



Le risque d'épuisement professionnel des enseignantes et des enseignants de soutien à l'intégration : le cas italien

Ottavia ALBANESE¹ et Caterina FIORILLI² (Università degli Studi di Milano Bicocca, Italie)

Après avoir présenté l'expérience de l'intégration scolaire en Italie et son cadre juridique, nous présentons et analysons les résultats de deux études, l'une qui compare des enseignant-e-s de soutien et des enseignant-e-s de classe régulière relativement à leur conception plus ou moins constructiviste du développement de l'intelligence des élèves. L'autre étude porte sur les enseignant-e-s de soutien et les liens entre leur conception plus ou moins constructiviste et leurs risques de burnout, d'une part, et le type de soutien sollicité en cas de difficulté professionnelle, d'autre part. Les résultats montrent que les enseignant-e-s de soutien ont une conception plus ou moins constructiviste du développement de l'intelligence que leurs collègues de classe régulière mais ils sont aussi plus à risque de burnout professionnel, de plus en cas de difficulté, les enseignant-e-s de soutien font plutôt appel à un soutien intrascolaire alors que les enseignant-e-s réguliers font plutôt appel à un soutien extrascolaire. Ces résultats sont discutés relativement à un dispositif de formation.

L'enseignant-e de soutien à l'intégration

En Italie, le mouvement en faveur de l'intégration scolaire en classe régulière des élèves atteints d'un handicap remonte à la deuxième moitié des années 60. C'est à cette période que la société italienne a été traversée par des événements complexes et controversés. Sous l'impulsion d'un climat culturel fortement opposé à l'exclusion (économique, sociale et culturelle) et soucieux de promouvoir la parité des droits des minorités, des mesures législatives ont été prises afin d'encourager l'intégration et des modalités ont été définies pour mettre en œuvre progressivement et de façon cohérente cette politique intégrative : d'une première reconnaissance formelle avec la Loi 118 de 1971, en passant par le Texte élaboré par la commission Falcucci en 1974 qui proposait une nouvelle réflexion générale sur le droit à la scolarisation, on arriva,

1. Professeure à l'Università degli Studi di Milano Bicocca, Faculté des Sciences de la formation. Contact : ottavia.albanese@unimi.it.

2. Chercheuse, chargée d'enseignement à l'Università degli Studi di Milano Bicocca, Faculté des Sciences de la formation. Contact : caterina.fiorilli@unimib.it.



grâce à la Loi 517 de 1977, à la fermeture des écoles spécialisées. Malgré certaines critiques, cette politique intégrative se poursuit toujours. Au fil des ans, des réponses spécifiques aux besoins particuliers de certains enfants en milieux non ségrégatifs et non ségrégeants ont été développées (Lebeer, Garbo, Engels & Vroey, 1999).

Parmi les nombreuses figures professionnelles et les institutions qui sont appelées à définir et à soutenir l'intégration scolaire, un rôle essentiel revient à *l'enseignant-e de soutien*. Son profil doit certainement être défini quant à la qualité de la relation éducative et formative avec les élèves (Canevaro & Ianese, 2002; Montobbio & Lepri, 2000), mais aussi quant à ses compétences à gérer des situations complexes et des réseaux de relations qui devront fournir des bases solides au projet intégratif.

Après l'application durant plus de 30 ans de la loi de 1977, nous avons constaté les nombreux avantages des projets d'intégration et d'inclusion pour l'éducation et la formation des élèves, handicapés ou non.

Les classes intégrées sont des milieux enrichis où tous les élèves ont la possibilité d'apprendre les uns des autres, de prendre soin des autres et de devenir sensibles à l'intégration de tous les futurs citoyens. Les données montrent que les élèves qui fréquentent une classe intégrée ont une plus grande maturité sur le plan émotionnel et cognitif (Ianese & Tortello, 1999).

Dans ce contexte, et quel que soit le degré de scolarité, l'enseignant-e de soutien à l'intégration représente le garant de l'équilibre nécessaire entre les aspects éducatifs et instructifs; il a un rôle de ressource et de protection contre le risque de discrimination (Albanese, 2006).

Face à un tel rôle, l'enseignant-e de soutien est soumis à de nombreuses demandes qui peuvent devenir sources de stress professionnel et de malaise, voire de mal-être; le risque d'épuisement professionnel pour cette catégorie d'enseignant-e-s serait-il alors plus élevé que pour les enseignant-e-s de classe régulière ?

La littérature sur le bien-être des enseignant-e-s a mis en évidence les conditions qui peuvent favoriser une expérience professionnelle optimale : sur un plan cognitif, par exemple des enseignant-e-s qui pensent qu'ils peuvent contribuer au développement des capacités intellectuelles de leurs élèves, ont un sens de l'auto-efficacité plus élevé que des enseignant-e-s qui, au contraire, pensent qu'ils n'ont aucun rôle dans le développement intellectuel de leurs élèves; sur un plan social, par exemple de bonnes relations entre collègues au sein de l'établissement scolaire contribuent au bien-être des enseignant-e-s (Albanese, Doudin, Farina, Fiorilli & Strepparava, 2007; Csikszentmihalyi & LeFèvre, 1989; Diener, 2000; Drago, 2006; Hobfoll, 2001).

Les conceptions des enseignant-e-s, et en particulier leurs croyances sur l'intelligence et l'apprentissage des élèves, influencent la pratique éducative (p. ex., les stratégies d'enseignement adoptées ou la relation avec



les élèves) et l'engagement professionnel des enseignant-e-s qui ont le sentiment d'avoir un rôle important dans le développement des élèves. Ces conceptions sont liées à différents choix éducatifs, au processus d'évaluation, au statut de l'erreur, à l'interprétation des difficultés d'apprentissage (Albanese, Doudin, Fiorilli & Garbo, 2004; Doudin & Martin, 1999a, b; Doudin, Pflug, Martin & Moreau, 2001; Fiorilli & Albanese, 2001). Certains enseignant-e-s conçoivent l'intelligence comme une entité plus ou moins immuable, innée et statique. Ils ont donc une conception peu ou pas du tout constructiviste. Au contraire, d'autres enseignant-e-s conçoivent l'intelligence comme un processus dynamique et susceptible de se développer grâce à l'apprentissage et à l'expérience. Dans ce cas, ils ont une conception constructiviste. Le risque d'adopter une conception peu ou pas du tout constructiviste est plus élevé chez des enseignant-e-s très expérimentés. Selon la littérature, face aux difficultés d'apprentissage et à l'échec de certains élèves, des enseignant-e-s peuvent se sentir démunis et, plutôt que de s'engager dans une réflexion sur leurs stratégies d'enseignement (cause possible de certaines difficultés des élèves), ils tentent d'expliquer les difficultés d'apprentissage en recourant à des causes intrinsèques aux élèves : manque de capacité, difficultés d'ordre génétique. Une telle attitude plutôt défensive conduirait à se retrancher derrière une conception innéiste afin d'éviter des déceptions causées par l'échec de certains élèves (Doudin *et al.*, 2001; Gosling, 1992; Perrenoud, 1993).

Dans le cas des enseignant-e-s de soutien à l'intégration qui interviennent auprès d'élèves en difficulté, nous considérons qu'une conception de type constructiviste est une ressource importante pour les enseignant-e-s et leurs élèves. Grâce à une telle conception, l'enseignant-e développe des méthodes d'instruction qui se centrent sur les processus d'apprentissage et sur la possibilité de modifier les stratégies d'enseignement afin d'améliorer ces apprentissages. Ils transmettent à leurs élèves handicapés l'idée que l'intelligence est éduicable et donc modifiable.

Sur le plan relationnel l'enseignant-e de soutien à l'intégration joue le rôle décisif de facilitateur des relations entre les acteurs internes et externes au système scolaire impliqués dans la situation d'intégration. En fait, une intégration réussie dépend de toute une série d'intégrations relationnelles et contextuelles : entre les enseignant-e-s, la famille, le personnel des services sanitaires et de réhabilitation; entre des actions éducatives et réhabilitatives; entre l'école et les centres de soins; entre les attentes de la famille et les propositions didactiques; entre les besoins, les désirs et les attentes de l'élève et les initiatives proposées à son égard, etc.

Il est important pour l'enseignant-e de soutien à l'intégration de pouvoir compter sur un réseau de relations qui peut constituer un facteur de protection contre le risque d'épuisement professionnel. Il s'agit d'un syndrome commun à beaucoup de professions et plus particulièrement aux professions basées sur une relation d'aide. Il est causé par l'utilisation



excessive d'énergie et de ressources, ce qui provoque le sentiment d'être épuisé ou encore d'être exténué (Borgogni, Armandi, Consiglio & Petitta, 2005; Maslach, 1982). Trois dimensions caractérisent le burnout : l'épuisement émotionnel; la dépersonnalisation ou déshumanisation; la diminution de l'accomplissement personnel (voir Doudin, Curchod-Ruedi & Baumberger, ce volume).

Les recherches sur l'épuisement professionnel ont montré une forte relation entre le choix du type de réseau social et le niveau de burnout. En général, les individus qui ont peu de support social et d'aide semblent plus vulnérables sur le plan émotionnel face à des événements qui sont source de stress et de burnout (DeLongis, Folkman & Lazarus, 1988).

Comme nous l'avons déjà avancé, l'enseignant-e de soutien à l'intégration est exposé à beaucoup de stress professionnel parce qu'il intervient tant auprès des élèves que des enseignant-e-s de classe. Il soutient ses collègues afin de leur permettre, d'une part, d'identifier et de résoudre des problèmes de méthodes d'enseignement, et, d'autre part, de définir des parcours éducatifs et formatifs individualisés prenant en compte le handicap spécifique de l'élève.

La recherche

En nous centrant sur les enseignant-e-s de soutien à l'intégration en Italie, nous avons réalisé deux études avec les buts suivants :

- 1) déterminer quelles sont leurs conceptions du développement de l'intelligence des élèves par rapport à des enseignant-e-s de classe régulière;
- 2) déterminer quelle est la relation entre l'épuisement professionnel des enseignant-e-s de soutien à l'intégration, leur réseau de soutien social en cas de difficulté et leur conception du développement de l'intelligence.

Populations étudiées, méthode et procédure

La première étude compare un groupe de 177 enseignant-e-s de soutien à l'intégration (146 sans aucune expérience et 31 avec plus de 5 ans d'expérience) avec un groupe de 161 enseignant-e-s de classe régulière (101 enseignant-e-s avaient plus de 5 ans d'expérience et 60 étaient débutants).

La deuxième étude porte sur un groupe de 40 enseignant-e-s de soutien à l'intégration, 14 hommes et 26 femmes, peu expérimentés et porteurs d'un titre universitaire.

Tous les participants ont entre 30 et 40 ans et sont en majorité des femmes.

Pour étudier leurs conceptions du développement de l'intelligence, nous avons utilisé l'échelle des « Conceptions Constructivistes du Développement de l'Intelligence » (CCDI, en italien SCCI) composée de



29 affirmations monodimensionnelles qui relèvent un seul facteur latent, appelé « Conception du développement de l'intelligence » (Albanese, Doudin, Fiorilli & Garbo, 2004). Pour répondre à ce questionnaire, l'enseignant-e doit se positionner relativement à chacune de ces 29 affirmations en indiquant son adhésion plus ou moins forte sur une échelle de Likert allant de 1 (le niveau de désaccord le plus élevé) à 6 (le niveau d'adhésion le plus élevé). Pour l'analyse des données, nous avons regroupé les 6 niveaux en trois degrés d'accord/désaccord : 1 = désaccord (1 et 2 de l'échelle de Likert); 2 = entre désaccord et accord (3 et 4 de l'échelle de Likert); 3 = accord (5 et 6 de l'échelle de Likert). Nous avons alors calculé les scores moyens sur l'échelle CCDI.

Certaines affirmations présentent une conception qui considère que l'intelligence des élèves est non modifiable et que des interventions pédagogiques sont inutiles. D'autres affirmations évaluent la tendance à considérer que l'intelligence est susceptible de s'améliorer grâce à des interventions pédagogiques. Enfin, l'échelle comporte des affirmations portant sur la responsabilité de l'enseignant-e vis-à-vis de l'échec de certains de ses élèves. Il s'agit d'un facteur particulièrement sensible aux changements tout au long de l'expérience d'enseignement (Doudin, Pflug, Martin & Moreau, 2001).

Pour analyser l'épuisement des enseignant-e-s de soutien à l'intégration en lien avec leur réseau de soutien social, nous avons employé le Maslach Burnout Inventory (MBI) de Maslach et Jackson (1981) et le Questionnaire de Soutien Social (QSS) de Curchod-Ruedi, Doudin et Peter (à paraître).

Le MBI se compose de 22 items et de trois sous-échelles : 1. Epuisement émotionnel (9 items); 2. Dépersonnalisation ou déshumanisation (5 items); 3. Accomplissement personnel (8 items). Les réponses sont données sur une échelle en 7 points (de 0 à 6) où les sujets indiquent la fréquence des situations proposées. Les analyses donnent un score moyen pour chaque sous-échelle et le degré de burnout est évalué « en bas », « modéré » et « élevé », selon les notations de Canouï et Mauranges (2004).

Le QSS se compose de 27 items où les enseignant-e-s indiquent le soutien reçu pour chaque situation proposée. Il y a 6 situations différentes qui varient selon 3 niveaux de gravité : « habituelles », « générant de la perplexité »; « exceptionnelles ». Les analyses portent sur les fréquences des types de soutien social utilisés.

Résultats

Nous avons calculé les scores moyens à l'échelle CCDI et comparé les valeurs obtenues par les deux groupes : enseignant-e-s de soutien à l'intégration (ES) et enseignant-e-s de classe (EC), chacun des deux groupes est divisé en deux sous-groupes (sans expérience/avec expérience d'enseignement). La première comparaison porte sur les enseignant-e-s sans



expérience en comparant les enseignant-e-s de soutien à l'intégration ($M = 2,52$; écart-type = $0,20$) et les enseignant-e-s de classe ($M = 2,53$; écart-type = $0,20$). L'analyse de variance montre l'absence de différence statistiquement significative entre les moyennes des deux groupes. La deuxième comparaison porte sur les enseignant-e-s avec plus de cinq années d'expérience en comparant les enseignant-e-s de soutien à l'intégration ($M = 2,52$; écart-type = $0,25$) et les enseignant-e-s de classe ($M = 2,44$; écart-type = $0,18$). Dans ce cas, l'analyse de variance montre des différences importantes en faveur du groupe des enseignant-e-s de soutien à l'intégration ($F = 4,28$; $p < .05$) (voir figure 1).

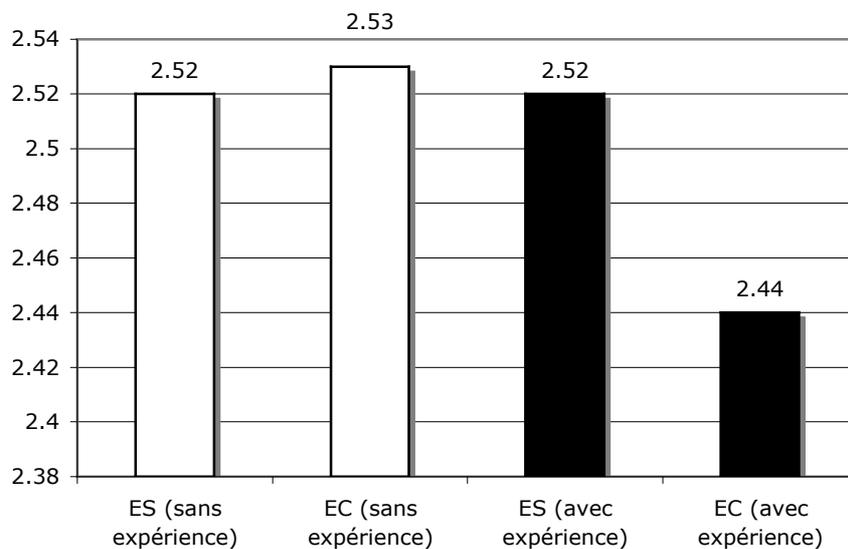


Figure 1 : Scores moyens des enseignant-e-s de soutien à l'intégration et de classe régulière, avec et sans expérience, à l'échelle CCDI (plus le score est bas, moins la conception est constructiviste; plus le score est élevé, plus la conception est constructiviste)

De plus, nous avons comparé à l'intérieur du groupe ES les enseignant-e-s sans expérience ($N = 146$) ($M = 2,52$; écart-type = $0,20$) avec les enseignant-e-s qui ont plus de cinq ans d'expérience ($N = 31$) ($M = 2,52$; écart-type = $0,25$). L'analyse de variance montre qu'il n'y a pas de différence statistiquement significative au sein du groupe ES.

Dans ce dernier cas, les résultats montrent qu'une conception constructiviste de l'intelligence est présente chez les enseignant-e-s sans expérience et avec expérience, mais les enseignant-e-s de soutien à l'intégration obtiennent un score plus élevé à l'échelle CCDI que les enseignant-e-s expérimentés de classe régulière.

Les résultats de cette première étude nous permettent de conclure que la comparaison entre les enseignant-e-s de soutien à l'intégration sans expérience et les enseignant-e-s de soutien à l'intégration avec plus de



cinq ans d'expérience d'enseignement ne présentent pas de différences significatives sur un plan statistique. La seule différence significative porte sur la comparaison des enseignant-e-s de soutien à l'intégration et des enseignant-e-s de classe régulière avec expérience : les premiers ont une conception plutôt constructiviste de l'intelligence au contraire des enseignant-e-s de classe qui montrent une conception plutôt innéiste.

Dans la deuxième étude, nous avons calculé les scores moyens à l'échelle CCDI selon les indications déjà données ci-dessus. Nous pouvons constater que les enseignant-e-s avec un score au-dessous de la moyenne générale du groupe des enseignant-e-s « bas constructivisme » sont $N = 21$ ($M = 3,77$; écart-type = $0,44$). Les enseignant-e-s qui ont une conception « haut constructivisme », sont $N = 19$ ($M = 4,83$; écart-type = $0,41$) ($F = 30,25$; $p < .01$).

Les analyses suivantes ont porté sur la relation entre la conception constructiviste des enseignant-e-s et leur niveau de burnout évalué à l'aide de l'échelle MBI. Aux trois sous-échelles MBI, nous observons que les enseignant-e-s ayant une conception fortement constructiviste ont un score moyen significativement plus élevé à la sous-échelle mesurant l'épuisement émotionnel ($M = 18,2$; écart-type = $2,41$) que les enseignant-e-s ayant un bas niveau de constructivisme ($M = 14,5$; écart-type = $1,8$) ($F = 4,26$; $p < .05$). Aux deux autres sous-échelles, nous ne constatons pas de différences statistiquement significatives (voir figure 2).

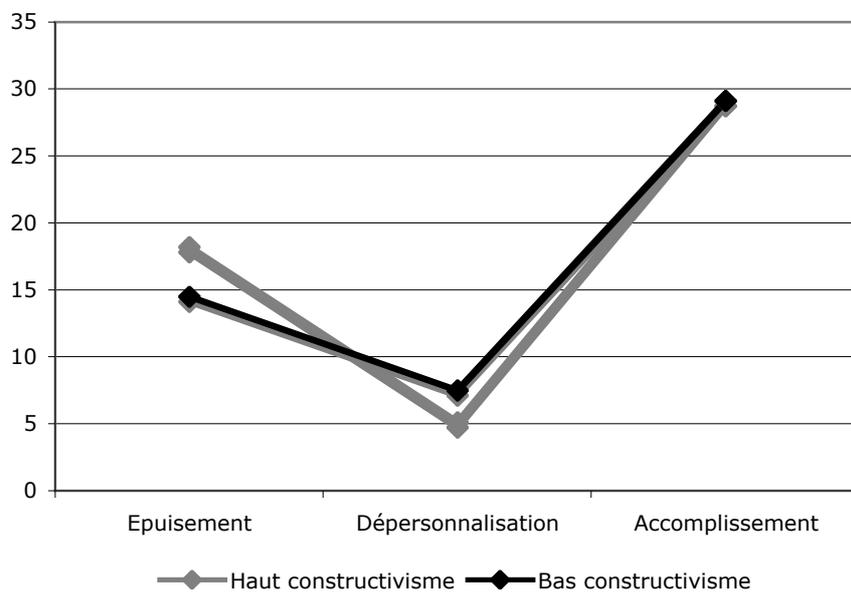


Figure 2 : Distribution des enseignant-e-s de soutien à l'intégration selon leur conception du développement de l'intelligence (haut/bas constructivisme aux trois sous-échelles de burnout)



Nous avons également calculé les fréquences de soutiens reçus et privilégiés par les enseignant-e-s. Les soutiens reçus peuvent être classés en deux catégories : 1) le soutien scolaire (aide fournie par le collègue, le directeur, le spécialiste, etc.); 2) le soutien extrascolaire (aide fournie par les amis, la famille, etc.). De plus, il convient de prendre en compte l'absence de soutien lorsque le sujet affirme qu'il « n'a pu compter sur personne ».

Nous avons créé un tableau de contingence 2x3 prenant en compte deux niveaux de constructivisme des enseignant-e-s (haut et bas) et les deux catégories de soutien social qu'ils ont choisi (scolaire, extrascolaire) ainsi que l'absence de soutien. Le test du X^2 montre une association significative entre les enseignant-e-s fortement constructivistes et la recherche d'aide dans le milieu scolaire alors que les enseignant-e-s ayant un bas niveau de constructivisme choisissent plutôt un soutien extrascolaire ($X^2 = 9,18; p < .05$) (voir figure 3).

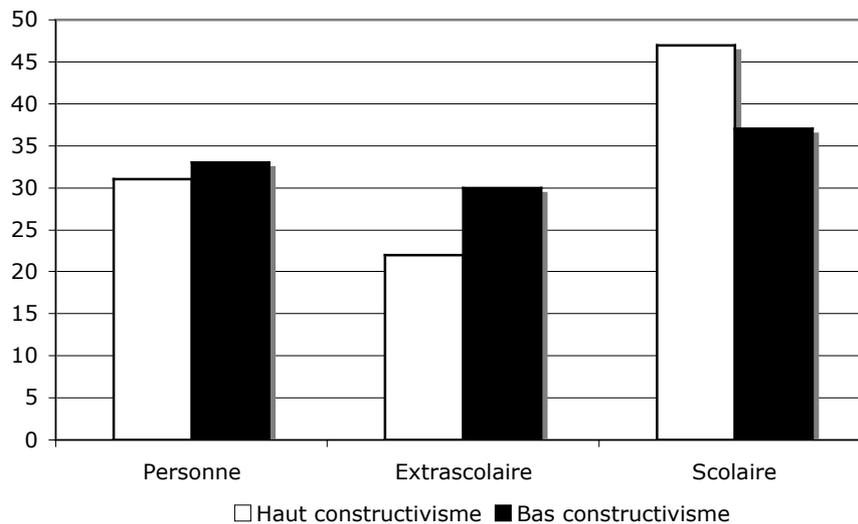


Figure 3 : Choix du type de soutien social en relation avec haut/bas constructivisme

Il y a donc un lien significatif entre la conception de l'enseignant-e du niveau d'intelligence et le type de soutien social sollicité en cas de difficulté professionnelle. Si les enseignant-e-s de soutien ayant un haut niveau de constructivisme recherchent le soutien dans le milieu scolaire, leurs collègues qui ont un bas niveau de constructivisme ont tendance à chercher du soutien à l'extérieur du milieu scolaire. De plus, il est intéressant de noter que, quel que soit le niveau de constructivisme, la proportion d'enseignant-e-s qui ne demandent pas de soutien est élevée. Il s'agit d'une donnée très importante sur le plan de la compréhension du réseau de soutien social des enseignant-e-s de soutien à l'intégration.



Comme nous l'avons déjà souligné, l'attitude constructiviste porte l'enseignant-e à plus s'engager dans son rôle professionnel. Dans ce cas, nous supposons que la recherche de soutien auprès de collègues, du directeur ou des spécialistes de l'école révèle une attention plus soutenue à la résolution des situations problématiques de la vie scolaire.

Discussion

Les deux études présentées dans ce texte ont pour objectif de mieux connaître les enseignant-e-s de soutien à l'intégration. Il s'agit d'une figure professionnelle introduite en Italie au début des années 70 avec un rôle de médiateur du processus d'apprentissage, de tutorat et de guide. En fait, il est responsable de la promotion de l'éducation des élèves en difficulté et leur intégration en classe régulière.

Les données montrent que les enseignant-e-s de soutien à l'intégration ont une conception plus constructiviste du développement de l'intelligence des élèves que leurs collègues de classe régulière; ces résultats confirment ceux d'autres recherches (p. ex. Albanese, Doudin, Fiorilli & Garbo, 2004). Cette conception évoluerait au cours de leur carrière : d'abord hautement constructiviste, elle a tendance à devenir moins constructiviste. La formation initiale et continue des enseignant-e-s doit jouer un rôle dans le maintien d'une conception hautement constructiviste plus favorable au développement des élèves (Albanese & Fiorilli, 2006). Dans le cas des enseignant-e-s de soutien, il s'agit d'une formation centrée sur les processus d'autoréflexion et d'automonitoring qui favorise la réflexion sur leurs conceptions ou représentations (notamment du développement de l'intelligence des élèves), sur les difficultés rencontrées au cours de l'activité d'enseignement et sur la capacité à rechercher des solutions y compris auprès d'un réseau de soutien social.

En outre, et comme le montre la deuxième étude, c'est leur confiance dans les potentialités des élèves handicapés et dans la possibilité de les faire évoluer grâce aux processus éducatifs qui les poussent à chercher un soutien dans le cadre scolaire.

En particulier, il y a un lien significatif entre le niveau de constructivisme des enseignant-e-s et le type de réseau social auquel ils font appel en cas de difficulté. Si les enseignant-e-s de soutien ayant un haut niveau de constructivisme recherchent l'aide dans le milieu scolaire, leurs collègues qui ont un bas niveau de constructivisme ont tendance à chercher de l'aide à l'extérieur. Le fait que les enseignant-e-s de soutien à l'intégration cherchent des compétences professionnelles à l'interne peut être interprété comme une preuve d'intégration dans le groupe de travail et de confiance dans les relations professionnelles.

Nos données montrent également que les enseignant-e-s hautement constructivistes vivent la relation éducative avec plus d'engagement



émotionnel et, par conséquent, ils risquent plus de s'épuiser sur un plan professionnel que ceux qui ont un bas niveau de constructivisme.

Nos résultats ont pour le moins deux implications : la première concerne la formation initiale et continue des enseignant-e-s de soutien à l'intégration; la deuxième concerne le soutien social qu'ils devraient recevoir.

L'activité de formation permet de soutenir les enseignant-e-s dans leur expérience d'enseignement surtout lorsqu'ils rencontrent des difficultés car c'est là que les conceptions jouent un rôle plus important que les connaissances qu'ils ont construites durant leur formation initiale. C'est pourquoi il est important que dans le processus de formation, les conceptions et les connaissances qui préexistent chez les enseignant-e-s soient prises en compte. Les responsables de la formation doivent adopter des outils efficaces, capables de faire émerger les conceptions, pas seulement celles de type cognitif, mais aussi celles de type socio-affectif. La formation peut aussi favoriser le développement de la capacité des enseignant-e-s à se constituer un réseau social intrascolaire, réseau constitué de professionnels qui peuvent les soutenir lorsqu'ils sont confrontés à des situations professionnelles difficiles, sans doute de manière plus efficace que des personnes extérieures au milieu scolaire (amis, famille) et qui n'ont pas de compétences spécifiques par rapport aux problèmes rencontrés (Albanese, Doudin, Farina, Fiorilli & Strepparava, 2007; Lafortune, Doudin, Pons & Dawson, 2004).

La formation des enseignant-e-s de soutien a joué un rôle important ces dernières années. Nous avons vu la constitution de formations universitaires de spécialisation pour les enseignant-e-s de soutien d'une durée de trois ans avec le double but de leur offrir : 1) une formation portant sur la métacognition (Doudin, Martin & Albanese, 2001) et les stratégies éducatives à même de favoriser l'intégration d'élèves handicapés; 2) une réflexion sur leur conception du développement de l'intelligence et le lien avec les apprentissages et les potentialités des élèves handicapés.

Dans ce sens, le cursus de formation de l'enseignant-e de soutien à l'intégration dépasse les contenus de chaque discipline proposés dans les cours de formation et porte sur une réflexion relative aux attitudes, conceptions, croyances, certitudes et incertitudes des enseignant-e-s, ainsi qu'aux difficultés rencontrées dans la réalisation des objectifs.

Un aspect très important à relever est apparu dans cette recherche : les enseignant-e-s peuvent avoir une conception du développement de l'intelligence des élèves plutôt constructiviste, et donc avoir confiance dans leur intervention éducative, tout en rencontrant des difficultés sur le plan émotionnel (risque de burnout). En effet, les difficultés des élèves peuvent engendrer une frustration et des émotions pénibles. En fait, peu d'occasions sont offertes aux enseignant-e-s de réfléchir sur leurs propres émotions. Selon Rousseau et Courcy (2002), les enseignant-e-s sont peu enclins à se questionner à propos des émotions et de leurs effets sur leur pratique éducative. Il semble nécessaire de réfléchir sur l'introduction de



formes d'accompagnement des enseignant-e-s de soutien à l'intégration qui sont plus à risque d'épuisement avec pour but une prise de conscience des dimensions émotionnelles inhérentes à l'enseignement (Martin, Doudin, Pons & Lafortune, 2004; Pons, Doudin, Harris & de Rosnay, 2002).



Références

- Albanese, O. (2006) (Ed.). *Disabilità e integrazione*. Bergamo : Edizioni Junior.
- Albanese, O. & Fiorilli, C. (2006). Riflessioni sulla formazione degli insegnanti iscritti alla scuola interuniversitaria lombarda di specializzazione per l'insegnamento secondario (SILSIS-MI), indirizzo sostegno. In O. Albanese (Ed.), *Disabilità, Integrazione e formazione degli insegnanti. Esperienze e riflessioni* (pp. 119-136). Bergamo : Edizioni Junior.
- Albanese, O., Doudin, P.-A., Farina, E., Fiorilli, C. & Strepparava, M. G. (2007). Rischi e risorse nella professione insegnante. In A. Delle Fave (Ed.), *La condivisione del benessere. Il contributo della psicologia positiva* (pp. 231-247). Milano : Franco Angeli.
- Albanese, O., Doudin, P.-A., Fiorilli, C. & Garbo, R. (2004). Effects of educational culture and teaching experience on teachers' beliefs. *European Journal of School Psychology*, 1/2, 83-98.
- Borgogni, L., Armandi, F., Consiglio, C. & Petitta, L. (2005). Job burnout ed efficacia personale. *Bollettino di Psicologia Applicata*, 245, 31-44.
- Canevaro, A. & Ianes D. (2002). *Buone prassi di integrazione scolastica*. Trento : Erickson.
- Canoui, P. & Mauranges, A. (2004). Le burnout. Le syndrome d'épuisement professionnel des soignants. Paris : Masson.
- Csikszentmihalyi, M. & LeFevre, J. (1989). Optimal experience in work and leisure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(5), 815-822.
- Curhod-Ruedi, D., Doudin, P.-A. & Peter, V. (à paraître). Le soutien social comme facteur de protection du burnout des enseignants. *Prismes*. Lausanne : Haute école pédagogique du canton de Vaud.
- DeLongis, A., Folkman, S. & Lazarus, R. S. (1988). The impact of daily stress on health and mood : Psychological and social resources as mediators. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(3), 486-495.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being : The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55, 34-43.
- Doudin, P.-A. & Martin, D. (1999a). Conception du développement de l'intelligence et formation des enseignants. *Revue Française de Pédagogie*, 126, 121-132.
- Doudin, P.-A. & Martin D. (1999b), Métacognition, échec scolaire et formation des enseignantes. *Actualités psychologiques*, 6, 15-33.
- Doudin, P.-A., Pflug, L., Martin, D. & Moreau, J. (2001). Entre renoncement et engagement : un défi pour la formation continue des enseignants. In L. Lafortune, C. Deaudelin, P.-A. Doudin & D. Martin (Ed.), *La formation continue : de la réflexion à l'action*, (pp. 167-186). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Drago, R. (2006). Presente e futuro degli insegnanti : Rassegna della ricerca internazionale. *Psicologia dell'Educazione e della formazione*, 8, 199-224.
- Fiorilli, C. & Albanese, O. (2001). Conception de l'intelligence et pratique éducative. Dans J.-J. Ducret. *Constructivisme : usages et perspectives en éducation* (pp. 614-620). Genève : SRED.
- Gosling, P. (1992). *Qui est responsable de l'échec scolaire ? Représentations sociales, attributions et rôle d'enseignant*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Hobfoll, S. E. (2001). The influence of culture, community, and the nested self in the stress process : Advancing conservation of resource theory. *Applied Psychology : An International Review*, 50, 337-370.
- Ianes, D. & Tortello, M. (Ed.). (1999). *Handicap e risorse per l'integrazione*. Trento : Erickson.
- Lafortune, L., Doudin, P.-A., Pons, F. & Dawson, R. H. (2004) (Ed.). *Les émotions à l'école*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lebeer, J., Garbo, R., Engels P. & De Vroey, A. (1999). Advocacy, self-advocacy and inclusive action : a concluding perspective. In H. Daniels & P. Garner (Ed.), *Inclusive Education, World Yearbook of Education 1999*. London : Kogan Page.
- Martin, D., Doudin, P.-A., Pons, F. & Lafortune, L. (2004). Rôle et objets de la prise de conscience en éducation. In R. Pallascio, M.-F. Daniel & L. Lafortune (Ed.), *Pensée et réflexivité : Théories et pratiques* (pp. 37-52). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Maslach, C. (1982). *Burnout : The cost of caring*. New York : Prentice Hall.
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981). *MBI : Maslach Burnout Inventory*. Palo Alto, CA : Consulting Psychologists Press.
- Montobbio, E. & Lepri, C. (2000). *Chi sarei se potessi essere*. Tirrenia : Del Cerro.



- Perrenoud, Ph. (1993). Échec scolaire : de la suppression du redoublement à la différenciation de l'enseignement, un long chemin. *Recherche en éducation : théorie et pratique*, 16/17, 3-23.
- Pons, F., Doudin, P.-A., Harris, P. L. & de Rosnay, M. (2002). Métaémotion et intégration scolaire. In L. Lafortune & P. Mongeau (Ed.), *L'affectivité dans l'apprentissage* (pp. 7-24). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N. & Courcy, E. (2002). *Le journal de développement professionnel*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

