



Disponible en ligne sur [www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com)

**SciVerse ScienceDirect**

et également disponible sur [www.em-consulte.com](http://www.em-consulte.com)



Article original

## De l'intégration à l'inclusion scolaire : implication des enseignants et importance du soutien social

### *Integration and inclusive education: Teachers' involvement and importance of social support*

Denise Curchod-Ruedi<sup>a,\*</sup>, Serge Ramel<sup>a</sup>, Patrick Bonvin<sup>a</sup>, Ottavia Albanese<sup>b</sup>, Pierre-André Doudin<sup>a,c</sup>

<sup>a</sup> Unité d'enseignement et de recherche « Développement de l'enfant à l'adulte », haute école pédagogique du canton de Vaud, avenue de Cour 33, 1014 Lausanne, Suisse

<sup>b</sup> Université de Milano-Bicocca, Milan, Italie

<sup>c</sup> Université de Lausanne, Lausanne, Suisse

#### INFO ARTICLE

*Historique de l'article :*

Reçu le 12 mars 2012

Accepté le 14 novembre 2012

Disponible sur Internet le 30 mars 2013

*Mots clés :*

Intégration

Inclusion

Santé psychosociale des enseignants

Soutien social

#### RÉSUMÉ

Les enseignants sont les principaux acteurs d'une école inclusive. Si de nombreuses recherches mettent en évidence les bienfaits de l'intégration pour les élèves, celles qui sont centrées sur les enseignants démontrent chez eux un positionnement mitigé à l'égard des politiques intégratives/inclusives. Dans cet article, par une revue de questions, nous explorons les obstacles aux pratiques d'intégration ou d'inclusion imputables au malaise qu'elles peuvent susciter chez les enseignants. Nous en explorons les différents aspects par une approche de la psychologie de la santé qui articule facteurs de risque et facteurs de protection. Nous analysons plus précisément le facteur de risque qu'est l'épuisement des enseignants dans un contexte inclusif et le facteur de protection qui peut être le soutien social. Nous examinons diverses modalités de soutien social dans la formation des enseignants mais aussi dans les établissements scolaires.

© 2013 Association ALTER. Publié par Elsevier Masson SAS. Tous droits réservés.

\* Auteur correspondant.

Adresse e-mail : [denise.curchod@hepl.ch](mailto:denise.curchod@hepl.ch) (D. Curchod-Ruedi).

## A B S T R A C T

---

*Keywords:*  
Integration  
Inclusion  
Teachers' psychosocial health  
Social support

---

Teachers are the main actors of inclusive schooling. Whereas many studies highlight the benefits of integration or inclusion for students, those that focus on teachers' have shown that they hold mixed attitudes toward integrative/inclusive policies. In this article we explore, through a review of questions, the obstacles to integration/inclusion that are due to the uneasiness teachers may feel towards integrative/inclusive practices. Different aspects are treated with reference to a health psychology-based articulation between risk and protective factors. Our analysis is focused on teachers' burnout as a risk factor in an inclusive context and on social support as a potential protective factor. Different modalities of social support are analyzed, in teachers' education as well as in school contexts.

© 2013 Association ALTER. Published by Elsevier Masson SAS.  
All rights reserved.

---

## Introduction

Lors de la déclaration de Salamanque (UNESCO, 1994), près de 92 pays ont affirmé leur volonté d'engager leurs systèmes éducatifs en faveur d'une scolarisation en classe ordinaire des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux. Ainsi, dans de nombreux pays européens, de nouveaux cadres législatifs ont défini comme une priorité de faire évoluer l'école vers une éducation plus inclusive. Le droit fondamental pour chaque enfant à participer pleinement à la vie sociale de sa communauté suppose, dans le cadre scolaire, de prendre en compte la diversité des élèves et oblige les enseignants à différencier leur enseignement pour le rendre accessible à tous. D'exceptionnelle et reléguée à la périphérie du système scolaire, la différence prend progressivement sa place au sein de la classe ordinaire. Si de nombreux travaux scientifiques mettent l'accent sur des stratégies d'enseignement variées et souples, les pratiques pédagogiques traditionnelles et uniformes visant l'homogénéité des curricula des élèves semblent solidement ancrées dans les conceptions des enseignants (Gaudreau et al., 2008). Pourtant, les enseignants sont les principaux acteurs d'une école inclusive et sont fréquemment confrontés à des situations complexes. Prud'homme, Vienneau, Ramel, et Rousseau (2011) soulignent leur sentiment d'impuissance et leur désarroi devant les défis que soulève la gestion de l'hétérogénéité dans leur classe. C'est sans doute ce qui explique un certain antagonisme entre les résultats de recherches décrivant l'intégration ou l'inclusion comme favorable pour les élèves et ceux qui mettent en évidence le positionnement mitigé, voire hostile des enseignants. Les démarches visant à favoriser une école plus inclusive reposent pour une bonne part sur les croyances des enseignants en la capacité de leurs élèves à progresser (postulat d'éducabilité) et leurs attitudes à cet égard. Mais ces démarches supposent aussi chez les enseignants une confiance tant dans leurs compétences personnelles à pratiquer une pédagogie favorisant la diversité, que dans les compétences collectives permettant à l'établissement scolaire d'évoluer vers une école plus inclusive. Il est donc indispensable de prendre en compte de nombreux facteurs indissociables les uns des autres comme les caractéristiques des populations présentant des besoins particuliers, les facteurs sociaux et légaux, les mesures de soutien à l'élève, à la classe et à l'enseignant, l'inventaire de bonnes pratiques, le développement de la collaboration dans le co-enseignement, l'organisation scolaire et les ressources matérielles pour n'en citer que quelques-uns. Nous avons choisi d'aborder cette problématique d'un point de vue psychosocial en examinant la complexité relationnelle que recouvre un tel changement de paradigme pour chaque acteur en lien avec son contexte scolaire. Par une recension de questions, nous étudions dans le contexte d'une école intégrative la santé des enseignants que nous investiguons par le champ conceptuel de la psychologie de la santé.

Dans cet article, nous mettons en évidence la distinction entre intégration et inclusion afin d'en décrire les implications tant au niveau des enseignants qu'au niveau des établissements scolaires.

Puis nous décrivons l'antagonisme entre ce que montrent maints travaux scientifiques relativement à l'intégration ou l'inclusion et ceux qui s'intéressent au positionnement des acteurs de terrain face aux politiques d'intégration ou d'inclusion. Nous développons des pistes de compréhension des réticences récurrentes de certains enseignants et notamment le risque d'épuisement professionnel considéré comme un facteur de risque pour l'enseignant, mais également pour les élèves. En effet, l'épuisement professionnel peut être responsable, de la part d'un enseignant qui en est victime, d'attitudes désabusées, voire violentes. De nombreux travaux ont ainsi mis en évidence que l'épuisement professionnel risque de provoquer une déshumanisation de la relation avec une représentation dépersonnalisée et négative des élèves, des parents et des collègues (Doudin, Curchod-Ruedi, & Baumberger, 2009 ; Curchod-Ruedi, Doudin, & Baumberger, 2011). La relation risque alors d'être conduite de façon froide, distante, voire cynique. Ce phénomène va, par conséquent à l'encontre de la capacité à favoriser les compétences et la prise de confiance des élèves, notamment pour les plus vulnérables d'entre eux (Doudin & Curchod-Ruedi, 2010). Toujours dans la logique de la psychologie de la santé, nous examinons ensuite le facteur de protection qu'est le soutien social pour les enseignants. Le soutien social étant un concept multiforme qui a fait l'objet de nombreux développements parfois contradictoires (Bruchon-Schweitzer, 2002 ; Doudin, Curchod-Ruedi, & Moreau, 2011), nous distinguons soutien social prodigué et soutien social perçu. Cette différenciation nous semble fondamentale dans une discussion relative à l'inclusion. En effet, les conséquences parfois contre-productives du soutien social nous amènent à considérer ses effets de manière circonspecte : l'une des impasses de cette approche est une pléthore de soutiens prodigués dont les finalités et les enjeux n'ont pas été suffisamment examinés. C'est ce que nous discuterons à l'issue de cet article relativement au soutien, d'une part, dans la formation des enseignants et, d'autre part, dans les établissements scolaires.

Notre travail investigue :

- l'antagonisme entre les résultats de recherche qui démontrent les bienfaits de l'intégration pour les élèves et ceux qui révèlent des positions mitigées chez les enseignants ;
- les obstacles aux démarches d'intégration, voire aux visées d'inclusion, imputables au malaise qu'elles peuvent susciter chez les enseignants ;
- l'intégration, par l'approche de la psychologie de la santé, en explorant le facteur de risque qu'est l'épuisement professionnel et le facteur de protection que peut être le soutien social ;
- les modalités du soutien social qui peuvent être favorables aux enseignants dans leurs démarches d'intégration mais aussi ses éventuels effets pervers ;
- la formation aux compétences relationnelles nécessaires pour favoriser l'intégration des élèves présentant des besoins particuliers et la manière dont une telle formation peut représenter tant un facteur de protection qu'un facteur de risque pour les enseignants donc pour les élèves aussi ;
- les modalités du soutien social collectif à développer pour favoriser une école inclusive.

### **Distinction des concepts d'intégration et d'inclusion**

Selon les pays et les contextes locaux, des directives orientent les systèmes éducatifs, d'une part, vers l'intégration consistant en une variété de modalités de placement d'élèves ayant des besoins particuliers dans l'école ou la classe ordinaire, d'autre part, vers l'inclusion reposant sur une participation pleine et entière de tout élève à la vie scolaire de la communauté dans laquelle il vit. Si les deux termes d'intégration et d'inclusion sont souvent pris comme synonymes, ils reposent néanmoins sur des présupposés différents. L'intégration propose essentiellement une démarche centrée sur l'élève et la classe qui l'accueille (Bélanger, 2006, 2010 ; Ramel & Benoit, 2011). Dans une démarche inclusive, on ne se centre plus exclusivement sur l'élève présentant des besoins particuliers, mais on se soucie que tout acteur de l'école (élèves comme enseignants) dispose du soutien nécessaire pour y trouver sa place (Ramel & Benoit, 2011). Cette approche postule ainsi un engagement de la communauté scolaire dans son entier, voire de la communauté dans laquelle s'inscrit l'école. Nous verrons plus tard que le soutien social revêt des caractéristiques différentes selon que soit visée l'intégration ou l'inclusion. Précisons encore que les démarches d'intégration subsistent généralement dans un établissement à visée inclusive : les élèves passent en effet par des étapes d'intégration qui s'inscrivent dans un processus

inclusif plus élaboré de prise en compte de la diversité. Cela implique de « repenser le dispositif scolaire dans son ensemble et les rôles respectifs des professionnels » (Ramel, 2010, p. 206). L'inclusion, selon Rousseau (2006) suppose le passage : d'une prestation spécialisée à une collaboration de l'ensemble des intervenants ; d'un système éducatif standardisé à une école prenant en compte les caractéristiques de l'ensemble des élèves ; d'un parcours construit pour les élèves ordinaires à un curriculum élargi et fait de compétences variées. Ces évolutions imposent un changement en profondeur de la conception de l'enseignement et il n'est pas surprenant qu'il produise des oppositions parfois vives face aux injonctions tant scientifiques que politiques en regard desquelles les enseignants peuvent se sentir instrumentalisés. C'est cet antagonisme entre un discours favorable à une école inclusive et les oppositions exprimées par certains enseignants que nous développons ci-dessous.

## Un antagonisme

De nombreux travaux mettent en évidence les bénéfices de l'intégration ou de l'inclusion (pour des synthèses, Freeman & Alkin, 2000 ; Katz & Mirenda, 2002a, b ; Vienneau, 2004 ; Doudin et al., 2009). Soulignons avec Bless (2004) que l'intégration offre aux élèves présentant des besoins éducatifs particuliers un environnement d'apprentissage plus stimulant mais aussi l'opportunité d'interagir avec leurs pairs. Ces interactions représentent un bénéfice tant pour les élèves ayant des besoins particuliers que les autres, puisqu'elles offrent à tous l'opportunité de se confronter à la différence et de développer la tolérance. En effet, 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. Par ailleurs, le maintien en classe régulière d'élèves présentant des difficultés ne péjorerait pas les apprentissages scolaires et sociaux des élèves sans difficulté (Peltier, 1997 ; Staub & Peck, 1995). Il convient de souligner avec Katz et Mirenda (2002a, b) et Freeman et Alkin (2000) qu'aucune méta-analyse n'a permis de trouver d'effets négatifs sur le plan des apprentissages scolaires et sociaux. En revanche, des effets positifs ont pu être identifiés. Sur le plan des apprentissages scolaires, les méta-analyses de Bloom (1984), Fraser et al. (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 et al. (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 scolarité dans une classe régulière, ont plus de chance de s'insérer dans une formation professionnelle que ceux qui ont suivi un cursus séparé de l'enseignement ordinaire (Haeberlin, Bless, Moser, & Klaghofer, 1989). Précisons encore avec Field, Malgorzata et Pont (2007) les coûts élevés que représentent les populations qui échouent à prendre leur place dans l'économie en matière de santé, d'aides sociales, de protection de l'enfance et de sécurité. Aux raisons humanistes en faveur de l'inclusion s'ajoutent donc des raisons économiques puisqu'à long terme, les coûts sociaux et financiers de l'exclusion scolaire sont considérables.

Si la littérature a mis en évidence un consensus en faveur de l'intégration des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, reposant aussi bien sur des arguments développementaux, pédagogiques qu'économiques, il faut relever cependant que les bienfaits supposés d'une éducation intégrative sont étroitement liés au soutien social dont dispose l'enseignant et sa classe. Ainsi, Gandhi (2007) démontre notamment un impact négatif sur la progression des apprentissages des autres élèves de la classe, lorsqu'un enfant intégré présente un trouble du comportement sévère ou un trouble envahissant du développement, sans qu'une aide à temps plein soit présente dans la classe. Cet effet disparaît dans le cas contraire.

Ce constat peut expliquer en partie la résistance que les politiques scolaires inclusives rencontrent chez les enseignants. De nombreuses études (Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000 ; Scruggs & Mastropieri, 1996 ; Peltier, 1997) ont montré en effet que certains enseignants pensent que le maintien en classe régulière d'élèves présentant des difficultés particulières d'apprentissage et/ou de compor-

tement retarderait les apprentissages scolaires des élèves ordinaires et ne permettrait pas de répondre aux besoins spécifiques des élèves en difficulté. Comme le relèvent *Scruggs et Mastropieri (1996)* dans leur méta-analyse de près de 30 recherches sur l'intégration, un tiers des enseignants de classe régulière s'oppose à une politique intégrative alors que les deux-tiers sont favorables à une telle orientation. 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.

Il semble donc incontournable de s'arrêter sur le prix à payer par les enseignants qui ont la charge d'intégrer dans leurs classes les élèves ayant des difficultés particulières (*Ramel & Benoit, 2011*). Le premier élément concerne le stress lié au sentiment de compétence et d'efficacité lorsque ces élèves sont intégrés dans une classe (*Brackenreed, 2008*). Le désir de dispenser une éducation efficace et le souci que l'attention accordée aux élèves avec des besoins particuliers ne le soit pas au détriment des autres (*Engelbrecht, Oswald, Swart, & Eloff, 2003 ; Forlin, 2001*) représentent la source de stress la plus élevée pour les enseignants. Les résultats de la recherche de *Friedman (2003)* indiquent que le sentiment perçu d'auto-efficacité est inversement corrélé avec l'épuisement professionnel : plus le sentiment d'auto-efficacité est bas, plus l'épuisement mesuré est élevé. Les résultats de *Lantheaume (2008)* vont dans le même sens lorsqu'elle démontre que les mauvais résultats scolaires des élèves altèrent l'assurance des enseignants lorsque ces derniers associent l'échec des élèves et leur propre échec professionnel et tendent donc à développer un discours autodénigrant (*Ramel & Benoit, 2011*).

Si l'inclusion est un avantage avéré pour les élèves en difficulté, ces travaux mettent en exergue les risques associés à l'application de politiques inclusives qui ignoraient les éventuels effets collatéraux en particulier pour les enseignants.

### **L'intégration et l'inclusion selon l'approche de la psychologie de la santé : facteurs de risque et facteurs de protection**

À propos des contextes relationnels favorisant l'intégration et l'inclusion, la psychologie de la santé ouvre quelques pistes de réflexion. Ainsi pour appréhender une situation dans toute sa complexité, il faut tenir compte des facteurs de risque mais également des facteurs de protection qu'offre un environnement social à ses différents acteurs, c'est-à-dire, à l'école, non seulement les élèves mais également les enseignants. Précisons que sont appelés facteurs de risque des éléments qui sont statistiquement associés à une plus grande probabilité d'apparition de troubles, et facteurs de protection des éléments protecteurs qui diminueraient la probabilité d'apparition des troubles (*Tardif & Curchod-Ruedi, 2011*). S'inspirant du modèle écologique de *Belsky (1980)*, *Cicchetti et Rizley (1981)* relevaient déjà l'importance d'associer dans un même modèle explicatif les facteurs de risque et de protection. Ainsi, selon *Alles-Jardel, Malbos et Sanches (2000)*, certains facteurs vont augmenter les risques alors que d'autres vont les atténuer et c'est l'interaction entre facteurs de risque et facteurs de protection qui permettra ou non de surmonter les situations adverses. Ce modèle écologique préconise d'intervenir à différents niveaux de manière complémentaire, de favoriser la cohésion entre les différents partenaires en vue d'optimiser les actions entreprises, entre autres l'intégration des élèves présentant des difficultés particulières. Pour *Baker et al. (2001)*, c'est le climat de l'école (sur lequel nous reviendrons plus loin) qui devrait être la cible privilégiée pour y favoriser la santé psychosociale et relationnelle de ses membres.

Dans cette optique, la santé psychosociale des enseignants constitue un facteur de protection majeur pour les élèves et une vision systémique de la santé à l'école favoriserait l'inclusion. En effet, un climat favorable dépend et participe de l'éthique relationnelle qui régit les échanges entre les différents acteurs, ce postulat étant également un des fondements de l'inclusion (*Ramel, 2010 ; Ramel & Benoit, 2011*). Comme *Doudin et Curchod-Ruedi (2010)*, *Curchod-Ruedi, Doudin, et Moreau (2010)* l'ont montré, l'épuisement des professionnels peut générer des relations empreintes de froideur, de cynisme et de violences d'attitudes qui risquent d'entraver les progrès scolaires et sociaux, notamment des élèves les plus vulnérables. Il convient donc de s'interroger sur les facteurs de risque et les facteurs de protection pour les enseignants considérés comme vecteurs d'une éthique relationnelle favorable à l'inclusion des élèves présentant des besoins particuliers. C'est cet aspect-là que nous abordons ci-dessous.

### Facteur de risque pour les enseignants : l'épuisement professionnel

De nombreux travaux ont été menés sur l'épuisement professionnel ou *burnout*, terme introduit par Bradley (1969). Bien qu'il n'y ait pas de consensus relativement à la définition de ce concept – Truchot (2004) relève plus de 50 définitions différentes – la plupart des auteurs à la suite de Freudenberger (1974) et de Maslach (1976) mettent l'accent sur trois dimensions constitutives du *burnout* :

- le sentiment d'épuisement émotionnel avec l'impression d'avoir tari son énergie et de ne plus pouvoir donner sur le plan professionnel (ex. : « je me sens émotionnellement vidé(e) par mon travail ») ;
- une diminution de l'accomplissement personnel qui se vit comme un sentiment d'échec par rapport à une réussite personnelle dans son travail (ex. : « j'ai accompli beaucoup de choses qui en valent la peine dans mon travail ») ;
- une tendance à la déshumanisation de la relation avec une représentation impersonnelle et négative des élèves, des parents et des collègues (ex. : « je suis devenu(e) plus insensible aux autres depuis que j'ai ce travail »). De nombreuses recherches ont étudié l'épuisement professionnel relativement à l'intervention auprès d'élèves ayant des besoins particuliers.

### Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers et risque d'épuisement professionnel

Les travaux ayant investigué l'épuisement professionnel dans des populations d'enseignants montrent notamment en ce qui concerne les facteurs de risque exogènes (propres aux contextes) les tendances suivantes. Aux États-Unis, des enseignants de classe regroupant des élèves ayant des besoins particuliers sont plus à risque d'épuisement que les enseignants de classe ordinaire (Whitaker, 2000 ; Nichols & Sosnowsky, 2002). En Italie, les enseignants de soutien qui interviennent en classe ordinaire auprès d'élèves ayant des besoins particuliers sont plus à risque d'épuisement que des enseignants de classe ordinaire (Albanese & Fiorilli, 2009). En Suisse latine<sup>1</sup>, les enseignants de classes regroupant des élèves ayant des besoins particuliers sont davantage à risque de *burnout* que les enseignants de classe ordinaire (Doudin et al., 2009 ; Doudin, Curchod-Ruedi, & Lafortune, 2010). D'autres recherches ont montré que des enseignants de classe régulière courent également des risques. Ainsi, la présence dans une classe ordinaire d'élèves présentant des problèmes de comportement est un facteur de risque d'épuisement professionnel (Kokkinos, 2007) cela d'autant plus qu'elle ne serait pas accompagnée d'informations et d'un soutien social suffisants (Friedman, 2003). Selon Farber et Wechsler (1999) l'indiscipline des élèves est une des causes de l'épuisement professionnel. Hastings et Bham (2003) ont montré que des comportements irrespectueux et un manque d'attention manifestée par des élèves peuvent être à l'origine du *burnout* de leur enseignant. Talmor et al. (2005), Talmor, Reiter, et Feigin (2005), dans une recherche sur les effets de la présence d'élèves à besoins éducatifs particuliers sur 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 d'épuisement professionnel de l'enseignant. En Suisse latine, la tendance à l'épuisement professionnel d'enseignants de classe ordinaire favorables à l'intégration est plus importante que chez des enseignants qui sont favorables à l'exclusion des élèves présentant des besoins particuliers et à leur orientation dans des classes les regroupant (Doudin et al., 2009). Si les difficultés des élèves peuvent être à l'origine du *burnout* dans la profession enseignante, un haut niveau d'épuisement professionnel rend l'enseignant plus intolérant à l'égard de certains comportements d'élèves (Kokkinos, Panayiotou, & Davazoglou, 2005).

Nous pouvons déduire de ces résultats qu'une attitude favorable des enseignants à la ségrégation des élèves ayant des besoins particuliers ne saurait être considérée comme une opposition au principe même de l'intégration ou de l'inclusion. Il convient d'envisager cette position comme un besoin légitime de se protéger d'expériences professionnelles potentiellement dommageables pour l'enseignant

<sup>1</sup> Partie francophone et italophone de la Suisse.



et les autres élèves de la classe. Inversement, Talmor et al. (2005) ont montré que les enseignants qui ont une perception positive de l'intégration et des aspirations élevées pour leurs élèves, sans avoir le sentiment de pouvoir les réaliser, sont ceux qui expérimentent le plus grand degré d'épuisement.

Un autre facteur de risque, celui-ci étant endogène (propre à l'individu) peut être mis en évidence, à savoir le lien entre positionnement et risque d'épuisement professionnel. En effet, rappelons que, selon Jaoul et Kovess (2004), l'épuisement professionnel est surtout le résultat d'une dissonance entre certains idéaux portés par la vie professionnelle et la réalité du travail au quotidien. Le décalage entre le but idéal que les enseignants poursuivent, leurs efforts pour l'atteindre et des résultats parfois décevants face à la récurrence de difficultés d'apprentissage ou de problèmes de comportements manifestés par certains élèves, peut conduire à une désillusion, source de mal-être, voire de souffrance (Camana, 2002 ; Truchot, 2004). Il convient donc de développer des stratégies et des moyens susceptibles d'augmenter les facteurs de protection pour les enseignants, dont le soutien social.

### **Un facteur de protection pour les enseignants : le soutien social**

Le facteur de protection de l'épuisement professionnel considéré comme le plus efficace est 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 (Talmor et al., 2005 ; Wasburn-Moses, 2005 ; Doudin et al., 2009). 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 (Canouï & Mauranges, 2004). Hobfoll (1988, 2001) relie le soutien social à deux dimensions. La première, émotionnelle, recouvre des manifestations de confiance, d'empathie, d'amour ou de bienveillance. Le soutien social permettrait ainsi de consolider la personne et de renforcer ses capacités de régulation émotionnelle. Ce type de soutien est généralement prodigué par des proches (amis, conjoint, famille) ; la seconde dimension, instrumentale, prend la forme d'une réflexion à propos de difficultés surgissant dans le contexte professionnel, d'informations pertinentes, de conseils ou d'une co-construction de solutions et permettrait à l'enseignant d'enrichir sa compréhension de la situation et de développer des compétences professionnelles pour intervenir. Il est plutôt offert par des professionnels (enseignants spécialisés ; équipe-santé ; médiateurs ; psychologues, etc.).

Selon, Hobfoll (1988, 2001), les enseignants auraient tendance à privilégier le recours à un soutien émotionnel plutôt qu'à un soutien instrumental. Pour Halbesleben (2006), les personnes qui fournissent un soutien émotionnel s'avèrent souvent incapables de procurer une aide tangible permettant de résoudre un problème contrairement aux personnes qui apportent un soutien instrumental. En Suisse latine, une majorité des enseignants de classe régulière interrogés 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 besoins particuliers et sont opposés à l'intégration (Doudin et al., 2009). Les facteurs de risque pour la santé de l'enseignant liés à l'intégration ne sont donc pas compensés par des facteurs de protection issus du milieu scolaire (soutien social perçu comme insuffisant). Par ailleurs, selon les résultats de recherche de Brackenreed (2008), l'une des sources de stress la plus importante des enseignants intégrant dans leur classe des élèves avec des besoins particuliers est le manque de soutien adéquat avec le sentiment d'être livrés à eux-mêmes pour affronter les contraintes d'une classe intégrative et cela même pour des enseignants qui en soutiennent fondamentalement la philosophie.

#### *Lien entre soutien social et burnout*

Une autre recherche menée par Doudin et al. (2011), Albanese, Fiorilli, Gabola, Zorzi et Doudin (2011) en Suisse et en Italie s'est intéressée aux liens entre le soutien social sollicité face à des situations complexes et les trois dimensions du *burnout* auprès d'enseignants de classe ordinaire ou spécialisés. Dix-huit situations recouvrant six types de relations ont été investiguées : l'enseignant et ses élèves ; l'enseignant et ses collègues ; l'enseignant face à lui-même ; l'enseignant et les moyens d'enseignement ; l'enseignant et la direction ; la reconnaissance reçue par l'enseignant.

Les résultats suisses de la recherche montrent notamment que le type de soutien sollicité par une population d'enseignants dans une des parties francophones de la Suisse est préférentiellement un

soutien qui inclut une dimension instrumentale ; le soutien uniquement émotionnel, voire l'absence de soutien, sont peu fréquents. Le soutien est généralement estimé comme très satisfaisant par les enseignants pour les aider à résoudre des situations professionnelles problématiques. Les résultats montrent pourtant qu'il n'y a pas de relation entre le type de soutien social et les trois dimensions du *burnout* (épuisement émotionnel ; accomplissement professionnel ; dépersonnalisation ou déshumanisation).

Les résultats italiens ont en revanche mis en évidence la relation entre le niveau d'épuisement professionnel et le type de soutien sollicité par les enseignants confrontés à des situations complexes. Albanese et al. (2011) ont montré qu'il existe un lien significatif sur un plan statistique entre un haut niveau d'épuisement professionnel (épuisement émotionnel ; accomplissement professionnel ; dépersonnalisation ou déshumanisation) et le fait de solliciter du soutien à l'extérieur de l'école. En effet, cette recherche de soutien de type émotionnel (prodiguée par des amis, le conjoint ou d'autres membres de la famille) comporte le risque de ne pas trouver de solution aux situations complexes puisqu'elle est exportée hors de l'école et confiée à des non-professionnels.

### *Soutien social reçu et soutien social perçu*

Ces résultats nuancés dévoilent bien la complexité, d'une part, de la définition du concept de soutien social et, d'autre part, de sa mesure. Ainsi, les résultats suisses ont démontré que c'est la satisfaction subjective du soutien reçu qui entretient un lien avec l'épuisement professionnel : plus les enseignants sont satisfaits du soutien reçu, plus leur score à l'échelle de déshumanisation est faible et plus le score à l'échelle d'accomplissement est élevé. Ces résultats confirment ce que révèlent en particulier les travaux de Bruchon-Schweitzer (2002) et Sarason, Pierce et Sarason (1990) qui ont montré l'importance de l'évaluation subjective qu'une personne fait du soutien qu'elle a reçu d'autrui. Bruchon-Schweitzer relève que « si le réseau social a quelques effets protecteurs directs sur la santé, les effets du soutien social perçu sont beaucoup plus marqués » (p. 349).

Cette distinction nous semble fondamentale dans notre réflexion sur une école plus inclusive. En effet, un soutien social qui se focalise sur les personnes-ressources risque de multiplier les mesures d'aide autour d'un élève et d'un enseignant. Le risque est alors de renforcer chez ce dernier un sentiment d'incompétence par le phénomène de paradoxe de l'aide (Curonic, Joliat, & McCulloch, 2006) lorsqu'un appui massif et itératif transmet le message de son incompétence à la personne qui le reçoit. Ainsi, la sollicitation de l'aide pour Truchot (2004) peut être considérée comme un aveu d'incompétence et le soutien comme un stress supplémentaire à gérer.

Un autre questionnement concerne le rôle de la formation en tant que soutien social. Qu'elle soit initiale ou continue, outre sa fonction de transmission de savoirs, la formation devrait constituer une autre forme de soutien social. C'est en tout cas sur elle que reposent de nombreux travaux scientifiques relatifs à l'inclusion. Nous nous arrêtons donc sur le soutien social que peut représenter la formation pour les enseignants intégrant dans leur classe des élèves présentant des besoins particuliers.

### *La formation en tant que soutien social*

Plusieurs auteurs relèvent le manque de formation appropriée pour faire face aux défis que posent l'intégration des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers (Ross-Hill, 2009 ; Brackenreed, 2008 ; Engelbrecht et al., 2003). Ramel et Longchamp (2009) soulignent que, dans leur étude, aucun des enseignants interrogés n'a indiqué la formation comme un soutien favorisant le travail avec des élèves présentant des difficultés particulières. Le soutien aux enseignants dans la formation et les pistes favorisant la constitution et la gestion des classes inclusives est pourtant largement étudié entre autres par Parent (2010) pour le rôle des directions scolaires, Beaupré, Landry et Tétreault (2010) et Bélanger (2010) pour les différentes ressources à prendre en compte.

Si la formation est proposée comme un soutien aux enseignants, il convient d'investiguer avec circonspection les messages qui leur sont transmis. Nombreux sont les travaux qui, à l'instar de Rousseau (2006) mettent l'accent sur les attitudes favorables prodiguées aux élèves intégrés. L'auteur utilise l'expression de « pédagogie de la sollicitude » caractérisée par l'« établissement d'une relation authentique entre l'enseignant et l'élève inclus, relation empreinte d'attention à la fois soucieuse et



affectueuse » (p. 227). Les auteurs mettent ainsi l'accent sur l'empathie nécessaire à l'enseignant pour intégrer dans sa classe un élève ayant des besoins particuliers en insistant sur la qualité de la relation maître-élève qui est le pivot des processus d'apprentissage (Espinosa, 2003). Si le rôle de l'affectivité dans la relation maître-élève est incontestable, il apparaît aussi que les enjeux relationnels de ces interactions sont complexes et que les attitudes empathiques prônées aux enseignants peuvent générer des effets collatéraux négatifs qu'on ne saurait négliger. C'est ce que nous développons ci-dessous.

### **La formation : entre facteurs de risque et facteurs de protection**

Des résultats de recherche relatifs à une formation d'enseignants qui vise à développer leurs compétences relationnelles mettent en évidence cette articulation entre facteurs de risque et facteurs de protection. Curchod-Ruedi et al. (2011) ont investigué les composantes de ce délicat équilibre entre facteur de protection et facteurs de risque pour les élèves et les enseignants en analysant les effets d'une formation de second cycle supérieur préparant des enseignants à exercer une fonction de promotion de la santé en milieu scolaire. Cette étude compare des enseignants ordinaires et des enseignants formés à une fonction particulière (médiateurs scolaires) qui travaillent à la mise en place de moyens favorisant un meilleur climat scolaire et la mise sur pied d'actions favorisant l'émergence et le maintien de compétences psychosociales chez les élèves. Leur formation met l'accent notamment sur la gestion de situations complexes et les habiletés relationnelles. Les auteurs se sont interrogés dans une situation de violence à l'école sur les différences entre ces deux populations d'enseignants (ordinaires et avec formation complémentaire) quant à leur compréhension de leurs émotions, de celles de l'élève violent et de celles d'un collègue et cela en lien avec leur risque d'épuisement professionnel mesuré au moyen de l'échelle de Maslach (1976). Une différence significative sur un plan statistique a été mise en évidence entre les deux groupes : les enseignants avec une formation complémentaire attribuent une plus grande diversité d'émotions à l'élève agresseur et à un collègue que les enseignants ordinaires. Les auteurs font l'hypothèse que ces professionnels, familiarisés avec les difficultés particulières de certains élèves, ont enrichi leurs compétences relationnelles notamment en termes d'empathie. Par ailleurs, les deux groupes se différencient de manière statistiquement significative sur l'une des échelles du *burnout* (diminution de l'accomplissement personnel). Ainsi, les enseignants ayant suivi la formation ont un score d'accomplissement personnel significativement plus bas que les enseignants ordinaires. Ces enseignants spécialement formés ont tendance, davantage que leurs collègues, à éprouver des sentiments d'impuissance et d'insatisfaction, risquant de douter de leurs compétences. Comme dans toute intervention efficace, des effets secondaires de la formation peuvent être repérés puisque, paradoxalement, le développement de compétences accroît la conscience d'une certaine impuissance.

#### *La formation à l'empathie, facteur de risque pour les enseignants ?*

La diminution de l'accomplissement personnel des enseignants ayant participé à cette étude s'explique paradoxalement par les compétences particulièrement développées en matière d'empathie et de capacités de décentration. La proximité avec les situations complexes et les affinités avec la relation aidante semblent donc fragiliser ces professionnels. Ce constat amène à des réflexions délicates puisque l'empathie favorable pour les élèves (Doudin & Curchod-Ruedi, 2010) constitue précisément un risque d'épuisement pour le professionnel scolaire, ici par la diminution de l'accomplissement personnel. Le risque inhérent à cette position professionnelle de l'empathie pourrait alors s'apparenter à une recherche d'idéal mise à mal par l'épreuve de la réalité, l'illusion de la perfection (Meynckens-Fourez, 2010). À terme, une telle position ne peut que générer des désillusions face à la réalité et surtout face à la complexité des situations problématiques rencontrées dans le contexte scolaire. En effet, le sentiment d'accomplissement personnel qui protège de l'épuisement professionnel peut être, à la longue, fortement érodé si la complexité de la tâche ne permet pas de réaliser des ambitions parfois démesurées. Ce constat nous amène à la prudence face à une formation qui adopterait une pédagogie prescriptive de la bienveillance envers des élèves avec des besoins particuliers. Dans une logique de psychologie de la santé, une telle approche ne suffit pas à favoriser les pratiques inclusives dans les écoles puisqu'elle peut nuire à la santé psychosociale des enseignants.

### *Une formation axée sur le positionnement professionnel au sein de l'institution scolaire*

Il convient donc de s'interroger sur le rôle et les limites de la formation. Si, dans leur recherche, Curchod-Ruedi et al. (2011) ont montré son efficacité en termes de développement de la compréhension des émotions et de l'empathie en faveur des élèves, ils ont aussi montré ses limites comme facteur de protection pour les enseignants. Il conviendrait donc également que la formation contribue à mettre en garde les enseignants contre les risques que pourrait comporter l'intégration scolaire, ainsi qu'une idéalisation excessive de l'école inclusive. Cette dernière n'est en effet pas un but à atteindre, mais un processus s'inscrivant sur le long terme. Trois axes issus de l'approche systémique (Curonici et al., 2006 ; Curchod-Ruedi et al., 2011) sont à développer. Un premier axe doit permettre aux enseignants en formation de réfléchir sur leur positionnement tant professionnel que personnel face à la démarche à visée inclusive. Un deuxième axe amène les enseignants à reconnaître, analyser et réguler leur propre engagement dans les situations d'intégration. Un troisième axe enfin leur permet d'identifier leurs propres ressources, mais aussi leurs limites. Le soutien que peut représenter la formation rencontre pourtant des limites si elle ne s'inscrit pas au sein des établissements scolaires, là où se présentent les difficultés.

### **Soutien social collectif au sein des établissements scolaires**

Ce constat nous amène à examiner les actions conjuguées de la formation et du soutien prodigué dans le contexte scolaire et qui permettront d'assurer des facteurs de protection autant pour les élèves que pour les enseignants. Le soutien aux enseignants et à leurs élèves présentant des besoins particuliers, tel qu'il est proposé dans une approche essentiellement intégrative, présente des bénéfices connus, lorsqu'une dynamique de collaboration peut se mettre en place entre l'enseignant et la ou les personnes-ressources. Les limites de cette modalité de soutien sont atteintes lorsque se multiplient les intervenants pour un élève ou au sein d'une seule classe, créant une dispersion du groupe et obligeant l'enseignant à d'innombrables séances de concertation. Or, les incessantes sollicitations périphériques au temps consacré spécifiquement à l'enseignement ont un impact négatif sur l'accomplissement personnel des enseignants (Grayson et Alvarez, 2008) et risquent d'amoindrir leur sentiment d'efficacité à faire progresser leurs élèves.

Une alternative à ce soutien centré exclusivement sur l'élève ayant des besoins particuliers est le soutien social collectif engageant l'ensemble de l'établissement scolaire. Il vise à sécuriser les enseignants, à développer le sentiment de compétence et d'efficacité collectives et à renforcer la cohésion du groupe des professionnels. L'ensemble de ces dimensions constitue en soi un facteur de protection reconnu pour les élèves. C'est cette modalité de soutien qui est décrite aussi bien dans les démarches de promotion de la santé à l'école que dans celles visant l'inclusion, notamment dans l'attention portée au climat scolaire.

### *Le climat scolaire*

Comme nous l'avons déjà mentionné avec Baker et al. (2001), le climat de l'école devrait être la cible privilégiée pour y favoriser la santé psychosociale et relationnelle des acteurs scolaires. En effet, en tenant compte des influences réciproques, nous pouvons postuler qu'un climat perçu comme protecteur par les enseignants favorise chez eux des attitudes positives envers les élèves. À l'inverse, dans leur recherche portant sur les liens entre climat d'école et épuisement professionnel des enseignants, Grayson et Alvarez (2008) démontrent qu'un climat scolaire négatif génère chez les enseignants des attitudes qui en aggravent encore la négativité.

La promotion de la santé en milieu scolaire met en évidence l'importance du climat d'école comme facteur de protection. Masserey (2006) propose une approche visant notamment à développer le sentiment de bien-être, de sécurité, de confiance et d'appartenance. Ces prescriptions, souvent citées dans les recherches, sont bien difficiles à mettre en place lorsqu'elles se bornent à des déclarations d'intention. Galand (2009) a investigué des caractéristiques organisationnelles comme la recherche de cohésion dans les équipes éducatives, un leadership lisible de la part de la direction, des attentes élevées à l'égard des élèves, des règles explicites appliquées de manière constante et équitable. Pour cet

auteur, la communauté scolaire construit ainsi « un ensemble de pratiques et une trame de relations qui constituent le climat d'un établissement et font la différence » (p. 11). À ces facteurs favorisant un climat scolaire sécurisant s'ajoutent une organisation s'appuyant sur des concertations régulières, un projet commun et des interactions quotidiennes organisées de manière à favoriser l'investissement des enseignants (Galand, Philippot, & Frenay, 2006 ; Payne, Gottfredson, & Gottfredson, 2003). Dans cette perspective, il est souhaitable de viser avec les enseignants des améliorations graduelles (Galand, 2011), sans chercher à imposer des réformes radicales qui génèrent une insécurité défavorable au climat scolaire. Il convient alors « de mettre en place à l'échelle de l'établissement scolaire, et plus largement à celle de l'institution scolaire, un cadre cohérent et rassurant permettant d'y inscrire non seulement des valeurs mais également des moyens » (Ramel et Benoit, 2011, p. 219). Ce cadre permet de fonctionner en atténuant les dysfonctionnements tout en favorisant un climat plus paisible de travail (Curonici et al., 2006 ; Curchod-Ruedi & Doudin, 2009). Il favoriserait l'émergence d'un sentiment d'efficacité collective (Ramel & Benoit, 2011) se référant « à une croyance partagée par le groupe d'acteurs scolaires dans le fait que les efforts de l'ensemble de l'école auront un effet positif sur les élèves ; cette croyance orientant l'ensemble des pratiques des intervenants » (Terrisse & Lefebvre, 2007, p. 61).

## Conclusion

Les travaux portant sur l'intégration scolaire montrent un antagonisme entre les bienfaits supposés pour les élèves et les réticences relevées chez nombre d'enseignants. Pour cette raison, nous avons examiné les obstacles à des démarches intégratives ou inclusives imputables au malaise qu'elles peuvent susciter chez les enseignants. C'est par l'approche de la psychologie de la santé que nous avons mené cette investigation en explorant le facteur de risque qu'est l'épuisement professionnel des enseignants et le facteur de protection que peut représenter le soutien social. Ce dernier peut à son tour constituer un facteur de risque si les enjeux relationnels et organisationnels qui lui sont inhérents ne sont pas pris en compte. Nous avons mis en évidence deux modalités de soutien social, l'un centré sur l'intégration de l'élève en classe ordinaire, l'autre relatif à une démarche d'inclusion qui met l'accent sur la communauté scolaire. Dans cette dernière approche, le climat scolaire est essentiellement visé. Néanmoins, les conditions favorisant la construction d'un climat scolaire propice à l'inclusion restent encore peu explorées. De futures recherches devraient donc porter sur l'évaluation de différentes démarches d'accompagnement d'établissement, les dimensions à explorer étant le sentiment d'appartenance des divers acteurs de l'école, ainsi que celui de compétence et d'efficacité non seulement individuelles mais également collectives dans un contexte inclusif.

## Références

- Albanese, O., & Fiorilli, C. (2009). Le risque d'épuisement professionnel des enseignantes et des enseignants de soutien à l'intégration : le cas italien. In P. A. Doudin, & S. Ramel (Eds.). *Intégration et inclusion : du déclaratif à leur mise en œuvre. Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 9, 33–45.
- Albanese, O., Fiorilli, C., Gabola, P., Zorzi, F., & Doudin, P. A. (2011). Ressources psychosociales pour favoriser la santé des enseignants et enseignantes. In P. A. Doudin, D. Curchod-Ruedi, L. Lafortune, & N. Lafranchise (Eds.), *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes* (pp. 61–79). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Alles-Jardel, M., Malbos, C., & Sanches, S. (2000). Approches éco-systémique des facteurs de risque et de protection dans l'adaptation scolaire d'élèves en Zone d'Éducation Prioritaire : bien-être subjectif et facteurs de protection. *Pratiques Psychologiques*, 1, 65–84.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191–211.
- Baker, J. A., Derrer, R. D., Davis, S. M., Dinklage-Travis, H. E., Linder, D. S., & Nicholson, M. D. (2001). The flip side of the coin: understanding the school's contribution to dropout and completion. *School Psychology Quarterly*, 16(4), 406–426.
- Beaupré, P., Landry, L., & Tétreault, S. (2010). Les ressources qui gravitent autour de l'enseignant et de l'élève en contexte d'inclusion. In N. Rousseau (Ed.), *La pédagogie de l'inclusion : pistes d'actions pour apprendre tous ensemble* (pp. 169–194). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Bélanger, S. (2010). Attitudes des différents acteurs scolaires à l'égard de l'inclusion. In N. Rousseau (Ed.), *La pédagogie de l'inclusion : pistes d'actions pour apprendre tous ensemble* (pp. 111–132). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Bélanger, S. (2006). Conditions favorisant l'inclusion scolaire. Attitudes des enseignantes du primaire. In C. Dionne, & N. Rousseau (Eds.), *Transformation des pratiques éducatives : la recherche sur l'inclusion scolaire* (pp. 63–89). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Belsky, J. (1980). Child maltreatment – An ecological integration. *American Psychologist*, 35(4), 320–335.

- Bless, G. (2004). Intégration scolaire : aspects critiques de sa réalisation dans le système scolaire suisse. In M. De Carlo-Bonvin (Ed.), *Au seuil d'une école pour tous. Réflexions, expériences et enjeux de l'intégration des élèves en situation de handicap* (pp. 13–26). Berne: Editions SZH/CSPS.
- 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 (Eds), *L'art et la science de l'enseignement* (pp. 97–128). Bruxelles: Labor].
- Bradley, H. B. (1969). Community-based treatment for young adult offenders. *Crime & Delinquency*, 15(3), 359–370.
- Brackenreed, D. (2008). Inclusive education: identifying teachers' perceived stressors in inclusive classrooms. *Exceptionality Education Canada*, 18(3), 131–147.
- Bruchon-Schweitzer, M. (2002). *Psychologie de la santé. Modèles, concepts et méthodes*. Paris: Dunod.
- Camana, C. (2002). *La crise professionnelle des enseignants : des outils pour agir*. Paris: Delagrave.
- Canoui, P., & Mauranges, A. (2004). *Le burn out*. Paris: Masson.
- Cicchetti, D., & Rizley, R. (1981). Developmental perspectives on the etiology, intergenerational transmission, and sequelae of child maltreatment. *New Directions for Child Maltreatment*, 11, 31–55.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., et al. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: US Department of Health, Education & Welfare. Office of Education.
- Curchod-Ruedi, D., Doudin, P. A., & Baumberger, B. (2011). Promotion de la santé, prévention en milieu scolaire et santé psychosociale des professionnels de l'école. In P. A. Doudin, D. Curchod-Ruedi, L. Lafortune, & N. Lafranchise (Eds.), *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes* (pp. 179–202). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Curchod-Ruedi, D., Doudin, P. A., & Moreau, J. (2010). La compréhension des émotions à l'école : émotions impensables et empathie. In L. Lafortune, S. Fréchette, N. Sorin, P. A. Doudin, & O. Albanese (Eds.), *Approches affectives, métacognitives et cognitives de la compréhension* (pp. 147–167). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Curchod-Ruedi, D., & Doudin, P. A. (2009). Leadership et émotions à l'école: fonction encadrante, compréhension et régulation des émotions dans le contexte scolaire. In P. A. Doudin, & L. Lafortune (Eds.), *Leadership et compétences émotionnelles dans l'accompagnement au changement* (pp. 121–145). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Curonic, C., Joliat, F., & McCulloch, P. (2006). *Des difficultés scolaires aux ressources de l'école : un modèle de consultation systémique pour psychologues et enseignants*. Bruxelles: De Boeck.
- Doudin, P. A., & Curchod-Ruedi, D. (2010). La compréhension des émotions comme facteur de protection de la violence à l'école. In L. Lafortune, S. Fréchette, N. Sorin, P. A. Doudin, & O. Albanese (Eds.), *Approches affectives et métacognitives de la compréhension* (pp. 127–145). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Doudin, P. A., Curchod-Ruedi, D., & Baumberger, B. (2009). Inclure ou exclure des élèves en difficulté : quelles conséquences pour les enseignantes et les enseignants ? In P. A. Doudin, & S. Ramel (Eds.), *Intégration et inclusion. Du déclaratif à leur mise en œuvre. Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 9, 11–31.
- Doudin, P. A., Curchod-Ruedi, D., & Lafortune, L. (2010). Inclusion et santé des enseignants et enseignantes : facteurs de risque et de protection. In N. Rousseau (Ed.), *La pédagogie de l'inclusion : pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (pp. 425–446). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Doudin, P. A., Curchod-Ruedi, D., & Moreau, J. (2011). Le soutien social comme facteur de protection de l'épuisement des enseignants. In P. A. Doudin, D. Curchod-Ruedi, L. Lafortune, & N. Lafranchise (Eds.), *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes* (pp. 11–37). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Engelbrecht, P., Oswald, M., Swart, E., & Eloff, I. (2003). Including learners with intellectual disabilities: stressful for teachers? *International Journal of Disability Development and Education*, 50(3), 293–308.
- Espinosa, G. (2003). *L'affectivité à l'école*. Paris: Presses universitaires de France.
- Farber, B. A., & Wechsler, L. D. (1999). *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.
- Field, S., Malgorzata, K., & Pont, B. (2007). *En finir avec l'échec scolaire : dix mesures pour une éducation équitable*. Paris: OCDE.
- Forlin, C. (2001). Inclusion: identifying potential stressors for regular class teachers. *Educational Research*, 43(3), 235–245.
- 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. N., & Alkin, M. C. (2000). Academic and social attainments of children with mental retardation in general and special education settings. *Remedial and Special Education*, 21, 2–18.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn out. *Journal of social issues*, 30(1), 159–165.
- Friedman, I. A. (2003). Self-efficacy and burnout in teaching: the importance of interpersonal-relations efficacy. *Social Psychology of Education*, 6(3), 191–215.
- Galand, B. (2011). La prévention des violences scolaires. In D. Curchod-Ruedi, P. A. Doudin, L. Lafortune, & N. Lafranchise (Eds.), *La santé psychosociale des élèves* (pp. 95–124). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Galand, B. (2009). L'école peut-elle être un lieu de prévention des comportements violents ? *Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, 69, 3–32.
- Galand, B., Philippot, P., & Frenay, M. (2006). Structures de buts, relations enseignants-élèves et adaptation scolaire des élèves : une analyse multiniveaux. *Revue Française de Pédagogie*, 155(2), 57–72.
- Gandhi, A. G. (2007). Context matters: exploring relations between inclusion and reading achievement of students without disabilities. *International Journal of Disability Development and Education*, 54(1), 91–112.
- Gaudreau, L., Legault, F., Brodeur, M., Hurteau, M., Dunberry, A., Séguin, S. P., et al. (2008). *Rapport d'évaluation de la politique de l'adaptation scolaire*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Grayson, J. L., & Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: a mediator model. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1349–1363.
- Haeberlin, U., Bless, G., Moser, U., & Klaghofer, R. (1989). *Die Integration von Lernbehinderten: Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen*. Berne: Haupt.

- 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.
- Hobfoll, S. E. (2001). The influence of culture, community, and the nested-self in the stress process: advancing conservation of resources theory. *Applied Psychology – An International Review – Psychologie Appliquée – Revue Internationale*, 50(3), 337–370.
- Jaoul, G., & Kovess, V. (2004). Le burnout dans la profession enseignante. *Annales Médico-Psychologiques*, 162(1), 26–35.
- Katz, J., & Miranda, P. (2002a). Including students with developmental disabilities in general education classrooms: educational benefits. *International Journal of Special Education*, 17(2), 14–25.
- Katz, J., & Miranda, P. (2002b). Including students with developmental disabilities in general education classrooms: social benefits. *International Journal of Special Education*, 17(2), 25–35.
- 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.
- Lantheaume, F. (2008). Tensions, ajustements, crise dans le travail enseignant : un métier en redéfinition. *Pensée Plurielle*, 2, 49–56.
- Maslach, C. (1976). Burned-out. *Human Behavior*, 9(5), 16–22.
- Masserey, E. (2006). Education à la santé, prévention et/ou promotion de la santé. *Revue Médicale Suisse Médecine et Hygiène*, 69, 1514–1516.
- Meynckens-Fourez, M. (2010). Au-delà des pièges qui paralysent les équipes, comment construire un espace de confiance ? *Thérapie familiale*, 31(3), 195–214.
- Nichols, A. S., & Sosnowsky, F. L. (2002). Burnout among special education teachers in self-contained cross categorical classrooms. *Teachers Education and Special Education*, 25(1), 71–86.
- Parent, G. (2010). Rôles de la direction dans une école inclusive. In N. Rousseau (Ed.), *La pédagogie de l'inclusion : pistes d'actions pour apprendre tous ensemble* (pp. 169–194). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Payne, A. A., Gottfredson, D. C., & Gottfredson, G. D. (2003). Schools as communities: the relationships among communal school organization, student bonding, and school disorder. *Criminology*, 41(3), 749–777.
- Peltier, G. L. (1997). The effect of inclusion on non-disabled children: a review of the research. *Contemporary Education*, 68, 234–238.
- Prud'homme, L., Vienneau, R., Ramel, S., & Rousseau, N. (2011). La légitimité de la diversité en éducation : réflexion sur l'inclusion. Valorisation de la diversité en éducation : défis contemporains et pistes d'action. *Éducation et francophonie, ACELF*, 39(2), 6–22.
- Ramel, S., & Longchamps, S. (2009). L'intégration au quotidien : les représentations des enseignantes et des enseignants au sein d'un établissement scolaire. In P. A. Doudin, & S. Ramel (Eds.), *Intégration et inclusion. Du déclaratif à leur mise en œuvre. Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 47–76.
- Ramel, S. (2010). Quel impact de l'intégration et l'inclusion sur les enseignantes et les enseignants ? In N. Rousseau (Ed.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (2<sup>e</sup> ed., pp. 383–397). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Ramel, S., & Benoit, V. (2011). Intégration et inclusion : quelles conséquences pour le personnel enseignant ? In P. A. Doudin, D. Curchod-Ruedi, L. Lafortune, & N. Lafranchise (Eds.), *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes* (pp. 203–223). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Ross-Hill, R. (2009). Teacher attitude towards inclusion practices and special needs students. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9(3), 188–198.
- Rousseau, N. (2006). Former à la pédagogie de la sollicitude, pour une pratique inclusive authentique. In P. A. Doudin, & L. Lafortune (Eds.), *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers : quelle formation à l'enseignement ?* (pp. 227–240). Québec: Presse de l'Université du Québec.
- Sarason, B. R., Pierce, G. R., & Sarason, I. G. (1990). Social support: the sense of acceptance and the role of relationships. In B. R. Sarason, I. G. Sarason, & G. R. Pierce (Eds.), *Social support: an interactional view* (pp. 97–128). New York: Wiley.
- 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 non-disabled students? *Educational Leadership*, 52(4), 36–40.
- Talmor, R., Reiter, S., & Feigin, N. (2005). Factors relating to regular education teacher burnout in inclusive éducation. *European Journal of Special Needs Education*, 20(2), 215–229.
- Tardif, E., & Curchod-Ruedi, D. (2011). Expliquer et prévenir les comportements à risque. In D. Curchod-Ruedi, P. A. Doudin, L. Lafortune, & N. Lafranchise (Eds.), *La santé psychosociale des élèves* (pp. 163–188). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Terrisse, B., & Lefebvre, M. (2007). École et résilience. In C. Boris et, & J. P. Pourtois (Eds.), *École et résilience* (pp. 47–83). Paris: Jacob.
- Truchot, D. (2004). *Épuisement professionnel et burnout : concepts, modèles, interventions*. Paris: Dunod.
- UNESCO. 1994. Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux. [Page Web] Accès : <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427 fo.pdf>
- Vienneau, R. (2004). Impacts de l'inclusion sur l'apprentissage et sur le développement social. In N. Rousseau, & S. Bélanger (Eds.), *La pédagogie de l'inclusion* (pp. 125–152). Sainte-Foy (Québec): Presses de l'Université du Québec.
- Wasburn-Moses, L. (2005). Preparing special educators for secondary positions. *Action in Teacher Education*, 27(3), 26–39.
- Whitaker, S. (2000). Mentoring beginning special education teachers and the relationship to attribution. *Exceptional Children*, 66(4), 546–556.