



Inclure ou exclure des élèves en difficulté : quelles conséquences pour les enseignantes et les enseignants¹ ?

Pierre-André DOUDIN² (Haute école pédagogique du canton de Vaud, Lausanne; Université de Lausanne, Suisse),
Denise CURCHOD-RUEDI³ (Haute école pédagogique du canton de Vaud, Lausanne, Suisse) et
Bernard BAUMBERGER⁴ (Haute école pédagogique du canton de Vaud, Lausanne, Suisse)

De nombreuses recherches ont permis de démontrer que l'inclusion en classe régulière d'élèves présentant des besoins particuliers offre plus d'avantages que leur exclusion. Cependant, une partie importante des enseignants de classe régulière s'oppose à l'inclusion. Comment prendre en compte cette opposition entre chercheurs et enseignants ? Le facteur déterminant semble être le risque d'épuisement professionnel ou burnout des enseignants. Notre étude, dont nous présentons ici certains résultats, montre en effet que les enseignants intervenant exclusivement auprès d'élèves en difficulté comparés aux enseignants de classe régulière sont plus à risque d'épuisement professionnel et sont plus négatifs quant au soutien social dont ils pensent bénéficier. De même les enseignants de classe régulière favorables à l'inclusion d'élèves ayant des besoins particuliers sont plus à risque d'épuisement et sont moins satisfaits du soutien reçu que des enseignants qui sont favorables à leur exclusion. La prise en charge d'élèves ayant des besoins particuliers semble donc être un facteur de risque d'épuisement et l'exclusion peut alors constituer un mécanisme de défense permettant à l'enseignante de se protéger mais avec le risque de prêter les élèves en difficulté. L'enjeu est alors de développer des facteurs de

1. Les données analysées dans cet article sont issues de la recherche « COMOF » (Comment maîtriser l'offre spécialisée au regard de l'augmentation des effectifs des élèves en difficulté dans les systèmes pédagogiques) initiée par le Centre Suisse de Pédagogie Spécialisée (SZH/CSPS).

2. Professeur HEP à la Haute école pédagogique du canton de Vaud, responsable de l'Unité d'enseignement et de recherche « Développement de l'enfant à l'adulte ». Professeur à l'Université de Lausanne, Faculté des SSP, Institut de Psychologie.
Contact : pierre-andre.doudin@hepl.ch.

3. Professeure formatrice à la Haute école pédagogique du canton de Vaud, membre de l'Unité d'enseignement et de recherche « Développement de l'enfant à l'adulte ».
Contact : denise.curchod@hepl.ch.

4. Professeur HEP à la Haute école pédagogique du canton de Vaud, responsable de l'Unité d'enseignement et de recherche « Médias et Tic ».
Contact : bernard.baumberger@hepl.ch.



protection compensant l'exposition des enseignants à l'épuisement professionnel. Le soutien social, c'est-à-dire l'aide que l'enseignante peut recevoir dans des situations professionnelles complexes est un facteur de protection essentiel. Cependant, il convient de mieux l'investiguer quant à ses applications et ses enjeux dans le but de viser une politique plus inclusive qui favorise les élèves sans pour autant mettre les enseignants en danger.

Inclure ou exclure les élèves en difficulté ?

Face aux difficultés d'apprentissage et/ou de comportement présentées par certains élèves, l'école peut recourir à la différenciation structurale, c'est-à-dire à la création au sein d'un même système scolaire d'un ou de plusieurs types de classes regroupant des élèves en difficulté. Chaque type est censé correspondre à un certain profil d'élève défini essentiellement par son degré d'« inaptitude » à répondre aux exigences d'une classe régulière. L'élève se voit exclu de la classe régulière. Au contraire, l'inclusion consiste à maintenir en classe régulière des élèves ayant des besoins spécifiques de par les difficultés d'apprentissage et/ou de comportement qu'ils présenteraient. Les systèmes pédagogiques ont opté pour des politiques très différentes. Par exemple, l'Italie (voir Garbo & Albanese, 2006; Albanese & Fiorilli, ce volume) a opté de manière très claire pour l'inclusion scolaire. En Suisse, le canton du Tessin est celui qui recourt le plus à l'inclusion scolaire puisqu'il n'y a pas de classe regroupant des élèves en difficulté. Sans doute, ce canton est influencé par l'expérience italienne. Au contraire, le canton de Bâle-Campagne est celui qui recourt le plus à la différenciation structurale, près de 8% de la population scolaire en 2006 fréquentait une classe regroupant des élèves en difficulté (OFS, 2008).

Comme différentes études ont permis de le démontrer (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000; Kaufmann, 1993; Scruggs & Mastropieri, 1996; Peltier, 1997), des enseignants et parents d'élèves pensent que le maintien en classe régulière d'élèves présentant des difficultés particulières d'apprentissage et/ou de comportement retarderait les apprentissages scolaires des élèves ordinaires et ne permettrait pas de répondre aux besoins spécifiques des élèves en difficulté. L'orientation de ces derniers dans des classes les regroupant permettrait alors d'optimiser les apprentissages tant des élèves avec que sans difficulté particulière. Comme le relèvent Scruggs et Mastropieri (1996) dans leur méta-analyse de près de 30 recherches sur l'inclusion, un tiers des enseignants de classe régulière s'oppose à une politique inclusive alors que les deux-tiers sont d'accord avec le principe de l'inclusion. Néanmoins et parmi ces derniers, seul un tiers d'entre eux pensent qu'ils ont suffisamment de temps, de compétences et de ressources pour inclure un élève présentant des difficultés ayant « nécessité » une orientation hors de la classe régulière.



Sans doute le point de vue que l'inclusion prêterait tant les élèves avec que sans difficulté tient plus d'une croyance ou d'un préjugé que d'une connaissance issue de faits expérimentaux et offrant une certaine garantie épistémique (Doudin, Pons, Martin & Lafortune, 2003). En effet, il existe maintenant de nombreux travaux qui montrent que l'inclusion offre plus d'avantages que l'exclusion (pour des synthèses récentes, voir notamment Freeman & Alkin, 2000; Katz & Mirinda, 2002a, 2002b; Rousseau & Bélanger, 2004; Vienneau, 2004).

Premièrement, le maintien en classe régulière d'élèves présentant des difficultés ne pèjore pas les apprentissages scolaires et sociaux des élèves sans difficulté (Peltier, 1997; Staub & Peck, 1995). Sur le plan des apprentissages scolaires, par exemple Hollowood, Salisbury, Rainforth et Palombaro (1994) étudient le temps consacré aux apprentissages en classe, variable fondamentale influençant le niveau de connaissance des élèves. Leurs résultats montrent que le temps consacré aux apprentissages est le même dans des classes sans élève en difficulté et dans des classes qui incluent des élèves en difficulté. Dans des situations de mathématique, les résultats sont les mêmes dans des classes qui incluent ou non des élèves en difficulté (Hunt, Staub, Alwell & Goetz, 1994). Sur le plan social, côtoyer des élèves en difficulté permet de développer de nouvelles valeurs et attitudes liées à l'acceptation des différences individuelles (Fraser, Walberg, Welch & Hattie, 1987). Comme le montre Farrell (2000), les élèves sans difficulté particulière sont plus tolérants face à la différence et acceptent mieux leurs propres faiblesses. Les interactions avec des pairs différents augmentent la confiance en soi et l'estime de soi des élèves sans difficulté (Peltier, 1997).

Deuxièmement, le maintien en classe régulière d'élèves présentant des difficultés leur permet de mieux développer leurs compétences scolaires et sociales que s'ils étaient regroupés dans des classes spécifiques. Les consensus en sciences de l'éducation étant assez rares, il convient de souligner avec Katz et Mirinda (2002a, 2002b) et Freeman et Alkin (2000) qu'aucune méta-analyse⁵ n'a permis de trouver d'effets négatifs sur le plan des apprentissages scolaires et sociaux. Par contre, des effets positifs ont pu être identifiés. Sur le plan des apprentissages scolaires, les méta-analyses de Bloom (1984/1986), Fraser, Walberg, Welch et Hattie (1987) avaient déjà montré qu'un élève en difficulté progresse mieux s'il fait partie d'un groupe composé d'élèves motivés et aspirant à une carrière scolaire plutôt longue. Ce phénomène avait été également observé par Coleman, Campbell, Hobson, McPartland, Mood, Weingold et York (1966). Il faut également relever que la marginalisation scolaire opérée par des classes regroupant des élèves en difficulté risque d'entraîner dans de nombreux cas une marginalisation sociale et professionnelle. Ainsi, des élèves qui ont eu certes des difficultés, mais qui ont suivi leur

5. Analyse statistique permettant de synthétiser les résultats des nombreuses recherches expérimentales dans un domaine précis.



scolarité dans une classe régulière, ont plus de chance de s'insérer dans une formation professionnelle que ceux qui ont suivi une classe de développement (Haeberlin, 1998). L'analyse de la population d'élèves fréquentant ce type de classe permet d'identifier certains facteurs de risque : ainsi, nous voyons dans les différents systèmes scolaires en Suisse une nette surreprésentation d'élèves *d'origine étrangère* et plus précisément de primo-arrivants (Sturni-Bossart, 1996; Doudin, 1998a, 1998b). Ce phénomène est particulièrement préoccupant. En effet, vouloir mieux intégrer un élève sur le plan scolaire tout en l'excluant de la classe régulière peut être vu comme une mesure d'aide paradoxale (Doudin & Lafortune, 2006). Ce paradoxe est d'autant plus criant que cette exclusion touche justement des élèves migrants qui tentent de *s'intégrer* à leur pays d'accueil. L'élève migrant exclu de la classe régulière a plus tendance à s'exclure de la culture de son pays d'accueil et à se replier sur la culture de son pays d'origine sans parvenir à trouver un compromis entre ses deux cultures. Soulignons que les cursus scolaires les plus favorables parmi les élèves migrants se caractérisent justement par un tel compromis (Pons, Doudin & Pini, 2000).

Un autre argument renforcerait le choix de l'inclusion plutôt que celui de la différenciation structurale. Une fois orientés dans des classes regroupant des élèves en difficulté, une proportion assez faible de ces élèves est ensuite réorientée en classe régulière (Doudin, 1996, 1998a, 1998b). Plusieurs explications sont possibles (p. ex. Doudin, 1996; Pelgrims-Ducrey, 2001; Pelgrims-Ducrey & Doudin, 2000; Doudin, Borboën & Moreau, 2006) :

- l'effet d'étiquetage; quels que soient ses progrès, un élève, après avoir fréquenté ce type de classe, risque d'être toujours vu comme ayant des difficultés;
- le manque d'efficacité de ces classes sur le plan des apprentissages notionnels qui ne permettrait pas à certains élèves de dépasser leurs difficultés d'apprentissage;
- le maintien dans ce type de classe des élèves qui auraient dépassé leurs difficultés d'apprentissage ou qui auraient les meilleures performances scolaires du groupe-classe; en effet, l'enseignante aurait besoin de pouvoir s'appuyer sur eux pour co-animer sa classe et/ou garder une image positive de ses compétences professionnelles; sans doute inconsciemment, l'enseignante éviterait de recourir systématiquement à leur réinsertion.

Au vu de ces résultats, il conviendrait de poursuivre deux objectifs : (1) développer l'inclusion scolaire et éviter de recourir à la différenciation structurale en constituant des classes-ghettos qui regrouperaient uniquement des élèves présentant des difficultés d'apprentissage⁶;

6. Précisons que de nombreuses études nous montrent les pistes, voire les conditions (Rousseau & Bélanger, 2004) favorisant la constitution et la gestion des classes inclusives,



(2) renforcer les mesures de réorientation en classe régulière d'élèves qui fréquentent des classes regroupant des élèves en difficulté dans des systèmes pédagogiques recourant à la différenciation structurale.

Si l'inclusion est un avantage avéré pour les élèves en difficulté nous pouvons nous demander ce qu'il en est pour leurs enseignants. Afin d'amener quelques éléments de réponse à cette question, il convient de s'intéresser aux conséquences pour les enseignants de la prise en charge d'élèves ayant des besoins particuliers.

Elèves en difficulté : quelles conséquences pour les enseignant-e-s ?

Bradley (1969) a été le premier à identifier un stress spécifique au monde professionnel qu'il appela burnout (littéralement « se consumer ») et qui a été traduit en français par « épuisement professionnel ». A la suite de Freudenberger (1974, 1981), la plupart des auteurs identifient 3 dimensions du burnout : (1) le sentiment d'*épuisement émotionnel* avec l'impression d'avoir tari son énergie et de ne plus pouvoir donner sur le plan professionnel; (2) une diminution de l'*accomplissement personnel* qui se vit comme un sentiment d'échec par rapport à une réussite personnelle dans son travail; (3) une tendance à la *déshumanisation* (ou dépersonnalisation) de la relation avec une représentation impersonnelle et négative des élèves, des parents et des collègues. La relation est conduite de façon froide, distante, voire cynique d'où le risque de violences d'attitude de la part de l'enseignante qui pourraient être dommageables pour l'évolution de ses élèves. De nombreuses recherches (pour une synthèse, voir Gonik, Kurt & Boillat, 2000; Bauer *et al.*, 2007) montrent que ce phénomène de déshumanisation touche plus particulièrement les professions basées sur une relation d'aide et notamment les enseignants. Des élèves présentant des difficultés importantes d'apprentissage et/ou de comportement peuvent être un facteur de pénibilité pour leurs enseignants au point que certains d'entre eux développent un burnout (Friedman, 1995).

Dans le cadre de l'enseignement spécialisé, Whitaker (2000) a montré que les enseignants sont particulièrement à risque de burnout, l'auteur parlant même d'« épidémie » de burnout et de décrochage professionnel (abandon de la profession); en effet, tant parmi les enseignants qui développent un burnout que parmi ceux qui quittent la profession, il y a une surreprésentation d'enseignants spécialisés. Ces résultats ont été confirmés par Nichols et Sosnowsky (2002).

D'autres recherches ont démontré que des enseignants de classe régulière courent également des risques. Ainsi, selon Farber (1991) l'indiscipline des élèves est une des causes de l'épuisement professionnel. Hastings et

comme par exemple le rôle des directions d'établissements (Parent, 2004), le travail d'équipe (AuCoin & Goguen, 2004) et la relation parents-école (Deslandes, 2004).



Bham (2003) ont montré que des comportements irrespectueux et un manque d'attention manifestés par des élèves peuvent être à l'origine du burnout de leur enseignant. Talmor, Reiter et Feigin (2005) dans une recherche sur les effets de l'inclusion chez les enseignants identifient comme facteur de risque de burnout la proportion d'élèves présentant des besoins particuliers inclus en classe régulière (une proportion de plus de 20% représenterait un facteur de risque important). Kokkinos (2007) montre qu'au niveau primaire et en classe régulière, avoir dans sa classe des élèves présentant des problèmes de comportement est un facteur de risque important de burnout de l'enseignant.

Si les difficultés des élèves peuvent être à l'origine du burnout d'enseignants, il convient aussi de mentionner qu'un haut niveau de burnout rend l'enseignante plus intolérant face à certains comportements d'élèves (Kokkinos, Panayiotou & Davazoglou, 2005). Ceci risque d'amplifier les difficultés tant de l'enseignante que de ses élèves.

Cependant, si la prise en charge d'élèves rencontrant des difficultés particulières, que ce soit surtout en classe regroupant des élèves en difficulté mais aussi en classe régulière, constitue un facteur de risque de burnout pour des enseignants, tout enseignante ne développe pas pour autant un burnout.

L'un des facteurs de protection du burnout le plus étudié est sans doute le *soutien social*, c'est-à-dire le réseau d'aide qu'une personne peut solliciter lorsqu'elle est confrontée à des situations professionnelles problématiques. En effet selon Canoui et Mauranges (2004), le soutien social a un effet direct sur la santé en réduisant les tensions et les conflits et en constituant une ressource lorsque le professionnel doit affronter des situations de stress. De nombreuses recherches ont montré l'importance du soutien social comme prévention de l'épuisement professionnel (p. ex. Greenglass, Burke & Konarski, 1997; Talmor, Reiter & Feigin, 2005; Wasburn-Moses, 2005). Par exemple, une charge intense de travail et une responsabilité importante (comme c'est sans doute le cas pour des enseignants prenant en charge une classe composée uniquement d'élèves en difficulté), mais un soutien social faible risque de conduire à un épuisement professionnel. Ces recherches sont unanimes à relever qu'une enseignante qui perçoit son environnement comme soutenant a moins de risque d'épuisement.

Cependant, cela ne signifie pas forcément que l'enseignante perçoive son contexte professionnel comme offrant un soutien social et de plus un soutien perçu comme efficace. Le soutien social peut même être considéré dans certaines circonstances comme un facteur de risque supplémentaire; en effet, des recherches (p. ex. Schaufeli, Maslach & Marek, 1993) montrent que le recours au soutien social est perçu comme une menace à l'estime de soi si la personne en conclut qu'elle dépend excessivement d'autrui pour affronter des difficultés professionnelles.



La plupart des établissements scolaires se sont dotés de personnes-ressources, de réseau d'aide intervenant dans des situations plus ou moins critiques (maltraitance, addiction, phénomènes de violence, difficultés d'apprentissage, etc.). Les résultats d'une recherche que nous menons actuellement (Curchod-Ruedi, Doudin & Peter, à paraître) montrent un point positif. En nous appuyant sur la terminologie de Hobfoll (1988), les enseignants examinés recourent majoritairement à un « soutien instrumental » (avis, conseil sous forme de rétroaction quant au travail fourni, etc.) dispensé par des personnes-ressources de l'école plutôt qu'à un « soutien émotionnel » (manifestations de confiance, d'empathie, de bienveillance ou de gratification) fourni par des proches (pairs, ami-e-s, conjoint-e). Or comme le relève Halbesleben (2006), les personnes qui fournissent un soutien instrumental fournissent une aide tangible permettant de résoudre un problème contrairement aux personnes qui apportent un soutien émotionnel.

Problématique

La revue de la littérature à laquelle nous avons procédé nous montre que l'inclusion en classe régulière d'élèves ayant des besoins particuliers a des effets plus positifs pour ces élèves que leur exclusion. De plus, leur inclusion ne préteinte pas l'évolution des autres élèves tant sur le plan des apprentissages scolaires que sur le plan social. Néanmoins, une partie de la population enseignante n'est pas en faveur de l'inclusion ou si elle y est favorable pense manquer de temps, de compétences et de ressources pour la mettre en oeuvre. Comment expliquer ce fossé entre les résultats de recherches et les représentations de certains enseignants et leur pratique ? Des études montrent que la prise en charge d'élèves en difficulté représente un des facteurs de risque de la profession enseignante : l'élève en difficulté met son enseignante en difficulté. Des travaux ont montré que le soutien social des enseignants peut compenser ce facteur de risque.

Actuellement et afin de prendre en charge des élèves ayant des besoins particuliers, de nombreux systèmes pédagogiques en Suisse recourent à la différenciation structurale plus ou moins massivement. Selon que les enseignants interviennent dans des classes regroupant des élèves ayant des besoins particuliers ou dans des classes régulières, *quelles sont les conséquences en termes de facteurs de risque pour la santé des enseignants et quels sont les facteurs de protection en termes de soutien social ?*

L'accord intercantonal (CDIP, 2007) vise dans un futur proche à moins recourir à la différenciation structurale et à développer l'inclusion en classe régulière d'élèves présentant des difficultés particulières. Les enseignants de classe ordinaire notamment seront inévitablement impliqués dans ce changement de politique. Selon que les enseignants ont un point de vue favorable ou défavorable à l'inclusion en classe régulière



d'élèves ayant des besoins particuliers, *quelles sont les conséquences possibles en termes de facteurs de risque pour leur santé et quels sont les facteurs de protection en termes de soutien social ?*

L'implantation de cette nouvelle politique en principe plus favorable aux élèves, ne doit cependant pas mettre en danger les enseignants. Par conséquent, il convient d'identifier chez les enseignants, d'une part, des conditions favorisant son implantation, et d'autre part, ses éventuels effets pervers. Plus précisément, dans un souci de prévention de la santé des enseignants, il est impératif de mieux connaître les facteurs de risques que pourraient courir des enseignants intervenant auprès d'élèves ayant des besoins particuliers et les facteurs de protection permettant à ces enseignants de prendre en charge des élèves en difficulté sans pour autant mettre en péril leur propre santé.

Pour ce faire, nous comparons plusieurs types d'enseignants relativement à leur épuisement professionnel et à la perception du soutien social reçu : (1) des enseignants intervenant dans des classes regroupant des élèves ayant des besoins particuliers avec des enseignants de classe régulière; (2) des enseignants de classe régulière relativement à leur point de vue favorable ou défavorable à l'inclusion en classe régulière d'élèves ayant des besoins particuliers.

Méthode de recherche

La population étudiée est composée d'enseignants de classe ordinaire et de classes regroupant des élèves en difficulté. Un questionnaire a été envoyé en juin 2005 à 2688 membres du corps enseignant de tous les cantons latins (GE, VD, NE, FR, VS et TI); 596 enseignants ont répondu (taux de retour : 22%). Ce questionnaire, adapté de Greminger, Tarnutzer et Venetz (2005), permet notamment d'appréhender le point de vue des enseignants relativement : (1) à l'inclusion versus exclusion des élèves en difficulté (p. ex. : « La classe régulière doit être déchargée des élèves en difficulté »); (2) à leur état d'épuisement professionnel (p. ex. : « Je me sens souvent débordée »); (3) au soutien social dont ils peuvent bénéficier dans des situations professionnelles difficiles (p. ex. : « Dans l'ensemble l'offre d'assistance est bonne »). Pour ce faire, nous posons une série d'affirmations permettant aux répondants de prendre position sur une échelle allant de « tout à fait vrai » à « pas du tout vrai ».

A partir du point de vue des répondants relativement à l'intégration versus séparation, une analyse typologique (appelée aussi « classification en nuées dynamiques » ou « quick clusters ») a été effectuée. Elle permet de décomposer notre population en trois groupes différents. Le premier groupe correspond aux enseignants dont l'opinion est essentiellement en faveur de l'intégration (enseignants dits « intégratifs-tives »). Dans le second groupe, les opinions exprimées ne sont ni en faveur de l'intégration ni en faveur de la séparation (enseignants dits « mixtes »). Enfin, le dernier groupe correspond aux enseignants dont l'opinion est



essentiellement en faveur de la séparation (enseignants dits « séparatifs »). Nous comparons ces trois groupes relativement à leur état d'épuisement professionnel et au soutien social reçu dans des situations professionnelles.

Résultats

Point de vue des enseignants de classe régulière sur l'intégration versus séparation

Sur les 596 enseignants qui ont répondu au questionnaire, 195 (33%) sont essentiellement en faveur de la séparation, 269 (45%) ont un point de vue mixte et 129 (22%) sont essentiellement en faveur de l'intégration. Nous pouvons constater qu'une faible proportion de la population investiguée a un point de vue clairement en faveur de l'intégration. Elle est même plus faible que la proportion d'enseignants en faveur de la séparation. La proportion la plus importante de notre population a un point de vue mixte. La proportion de notre population en faveur de la séparation est proche de celle mise en évidence par la méta-analyse de Scruggs et Mastropieri (1996) qui montrait que dans près de 30 recherches, un tiers des enseignants était en faveur de la séparation.

Comparaisons entre des enseignants de classe régulière et des enseignants de classe regroupant des élèves en difficulté

En ce qui concerne le facteur de risque d'épuisement professionnel, les enseignants intervenant auprès d'élèves en difficulté sont plus en accord que leurs collègues de classe régulière avec les affirmations suivantes : « je me sens souvent débordée » ($F(1.635) = 6.405; p \leq .01$); « être responsable d'autres personnes est une charge pour moi » ($F(1.635) = 3.848; p \leq .05$); « j'ai rarement le sentiment de pouvoir décrocher » ($F(1.635) = 8.392; p \leq .005$); « je me sens constamment contrôlé-e et surveillé-e dans mon travail » ($F(1.635) = 4.589; p \leq .05$).

Par contre nos deux groupes d'enseignant-e-s ne se différencient pas et ont tendance à être plutôt en accord avec les affirmations suivantes : « pour ce qui est de mon travail, je suis pleinement satisfait-e »; « j'aime bien m'attarder à mon poste de travail ». Les deux groupes d'enseignant-e-s ont tendance à être plutôt en désaccord avec les affirmations suivantes : « je ne peux pas réaliser mes idéaux professionnels dans mon activité »; « j'ai des conflits avec mes supérieurs qui me surchargent »; « j'ai souvent mauvaise conscience face à mes élèves ». Enfin, les deux groupes ont tendance à répondre par ni vrai ni faux à l'affirmation « je suis trop pressé-e par le temps dans mon travail ».

En ce qui concerne le facteur de protection que peut constituer le soutien social perçu (voir tableau 1 ci-contre), les enseignant-e-s intervenant auprès d'élèves en difficulté sont plus en désaccord que leurs collègues de classe régulière avec les affirmations suivantes : « je peux avoir rapi-



Tableau 1 : Comparaison des enseignant-e-s de classe régulière avec des enseignant-e-s qui interviennent auprès d'élèves en difficulté selon leur degré d'accord moyen aux différentes propositions (plus la moyenne est élevée, plus le degré d'accord est élevé)

Variables		Ens. de cl. régulière	Ens. de cl. élève en diff.
1.	J'ai déjà sérieusement envisagé de quitter la profession	3.80	4.20
2.	Pour ce qui est de mon travail, je suis pleinement satisfait-e	2.14	2.10
3.	Je me sens constamment contrôlé-e et surveillé-e dans mon travail	3.99	4.23
4.	J'ai le sentiment de devoir constamment souligner le fait que je travaille beaucoup	3.78	3.86
5.	J'aime bien m'attarder à mon poste de travail	2.26	2.44
6.	J'ai des conflits avec des supérieurs qui me surchargent	4.48	4.64
7.	Je me sens souvent débordé-e	3.37	3.70
8.	J'ai rarement le sentiment de pouvoir décrocher	2.98	3.42
9.	Je peux exploiter pleinement mes capacités dans ma profession	2.08	2.02
10.	J'ai souvent mauvaise conscience face à mes élèves	4.01	4.16
11.	Etre responsable d'autres personnes est une charge pour moi	4.17	4.39
12.	Je ne peux pas réaliser mes idéaux professionnels dans mon activité	3.84	3.91
13.	Je suis trop pressé-e par le temps dans mon travail	3.00	3.14
14.	La direction ou l'autorité scolaire m'assiste dans des situations difficiles	2.27	2.20
15.	Je peux avoir rapidement recours à l'assistance de spécialistes	2.98	2.34
16.	L'enseignant-e spécialisé-e m'assiste dans des situations difficiles	2.27	1.86
17.	Si un-e enseignant-e se sent momentanément surchargé-e, il/elle peut compter sur l'aide des collègues	2.27	2.34
18.	Nous tenons régulièrement des séances en équipe sur des sujets pédagogiques	2.66	2.52
19.	Les enseignant-e-s de cette école ont dans l'ensemble une attitude positive par rapport à leur profession	1.98	1.99
20.	Les enseignant-e-s sont prêt-e-s à s'entraider	1.86	1.9
21.	Dans des situations difficiles, les enseignant-e-s élaborent ensemble une stratégie visant à résoudre les problèmes	2.25	2.10
22.	Les enseignant-e-s s'efforcent d'intégrer rapidement de nouveaux collègues dans l'établissement	1.97	2.01
23.	Dans l'ensemble l'offre d'assistance à ma disposition est bonne	2.56	2.32
24.	Les enseignant-e-s se sentent appartenir à cette école	1.84	1.81



dement recours à l'assistance de spécialistes » ($F(1.459) = 10.437; p \leq .05$); « l'enseignant-e spécialisé-e m'assiste dans des situations difficiles » ($F(1.459) = 4.926; p \leq .05$). Ces deux facteurs de risque peuvent expliquer en partie pourquoi les enseignant-e-s intervenant auprès d'élèves en difficulté sont plus en accord avec l'affirmation « j'ai déjà sérieusement envisagé de quitter cette profession » ($F(1.635) = 6.93; p \leq .01$).

Par contre, des variables ne nous permettent pas de différencier nos deux groupes d'enseignant-e-s. Ainsi, les deux groupes d'enseignant-e-s sont plutôt en accord avec les affirmations suivantes : « les enseignant-e-s sont prêts à s'entraider »; « dans des situations difficiles, les enseignant-e-s élaborent ensemble une stratégie visant à résoudre les problèmes »; « si un-e enseignant-e se sent momentanément surchargé, il/elle peut compter sur l'aide des collègues »; « la direction ou l'autorité scolaire m'assiste dans des situations difficiles »; « les enseignant-e-s s'efforcent d'intégrer rapidement de nouveaux collègues dans l'établissement ». Les enseignant-e-s considèrent comme ni vrai ni faux les deux affirmations suivantes : « nous tenons régulièrement des séances en équipe sur des sujets pédagogiques »; « dans l'ensemble l'offre d'assistance à ma disposition est bonne ».

Que ce soit pour le risque d'épuisement professionnel ou pour le facteur de protection que constitue le soutien social perçu, les différences significatives entre les deux groupes sont en défaveur des enseignant-e-s intervenant auprès d'élèves en difficulté : ceux-ci sont plus à risque d'épuisement professionnel et mentionnent moins de soutien social perçu. Lorsqu'il n'y a pas de différence significative, les deux groupes font état d'une relative absence de risque d'épuisement professionnel et d'une présence relative de facteur de protection sous forme de soutien social perçu.

Comparaisons entre des enseignant-e-s intégratifs-tives, faiblement intégratifs-tives et séparatifs-tives

En ce qui concerne l'épuisement professionnel (voir tableau 2 page suivante), nous constatons des différences significatives entre les enseignant-e-s intégratifs-tives, faiblement intégratifs-tives et séparatifs-tives intervenant en classe régulière. En ce qui concerne tout d'abord le facteur de risque d'épuisement, les enseignant-e-s intégratifs-tives sont plus en accord que les enseignant-e-s faiblement intégratifs-tives et surtout que leurs collègues séparatifs-tives avec les affirmations suivantes : « je me sens souvent débordé-e » ($F(2.543) = 4.777; p \leq p.009$); « je ne peux pas réaliser mes idéaux professionnels dans mon activité » ($F(2.543) = 3.71; p \leq .02$); « être responsable d'autres personnes est une charge pour moi » ($F(2.543) = 6.203; p \leq .002$); « je suis trop pressé-e par le temps dans mon travail » ($F(2.543) = 5.673; p \leq .003$).

Par ailleurs, les enseignant-e-s intégratifs-tives sont moins en accord avec les affirmations suivantes : « pour ce qui est de mon travail je suis pleinement satisfait-e » ($F(2.543) = 9.582; p \leq .05$); « j'aime bien m'attarder à mon poste de travail » ($F(2.543) = 3.299; p \leq .05$).



Tableau 2 : Comparaison des enseignant-e-s séparatifs, mixtes et intégratifs selon leur degré d'accord moyen aux différentes propositions (plus la moyenne est élevée, plus le degré d'accord est élevé)

Variables		Ens. séparatifs	Ens. mixtes	Ens. intégratifs
1.	J'ai déjà sérieusement envisagé de quitter la profession.	3.56	3.8	3.97
2.	Pour ce qui est de mon travail, je suis pleinement satisfait-e.	2.35	2.19	1.93
3.	Je me sens constamment contrôlé-e et surveillé-e dans mon travail.	3.93	3.99	4.03
4.	J'ai le sentiment de devoir constamment souligner le fait que je travaille beaucoup.	3.84	3.77	3.77
5.	J'aime bien m'attarder à mon poste de travail.	2.42	2.28	2.12
6.	J'ai des conflits avec des supérieurs qui me surchargent.	4.43	4.50	4.48
7.	Je me sens souvent débordé-e.	3.12	3.36	3.55
8.	J'ai rarement le sentiment de pouvoir décrocher.	2.81	3.02	3.05
9.	Je peux exploiter pleinement mes capacités dans ma profession.	2.22	2.06	2.02
10.	J'ai souvent mauvaise conscience face à mes élèves.	4.01	3.99	4.05
11.	Etre responsable d'autres personnes est une charge pour moi.	4.02	4.08	4.38
12.	Je ne peux pas réaliser mes idéaux professionnels dans mon activité.	3.66	3.82	4
13.	Je suis trop pressé-e par le temps dans mon travail.	2.72	2.98	3.21
14.	La direction ou l'autorité scolaire m'assiste dans des situations difficiles.	2.35	2.22	2.30
15.	Je peux avoir rapidement recours à l'assistance de spécialistes.	3.17	3.1	2.71
16.	L'enseignant-e-spécialisé-e m'assiste dans des situations difficiles.	2.41	2.34	2.11
17.	Si un-e enseignant-e-se sent momentanément surchargé, il/elle peut compter sur l'aide des collègues.	2.25	2.41	2.26
18.	Nous tenons régulièrement des séances en équipe sur des sujets pédagogiques.	2.51	2.61	2.66
19.	Les enseignant-e-s de cette école ont dans l'ensemble une attitude positive par rapport à leur profession.	1.93	2.08	1.91
20.	Les enseignant-e-s sont prêts à s'entraider.	1.87	2	1.79
21.	Dans des situations difficiles, les enseignant-e-s élaborent ensemble une stratégie visant à résoudre les problèmes.	2.18	2.24	2.17
22.	Les enseignant-e-s s'efforcent d'intégrer rapidement de nouveaux collègues dans l'établissement.	1.99	2.08	1.89
23.	Dans l'ensemble l'offre d'assistance à ma disposition est bonne.	2.65	2.74	2.27
24.	Les enseignant-e-s se sentent appartenir à cette école.	1.72	1.86	1.8



Nos résultats montrent également une absence de différence significative sur un plan statistique pour certaines variables liées à l'épuisement professionnel. Nos trois groupes d'enseignant-e-s sont plutôt en désaccord avec les affirmations suivantes : « je me sens constamment surveillé-e et contrôlé-e dans mon travail »; « j'ai le sentiment de devoir constamment souligner le fait que je travaille beaucoup »; « j'ai des conflits avec les supérieurs qui me surchargent »; « j'ai souvent mauvaise conscience face à mes élèves ». En revanche, les trois groupes répondent ni vrai ni faux à l'affirmation « j'ai rarement le sentiment de pouvoir décrocher » (dans le sens ici de pouvoir prendre parfois de la distance face au monde professionnel).

En ce qui concerne le soutien social perçu (voir tableau 2), les enseignant-e-s intégratifs-tives sont moins en accord que les enseignant-e-s faiblement intégratifs-tives et surtout séparatifs-tives avec les affirmations suivantes : « je peux avoir rapidement recours à l'assistance de spécialistes » ($F(2.416) = 5.406; p \leq .005$); « les enseignant-e-s sont prêts à s'entraider » ($F(2.55) = 3.548; p \leq .05$); « dans l'ensemble, l'offre d'assistance à ma disposition est bonne » ($F(2.416) = 8.217; p \leq .005$).

Par contre, les enseignant-e-s intégratifs-tives sont plus en accord avec l'affirmation suivante « j'ai déjà sérieusement envisagé de quitter la profession » ($F(2.543) = 3.228; p \leq .05$) que leurs collègues faiblement intégratifs-tives et séparatifs. Nous ne trouvons pas de différence significative entre nos trois groupes qui sont tous plutôt en accord avec les affirmations suivantes : « si un-e enseignant-e-se sent momentanément surchargé-e, il/elle peut compter sur l'aide des collègues »; « dans des situations difficiles, les enseignant-e-s élaborent ensemble une stratégie visant à résoudre les problèmes »; « les enseignant-e-s se sentent appartenir à leur école »; « les enseignant-e-s s'efforcent d'intégrer rapidement leurs nouveaux collègues dans l'établissement »; ils sont plutôt d'accord avec les affirmations suivantes : « les enseignant-e-s de cette école ont dans l'ensemble une attitude positive par rapport à leur profession »; « dans l'ensemble l'offre d'assistance à ma disposition est bonne »; « la direction ou l'autorité scolaire m'assiste dans des situations difficiles »; « je peux avoir rapidement recours à l'assistance de spécialistes ». De plus, ils sont plutôt d'accord avec l'affirmation « je peux exploiter pleinement mes capacités dans ma profession ».

Dans l'ensemble, les enseignant-e-s interrogés sont plutôt positifs quand ils ont à se prononcer sur des facteurs que l'on peut considérer comme protecteurs. De plus, les facteurs de risque semblent limités. Cependant, nous pouvons relever que les enseignant-e-s qui ont un point de vue intégratif sont plus à risque que les enseignant-e-s qui ont un point de vue faiblement intégratif, ces derniers étant quant à eux plus à risque que les enseignant-e-s séparatifs. En effet, les enseignant-e-s intégratifs-tives semblent être plus vulnérables du point de vue du risque d'épuisement professionnel et quant à leur possibilité de bénéficier d'un soutien social.



Discussion

Relativement à la *différenciation structurale*, nos résultats montrent que, comparés à des enseignant-e-s de classe régulière, des enseignant-e-s intervenant exclusivement dans des classes regroupant des élèves ayant des besoins particuliers sont plus à risque d'épuisement et sont plus négatifs quant au soutien social dont ils pensent pouvoir bénéficier dans des situations professionnelles. Quels liens de causalité pouvons-nous établir ? Est-ce le manque de soutien social perçu qui est à l'origine de l'épuisement professionnel ou est-ce l'épuisement professionnel qui altère la capacité de l'individu à solliciter le soutien social ?

Différentes hypothèses explicatives sont possibles :

- des enseignant-e-s accueillant des élèves exclus peuvent se sentir également exclus par *effet miroir* (Morrison, 1996) du groupe de pairs et des ressources de l'école;
- la relative solitude des enseignant-e-s peut reposer sur un facteur objectif, la classe regroupant des élèves en difficulté étant conçue comme une mesure d'aide pour les élèves, les enseignant-e-s peuvent être privés d'autres ressources proposées prioritairement aux enseignant-e-s de classe régulière qui assument également des élèves difficiles;
- l'épuisement devient un inhibiteur de la capacité à solliciter le soutien social soit par manque d'énergie, soit parce que les aides sollicitées antérieurement n'ont pas répondu aux attentes;
- l'épuisement peut provoquer une perception négative de ses propres compétences professionnelles et l'enseignant-e percevrait la demande d'aide comme un aveu d'incompétence face aux personnes à même de dispenser le soutien (Schaufeli, Maslach & Marek, 1993).

Les deux premières hypothèses iraient dans le sens d'un manque de soutien à l'origine de l'épuisement alors que les deux dernières évoquent l'épuisement comme responsable du manque de soutien social (précisons que ces quatre hypothèses ne sont pas mutuellement exclusives et qu'épuisement et manque de soutien social peuvent s'amplifier réciproquement).

Quoi qu'il en soit, le recours à la différenciation structurale ferait courir des risques aux élèves exclus de la classe régulière comme des recherches l'ont démontré (pour une synthèse, voir Katz & Miranda, 2000a,b; Freeman & Alkin, 2000) mais aussi aux enseignant-e-s intervenant auprès de ces élèves (p. ex. Whitaker, 2000; Nichols & Sosnowsky, 2002). Nos résultats confirment que le recours à la différenciation structurale est un risque pour ce type d'enseignant-e-s.

En ce qui concerne *l'intégration*, nos résultats montrent que des enseignant-e-s de classe ordinaire favorables à l'intégration sont plus épuisés sur le plan professionnel et plus négatifs quant à leur perception du



soutien social reçu que leurs collègues qui sont favorables à la séparation⁷. Notre étude montre donc un profil de résultats proches entre les enseignant-e-s favorables à l'intégration et les enseignant-e-s travaillant dans des classes regroupant des élèves en difficulté. Nous pouvons faire l'hypothèse que des enseignant-e-s favorables à l'intégration accueillent dans leur classe plus fréquemment des élèves présentant des difficultés particulières que des enseignant-e-s favorables à la séparation. Les enseignant-e-s favorables à l'intégration seraient alors confrontés à des problèmes du même type que les enseignant-e-s intervenant dans des classes d'élèves en difficulté. Cette catégorie d'enseignant-e-s relève plus spécifiquement le manque de soutien à dimension verticale (Canoui & Mauranges, 2004) constitué par les supérieurs hiérarchiques (direction de l'établissement) ou les spécialistes alors que le soutien à dimension horizontale constitué par les pairs est perçu comme plus positif.

Les enseignant-e-s défavorables à l'inclusion (enseignant-e-s dits « séparatistes ») constitueraient un groupe davantage préoccupé à se préserver en intégrant moins fréquemment des élèves qui présenteraient des difficultés particulières. Notre étude démontrant le risque moindre d'épuisement professionnel de ces enseignant-e-s, nous pouvons en déduire que l'exclusion peut constituer un mécanisme de défense permettant de se protéger efficacement contre l'épuisement professionnel et la solitude. De ce point de vue, un-e enseignant-e favorable à l'exclusion ne saurait être considéré comme un professionnel faisant preuve de « mauvaise volonté ». Il faudrait plutôt considérer son point de vue comme un besoin légitime de se protéger d'expériences professionnelles potentiellement dommageables pour son intégrité afin de pouvoir « durer » dans sa fonction d'enseignant.

L'épuisement ne peut pas être compris uniquement comme l'expression d'un problème personnel mais il doit être appréhendé également dans le contexte institutionnel. L'école n'a aucune légitimité à intervenir sur les facteurs de risque endogènes (propres à l'individu) qui appartiennent à la sphère privée. En revanche, toute action préventive destinée aux enseignant-e-s devrait tenir compte des facteurs de risque exogènes (propres au contexte, ici professionnel). L'attention que l'institution scolaire porte à la prévention de l'épuisement professionnel des enseignant-e-s est donc primordiale. Le soutien social dont les enseignant-e-s peuvent bénéficier dans des situations professionnelles complexes, comme celle qui consiste à intervenir auprès d'élèves difficiles, s'avère un facteur de protection essentiel (Unterbrink *et al.*, 2007).

Relativement à l'accord intercantonal qui vise à moins recourir à la différenciation structurale et à développer l'inclusion en classe régulière d'élèves présentant des difficultés particulières, nos résultats mettent

7. Cette hypothèse repose sur le présupposé que les enseignant-e-s détiennent une marge de manoeuvre quant à la composition de leur classe.



l'accent sur des conditions nécessaires à son implantation auprès des enseignant-e-s.

Nous avons mis en évidence qu'intervenir auprès d'élèves présentant des difficultés particulières constitue un facteur de risque que ce soit en tant qu'enseignant-e de classe regroupant des élèves en difficulté ou bien en tant qu'enseignant-e de classe régulière mais ayant une conception, et peut-être une pratique, intégrative. Relevons que dans l'ensemble, ces enseignant-e-s estiment ne pas trouver un soutien social adéquat dans le contexte scolaire pour faire face aux situations professionnelles complexes engendrées par des élèves présentant des difficultés particulières. C'est une situation préoccupante dans la mesure où les facteurs de risque ne sont pas compensés par des facteurs de protection issus du milieu scolaire (soutien social perçu comme insuffisant). Les enseignant-e-s séparatifs-intervenants en classe régulière semblent quant à eux avoir développé des facteurs de protection sous forme de mécanisme de défense leur permettant de diminuer leur exposition à des situations complexes que peut générer l'intégration d'élèves en difficulté.

L'enjeu est alors de développer des facteurs de protection compensant l'exposition des enseignant-e-s à l'épuisement professionnel et de fournir des mesures de protection suffisantes aux enseignant-e-s séparatifs-intervenants pour leur permettre de diminuer le recours à ce mécanisme de défense qui est l'exclusion et qui prêterait les élèves.

Le soutien doit être renforcé auprès des différents types d'enseignant-e-s :

- les enseignant-e-s intervenant auprès d'élèves ayant des besoins particuliers; toute la population scolaire ne sera pas intégrée en classe régulière et un pourcentage évalué à environ 2% continuera de fréquenter des classes ou des institutions regroupant des élèves présentant des besoins particuliers. Or notre recherche montre que, malgré le petit effectif de ces classes, ces enseignant-e-s montrent des signes d'épuisement et disent qu'ils sont peu soutenus;
- les enseignant-e-s de classe régulière qui ont un point de vue intégratif; nous pouvons supposer que ces enseignant-e-s sont très favorables à cette nouvelle politique intégrative qui rejoint leur point de vue. Pourtant ce sont ces enseignant-e-s-là qui sont le plus à risque actuellement parmi les enseignant-e-s de classe régulière. Cela nous montre l'impérieuse nécessité que ces enseignant-e-s bénéficient d'un soutien plus conséquent;
- les enseignant-e-s de classe régulière qui ont un point de vue séparatif présentent actuellement peu de risque d'épuisement et sont satisfaits du soutien social reçu. Contraints dans un proche futur d'intégrer des élèves ayant des besoins particuliers, ils risquent alors de se vulnérabiliser puisque les moyens de protection qu'ils se sont construits jusque-là seraient fortement remis en question. De plus, ils pourraient être stigmatisés dans la mesure où leur point de vue va à l'encontre



de la nouvelle politique d'intégration. Cette population devrait pouvoir bénéficier d'un soutien spécifique.

Que peut-on faire ? Une action conjointe dans le cadre des établissements scolaires et dans les institutions de formation des enseignant-e-s est nécessaire.

Dans les établissements scolaires, là où ce n'est pas encore le cas, l'intégration doit être accompagnée par la mise sur pied de réseaux cohérents en termes de ressources disponibles pour les enseignant-e-s. En effet, toute tentative de résolution des problèmes à l'école implique une collaboration entre enseignant-e-s et spécialistes intervenant en milieu scolaire, c'est-à-dire un travail en réseau. Plusieurs arguments militent pour une telle approche : face à la complexité des situations, un individu isolé ne peut espérer résoudre seul le problème qui interpelle généralement plusieurs professions; la définition en commun des objectifs à atteindre et des stratégies à construire permet d'assurer la cohérence de l'intervention; afin d'éviter le découragement et de réguler l'intervention, les professionnels tirent des bénéfices à ne pas se retrouver seuls face à des résultats parfois contraires à ceux espérés. Le travail en réseau implique un partage des responsabilités et des rôles qui, dans un premier temps, peut être mal vécu par les intervenants. L'enseignant-e n'est pas celui qui sait tout, le spécialiste n'est pas celui qui peut résoudre tous les problèmes mais tous sont des professionnels qui, chacun avec ses compétences spécifiques, se mettent ensemble afin de trouver une solution, de l'appliquer et d'en évaluer les effets. Pour ce faire l'intervenant doit sortir de son cadre protégé (huis clos de la classe, du bureau) et se mettre à l'épreuve du groupe. Sans doute le professionnel a-t-il tout à apprendre en travaillant de cette manière, et personne n'est à l'abri de cet apprentissage. La remise en question de ses pratiques et leur diversification sont parfois difficiles, mais c'est une démarche qui caractérise justement tout professionnel.

Rappelons que la compétence à solliciter un soutien social basé sur des compétences professionnelles (soutien instrumental) plutôt que sur des affinités personnelles (soutien émotionnel) représente un facteur de protection pour les enseignant-e-s. Il convient donc de nous interroger sur les démarches formatives favorisant la construction de cette compétence. En ce qui concerne le rôle de la formation initiale, il est indispensable que l'accent soit mis sur l'identification des personnes-ressources et une meilleure connaissance de la culture professionnelle des partenaires (psychologues, logopédistes, infirmières, assistants sociaux, etc.). Une telle démarche permet une prise de conscience des ressources à disposition et des possibilités d'être accompagné dans la recherche de solutions.

L'analyse de pratique en formation continue peut représenter également une forme de soutien social non négligeable. Pour autant que cette ressource soit disponible et que l'enseignant-e y fasse appel, elle peut constituer un type de support social précieux. La rencontre entre la



personne-ressource et l'enseignant-e devient alors une relation de soutien fondée sur la différence (Curchod-Ruedi & Doudin, 2009). Dans ce cadre là, il s'agit d'une co-construction réflexive dans laquelle les rôles sont clairement définis pour parvenir à une compréhension nouvelle de la situation problématique. En effet, l'expérience montre que, lorsque les enseignant-e-s sont mis en échec par un ou plusieurs élèves c'est généralement lorsqu'ils ont épuisé leur capacité à faire face à une situation vécue comme menaçante. Le soutien d'une personne-ressource en dehors des pairs est propice pour repenser la situation et envisager de nouvelles pistes de réflexion et d'action.



Références

- AuCoin, A. & Goguen, L. (2004). L'inclusion réussie : un succès d'équipe ! In N. Rousseau & S. Bélanger (Ed.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (pp. 211-292). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000). Students teachers's attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16(3), 277-293.
- Bauer, J., Unterbrink, T., Hack, A., Pfeifer, R., Buhl-Grießhaber, V., Müller, U., Wesche, H., Frommhold, M., Seibt, R., Scheuch, K. & Wirsching, M. (2007). Working conditions, adverse events and mental health problems in a sample of 949 German teachers. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 80(5), 442-449.
- Bloom, B. S. (1984). The 2 Sigma Problem : The Search for Methods of Group Instruction as Effective as One-to-One Tutoring. *Educational Researcher*, 13, 4-16. Trad. française (1986). Le défi des deux sigmas : trouver des méthodes d'enseignement collectif aussi efficaces qu'un précepteur. In M. Crahay & D. Lafontaine (Ed.) (1986), *L'art et la science de l'enseignement* (pp. 97-128). Bruxelles : Labor.
- Bradley, H. B. (1969). Community bases treatment for young adult offenders. *Crime and Delinquency*, 15, 359-370.
- Canoui, P. & Mauranges, A. (2004). *Le burn out*. Paris : Masson.
- CDIP (2007). Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée du 25 octobre 2007. Berne : CDIP.
- Coleman, J. S., Campbell, E. R., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. Weingold, F. D. & York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC : Gouvernement Printing Office.
- Curchod, D. & Doudin, P.-A. (2009). Leadership et émotions à l'école : fonction encadrante, compréhension et régulation des émotions dans le contexte scolaire. In B. Gendron & L. Lafortune (Ed.), *Leadership et compétences émotionnelles. Dans l'accompagnement au changement* (pp. 121-145). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Curchod-Ruedi, D., Doudin, P.-A. & Peter, V. (à paraître). Le soutien social comme facteur de protection du burnout des enseignantes. *Prisme*.
- Curonici, C., Joliat, F. & Mc Culloch, P. (2006). Des difficultés scolaires aux ressources de l'école : un modèle de consultation systématique pour psychologues et enseignantes. Bruxelles : De Boeck.
- Deslandes, R. (2004). Collaboration famille-école-communauté : pour une inclusion réussie. In N. Rousseau & S. Bélanger (Ed.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (pp. 325-346). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Doudin, P.-A. (1996). Élèves en difficulté : la pédagogie compensatoire est elle efficace ? *Psychoscope, Journal de la Fédération Suisse des Psychologues*, 17(9), 4-7.
- Doudin, P.-A. (1998a). Difficultés d'intégration scolaire des élèves portugais. In G. Sturny-Bossart & A.-M. Besse Caiazza (Ed.), *Handicap et migration : un double défi pour la formation en Suisse ?* (pp. 99-104). Lucerne : SZH.
- Doudin, P.-A. (1998b). Schulung der portugiesischen Kinder in der Schweiz/Scolarisation des enfants portugais en Suisse. Berne : EDK/CDIP.
- Doudin, P.-A., Borboën, F. & Moreau, J. (2006). Représentations des enseignants et pratiques de réintégration. In P.-A. Doudin & L. Lafortune (Ed.), *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers : Quelle formation à l'enseignement ?* (pp. 145-163). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Doudin, P.-A. & Lafortune, L. (2006). Une vision de l'aide aux élèves en difficulté entre inclusion et exclusion. In P.-A. Doudin & L. Lafortune (Ed.), *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers : Quelle formation à l'enseignement ?* (pp. 45-74). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Doudin, P.-A., Pons, F., Martin, D. & Lafortune, L. (2003). Croyances et connaissances : analyse de deux type de rapports au savoir. In L. Lafortune, C. Deaudelin, P.-A. Doudin & D. Martin (Ed.), *Conception, Croyances et représentations en mathématiques, sciences et technologies* (pp. 7-26). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Farber, B. A. (1991). Crisis in education : Stress and burnout in the American teacher. San Francisco : Jossey-Bass.
- Farrell, P. (2000). The impact of research on developments in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 4, 153-162
- Fraser, B. J., Walberg, H. J., Welch, W. W. & Hattie, J. A. (1987). Syntheses on educational productivity research. *International Journal of Educational Research*, 11(2), 145-252.
- Freeman, S. F. & Alkin, M. C (2000). Academic and social attainments of children with mental retardation in general education and special education setting. *Remedial and Special Education*, 21(1), 3-18.
- Freudenberger, H.-J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30, 159-165.



- Freudenberger, H.-J. (1981). *L'épuisement professionnel : « la brûlure interne »*. Québec : Gaëtan Morin.
- Friedman, I. A. (1995). Student behavior patterns contributing to teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 88(5), 281-289.
- Garbo, R. & Albanese, O. (2006). L'intégration des élèves en difficulté et la formation des enseignant-e-s de soutien en Italie. In P.-A. Doudin & L. Lafortune (Ed.), *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers* (pp. 31-44). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gonik, V., Kurt, S. & Boillat, M.-A. (2000). *Analyse du questionnaire sur l'état de santé physique et mentale des enseignantes vaudoises*. Rapport final. Lausanne : Institut universitaire romand de santé au travail (IST).
- Greenglass, E. R., Burke, R. J. & Konarski, R. (1997). *Journal of Applied Social Psychology*, 28(12), 1088-1106.
- Greminger, E., Tarnutzer, R. & Venetz, M. (2005). Teilprojekt 4 : Tragfähigkeit der Regelschule. In K. Häfeli & P. Walther-Müller (Ed.), *Das Wachstum des sonderpädagogischen Angebots in interkantonalen Vergleich* (pp. 279-348). Lucerne : SZH-CSPS Edition.
- Haeblerlin, U. (1998). Une scolarité intégrée apporte plus d'avantages. *Éducateur*, 8, 30-31.
- Halbesleben, J. R. B. (2006). Sources of social support and burnout : A meta-analytic test of the conservation of resources model. *Journal of Applied Psychology*, 91(5), 1134-1145.
- Hastings, R. P. & Bham, M. S. (2003). The relationship between student behavior patterns and teacher burnout. *School Psychology International*, 24(1), 115-127.
- Hobfoll, S. E. (1988). *The ecology of stress*. New York : Hemisphere.
- Hollowood, T. M., Salisbury, C. L., Rainforth, B. & Palombaro, M. M. (1994). Use of instructional time in classrooms serving students with and without severe disabilities. *Exceptional children*, 61, 242-253.
- Hunt, P., Staub, D., Alwell, M. & Goetz, L. (1994). Achievement of all students within the context of cooperative learning groups. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 19, 290-301.
- Katz, J. & Miranda, P. (2002a). Including students with developmental disabilities in general education classrooms : educational benefits. *International Journal of Special Education*, 17(2). (version électronique).
- Katz, J. & Miranda, P. (2002b). Including students with developmental disabilities in general education classrooms : social benefits. *International Journal of Special Education*, 17(2). (version électronique).
- Kauffman, J. M. (1993). How we might achieve the radical reform of special education. *Exceptional Children*, 60, 6-16.
- Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 229-243.
- Kokkinos, C. M., Panayiotou, G. & Davazoglou, A. M. (2005). Correlates of teacher appraisals of student behaviors. *Psychology in the Schools*, 42(1), 79-89.
- Morrison, T. (1996). *Staff supervision in social care*. Brighton : Pavilion Publishing.
- Nichols, A. S. & Sosnowsky, F. L. (2002). Burnout among special education teachers in self-contained cross categorical classrooms. *Teacher Education and Special Education*, 25(1), 71-86.
- OFS (2008). *Taux de placement dans des classes ou des écoles spéciales*. Consulté le 10 juin 2008. Accès : <http://www.bfs.admin.ch>
- Paret, G. (2004). Rôles de la direction dans une école inclusive. In N. Rousseau & S. Bélanger (Ed.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (pp. 99-121). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Pelgrims-Ducrey, G. & Doudin, P.-A. (2000). Discrimination des garçons : biais dans le processus de signalement-diagnostic-réorientation scolaire. *Psychoscope, Journal de la Fédération Suisse des Psychologues*, 5, 11-14.
- Pelgrims-Ducrey, G. (2001). Comparaison des processus d'enseignement et conditions d'apprentissage en classe ordinaire et spécialisée : des prévisions aux contraintes. *Revue Française de Pédagogie*, 134, 147-165.
- Peltier, G. L. (1997). The effect of inclusion on non-disabled children : a review of the research. *Contemporary Education*, 68, 234-238.
- Pons, F., Doudin, P.-A. & Pini, G. (2000). Identité culturelle et scolarité d'élèves portugais en Suisse. *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation*, 3, 585-606.
- Rousseau, N. & Bélanger, S. (2004). *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Schaufeli, W. B., Maslach, C. & Marek, T. (Ed.). (1993). *Professional burnout : Recent developments in theory and research*. Washington, DC : Taylor & Francis.
- Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming-inclusion, 1958-1995 : A research synthesis. *Exceptional Children*, 63(1), 59-74.
- Staub, D. & Peck, C. A. (1995). What are the outcomes for nondisabled students ? *Educational Leadership*, 52(4), 36-40.



- Sturny-Bossart, G. (1996). Jedes zweite Kind in Kleinklassen besitzt einen ausländischen Pass. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 3, 13-18.
- Talmor, R., Reiter, S. & Feigin, N. (2005). Factors relating to regular education teacher burnout in inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 20(2), 215-229.
- Unterbrink, T., Hack, A., Pfeifer, R., Buhl-Grießhaber, V., Müller, U., Wesche, H., Frommhold, M., Scheuch, K., Seibt, R., Wirsching, M. & Bauer, J. (2007). Burnout and effort-reward-imbalance in a sample of 949 german teachers. *International archives of occupational and environmental health*, 80(5), 433-441.
- Vienneau, R. (2004). Impacts de l'inclusion scolaire sur l'apprentissage et sur le développement social. In N. Rousseau & S. Bélanger (Ed.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (pp. 125-152). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Wasburn-Moses, L. (2005). How to keep your special education teachers. *Principal Leadership*, 5(5), 35-38.
- Whitaker, S. (2000). Mentoring beginning special education teachers and the relationship to attribution. *Exceptional Children*, 66(4), 546-556.

