

# Les enseignants de soutien en Italie: Leur formation aux méthodes et philosophies inclusives

Ottavia Albanese

*Università degli Studi di Milano-Bicocca, Milano, Italia*

Michelle Pieri

*Università degli Studi di Milano-Bicocca, Milano, Italia*

## Abstract

The article focuses on the theoretical and methodological basis of training for support teachers specialized for inclusion in Italy. The results of our studies, conducted with the support teachers compared with the regular teachers, have shown that specific training, based on the «International Classification of Functioning, Disability and Health» (ICF) and on a metacognitive perspective, allowed a process of reflection for the maintenance of a constructivist view of the development of pupils' intelligence. It also enhanced the awareness of the regulation of emotions, protecting support teachers from the risk of burnout.

*Keywords:* support teachers, training, metacognition, inclusion, Italy

## Résumé

L'article porte sur les fondements théoriques et méthodologiques de la formation pour les enseignants de soutien spécialisés pour l'inclusion en Italie. Les résultats de nos recherches, menées sur les conceptions du développement de l'intelligence des élèves avec ce type d'enseignants comparés aux enseignants réguliers, ont montré qu'une formation spécifique fondée sur la «Classification Internationale du Fonctionnement, du handicap et de la santé» (CIF) et une approche métacognitive permettent un processus de réflexion visant la maintenance d'une conception constructiviste et la prise de conscience de la régulation de ses émotions, tout en protégeant les enseignants de soutien du risque d'épuisement.

*Mots-clés:* enseignants de soutien, formation, métacognition, inclusion, Italie

## Introduction

En Italie, le mouvement en faveur de l'inclusion scolaire en milieu ordinaire des élèves atteints d'un handicap remonte à la deuxième moitié des années soixante. Inclusion signifie projeter et réaliser des activités éducatives et didactiques qui: 1) ont un sens et une signification au niveau individuel et dans le cadre de la programmation de la classe; 2) permettent d'harmoniser le parcours à l'école et le projet réhabilitatif en sauvegardant la spécificité des contextes tout en offrant la pluralité des soutiens nécessaires; 3) peuvent s'inscrire dans un projet pédagogique plus général dans lequel le temps de l'école trouve sa place à côté de la vie en famille, du jeu, des distractions et de la participation aux différents moments de la vie sociale. Pour ce faire, il est indispensable de sauvegarder la spécificité de l'expérience scolaire en introduisant le *Diagnostic Fonctionnel* (DF), le Profil Dynamique et Fonctionnel (PDF), et le Plan Educatif Individualisé (PEI) dans des activités qui répondent aux besoins spécifiques de l'élève. Ces activités doivent se dérouler dans un contexte le moins restrictif possible afin d'offrir réellement l'occasion d'acquérir de nouvelles habiletés, compétences et connaissances à travers la participation aux situations d'apprentissage et de coévolution affective, cognitive et sociale qui ont lieu à différents moments de la vie scolaire. Dans cet article, après un bref aperçu historique de l'inclusion en Italie et une présentation détaillée du profil de l'enseignant de soutien à l'inclusion, de ses compétences fondamentales et de sa formation, nous présenterons nos recherches sur les enseignants de soutien qui ont participé à notre formation, en comparaison avec des enseignants réguliers par rapport (a) aux conceptions plus ou moins constructivistes du développement de l'intelligence des élèves, (b) aux liens entre les conceptions du développement de l'intelligence et les risques d'épuisement professionnel, (c) au type de

soutien sollicité en cas de difficulté professionnelle et, enfin, (d) au rôle de la compétence émotionnelle comme un facteur de protection en situation de crise.

### **Un bref historique de l'inclusion en Italie**

Au cours des années soixante-dix, l'Italie a fait un choix radical et innovateur sous l'impulsion d'un climat culturel profondément contraire à l'exclusion (économique, sociale et culturelle) et en faveur de la promotion des droits des minorités. Des mesures législatives ont été prises pour réaliser progressivement et de façon cohérente la politique inclusive, grâce à laquelle l'Italie a depuis longtemps été souvent présentée comme le «modèle» de l'inclusion (Garbo & Albanese, 2006).

Après des expériences pionnières d'une première reconnaissance formelle du principe d'inclusion des élèves handicapés en classe ordinaire 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 est parvenu, grâce à la Loi 517 de 1977, à la fermeture des écoles spécialisées. Une Loi-cadre plus spécifique et exhaustive a été promulguée en 1992 pour répondre aux besoins complexes d'une politique inclusive (Canevaro, 1999; Cuomo, 1995a, 1995b). Comme l'ont souligné Garbo et Albanese (2006) ce «cadre législatif a servi de toile de fond au choix des principes qui ont guidé tant la formation des enseignants que les pratiques éducatives» (p. 34). Nonobstant certaines remises en question, cette politique inclusive se poursuit depuis lors. Dès le début des années soixante-dix, des réponses spécifiques aux besoins particuliers de certains élèves en milieux non ségrégatifs et non ségréants ont été apportées (Lebeer, Garbo, Engels, & De Vroey, 1999), et des recherches ont montré que l'inclusion offre plus d'avantages que l'exclusion pour l'éducation des élèves, handicapés

ou non (p. ex.: Ianes & Tortello, 1999; Doudin & Lafortune, 2006). Le maintien en classe ordinaire d'élèves ayant des besoins particuliers n'entrave pas les apprentissages scolaires des élèves sans handicap et leur permet de mieux développer leurs compétences scolaires et sociales que s'ils étaient regroupés dans des classes ou des institutions spécialisées. Sur le plan social, il leur permet de cultiver de nouvelles valeurs liées à l'acceptation des différences individuelles (Doudin & Albanese, 2011).

### **Les enseignants de soutien à l'inclusion et leur formation**

Le frein le plus souvent cité pour l'inclusion scolaire est le manque de formation des enseignants (Buysse et al., 1996, cités dans Odom et al., 2004). Les enseignants ne se sentent pas toujours suffisamment bien préparés pour un tel processus d'inclusion (Panchaud-Mingrone, 1994). C'est pour cela qu'il est nécessaire de former des «enseignants spécialisés pour le soutien à l'inclusion des élèves handicapés» (loi 104/1992) qui doivent exercer le rôle de médiateurs du processus d'apprentissage des élèves (Albanese & Fiorilli, 2009 ; Doudin & Albanese, 2011). Ils doivent aussi avoir un rôle très important de ressource et de protection contre le risque de discrimination (Albanese, 2006). Une enquête menée dans 400 milieux d'accueil aux États-Unis montre que les obstacles perçus à la mise en place de programmes d'inclusion sont le manque d'informations reçues par les professionnels (70%) et le manque de confiance en leurs propres capacités (29%) (Dinnebeil et al., 1994, cités dans Odom et al., 2004).

Les enseignants spécialisés pour le soutien à l'inclusion des élèves avec handicaps sont affectés à la classe et non pas à l'élève, car l'action d'inclusion est l'affaire de tous les acteurs du système scolaire dont ils font partie, l'objectif étant d'amorcer, de faciliter et de rendre possible une collaboration positive de tous les élèves au sein de la classe par

rapport aux parcours d'apprentissage (Garbo & Albanese, 2006). En ce sens, on peut parler d'«inclure» le style de l'enfant dans la façon de préparer et mettre en œuvre un type de matériel, un contexte, une situation pour une activité qui peut être réalisée selon les conditions où se trouve le sujet dans ce contexte et qui est nécessairement pensée par l'enseignant. Un enseignant spécialisé pour le soutien à l'inclusion doit connaître les démarches relatives à l'apprentissage et aux compétences, explicitées dans leurs trois dimensions: cognitive-disciplinaire, opérative et émotive-socio-relationnelle (Pellerey, 2003). La loi italienne, en particulier l'article 14 de la loi du 5 février 1992 n. 104 et le Décret Ministériel du 26 mai 1998, pour la formation de l'enseignant spécialisé pour le soutien à l'inclusion des handicapés prévoit des activités spécifiques didactiques supplémentaires à la formation de base des enseignants.

L'Université de Milano-Bicocca, en collaboration avec les écoles du territoire qui forment les enseignants superviseurs et qui accueillent les enseignants en formation pour le stage, met en œuvre deux types de formation:

- Pour les enseignants des collèges de tous les niveaux, déjà spécialisés dans une classe d'enseignement (pour cette formation, voir Albanese, 2006).
- Pour les enseignants de l'école de la petite enfance et de l'école primaire licenciés en Sciences de la Formation Primaire (pour cette formation, voir Albanese & Mercadante, 2010).

Cette formation s'inspire de la Classification Internationale du Fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF), mise au point par l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) en 2001 qui propose une réflexion globale sur les concepts de base des processus d'inclusion, dans une vision fortement non discriminatoire où il est possible de retrouver

beaucoup de liens avec les orientations et les principes exprimés dans la réglementation en vigueur dans notre pays, l'Italie. Cette formation est aussi basée sur l'approche métacognitive afin de préparer des enseignants à exercer leurs fonctions de médiateurs de ce processus en assumant les fonctions de *scaffolding* (soutien), *tutoring* (tutorat) et *monitoring* (monitorat) dans l'interaction (Bruner, 1959). Ces fonctions sont les moyens à travers lesquels un adulte «expert» aide quelqu'un de moins «expert», en préfigurant une situation commune de tutorat dans laquelle s'effectue le changement dans l'interaction entre tuteur et enfant. La formation s'articule sur 400 heures réparties en leçons théoriques, laboratoires et stages guidés par des enseignants superviseurs et avec la rédaction d'un mémoire final.

### **Nos recherches sur la formation**

Nous avons réalisé des recherches auprès des enseignants de notre formation, qui seront expliquées en détail dans cet article, sur:

1. Les conceptions plus ou moins constructivistes du développement de l'intelligence des élèves et les enseignants réguliers versus les enseignants de soutien;
2. Les liens entre les conceptions plus ou moins constructivistes, les risques de fatigue professionnelle chez les enseignants réguliers versus les enseignants de soutien; le type de soutien sollicité en cas de difficulté professionnelle et les enseignants réguliers versus les enseignants de soutien;
3. Le rôle de la compétence émotionnelle comme un facteur de protection en situation de crise: le risque d'épuisement lié à la profession des enseignants et des enseignants de soutien.

### **Les conceptions du développement de l'intelligence des élèves**

Certains enseignants conçoivent l'intelligence comme une entité plus ou moins immuable, innée et statique, et ils ont donc une conception peu ou pas du tout constructiviste («entity» theory, Dweck, 1999). À l'opposé, d'autres enseignants conçoivent l'intelligence comme un processus dynamique et susceptible de se développer grâce à l'apprentissage et à l'expérience, ces enseignants ont une conception constructiviste («incremental» theory, Dweck, 1999). Les conceptions implicites des enseignants sur l'intelligence influencent la pratique éducative (p. ex., les stratégies d'enseignement adoptées ou la relation avec les élèves) et l'engagement professionnel des enseignants qui ont le sentiment d'avoir un rôle important dans le développement des élèves (Albanese, Doudin, Fiorilli, & Garbo, 2004; Doudin & Martin, 1999a, b; Doudin, Pflug, Martin, & Moreau, 2001; Fiorilli & Albanese, 2001).

L'adoption d'une conception peu ou pas du tout constructiviste est liée à l'engagement de son propre rôle et les enseignants plus jeunes ont tendance à s'identifier aux enseignants plus expérimentés (Doise, 1982; Mugny & Carugati, 1985). A notre avis, on peut parler d'une attitude plutôt défensive qui conduit à se retrancher derrière une conception innéiste afin d'éviter des déceptions causées par l'échec de certains élèves (Albanese & Fiorilli, 2009; Doudin et al., 2001; Gosling, 1992; Perrenoud, 1993). En fait, face aux difficultés d'apprentissage et à l'échec de certains élèves, des enseignants peuvent se sentir démunis. Plutôt que de s'engager dans une réflexion sur leurs stratégies d'enseignement, cause probable de certaines difficultés des élèves, ils essaient d'expliquer les difficultés d'apprentissage en recourant à des causes intrinsèques aux

élèves: manque de capacité et difficultés d'ordre génétique, qui correspondent à une conception innéiste de l'intelligence.

Une étude pour déterminer quelles sont les conceptions du développement de l'intelligence des élèves des enseignants de soutien par rapport aux des enseignants de classe régulière a comparé un groupe de 177 enseignants de soutien, qui participent à notre formation à l'intégration, avec un groupe de 161 enseignants de classe régulière. Pour étudier leurs conceptions du développement de l'intelligence, on a utilisé l'«Echelle des Conceptions Constructivistes du Développement de l'Intelligence» (ECCDI) (Albanese et al., 2004). Les données montrent que les enseignants de soutien de notre formation ont une conception plus constructiviste du développement de l'intelligence des élèves que les enseignants réguliers. Cette conception du développement de l'intelligence change avec les années de carrière: d'abord hautement constructiviste, elle a tendance à devenir moins constructiviste au fil des années. A notre avis, la formation a joué un rôle dans le maintien d'une conception constructiviste plus favorable au développement des élèves car elle a favorisé la réflexion sur leurs conceptions implicites du développement de l'intelligence des élèves. Elle a aussi favorisé une réflexion sur les difficultés que les enseignants ont 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. Cette réflexion a permis la prise de conscience de sa propre conception pour la gérer et la réguler. Nous considérons qu'une conception du développement de l'intelligence de type constructiviste est une ressource importante pour les enseignants et leurs élèves. Grâce à cette conception, les enseignants peuvent développer des méthodes d'instruction qui se centrent sur les processus d'apprentissage et sur leur possibilité de modifier les stratégies

d'enseignement afin d'améliorer ces apprentissages ; donc ils transmettent l'idée que l'intelligence est éduicable et par conséquent modifiable.

### **Les liens entre les conceptions et les risques d'épuisement professionnel**

Pour ce qui a trait au rôle relationnel que l'enseignant de soutien à l'inclusion joue dans le système scolaire, il est important pour lui de pouvoir compter sur un réseau de relations qui constitue un facteur de protection contre le risque d'épuisement professionnel (Albanese, & Fiorilli, 2009). 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).

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 d'aide et peu de support social semblent plus vulnérables sur le plan émotionnel face à des événements qui sont source de *stress* et de *burnout* (DeLongis, Folkman, & Lazarus, 1988). L'enseignant de soutien à l'inclusion est exposé à beaucoup de stress professionnel parce qu'il intervient tant auprès des élèves que des enseignants 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 littérature sur le bien-être des enseignants a mis en évidence les conditions qui peuvent accroître une expérience professionnelle optimale: sur le plan cognitif, par

exemple, des enseignants qui pensent pouvoir contribuer au développement des capacités intellectuelles de leurs élèves, ont un sens de l'auto-efficacité plus élevé que des enseignants qui, au contraire, pensent qu'ils n'ont aucun rôle dans le développement intellectuel de leurs élèves. Sur le plan social, par exemple, de bonnes relations entre collègues au sein de l'établissement scolaire favorisent le bien-être des enseignants (Albanese, Doudin, Farina, Fiorilli, & Strepparava, 2007; Csikszentmihalyi & LeFèvre, 1989; Diener, 2000; Drago, 2006; Hobfoll, 2001). Pour déterminer quelle est la relation entre l'épuisement professionnel des enseignants de soutien, leur réseau de soutien social en cas de difficulté et leur conception du développement de l'intelligence, Albanese et Fiorilli (2009) ont mené une enquête auprès de 40 enseignants de soutien participant à notre formation afin d'analyser l'épuisement des enseignants de soutien, en lien avec leur réseau de soutien social. Elles ont utilisé le «Maslach Burnout Inventory» (MBI) de Maslach et Jackson (1981) et le «Questionnaire de Soutien Social» (QSS) de Curchod-Ruedi, Doudin et Peter (2009). Les données montrent qu'il y a un lien significatif entre le niveau de constructivisme des enseignants et le type de réseau social auquel ils font appel en cas de difficulté. Alors que les enseignants de soutien ayant un haut niveau de constructivisme recherchent de 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 enseignants de soutien à l'inclusion cherchent des compétences professionnelles à l'interne peut être interprété comme une preuve d'inclusion dans le groupe de travail et de confiance dans les relations professionnelles. Les données montrent également que les enseignants hautement constructivistes vivent la relation éducative avec plus d'engagement émotionnel et, par conséquent, risquent plus de s'épuiser sur un plan professionnel que ceux qui ont un faible niveau de constructivisme.

### **Le rôle de la compétence émotionnelle**

Les enseignants dans leur relation avec les élèves plus jeunes fournissent un soutien émotionnel pour favoriser, en continuité avec le milieu familial, un contexte relationnel qui exclut le plus possible les émotions négatives comme, par exemple, la tristesse, l'anxiété et la culpabilité (Albanese, Fiorilli, & Doudin, 2010). De plus, les enseignants dans leur relation avec les élèves adolescents doivent affronter des provocations qui remettent en question leur autorité et leur capacité à contrôler l'agressivité de leurs élèves. Aujourd'hui, les situations critiques menaçant la relation éducative sont de plus en plus quotidiennes au sein de l'école (Doudin & Curchod-Ruedi, 2010; Erkohen-Marküs & Doudin, 2000). Comme l'a souligné Pianta (1999), il faut créer des conditions de bien-être psychologique pour atteindre un apprentissage optimal. Les enseignants devraient, en particulier, arriver, d'une part, à comprendre les émotions que manifestent leurs élèves et à les ménager en adoptant des comportements qui préservent la relation éducative, et d'autre part, à comprendre les émotions vécues et à gérer celles qui peuvent se manifester envers les élèves (Albanese & Fiorilli, 2006; Albanese, Fiorilli, & Doudin, 2010; Curchod-Ruedi, Doudin & Moreau, 2010; Doudin & Curchod-Ruedi, 2010).

La compréhension par les enseignants de leurs émotions et de celles des élèves, la compréhension des conditions qui favorisent des états émotionnels positifs ou négatifs, la gestion de ceux-ci et la capacité de ménager les réponses à forte composante émotionnelle de façon fonctionnelle se comprennent en termes d'intelligence émotionnelle (Mayer & Salovey, 1993; 1997). Un haut niveau d'intelligence émotionnelle a des conséquences évidentes et positives sur la qualité de la vie

relationnelle et aussi en milieu professionnel, pour l'aptitude à cultiver des relations productives (Mayer, Salovey & Caruso, 2008). La compétence émotionnelle bénéficierait beaucoup aux enseignants, et en particulier aux enseignants de soutien, à cause de leur fonction éducative prodiguée à des élèves ayant un handicap (Albanese et al., 2007) et du niveau élevé de compétences professionnelles demandées par leur profession (Garbo & Albanese, 2006). Ils sont en effet spécialement exposés aux risques de stress émotionnel et d'épuisement professionnel (Albanese et al., 2010 ; Albanese, Fiorilli, & Corcella, 2008; Doudin, Curchod-Ruedi, & Baumbergeher, 2009).

Pour comprendre quelle est la situation de stress professionnel des enseignants de soutien, en comparaison avec les enseignants réguliers, Albanese et al. (2010) ont mené une enquête auprès d'un groupe de 24 enseignants de soutien participant à notre formation et 48 enseignants réguliers. Ils ont utilisé le «Questionnaire sur la compétence émotionnelle» (QCE, Doudin & Curchod-Ruedi, 2010) pour identifier les compétences émotionnelles des enseignants et le «Maslach Burnout Inventory» (MBI) de Maslach et Jackson (1981) pour évaluer l'épuisement émotionnel, la dépersonnalisation ou déshumanisation et l'accomplissement personnel. Les données montrent que les enseignants de soutien ainsi que les enseignants réguliers ont une bonne compréhension et une bonne auto-régulation de leurs émotions. Tout en reconnaissant vivre des émotions pénibles (comme la colère, le dégoût et le mépris) ressenties à l'égard de l'élève, ces enseignants font preuve d'une certaine inhibition quant à l'expression de ces émotions, inhibition qui permet de sauvegarder la relation avec l'élève et de maintenir son rôle éducatif. En effet, et comme le relèvent aussi d'autres études (Curchod-Ruedi & Doudin, 2009; Curchod-Ruedi, Doudin, & Moreau, 2010, Doudin & Curchod-Ruedi, 2010), des émotions telles que le dégoût et le mépris sont susceptibles de porter atteinte à l'intégrité

de l'élève et à la relation éducative. Les données de Albanese et al. (2010) indiquent également que, placés devant une scène fictive, les enseignants de soutien vivent plus intensément leurs émotions que les enseignants réguliers. Ces résultats sont intéressants parce qu'ils permettent de mieux évaluer les capacités des enseignants de soutien à gérer leurs émotions dans la relation avec leurs élèves et, en particulier, dans une situation de stress professionnel. Le haut niveau d'intensité des émotions ressenties indique, encore une fois, que les enseignants de soutien sont très engagés sur le plan émotionnel au risque de s'épuiser sur le plan professionnel. Dans ce sens, les résultats de l'étude de Albanese et al. (2010) montrent le lien entre deux dimensions de l'épuisement professionnel et l'intensité du ressenti émotionnel: un haut niveau d'épuisement émotionnel et de dépersonnalisation va de pair avec un niveau élevé de ressenti émotionnel dans cette situation fictive.

### Réflexions Conclusives

Les questions de recherche auxquelles nous nous sommes attardées sont: (1) comment les conceptions implicites des enseignants sur l'intelligence influencent-elles la pratique éducative et l'engagement professionnel des enseignants qui ont le sentiment d'avoir un rôle important dans le développement des élèves? ; (2) comment l'épuisement professionnel peut-il avoir une forte relation entre le choix du type de réseau social et le niveau de *burnout* des enseignants? Ces considérations sont pertinentes puisque les situations critiques menaçant la relation éducative sont de plus en plus présentes dans la quotidienneté au sein de l'école, et, (3), comment peut-on créer des conditions de bien-être psychologique pour atteindre un apprentissage optimal ?

Les réponses qui ont émergé suite à notre analyse se lisent comme suit : l'adoption d'une conception peu ou pas du tout constructiviste est liée à l'engagement dans son propre rôle; une conception du développement de l'intelligence de type constructiviste constitue une ressource importante pour les enseignants et leurs élèves. Grâce à cette conception, les enseignants peuvent développer des méthodes d'enseignement qui se centrent sur les processus d'apprentissage et sur leur possibilité de modifier les stratégies d'enseignement afin d'améliorer ces apprentissages. Donc, ils transmettent l'idée que l'intelligence est éduicable et modifiable.

Les enseignants qui ont peu d'aide et de support social semblent plus vulnérables sur le plan émotionnel face à des événements qui représentent des sources de *stress* et de burnout potentiel. Enfin, la compréhension par les enseignants de leurs émotions et de celles des élèves, la compréhension des conditions qui favorisent des états émotionnels positifs ou négatifs, la gestion de ceux-ci et la capacité de ménager les réponses à forte composante émotionnelle de façon fonctionnelle se comprennent en termes d'intelligence émotionnelle (Mayer & Salovey, 1993; 1997). Un haut niveau d'intelligence émotionnelle a des conséquences évidentes et positives sur la qualité de la vie relationnelle et aussi en milieu professionnel, au regard de l'aptitude à cultiver des relations productives (Mayer, Salovey, & Caruso, 2008).

Suite à ces résultats, nous convenons que la formation des enseignants devra assurer une aide pour maintenir une conception constructiviste du développement de l'intelligence en acceptant les inévitables expériences d'échec scolaire et en croyant qu'il est possible d'aider les élèves à se développer. A ce propos, il est important que dans le processus de formation, les conceptions et les connaissances qui préexistent chez les enseignants soient prises en compte, car les conceptions jouent un rôle plus important que

les connaissances qu'ils ont construites durant leur formation initiale quand les enseignants rencontrent des difficultés. 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, dans le parcours de formation (Albanese & Fiorilli, 2009). De plus, la formation des enseignants doit fournir un soutien à la gestion du *burnout* et à la régulation de leurs propres émotions. Elle peut aussi favoriser le développement de la capacité des enseignants à se constituer un réseau social intra scolaire, 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 et al., 2007; Albanese & Fiorilli, 2009 ; Lafortune, Doudin, Pons, & Dawson, 2004). Etant donné que les enseignants 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 avec le risque de burnout, il serait bénéfique d'offrir aux enseignants des occasions de réfléchir sur leurs propres émotions. Selon Rousseau et Courcy (2002), les enseignants sont peu enclins à se questionner à propos de leurs émotions et de leurs effets sur leur pratique éducative. Il semble nécessaire de réfléchir sur l'introduction de formes d'accompagnement des enseignants qui sont plus à risque d'épuisement ayant pour but une prise de conscience des dimensions émotionnelles inhérentes à l'enseignement (Martin, Doudin, Pons, & Lafortune, 2004; Pons, Doudin, Harris, & de Rosnay, 2002). Une formation qui favoriserait le développement de compétences émotionnelles est donc essentielle pour réduire le risque d'épuisement professionnel.

Cette formation doit s'effectuer par l'élaboration de connaissances lors de discussions, de réflexions et d'approfondissements communs, expérimentées dans la pratique avec des collaborateurs et à travers un apprentissage géré par l'action médiatrice provenant de soutien offert par des formateurs sous formes de tutorat et de monitoring. La responsabilité de l'inclusion relève à la fois de l'enseignant ou des enseignants réguliers et de la communauté scolaire dans son ensemble. Cela revient à dire que l'on ne doit jamais déléguer à l'enseignant de soutien la mise en œuvre du projet éducatif individualisé car l'élève risquerait d'être isolé au lieu d'être inclus dans le contexte de la classe. Tous les enseignants doivent, par conséquent, se charger de la programmation et de la mise en œuvre d'interventions didactiques et pédagogiques prévues par le projet. Ce sont les enseignants réguliers qui doivent réaliser ce projet en accord avec l'enseignant de soutien même lorsqu'il n'est pas présent dans la classe. Cela permet d'éviter les temps morts qui apparaissent souvent dans la vie scolaire des élèves handicapés et le prolongement de la présence de l'enseignant de soutien aux côtés des autres enseignants en déformant la conception de l'inclusion qui vise à faire interagir l'enfant handicapé avec ses camarades de classe (Circulaire Ministérielle n. 250/1985).

L'enseignant spécialisé se propose comme un soutien à ses collègues afin de mettre en relief et de résoudre si possible les problèmes d'élaboration d'un parcours éducatif et formatif individualisé qui est dans tous les cas, le résultat d'un projet comprenant plusieurs phases et plusieurs rubriques. L'enseignant spécialisé représente le garant de l'équilibre nécessaire, à chaque ordre et niveau de l'école, entre le moment éducatif et le moment de l'enseignement. Il possède des habiletés approfondies sur le plan relationnel puisqu'il tient un rôle important dans la promotion des relations entre les acteurs internes et externes au système scolaire.

Notre analyse nous amène à jeter un regard plus approfondi au professionnalisme, aux connaissances, et aux compétences et comportements qui définissent le profil de l'enseignant spécialisé, soit la (a) capacité à développer une connaissance de l'élève et de tous ses camarades de classe sous les différents profils instrumentaux et fonctionnels, bio-psycho-sociaux et culturels; (b) capacité à élaborer des activités éducatives et didactiques inclusives; (c) capacité à rédiger des documents reflétant ses choix et les modifications effectuées par rapport aux hypothèses initiales; (d) capacité à promouvoir des rencontres dans le but de concevoir des projets en relation à son intervention spécialisée et de les intégrer au sein des propositions collégiales, et (e) capacité à guider et réaliser des situations d'enseignement-apprentissage appropriées à différentes configurations (individuelles, de petits groupes ou du groupe-classe, dans des conditions structurées ou libres) en mettant en œuvre une intervention spécifique lors des différents moments et des différentes occasions d'apprentissage. Pour ce faire, il sera opportun de dépasser une vision statique et classificatoire qui consiste en une vision partant des catégories de diagnostics classiques, mais plutôt d'aller au-delà d'une série de stéréotypes qui imprègnent «le regard des autres», et de représentations les plus répandues au regard de la situation de handicap à l'intérieur de notre culture, tout en s'efforçant d'entrevoir la personne réelle et ses potentialités dans son contexte d'appartenance, voire en déplaçant notre attention du handicap vers le sujet lui-même et vers l'identification de ses besoins. Dans ce sens, une aide importante et influente provient de la Classification Internationale du Fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF), qui, en se faisant l'expression et le témoin de l'évolution de la pensée autour des conditions de santé et des maladies enregistrées au cours des vingt dernières années, met à la disposition des acteurs de la santé et de l'école un regard plus large sur le handicap, fortement connoté en termes

dynamiques et fonctionnels. L'adoption du concept d' « activité personnelle » à la place de celui de « déficience » et du concept de « participation sociale différente » au lieu de celui de « handicap » semble offrir un cadre de référence théorique et opérationnel plus pertinent et éclairant pour faire la lecture des besoins éducatifs spéciaux. De même que les activités personnelles, la participation sociale se présente tel un continuum sur lequel se place le niveau de fonctionnement manifeste d'un sujet à un moment donné de son existence. Ce fonctionnement manifeste, correspondant aux prestations du moment, mais ne coïncidant pas forcément aux capacités du sujet, peut être utilisé comme donnée de départ pour la conception des interventions individualisées nécessaires, à la lumière de l'identification des barrières qui entravent une pleine expression de la capacité individuelle.

Dans cette perspective, si l'on se replace sur le terrain de la construction d'un projet pédagogique pour l'inclusion, il ne sera pas suffisant de travailler sous le signe de la continuité éducative, définie comme œuvre de construction et de reconstruction longitudinale des parcours permettant de se rapporter à une documentation précise et complète des histoires évolutives de la personne. Il faudra mettre en œuvre des occasions de communication et d'échange transversaux entre les différents intervenants du processus d'inclusion, en offrant une sorte de contiguïté contextuelle entre les lieux de développement, de soins, d'éducation et de formation. Toutes ces considérations relativement aux enseignants de soutien et à leur formation prennent une importance encore plus accrue en raison des changements qui se produisent présentement concernant la formation de tous les enseignants, réguliers et de soutien.

### Références

- Albanese, O. (Éd.). (2006). *Disabilità, integrazione e formazione degli insegnanti. Esperienze e riflessioni*. Bergamo, Italia: Junior.
- Albanese, O., Doudin, P.-A., Farina, E., Fiorilli, C., & Strepparava, M. G. (2007). Rischi e risorse nella professione insegnante. Dans A. Delle Fave (Éd.), *La condivisione del benessere. Il contributo della psicologia positiva* (pp. 231- 247). Milano, Italia : 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*, 2(1-2), 83-98.
- 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, Italia : Edizioni Junior.
- Albanese O., & Fiorilli C. (2009). Le risque d'épuisement professionnel pour les enseignant-e-s de soutien à l'intégration. Le cas italien. *Revue des Hautes Écoles Pédagogiques de Suisse, romande et du Tessin*, 9, 33-45.
- Albanese O., Fiorilli C., & Corcella R. (2008, Juin). *Compréhension des émotions. Epuisement des enseignant-e-s et conceptions de l'intelligence: une étude italienne*. Communication présentée au Congrès de l'Association mondiale des sciences de l'éducation (AMSE), Marrakech, Maroc.

- Albanese, O., Fiorilli, C., & Doudin, P.-A. (2010). La compréhension des émotions chez des enseignants et enseignantes de soutien à l'intégration: quels risques pour la relation éducative? Dans L. Lafortune, S. Fréchette, N. Sorin, P.-A. Doudin, & O. Albanese (Éd.), *Approches affectives, métacognitives et cognitives de la compréhension* (pp. 169-182). Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Albanese O., & Mercadante L. (2010). *L'inclusione dell'insegnante di sostegno nel gruppo classe. Riflettere e innovare*. Bergamo, Italia : Junior.
- Borgogni, L., Armandi, F., Consiglio, C., & Petitta, L. (2005). Job burnout ed efficacia personale. *Bollettino di Psicologia Applicata*, 245, 31-44.
- Bruner, J. S. (1959). Learning and thinking. *Harvard Educational Review*, 29, 184-192.
- Canevaro, A. (1999). *Pedagogia speciale*. Milano, Italia : Bruno Mondadori.
- Circulaire Ministérielle 3 septembre 1985, n. 250, "Azione di sostegno a favore degli alunni portatori di handicap".
- Csikszentmihalyi, M., & LeFevre, J. (1989). Optimal experience in work and leisure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(5), 815-822.
- Cuomo, N. (1995a). *L'altra faccia del diavolo*. Torino, Italia : UTET.
- Cuomo, N. (1995b). *Pensami adulto*. Torino, Italia: UTET.
- Curchod-Ruedi, D., & Doudin, P.-A. (2009), Leadership et émotions à l'école. Dans B. Gensron & L. Lafortune (Éds). *Leadership et compétences émotionnelles* (pp. 123-145). Québec, Canada : PUQ.
- Curchod-Ruedi, D., Doudin, P.-A., & Moreau, J. (2010). La compréhension des émotions à l'école. Dans L. Lafortune, S. Fréchette, N. Sorin P.-A. Doudin & O. Albanese (Éds), *Approches affectives, métacognitives et cognitives de la compréhension* (pp. 149-167). Québec, Canada : PUQ.

- Curchod-Ruedi, D., Doudin, P.-A., & Peter, V. (2009). Le soutien social comme facteur de protection du burnout des enseignant-e-s. *Prismes - Revue pédagogique*. Lausanne: Haute école pédagogique du canton de Vaud.
- Décret Ministériel du 26 Mai 1998, « *Critères généraux pour la discipline de la part des universités des organisations des cours de maîtrise en sciences de la formation primaire et des écoles de spécialisation à l'enseignement secondaire* ».
- 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.
- Doise, W. (1982). *L'explication en psychologie sociale*. Paris, France: Presses universitaires de France.
- Doudin, P.-A., & Albanese, O. (2011). Vers une école inclusive: une problématique internationale. *Politiques de l'éducation et innovations*, 25, 18-19.
- Doudin, P.-A., & Curchod-Ruedi, D. (2010). Les enseignants face à l'inclusion : résistances, antagonisme et liens de collaboration. *Prismes - Revue pédagogique*. Lausanne: Haute école pédagogique du canton de Vaud, 13, 18-20.
- Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D., & Baumberger, B. (2009). Inclure ou exclure des élèves en difficulté : quelles conséquences pour les enseignantes et les enseignants? *Formation et pratiques d'enseignement en questions (revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin)*. Numéro thématique : *Intégration et inclusion scolaire. Du déclaratif à leur mise en oeuvre*, 9, 11-31.

- Doudin, P.-A., & Lafortune, L. (Éds). (2006). *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers: quelle formation à l'enseignement?*. Sainte-Foy, QC: Presses de l'université du Québec.
- Doudin, P.-A., & Martin D. (1999b). Métacognition, échec scolaire et formation des enseignants. *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. Dans L. Lafortune, C. Deaudelin, P.-A. Doudin, & D. Martin (Éds), *La formation continue: de la réflexion à l'action* (pp. 167-186). Québec, QC: 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.
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role and motivation, personality and development*. Philadelphia, PA: The Psychology Press.
- Erkohen-Marküs, M., & Doudin, P.-A. (2000). Le devenir de l'enfant violenté. Dans P.-A. Doudin & M. Erkohen-Marküs (Éds), *Violence à l'école : fatalité ou défi* (pp. 17-46). Bruxelles, Belgium : De Boeck.
- Fiorilli, C., & Albanese, O. (2001). Conception de l'intelligence et pratique éducative. Dans J.-J. Ducret (Éd.) *Constructivisme: usages et perspectives en éducation* (pp. 614-620). Genève, Suisse: Département de l'Instruction Publique : Service de recherche en éducation.
- Garbo, R., & Albanese, O. (2006). L'intégration des élèves en difficulté et la formation des enseignants de soutien en Italie. Dans P.-A. Doudin & L. Lafortune (Éds),

- Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers : quel formation à l'enseignement?* (pp. 31-44). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Gosling, P. (1992). *Qui est responsable de l'échec scolaire ? Représentations sociales, attributions et rôle d'enseignant*. Paris, France: 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. (Éds). (1999). *Handicap e risorse per l'integrazione*. Trento, Italia: Erickson.
- L. 30 Mars 1971, n. 118, "Conversione in legge del D.L. 30 gennaio 1971, n. 5 e nuove norme in favore dei mutilati ed invalidi civili".
- L. 4 Aout 1977, n. 517, "Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico".
- L. 5 Février 1992, n. 104, "Loi-cadre pour l'assistance, l'intégration sociale et les droits des personnes handicapées".
- Lafortune, L., Doudin, P.-A., Pons, F., & Dawson, R. H. (Éds). (2004). *Les émotions à l'école*. Sainte-Foy, QC: 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. Dans H. Daniels & P. Garner (Éds), *Inclusive Education, World Yearbook of Education* (pp. 252-265). London, UK: Kogan Page.
- Martin, D., Doudin, P.-A., Pons, F., & Lafortune, L. (2004). Rôle et objets de la prise de conscience en éducation. Dans R. Pallascio, M.-F. Daniel, & L. Lafortune (Éds),

- Pensée et réflexivité: Théories et pratiques* (pp. 37- 52). Sainte-Foy, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Maslach, C. (1982). *Burnout: The cost of caring*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). *Maslach Burnout Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17(4), 433-442.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? Dans P. Salovey & D. Sluyter (Éds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York, NY: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits?. *American Psychologist*, 63(6), 503-517.
- Ministero della Pubblica Istruzione (1975). *Relazione conclusiva della Commissione Falcucci concernente i problemi scolastici degli alunni handicappati*. Roma, Italia : Ministero della pubblica istruzione.
- Mugny, G., & Carugati, F. (1985). L'intelligence au pluriel : les représentations sociales de l'intelligence et de son développement. Cousset, Suisse: Éditions DelVal.
- Odom, S. L., Vitztum, J., Wolery, R., Lieber, J., Sandall, S., Hanson, M. J., Horn E. (2004). Preschool inclusion in the United States: A review of research from an ecological systems perspective. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4 (1), 17-49.
- Organisation mondiale de la santé (2001, Avril). *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé – Rapport du Secrétariat*. Genève, Suisse: Organisation mondiale de la santé.

- Panchaud-Mingrone, I. (1994). *La vie n'est pas spéciale. L'intégration scolaire des enfants handicapés en Italie*. Lucerne, Suisse: Éditions SZH/SPC.
- Pellerey, M. (2003). Metacognizione e processi affettivi, motivazionali e volitivi. Dans O. Albanese (Éd.), *Percorsi metacognitivi*. Milano, Italia: Franco Angeli.
- Perrenoud, P. (1993). Échec scolaire: de la suppression du redoublement à la différenciation de l'enseignement, un long chemin. *Recherche en étudiants: théorie et pratique*, 16/17(1/2), 3-23.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pons, F., Doudin, P.-A., Harris, P. L., & de Rosnay, M. (2002). Métaémotion et intégration scolaire. Dans L. Lafortune & P. Mongeau (Éds), *L'affectivité dans l'apprentissage* (pp. 7-28). Sainte-Foy, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N., & Courcy, E. (2002). Le journal de développement professionnel en stage d'enseignement : analyse de contenus. *Brock Education*, 11(2), 52-61.