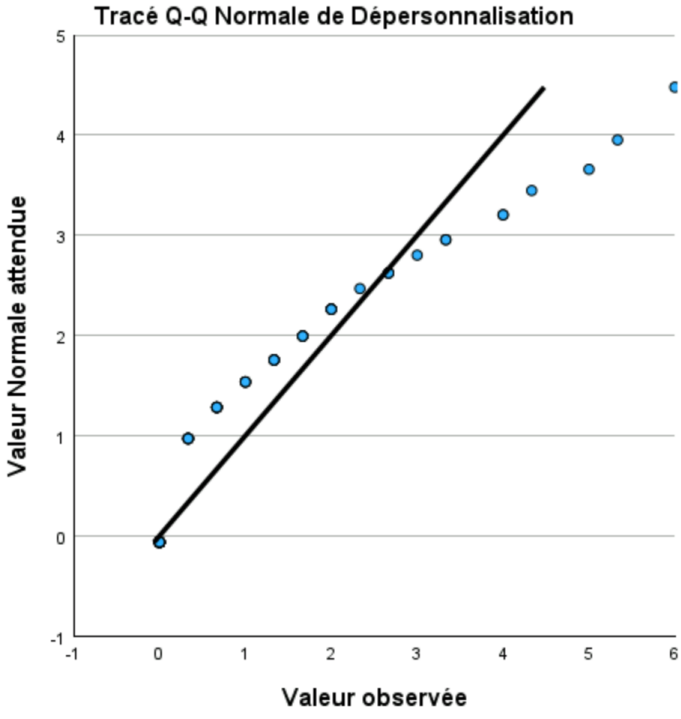


Figure 15

Graphique de dispersion des points prouvant la distribution normale de la sous-échelle « AccomplissementPersonnel »

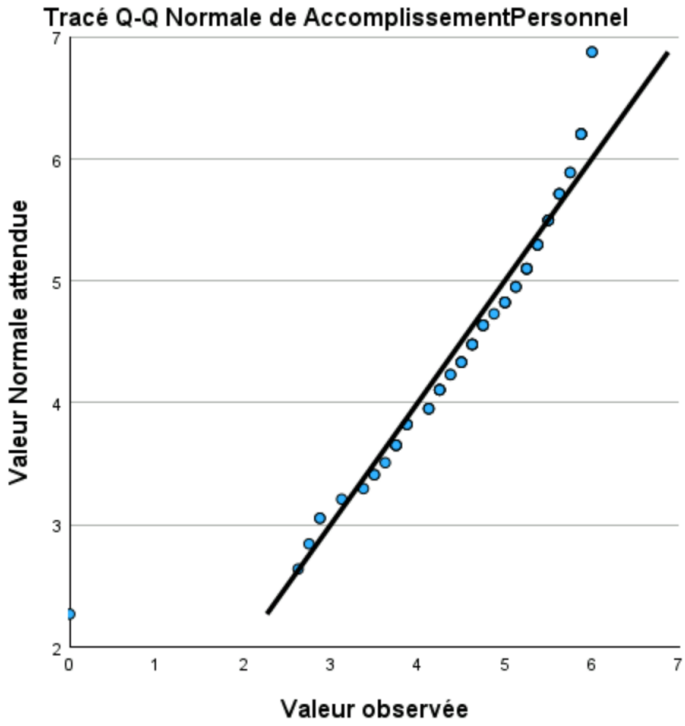


Figure 16

Graphique de dispersion des points prouvant la distribution normale de l'échelle « CE_TOTAL » (compétences émotionnelles intra- et interpersonnelles)

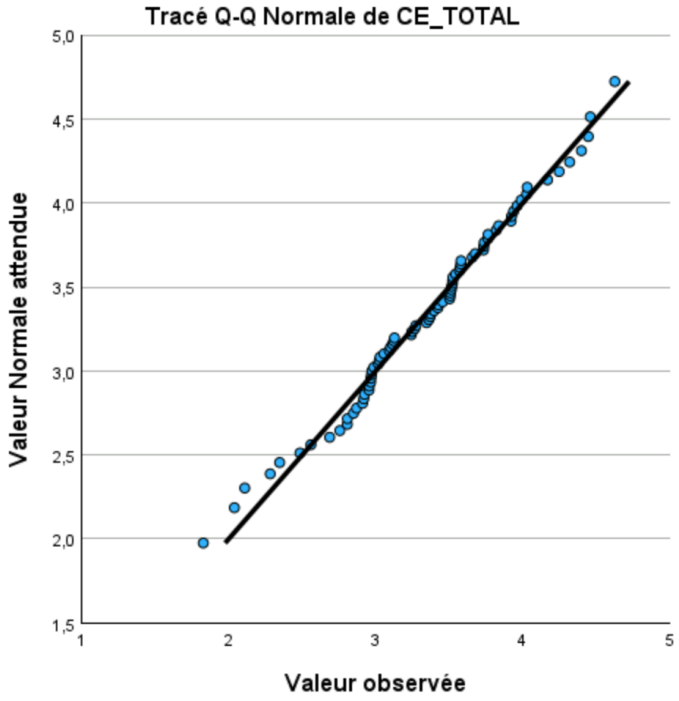


Figure 17

Graphique de dispersion des points prouvant la distribution normale de l'échelle « CE_INTRA » (compétences émotionnelles intrapersonnelles)

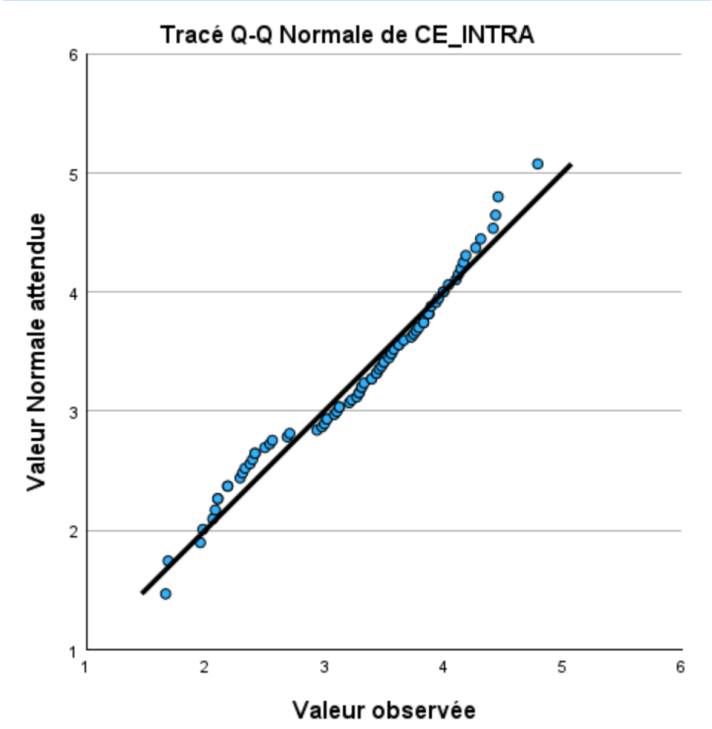


Figure 18

Graphique de dispersion des points prouvant la distribution normale de l'échelle « CE_INTER » (compétences émotionnelles interpersonnelles)

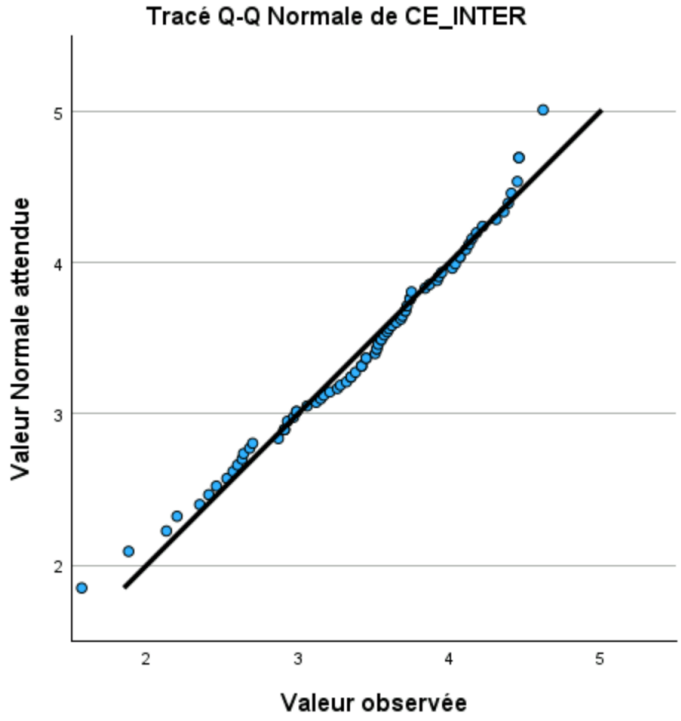


Figure 19

Graphique de dispersion des points prouvant la distribution normale de la sous-échelle « CompréhensionDeMesEmotions »

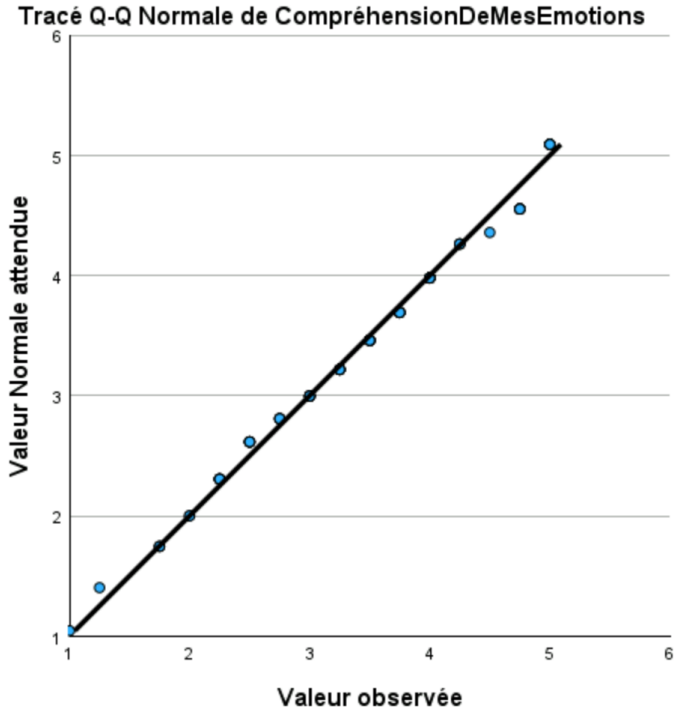


Figure 20

Graphique de dispersion des points prouvant la distribution normale de la sous-échelle « ExpressionDeMesEmotions »

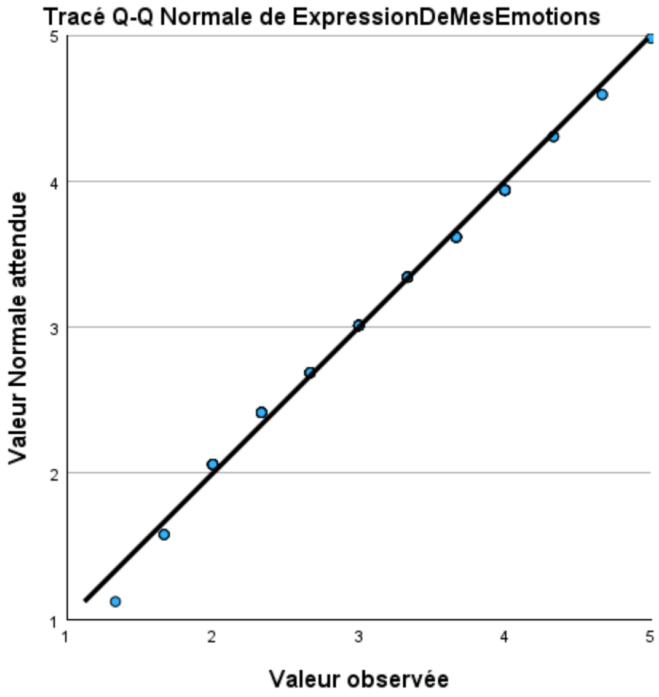


Figure 21

Graphique de dispersion des points prouvant la distribution normale de la sous-échelle « RégulationDeMesEmotions »

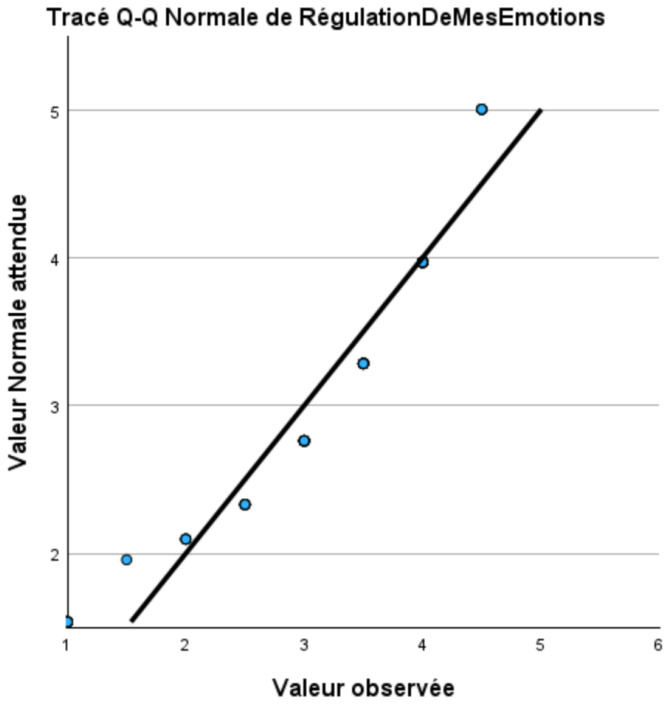


Figure 22

Graphique de dispersion des points prouvant la distribution normale de la sous-échelle « IdentificationDesEmotionsDAutrui »

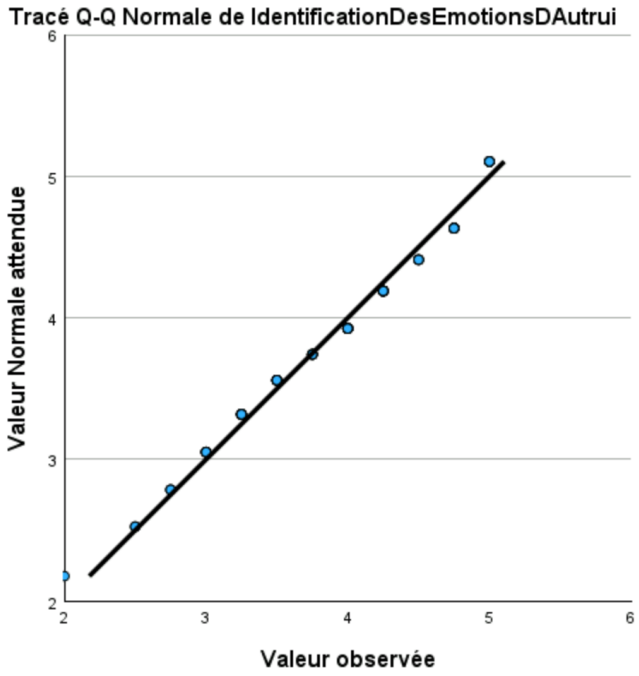


Figure 23

Graphique de dispersion des points prouvant la distribution normale de la sous-échelle « CompréhensionDesEmotionsDAutrui »

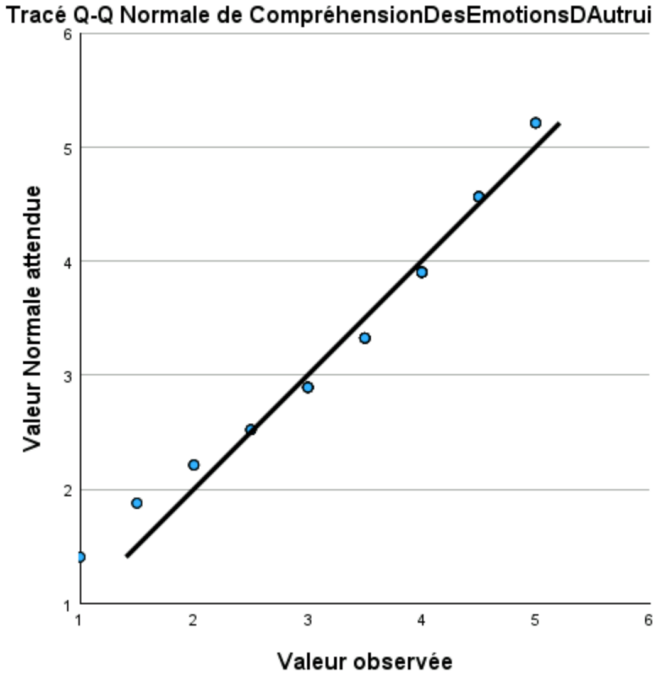


Figure 24

Graphique de dispersion des points prouvant la distribution normale de la sous-échelle « EcouteDesEmotionsDAutrui »

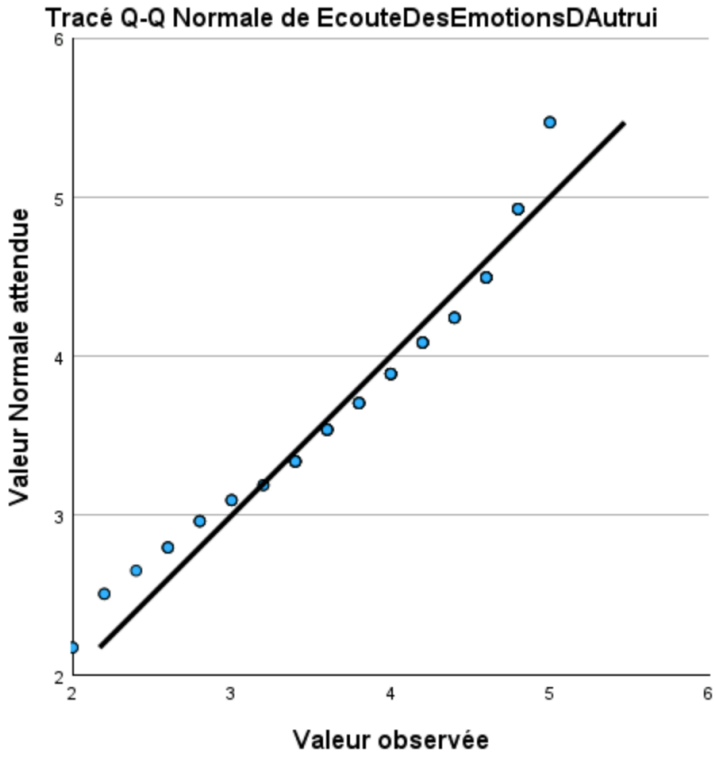


Figure 25

Graphique de dispersion des points prouvant la distribution normale de la sous-échelle « RégulationDesEmotionsDAutrui »

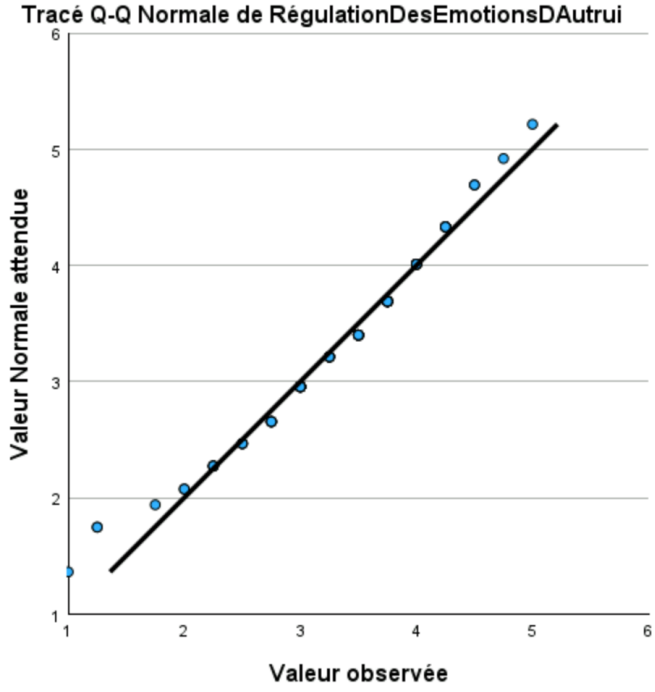
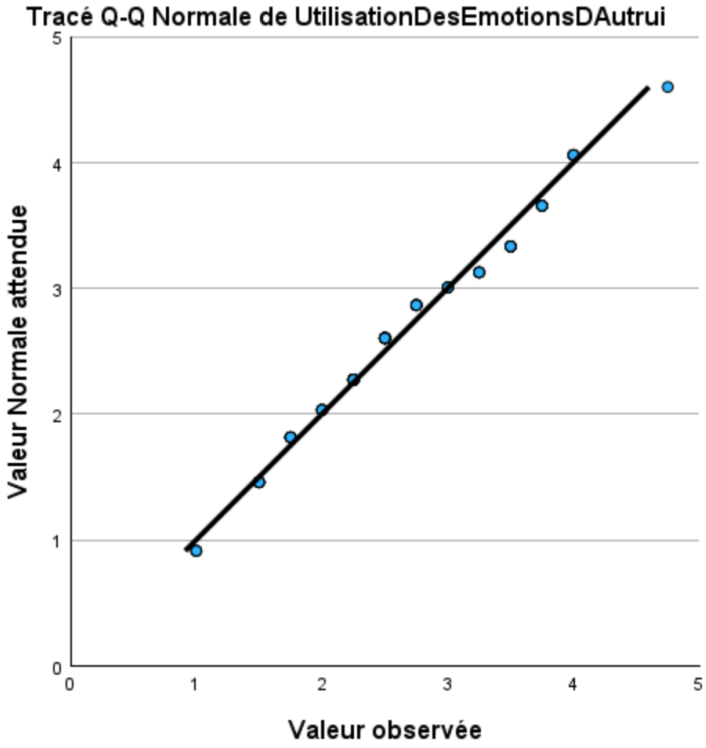


Figure 26

Graphique de dispersion des points prouvant la distribution normale de la sous-échelle « UtilisationDesEmotionsDAutrui »



Annexe 7 : Graphiques de homoscédasticité – homogénéité et normalité de la variance des erreurs

Figure 27

Nuage des points illustrant la homoscédasticité pour notre hypothèse 1.

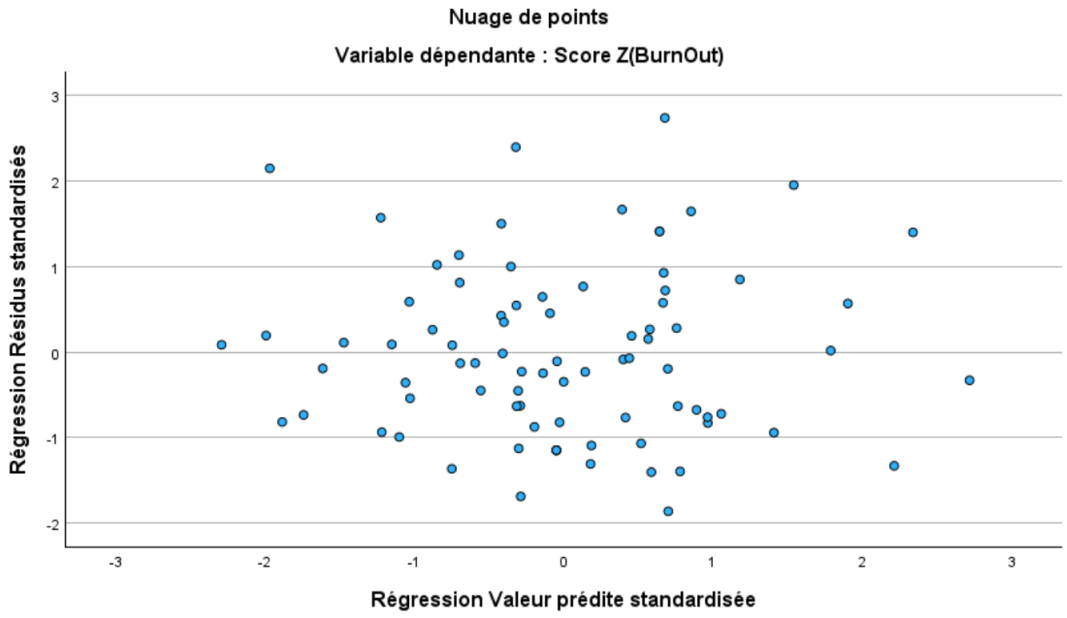


Figure 28

Nuage des points illustrant la homoscédasticité pour notre hypothèse 2.

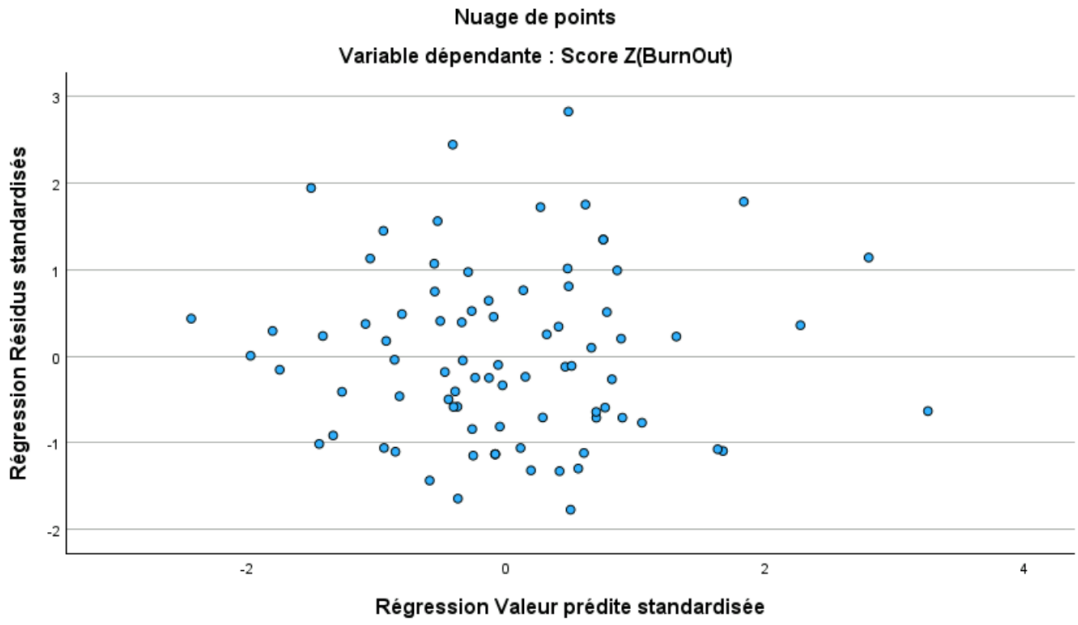


Figure 29

Nuage des points illustrant la homoscédasticité pour notre hypothèse 3.

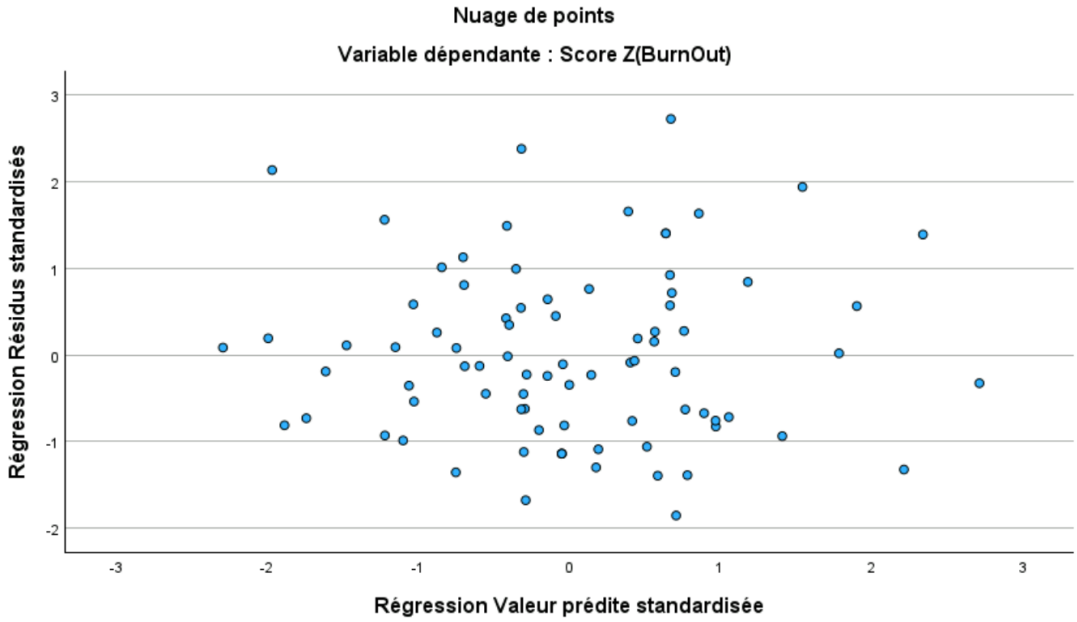


Figure 30

Nuage des points illustrant la homoscédasticité pour notre hypothèse 4.

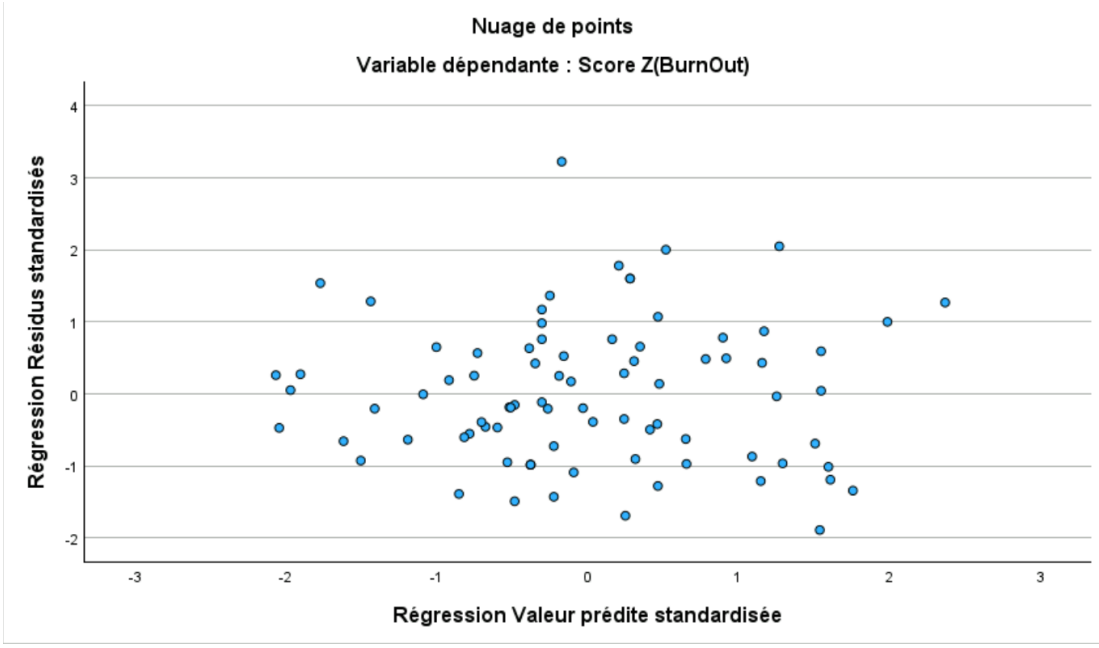


Figure 31

Nuage des points illustrant la homoscédasticité pour notre hypothèse 5.

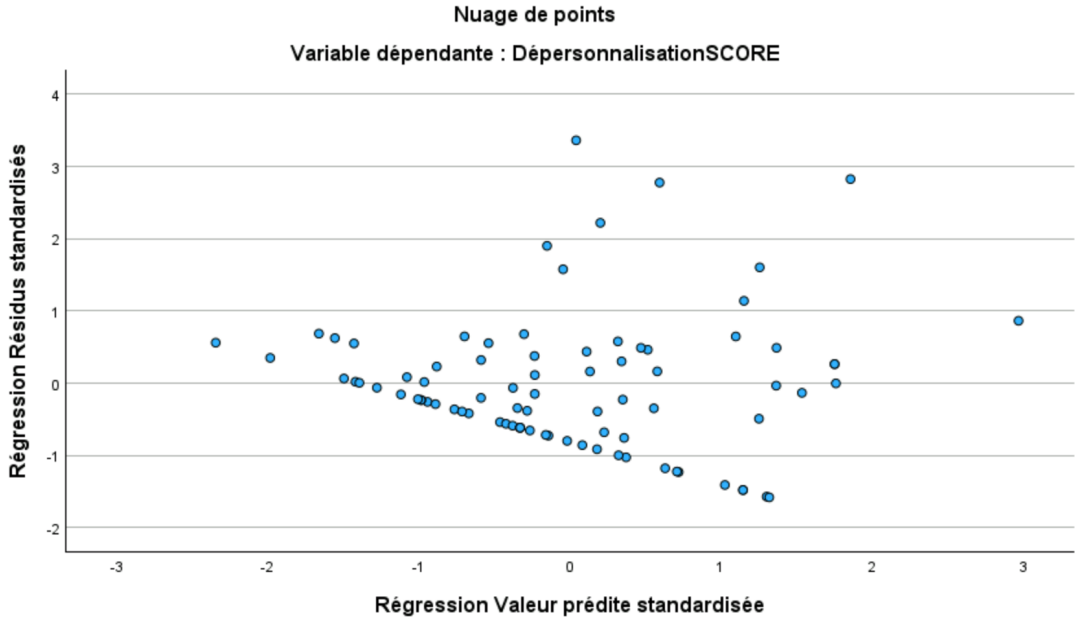


Figure 32

Nuage des points illustrant la homoscédasticité pour notre hypothèse 6.

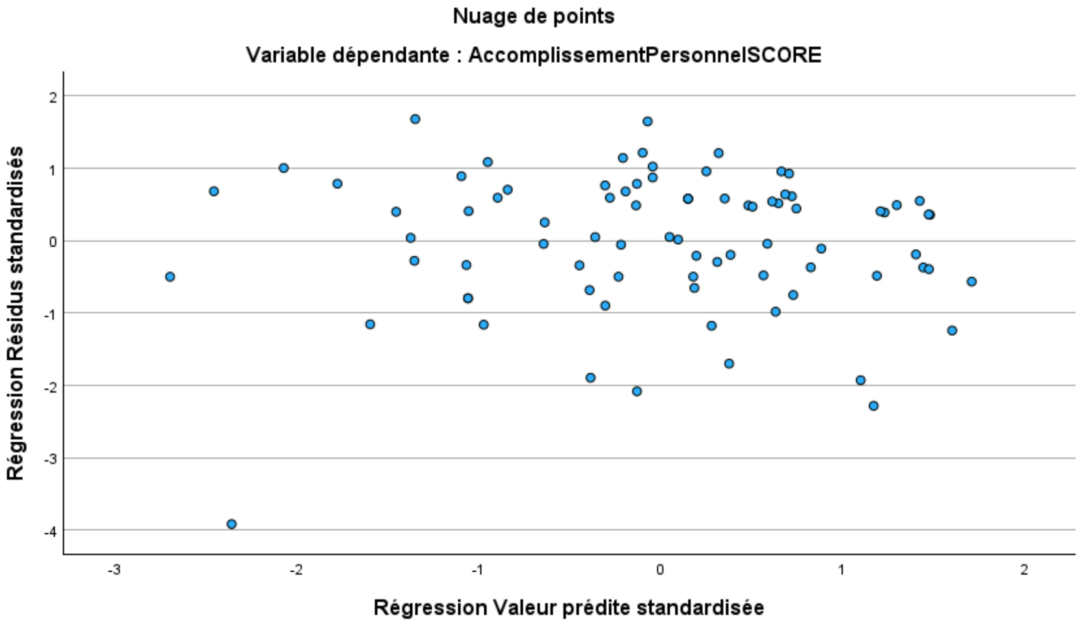
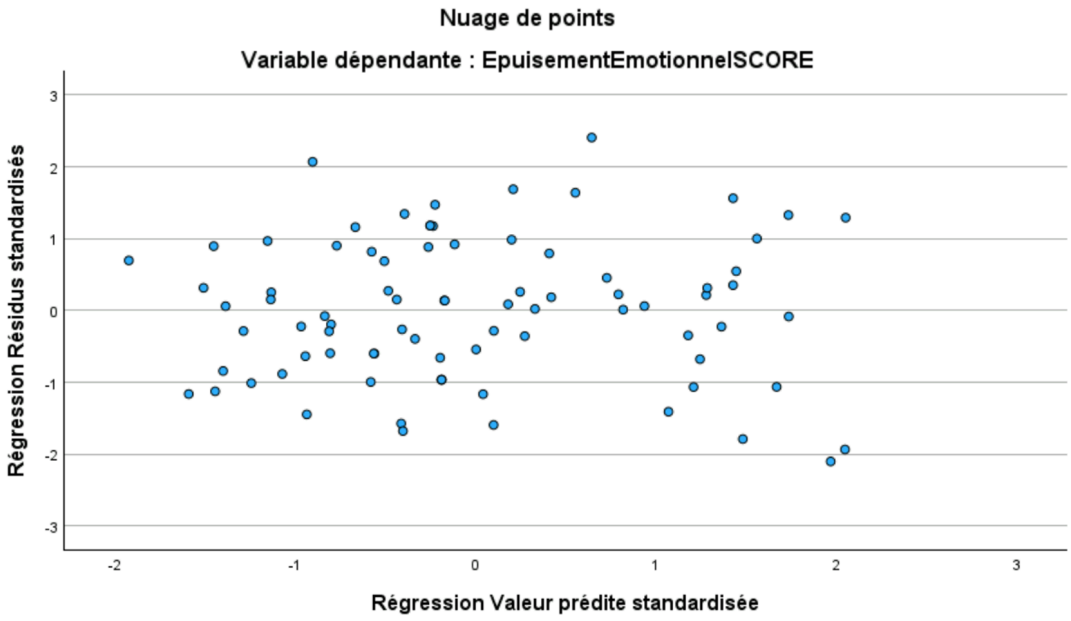


Figure 33

Nuage des points illustrant la homoscédasticité pour notre hypothèse 7.



Annexe 8 : VIF des variables indépendantes

Tableau 33

VIF des composantes des compétences émotionnelles (hypothèses…).

Variable	VIF
ScoreZ_CompréhensionDeMesEmotions	1,707
ScoreZ_ExpressionDeMesEmotions	1,573
ScoreZ_RégulationDeMesEmotions	1,628
ScoreZ_IdentificationDesEmotionsDAutrui	2,572
ScoreZ_CompréhensionDesEmotionsDAutrui	2,077
ScoreZ_EcouteDesEmotionsDAutrui	2,186
ScoreZ_RégulationDesEmotionsDAutrui	3,091
ScoreZ_UtilisationDesEmotionsDAutrui	2,043

Tableau 34

VIF des dimensions des compétences émotionnelles (hypothèse 2).

Variable	VIF
ScoreZ(CE_INTER)	1,110
ScoreZ(CE_INTRA)	1,110

Annexe 9 : Tableaux SPPS

Tableaux 35-37

Régression bivariée de l'impact des compétences émotionnelles (score total) sur le burn-out (hypothèse 1).

Récapitulatif des modèles[b]

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,437[a]	,191	,181	,90523303

a. Prédicteurs : (Constante), Score Z(CE_TOTAL)

b. Variable dépendante : Score Z(BurnOut)

ANOVA[a]

Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	15,083	1	15,083	18,406	<,001[b]
	de Student	63,917	78	,819		
	Total	79,000	79			

a. Variable dépendante : Score Z(BurnOut)

b. Prédicteurs : (Constante), Score Z(CE_TOTAL)

Coefficients[a]

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.	Intervalle de confiance à 95,0% pour B	
		B	Erreur standard	Bêta			Borne inférieure	Borne supérieure
1	(Constante)	-,010	,100		-,101	,920	-,210	,190
	Score Z(CE_TOTAL)	-,448	,103	-,437	-4,368	<,001	-,653	-,244

a. Variable dépendante : Score Z(BurnOut)

Tableaux 38-40

Régression multiple de l'impact des compétences émotionnelles intra- et interpersonnelles sur le burn-out (hypothèse 2).

Récapitulatif des modèles

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,437[a]	,191	,170	,91099017

a. Prédicteurs : (Constante), Score Z(CE_INTER), Score Z (CE_INTRA)

ANOVA[a]

Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	15,097	2	7,549	9,096	<,001[b]
	de Student	63,903	77	,830		
	Total	79,000	79			

a. Variable dépendante : Score Z(BurnOut)

b. Prédicteurs : (Constante), Score Z(CE_INTER), Score Z(CE_INTRA)

Coefficients[a]

Modèle		Coefficients non standardisés B	Coefficients non standardisés Erreur standard	Coefficients standardisés Bêta	t	Sig.	Intervalle de confiance à 95,0% pour B Borne inférieure	Intervalle de confiance à 95,0% pour B Borne supérieure	Statistiques de colinéarité Tolérance	Statistiques de colinéarité VIF
1	(Constante)	5,784E-16	,102		,000	1,000	-,203	,203		
	Score Z(CE_INTER)	-,239	,108	-,239	-2,216	,030	-,454	-,024	,901	1,110
	Score Z(CE_INTRA)	-,298	,108	-,298	-2,760	,007	-,513	-,083	,901	1,110

a. Variable dépendante : Score Z(BurnOut)

Tableaux 41-43

Régression hiérarchique de l'impact des compétences émotionnelles sur le burn-out sans (1) et avec (2) la variable d'interaction — formation spécialisée et compétences émotionnelles (hypothèse 3).

Récapitulatif des modèles[c]

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,437[a]	,191	,181	,91494637
2	,448[b]	,201	,181	,91473063

a. Prédicteurs : (Constante), Score Z(CE_TOTAL)

b. Prédicteurs : (Constante), Score Z(CE_TOTAL), VI_FormationTSA_ZCE_TOTAL

c. Variable dépendante : Score Z(BurnOut)

ANOVA[a]

Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	15,973	1	15,973	19,080	<,001[b]
	de Student	67,807	81	,837		
	Total	83,780	82			
2	Régression	16,841	2	8,421	10,064	<,001[c]
	de Student	66,939	80	,837		
	Total	83,780	82			

a. Variable dépendante : Score Z(BurnOut)

b. Prédicteurs : (Constante), Score Z(CE_TOTAL)

c. Prédicteurs : (Constante), Score Z(CE_TOTAL), VI_FormationTSA_ZCE_TOTAL

Coefficients[a]

Modèle		Coefficients non standardisés B	Coefficients non standardisés Erreur standard	Coefficients standardisés Bêta	t	Sig.	Intervalle de confiance à 95,0% pour B Borne inférieure	Intervalle de confiance à 95,0% pour B Borne supérieure
1	(Constante)	-,010	,100		-,101	,920	-,210	,190
	Score Z(CE_TOTAL)	-,448	,103	-,437	-4,368	<,001	-,653	-,244
2	(Constante)	-,021	,101		-,204	,839	-,221	,180
	Score Z(CE_TOTAL)	-,346	,144	-,337	-2,403	,019	-,632	-,059
	VI_FormationTSA_ZCE_TOTAL	-,210	,206	-,143	-1,019	,311	-,621	,200

a. Variable dépendante : Score Z(BurnOut)

Tableaux 44-46

Régression multiple de l'impact des composantes des compétences émotionnelles intrapersonnelles (compréhension, expression et régulation — variables standardisées) et interpersonnelles (identification, compréhension, écoute, régulation et utilisation — variables standardisées) sur le burn-out (variable standardisée ; hypothèse 4).

Récapitulatif des modèles

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,639[a]	,408	,344	,81885681

a. Prédicteurs : (Constante), Score Z (UtilisationDesEmotionsDAutrui), Score Z (RégulationDeMesEmotions), Score Z (CompréhensionDesEmotionsDAutrui), Score Z (ExpressionDeMesEmotions), Score Z (EcouteDesEmotionsDAutrui), Score Z (CompréhensionDeMesEmotions), Score Z (IdentificationDesEmotionsDAutrui), Score Z (RégulationDesEmotionsDAutrui)

ANOVA[a]

Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	34,161	8	4,270	6,368	<,001[b]
	de Student	49,619	74	,671		
	Total	83,780	82			

a. Variable dépendante : Score Z(BurnOut)

b. Prédicteurs : (Constante), Score Z(UtilisationDesEmotionsDAutrui), Score Z (RégulationDeMesEmotions), Score Z(CompréhensionDesEmotionsDAutrui), Score Z(ExpressionDeMesEmotions), Score Z(EcouteDesEmotionsDAutrui), Score Z (CompréhensionDeMesEmotions), Score Z(IdentificationDesEmotionsDAutrui), Score Z(RégulationDesEmotionsDAutrui)

Coefficients[a]

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés		
		B	Erreur standard	Bêta	t	Sig.
1	(Constante)	-,007	,090		-,079	,937
	Score Z (CompréhensionDeMesEmotions)	-,386	,118	-,382	-3,264	,002
	Score Z(ExpressionDeMesEmotions)	-,195	,113	-,193	-1,720	,090
	Score Z(RégulationDeMesEmotions)	,164	,115	,162	1,420	,160
	Score Z (IdentificationDesEmotionsDAutrui)	,145	,145	,143	,998	,322
	Score Z (CompréhensionDesEmotionsDAutrui)	-,053	,130	-,053	-,408	,685
	Score Z(EcouteDesEmotionsDAutrui)	-,520	,134	-,514	-3,887	<,001
	Score Z (RégulationDesEmotionsDAutrui)	,056	,159	,056	,353	,725
	Score Z (UtilisationDesEmotionsDAutrui)	,095	,129	,094	,733	,466

a. Variable dépendante : Score Z(BurnOut)

Tableaux 47-49

Régression bivariée de l'impact de la compréhension de ses émotions (variable standardisée) sur le burn-out (variable standardisée ; hypothèse 4).

Récapitulatif des modèles

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,459[a]	,210	,201	,90370997

a. Prédicteurs : (Constante), Score Z (CompréhensionDeMesEmotions)

ANOVA[a]

Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	17,628	1	17,628	21,584	<,001[b]
	de Student	66,152	81	,817		
	Total	83,780	82			

a. Variable dépendante : Score Z(BurnOut)

b. Prédicteurs : (Constante), Score Z(CompréhensionDeMesEmotions)

Coefficients[a]

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
		B	Erreur standard	Bêta		
1	(Constante)	-,007	,099		-,072	,943
	Score Z (CompréhensionDeMesEmotions)	-,464	,100	-,459	-4,646	<,001

a. Variable dépendante : Score Z(BurnOut)

Tableau 50-52

Régression bivariée de l'impact de l'écoute des émotions d'autrui (variable standardisée) sur le burn-out (variable standardisée ; hypothèse 4).

Récapitulatif des modèles

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,488[a]	,239	,229	,88744773

a. Prédicteurs : (Constante), Score Z (EcouteDesEmotionsDAutrui)

ANOVA[a]

Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	19,987	1	19,987	25,379	<,001[b]
	de Student	63,793	81	,788		
	Total	83,780	82			

a. Variable dépendante : Score Z(BurnOut)

b. Prédicteurs : (Constante), Score Z(EcouteDesEmotionsDAutrui)

Coefficients[a]

Modèle		Coefficients non standardisés B	Coefficients non standardisés Erreur standard	Coefficients standardisés Bêta	t	Sig.
1	(Constante)	-,007	,097		-,073	,942
	Score Z (EcouteDesEmotionsDAutrui)	-,494	,098	-,488	-5,038	<,001

a. Variable dépendante : Score Z(BurnOut)

Tableau 53-55

Régression multiple de l'impact des composantes des compétences émotionnelles intrapersonnelles (compréhension, expression et régulation — variables standardisées) et interpersonnelles (identification, compréhension, écoute, régulation et utilisation — variables standardisées) sur le score en dépersonnalisation (hypothèse 5).

Récapitulatif des modèles

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,524[a]	,275	,196	3,81258

a. Prédicteurs : (Constante), Score Z (UtilisationDesEmotionsDAutrui), Score Z (RégulationDeMesEmotions), Score Z (CompréhensionDesEmotionsDAutrui), Score Z (ExpressionDeMesEmotions), Score Z (EcouteDesEmotionsDAutrui), Score Z (CompréhensionDeMesEmotions), Score Z (IdentificationDesEmotionsDAutrui), Score Z (RégulationDesEmotionsDAutrui)

ANOVA[a]

Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	407,580	8	50,948	3,505	,002[b]
	de Student	1075,649	74	14,536		
	Total	1483,229	82			

a. Variable dépendante : DépersonnalisationSCORE

b. Prédicteurs : (Constante), Score Z(UtilisationDesEmotionsDAutrui), Score Z (RégulationDeMesEmotions), Score Z(CompréhensionDesEmotionsDAutrui), Score Z(ExpressionDeMesEmotions), Score Z(EcouteDesEmotionsDAutrui), Score Z (CompréhensionDeMesEmotions), Score Z(IdentificationDesEmotionsDAutrui), Score Z(RégulationDesEmotionsDAutrui)

Coefficients[a]

Modèle		Coefficients non standardisés B	Coefficients non standardisés Erreur standard	Coefficients standardisés Bêta	t	Sig.	Intervalle de confiance à 95,0% pour B Borne inférieure	Intervalle de confiance à 95,0% pour B Borne supérieure	Statistiques de colinéarité Tolérance	Statistiques de colinéarité VIF
1	(Constante)	3,096	,418		7,399	<,001	2,263	3,930		
	Score Z (CompréhensionDeMesEmotions)	-,867	,550	-,204	-1,577	,119	-1,964	,229	,586	1,707
	Score Z(ExpressionDeMesEmotions)	-,856	,528	-,201	-1,622	,109	-1,909	,196	,636	1,573
	Score Z(RégulationDeMesEmotions)	,476	,537	,112	,886	,378	-,594	1,546	,614	1,628
	Score Z (IdentificationDesEmotionsDAutrui)	,143	,675	,034	,211	,833	-1,203	1,488	,389	2,572
	Score Z (CompréhensionDesEmotionsDAutrui)	,225	,607	,053	,370	,712	-,984	1,434	,482	2,077
	Score Z(EcouteDesEmotionsDAutrui)	-2,281	,623	-,536	-3,664	<,001	-3,521	-1,040	,457	2,186
	Score Z (RégulationDesEmotionsDAutrui)	1,078	,740	,253	1,456	,150	-,397	2,552	,324	3,091
	Score Z (UtilisationDesEmotionsDAutrui)	,256	,602	,060	,426	,672	-,943	1,455	,489	2,043

a. Variable dépendante : DépersonnalisationSCORE

Tableau 56-58

Régression bivariée de l'impact de l'écoute des émotions d'autrui (variable standardisée) sur le score en dépersonnalisation (hypothèse 5).

Récapitulatif des modèles

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,377[a]	,142	,132	3,96304

a. Prédicteurs : (Constante), Score Z (EcouteDesEmotionsDAutrui)

ANOVA[a]

Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	211,069	1	211,069	13,439	<,001[b]
	de Student	1272,160	81	15,706		
	Total	1483,229	82			

a. Variable dépendante : DépersonnalisationSCORE

b. Prédicteurs : (Constante), Score Z(EcouteDesEmotionsDAutrui)

Coefficients[a]

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.	Intervalle de confiance à 95,0% pour B	
		B	Erreur standard	Bêta			Borne inférieure	Borne supérieure
1	(Constante)	3,096	,435		7,118	<,001	2,231	3,962
	Score Z (EcouteDesEmotionsDAutrui)	-1,604	,438	-,377	-3,666	<,001	-2,475	-,734

a. Variable dépendante : DépersonnalisationSCORE

Tableau 59-61

Régression multiple de l'impact des composantes des compétences intrapersonnelles (compréhension, expression et régulation — variables standardisées) et interpersonnelles (identification, compréhension, écoute, régulation et utilisation — variables standardisées) sur le score en accomplissement personne (hypothèse 6).

Récapitulatif des modèles

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,612[a]	,374	,307	6,62596

a. Prédicteurs : (Constante), Score Z (UtilisationDesEmotionsDAutrui), Score Z (RégulationDeMesEmotions), Score Z (CompréhensionDesEmotionsDAutrui), Score Z (ExpressionDeMesEmotions), Score Z (EcouteDesEmotionsDAutrui), Score Z (CompréhensionDeMesEmotions), Score Z (IdentificationDesEmotionsDAutrui), Score Z (RégulationDesEmotionsDAutrui)

ANOVA[a]

Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	1943,537	8	242,942	5,534	<,001[b]
	de Student	3248,849	74	43,903		
	Total	5192,386	82			

a. Variable dépendante : AccomplissementPersonnelSCORE

b. Prédicteurs : (Constante), Score Z(UtilisationDesEmotionsDAutrui), Score Z (RégulationDeMesEmotions), Score Z(CompréhensionDesEmotionsDAutrui), Score Z(ExpressionDeMesEmotions), Score Z(EcouteDesEmotionsDAutrui), Score Z (CompréhensionDeMesEmotions), Score Z(IdentificationDesEmotionsDAutrui), Score Z(RégulationDesEmotionsDAutrui)

Coefficients[a]

Modèle		Coefficients non standardisés B	Coefficients non standardisés Erreur standard	Coefficients standardisés Bêta	t	Sig.	Intervalle de confiance à 95,0% pour B Borne inférieure	Intervalle de confiance à 95,0% pour B Borne supérieure	Statistiques de colinéarité Tolérance	Statistiques de colinéarité VIF
1	(Constante)	37,434	,727		51,470	<,001	35,985	38,883		
	Score Z (CompréhensionDeMesEmotions)	1,045	,956	,131	1,093	,278	-,860	2,950	,586	1,707
	Score Z(ExpressionDeMesEmotions)	,168	,918	,021	,183	,855	-1,660	1,997	,636	1,573
	Score Z(RégulationDeMesEmotions)	-1,431	,934	-,180	-1,532	,130	-3,291	,430	,614	1,628
	Score Z (IdentificationDesEmotionsDAutrui)	,322	1,174	,040	,275	,784	-2,016	2,660	,389	2,572
	Score Z (CompréhensionDesEmotionsDAutrui)	1,566	1,054	,197	1,485	,142	-,536	3,667	,482	2,077
	Score Z(EcouteDesEmotionsDAutrui)	,540	1,082	,068	,499	,619	-1,616	2,696	,457	2,186
	Score Z (RégulationDesEmotionsDAutrui)	3,044	1,286	,383	2,366	,021	,481	5,607	,324	3,091
	Score Z (UtilisationDesEmotionsDAutrui)	,024	1,046	,003	,023	,982	-2,060	2,108	,489	2,043

a. Variable dépendante : AccomplissementPersonnelSCORE

Tableau 62-64

Régression bivariée de l'impact de la régulation des émotions d'autrui (variable standardisée) sur le score en accomplissement personnel (hypothèse 6).

Récapitulatif des modèles

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,563[a]	,317	,309	6,61587

a. Prédicteurs : (Constante), Score Z (RégulationDesEmotionsDAutrui)

ANOVA[a]

Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	1647,038	1	1647,038	37,630	<,001[b]
	de Student	3545,347	81	43,770		
	Total	5192,386	82			

a. Variable dépendante : AccomplissementPersonnelSCORE

b. Prédicteurs : (Constante), Score Z(RégulationDesEmotionsDAutrui)

Coefficients[a]

Modèle		Coefficients non standardisés B	Coefficients non standardisés Erreur standard	Coefficients standardisés Bêta	t	Sig.	Intervalle de confiance à 95,0% pour B Borne inférieure	Intervalle de confiance à 95,0% pour B Borne supérieure
1	(Constante)	37,434	,726		51,548	<,001	35,989	38,879
	Score Z (RégulationDesEmotionsDAutrui)	4,482	,731	,563	6,134	<,001	3,028	5,935

a. Variable dépendante : AccomplissementPersonnelSCORE

Tableau 65-67

Régression multiple de l'impact des composantes des compétences intrapersonnelles (compréhension, expression et régulation — variables standardisées) et interpersonnelles (identification, compréhension, écoute, régulation et utilisation — variables standardisées) sur le score en épuisement émotionnel (hypothèse 7).

Récapitulatif des modèles

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,608[a]	,370	,302	8,93804

a. Prédicteurs : (Constante), Score Z (UtilisationDesEmotionsDAutrui), Score Z (RégulationDeMesEmotions), Score Z (CompréhensionDesEmotionsDAutrui), Score Z (ExpressionDeMesEmotions), Score Z (EcouteDesEmotionsDAutrui), Score Z (CompréhensionDeMesEmotions), Score Z (IdentificationDesEmotionsDAutrui), Score Z (RégulationDesEmotionsDAutrui)

ANOVA[a]

Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	3467,910	8	433,489	5,426	<,001[b]
	de Student	5911,752	74	79,889		
	Total	9379,663	82			

a. Variable dépendante : EpuisementEmotionnelSCORE

b. Prédicteurs : (Constante), Score Z(UtilisationDesEmotionsDAutrui), Score Z (RégulationDeMesEmotions), Score Z(CompréhensionDesEmotionsDAutrui), Score Z(ExpressionDeMesEmotions), Score Z(EcouteDesEmotionsDAutrui), Score Z (CompréhensionDeMesEmotions), Score Z(IdentificationDesEmotionsDAutrui), Score Z(RégulationDesEmotionsDAutrui)

Coefficients[a]

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés			Intervalle de confiance à 95,0% pour B		Statistiques de colinéarité	
		B	Erreur standard	Bêta	t	Sig.	Borne inférieure	Borne supérieure	Tolérance	VIF
1	(Constante)	20,386	,981		20,779	<,001	18,431	22,340		
	Score Z (CompréhensionDeMesEmotions)	-4,989	1,290	-,467	-3,869	<,001	-7,559	-2,420	,586	1,707
	Score Z(ExpressionDeMesEmotions)	-1,762	1,238	-,165	-1,423	,159	-4,229	,705	,636	1,573
	Score Z(RégulationDeMesEmotions)	,831	1,259	,078	,660	,511	-1,678	3,340	,614	1,628
	Score Z (IdentificationDesEmotionsDAutrui)	3,130	1,583	,293	1,977	,052	-,024	6,284	,389	2,572
	Score Z (CompréhensionDesEmotionsDAutrui)	-,232	1,422	-,022	-,163	,871	-3,066	2,602	,482	2,077
	Score Z(EcouteDesEmotionsDAutrui)	-4,645	1,459	-,434	-3,183	,002	-7,553	-1,737	,457	2,186
	Score Z (RégulationDesEmotionsDAutrui)	1,434	1,735	,134	,826	,411	-2,024	4,891	,324	3,091
	Score Z (UtilisationDesEmotionsDAutrui)	1,347	1,411	,126	,955	,343	-1,464	4,158	,489	2,043

a. Variable dépendante : EpuisementEmotionnelSCORE

Tableau 68-70

Régression bivariée de l'impact de la compréhension de ses propres émotions (variable standardisée) sur le score en épuisement émotionnel (hypothèse 7).

Récapitulatif des modèles

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,482[a]	,233	,223	9,42656

a. Prédicteurs : (Constante), Score Z (CompréhensionDeMesEmotions)

ANOVA[a]

Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	2182,005	1	2182,005	24,556	<,001[b]
	de Student	7197,658	81	88,860		
	Total	9379,663	82			

a. Variable dépendante : EpuisementEmotionnelSCORE

b. Prédicteurs : (Constante), Score Z(CompréhensionDeMesEmotions)

Coefficients[a]

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.	Intervalle de confiance à 95,0% pour B	
		B	Erreur standard	Bêta			Borne inférieure	Borne supérieure
1	(Constante)	20,386	1,035		19,702	<,001	18,327	22,444
	Score Z (CompréhensionDeMesEmotions)	-5,158	1,041	-,482	-4,955	<,001	-7,230	-3,087

a. Variable dépendante : EpuisementEmotionnelSCORE

Tableau 71-73

Régression bivariée de l'impact de l'écoute des émotions d'autrui (variable standardisée) sur le score en épuisement émotionnel (hypothèse 7).

Récapitulatif des modèles

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,270[a]	,073	,061	10,36116

a. Prédicteurs : (Constante), Score Z (EcouteDesEmotionsDAutrui)

ANOVA[a]

Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	684,011	1	684,011	6,372	,014[b]
	de Student	8695,651	81	107,354		
	Total	9379,663	82			

a. Variable dépendante : EpuisementEmotionnelSCORE

b. Prédicteurs : (Constante), Score Z(EcouteDesEmotionsDAutrui)

Coefficients[a]

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.	Intervalle de confiance à 95,0% pour B	
		B	Erreur standard	Bêta			Borne inférieure	Borne supérieure
1	(Constante)	20,386	1,137		17,925	<,001	18,123	22,648
	Score Z (EcouteDesEmotionsDAutrui)	-2,888	1,144	-,270	-2,524	,014	-5,165	-,612

a. Variable dépendante : EpuisementEmotionnelSCORE

Annexe 10 : Synthèses des pistes à l'attention des enseignants

Tableau 74

Pistes en ce qui concerne le développement des composantes des compétences émotionnelles ayant été identifiées comme facteurs de protection contre le burn-out dans le cadre d'accompagnement des élèves autistes.

Objectif	Piste	Reference
	Comprendre ses émotions	
Comprendre le sens des émotions	***Émotions – leurs caractéristiques, leur fonction et leur lien avec les troubles mentaux***	- Desseilles, M., & Mikolajczak, M. (2013). *Vivre mieux avec ses émotions*. Odile Jacob. - Niedenthal, P. M., Krauth-Gruber, S., & Ric, F. (2009). *Comprendre les émotions : Perspectives cognitives et psycho-sociales* (Vol. 1). Éditions Mardaga. - Hahusseau, S. (2022). *Laisser vivre ses émotions : sans culpabilité ni anxiété*. Odile Jacob.
	Réguler les émotions d'autrui	
Apprendre à utiliser les stratégies cognitives de le régulation émotionnelles	***La régulation réflexives (voir Grosse, 2014)***	- Gross, J. J. (2008). Emotion regulation. *Handbook of emotions*, *3*(3), 497-513. https://coachingadistancia.com/wp-content/uploads/2020/09/61-262-Handbook-of-emotions-Michael-Lewis-Jeannette-M-Haviland-Jones-And-Lisa-Feldman-Barrett.pdf#page=513
	Le modèle des stratégie adaptatives et non-adaptatives	- Aldao, A., & Nolen-Hoeksema, S. (2010). Specificity of cognitive emotion regulation strategies: A transdiagnostic examination. *Behaviour research and therapy*, *48*(10), 974-983. https ://doi.org/10.1016/j.brat.2010.06.002
	Le modèle des difficulté de la régulation émotionnelles	- Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Difficulties in emotion regulation scale. *Journal of Clinical Psychology*. https ://doi.org/10.1037/t01029-000
Apprendre à utiliser les stratégies corporelles de la	***La cohérence cardiaque***	- Vauthier, M., O'hare, D., Guarino, A., & Bardy, M. L. (2019). Cohérence cardiaque et éducation. Une pratique comme soutien à l'inclusion scolaire ?. *La nouvelle revue-Éducation et société*

régulation émotionnelle		*inclusives*, *85*(1), 173-194. https ://doi.org/10.3917/nresi.085.0173.
	La relaxation du Jacobson (1980)	- Jacobson, E. (1980). *Savoir relaxer pour combattre le stress*. Centre interdisciplinaire de Montréal. - Jacobson, E. (1987). Progressive relaxation. *The American Journal of Psychology*, *100*(3/4), 522-537. https ://doi.org/10.2307/1422693
	Le training autogène du Schultz (2008)	- Schultz, J. H. (2008). *Le training autogène : Méthode de relaxation par auto-décontraction concentrative. Essai pratique et clinique*. PUF. - Baste, N. (2020). Le training autogène de Schultz, sa théorie, son histoire, sa pratique. Journal de l'hypnose et de la santé intégrative, 11(2), 92-97. https ://shs.cairn.info/revue-journal-de-l-hypnose-et-de-la-sante-integrative-2020-2-page-92 ?lang=fr
Apprendre à utiliser les stratégies mixtes de la régulation émotionnelles	***La pleine conscience***	- Kabat-Zinn, J. (2011). *Méditer. 108 leçons de pleine conscience.* Marabout. - Kabat-Zinn, J. (2015). Mindfulness. *Mindfulness*, *6*(6), 1481-1483. https ://link.springer.com/article/10.1007/s12671-015-0456-x - Kotsou, I. (2024). *Petit Cahier d'exercices de pleine conscience.* Éditions Jouvence. - Kotsou, I. (2019). Chapitre 9. La pleine conscience : une synthèse. *Manager RH*, *4*, 131-135. https ://shs.cairn.info/intelligence-emotionnelle-et-management—9782807321144-page-131 ?lang=fr
	La méditation	- André, C. (2012). Méditer, pour une vie plus saine. *Cerveau & Psycho*, *52*, 34-40. http ://www.amiform.com/web/mindfulness-pleine-conscience/mediter-pour-une-vie-plus-saine.pdf
	La relaxation et/ou la visualisation	- Gresson, L. & Loiseau, P. (2011). *Textes de relaxation et de visualisation : pour une vie sans stress.* Edition de la Martiniere
Écouter les émotion d'autrui		

Apprendre à communique de façon efficace	***La communication Non-Violent***	- Rosenberg, M. B. (2016). *Les mots sont des fenêtres (ou bien ce sont des murs)*. AVH . - Faber, A., Mazlish, E., Coe, K. A., Faber, J., & Roy, R. (2002). *Parler pour que les enfants écoutent, écouter pour que les enfants parlent*. Aux Editions du Phare. - Schmider, C. (2010). La communication non violente à l'école. *Diversité*, *161*(1), 163-167. http ://www.persee.fr/issue/diver_1769-8502_2010_num_161_1
Apprendre à écouter	***L'écoute active et la reformulation***	- Artaud, J. (2003). *L'écoute : attitudes et techniques*. Chronique sociale. - Heyman, V. (2024). La puissance de l'écoute active. *Cahiers pédagogiques, 590*(1), 45-46. https ://doi.org/10.3917/cape.590.0045
Partager son vécu dans un cadre structuré afin de réguler la charge émotionnelle qui y est liée	***L'analyses des pratiques professionnelles***	- Charlier, E., Beckers, J., Boucenna, S., Biémar, S., François, N., & Leroy, C. (2020). *Comment soutenir la démarche réflexive ?: outils et grilles d'analyse des pratiques*. De Boeck Supérieur
	L'entrainement mentale	- Cifali, M., & André, A. (2015). *Écrire l'expérience : vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*. Puf

Annexe 11 : Liste des abréviations

AP – accomplissement personnel

AWS – *araes of worklife* (domaines de la vie professionnelle)

BM – *Burnout Meassure* (Mesure du Burnout)

BMS-10 – *Burnout Measure Short versions* (Mesure du Burnout, version courte)

BO – burn-out

CE – compétences émotionnelles

DP — dépersonnalisation

EBS – élèves à besoins spécifiques

EE – épuisement émotionnel

FWB – Fédération Wallonie-Bruxelles

MBI – *Maslach Burn-out Inventory* (Inventaire de Burn-out de Maslach)

OMS — Organisation mondiale de la Santé

SEP – sentiment d'efficacité personnel

TSA – trouble du spectre d'autisme

Dans le cadre de l'école inclusive, les enseignants de l'enseignement ordinaire en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) manifestent de la résistance à l'idée d'accueillir des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) au sein de leurs établissements (Desmet et al., 2016). Face à cette réalité, nous avons choisi de nous intéresser au vécu des intervenants de l'enseignement spécialisé accompagnant cette population. À travers notre étude, nous avons souhaité comprendre l'impact des *compétences émotionnelles* (CE) sur le *burn-out*, identifier les facteurs de protection liés au traitement des émotions au sein de notre échantillon cible et formuler des pistes à l'attention des enseignants de l'ordinaire.

Les résultats issus des régressions nous ont permis de constater que la façon dont les intervenants du spécialisé auprès des élèves autistes vivent les émotions, en particulier celles tournées vers soi, impacte significativement leur niveau du burn-out. En revanche, nous n'avons pas pu démontrer l'effet catalyseur des formations sur ce lien. De plus, les analyses nous ont permis de démontrer que la compréhension de ses émotions protégeait à la fois du burn-out et de l'épuisement émotionnel, la régulation des émotions d'autrui protégeait de la diminution d'accomplissement personnel et l'écoute des émotions d'autrui protégeait du burn-out ainsi que de deux de ses dimensions, à savoir la dépersonnalisation et l'épuisement émotionnel.

Ces résultats mettent en évidence l'importance du développement des compétences émotionnelles chez les professionnels du milieu scolaire, d'autant plus s'il se veut inclusif. En effet, les CE constituent une ressource considérable pour préserver un équilibre personnel, mais également pour favoriser un environnement d'apprentissage ouvert à tous les élèves, y compris ceux ayant un TSA.

UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN
Faculté des sciences de l'éducation
Grand-Place, 43 bte L3.02.01, 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique | **www.uclouvain.be/educ**